



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 12 Sayı 1 - Nisan 2026

Genel DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013

Cilt 12 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2026.1201

Istanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2149-5483
E-ISSN: 2717-7955

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Editör

Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Emel ÜNVER SEZER *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ZENGİN *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Baran KİLER *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Umut Can KILIÇ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Yabancı Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp Yaşar KÜRÜM *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Sümeyye Eliz BURHAN KARACAN *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Umut Can KILIÇ *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Nisan / Ekim

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Türkçe Redaksiyon

Arş. Gör. Umut Can KILIÇ

Grafik Tasarım

Başak GÜNDÜZ

Yazışma Adresi

Istanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel: 444 1 428 / 26010 - Fax: 0212 425 57 97
Web: <http://efd.aydin.edu.tr/tr/editorler-kurulu/>
E-mail: efd@aydin.edu.tr

Baskı

Levent Baskı Merkezi

Sertifika No: 35983

Emniyetevler Mahallesi Yeniçeri Sokak No:6/A

4. Levent / İstanbul, Türkiye

Tel: 0212 270 80 70

E-mail: info@leventbaskimerkezi.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Brandé FLAMEZ, *Lamar University*
Prof. Dr. Brian CANFIELD, *Louisiana State University*
Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Bielefeld University*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *Istanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Robert Steinberg, *Cornell University*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmith University*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *University of Kaiserslautern-Landau*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *Haifa University*

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, *Bilkent Üniversitesi*
Prof. Dr. Alice JONES, *Goldsmith University*
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN, *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Ayşe Esra ARSLAN, *Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Prof. Dr. Belkis GÜRSOY, *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Brandé Flamez, *Lamar University*
Prof. Dr. Brian CANFIELD, *Louisiana State University*
Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Douglas Fuchs, *Vanderbit Üniversitesi*
Prof. Dr. Eren CEYLAN, *Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Bielefeld University*
Prof. Dr. Erol YILDIZ, *Innsbruck University*
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Füsün AKARSU, *Boğaziçi Üniversitesi*

Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Gürhan CAN, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Prof. Dr. Hale BAYRAM, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Halil EKŞİ, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Hikmet SÜRMEİ, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN, *Istanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmith University*
Prof. Dr. Kim Sekwang, *Northpoint University*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *University of Kaiserslautern-Landau*
Prof. Dr. Markus OTTERSACH, *Technische Hochschule Köln*
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehtap YILDIRIM, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Prof. Dr. Natasha Chichevska Jovanova, *St. Cyril Methodius University*
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN, *European University of Lefke*
Prof. Dr. Oğuz SERİN, *European University of Lefke*
Prof. Dr. Olivera Rashikj Canevska, *St. Cyril Methodius University*
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Robert Steinberg, *Heidelberg Üniversitesi*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *Haifa University*
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Selda ÖZ SOYSAL, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Prof. Dr. Selim EMİROĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Sinan OLKUN, *Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Şenel Poyrazlı, *Penn State Harrisburg*
Prof. Dr. Teuta Ramadani Rasimi, *University of Tetova*
Prof. Dr. Türkay BULUT, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Uğur SAK, *Anadolu Üniversitesi*
Doç. Dr. Ahmet Can, *Governors State University*
Doç. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Duygu DİNÇER, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Duygu ÖZDEMİR, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehmet BULDU, *TED Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehpare SAKA, *Trakya Üniversitesi*
Doç. Dr. Murat LÜLECİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Şeyda YILDIRIM, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*
Doç. Dr. Umut Birkan Özkan, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Buket Karadağ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ersin Ateş, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Janneke FRANK, *Calgary University*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Naciye Senem Akgöl, *Başkent Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, *İstanbul Arel Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Nur Amalina, *Samsudin Universiti Sains Malaysia*
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ZENGİN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Tringa Sphendi Şirin, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ruşen Meylani, *Dicle Üniversitesi*

İçindekiler - Content

Araştırma Makalesi

Erken Çocukluk Dönemi Resimli Çocuk Kitaplarında Değerler (“Elmer” Kitapları Örneği)

Values in Picture Books for Early Childhood: The Example of the “Elmer” Books

Duygu Ozan, Tringa Şhpendi Şirin1

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Identifying the Needs of Teachers Working with Individuals with Special Needs

Caner Kasap27

Yapay Zekâ Tabanlı Materyallerin Arapça Öğretimine Entegrasyonu

Integration Of Artificial Intelligence-Based Materials Into Arabic Language Teaching

Sude Çırak61

Ortaöğretim Öğrencilerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Examination of the Psychometric Properties of the Attitude Scale Toward Syrian Students for Secondary School Students

Beşşar Sittiddar, Nurcan Demiralp85

“STEM’i Uygulamakta Zorlanıyoruz”: Ortaokul Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinde Hizmet İçi Eğitim Sonrası Değişim

“We Struggle to Implement STEM”: Changes in Middle School Teachers’ Perceptions of STEM Education After In-Service Training

Abdulkadir Baygül, Übeyit Bakan, Hüsne Gedikli113

Çocuk Hakları ve Farklı Ülkelerde Çocuk Haklarının İncelenmesi: Avrupa Ülkeleri Örnekleri

Children’s Rights and the Examination of Children’s Rights in Different Countries: Examples from European Countries

Şirin Yılmaz139

Trends in Research on Methods and Techniques for Speaking Skills

Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem ve Teknikler Üzerine Araştırmalardaki Eğilimler

Esra Bircan Manay, Ali Türkel161

Doi Numaraları

NİSAN 2026 CİLT 12 SAYI 1 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2026.1201

Erken Çocukluk Dönemi Resimli Çocuk Kitaplarında Değerler ("Elmer" Kitapları Örneği)

Values in Picture Books for Early Childhood: The Example of the "Elmer" Books

Duygu Ozan, Tringa Shpendi Şirin

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1001

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Identifying the Needs of Teachers Working with Individuals with Special Needs

Caner Kasap

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1002

Yapay Zekâ Tabanlı Materyallerin Arapça Öğretime Entegrasyonu

Integration Of Artificial Intelligence-Based Materials Into Arabic Language Teaching

Sude Çırak

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1003

Ortaöğretim Öğrencilerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Examination of the Psychometric Properties of the Attitude Scale Toward Syrian Students for Secondary School Students

Beşşar Sittiddar, Nurcan Demiralp

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1004

"STEM'i Uygulamakta Zorlanıyoruz": Ortaokul Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinde Hizmet İçi Eğitim Sonrası Değişim

"We Struggle to Implement STEM": Changes in Middle School Teachers' Perceptions of STEM Education After In-Service Training

Abdulkadir Baygül, Übeyit Bakan, Hüsne Gedikli

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1005

Çocuk Hakları ve Farklı Ülkelerde Çocuk Haklarının İncelenmesi: Avrupa Ülkeleri Örnekleri

Children's Rights and the Examination of Children's Rights in Different Countries: Examples from European Countries

Şirin Yılmaz

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1006

Trends in Research on Methods and Techniques for Speaking Skills

Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem ve Teknikler Üzerine Araştırmalardaki Eğilimler

Esra Bircan Manay, Ali Türkel

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i1007

EDİTÖRDEN

Dergimizin yeni sayısı ile sizlerle bir kez daha buluşmanın mutluluğunu ve heyecanını yaşıyoruz. Araştırmacıları, uygulayıcıları ve politika yapıcıları ortak bir bilimsel zeminde buluşturmayı amaçlayan İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015 yılından bu yana ulusal ve uluslararası katkılarla eğitim alanındaki bilimsel bilgi üretimine ve paylaşımına katkı sunmayı sürdürmektedir. Dergimiz; eğitim ve ilgili disiplinlerde kaliteyi artırmayı, yenilikçi yaklaşımları desteklemeyi ve eğitim sorunlarına çözüm üretmeye yönelik akademik çalışmalarını teşvik etmeyi temel hedef olarak benimsemektedir.

Dergimizin bu sayıya ulaşmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, titiz değerlendirmeleriyle katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurulu üyelerimize, editöryal ekibimize ve sürece destek veren tüm idari ve teknik personele teşekkür ederiz.

2026 yılı Nisan [12(1)] sayımızda; öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim, değerler eğitimi, dil öğretimi, eğitim teknolojileri ve çocuk hakları gibi güncel ve önemli temalara odaklanan yedi özgün araştırma makalesi yer almaktadır. Bu sayıda yer alan çalışmalar; öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik hizmet içi eğitim sonrası değişen algı ve uygulamalarını, ortaöğretim öğrencilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme sürecini, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini, erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitapları aracılığıyla değerler eğitimi, yapay zekâ destekli materyallerin Arapça öğretimine entegrasyonunu, farklı ülkelerde çocuk haklarının gelişimini ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler üzerine lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini incelemeyi konu edinmiştir. Bu çalışmalar, eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarına önemli katkılar sunarken, aynı zamanda günümüz eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu çok boyutlu sorunlara yönelik bilimsel bakış açıları geliştirmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi, kapsayıcı eğitim uygulamaları, değerler eğitimi ve eğitimde teknolojinin kullanımı gibi alanlarda sunulan bulguların hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Dergimizde yayımlanan makalelerde yer alan görüş ve ifadelerin, editörlerin veya yayın kurulunun değil, yazarların bilimsel sorumluluğu kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini bir kez daha hatırlatmak isteriz.

Bir sonraki sayımızda yeniden buluşmak dileğiyle, çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla.

Doç.Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Editör



Erken Çocukluk Dönemi Resimli Çocuk Kitaplarında Değerler (“Elmer” Kitapları Örneği)

Duygu Ozan^{1b}
Tringa Shpendi Şirin^{1b}

Öz

Resimli çocuk kitapları, değerlerin çocuklara aktarılmasında güçlü bir araçtır. Bu çalışmada, erken çocukluk dönemine yönelik Elmer resimli çocuk kitapları serisi, kök değerler açısından incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada, 14 kitabın metinleri içerik analiziyle, görselleri ise betimsel analizle değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın değer ve davranış tutum çizelgesine dayalı araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesi aracılığıyla yapılan incelemede metinlerde 194, görsellerde ise 156 kök değer örneğine rastlanmıştır. Metinlerde en çok saygı ve dostluk değerleri vurgulanırken vatanseverlik değerine sınırlı düzeyde yer verilmiştir. Görsellerde ise en sık karşılaşılan değerler dostluk ve sevgi olurken vatanseverlik ve dürüstlük değerlerine hiç rastlanmamıştır. Sonuç olarak Elmer kitapları değerler eğitiminde öğretmenler, aileler ve çocuklar için etkili bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Erken çocukluk, Resimli çocuk kitapları, Elmer, Kök değerler, Değerler eğitimi*

Values in Picture Books for Early Childhood: The Example of the “Elmer” Books

Abstract

Illustrated children’s books are a powerful tool for transmitting values. This research, supported by a qualitative research design, evaluated 14 books of the Elmer series of illustrated children’s books according to their root values characteristics. The texts were analyzed using content analysis, and the visuals using descriptive analysis. Through systematic examinations that adhered to the values and behavioral attitudes of the Ministry of National Education, 194 examples of core values were found in the texts and 156 in the visuals. Respect and friendship were most frequently emphasized in the texts, while patriotism was mentioned to a limited extent. In the visuals, friendship and love were the most frequently compared values, while patriotism and honesty were not identified. In conclusion, Elmer books provide an effective resource for educators and children in values education.

Keywords: *Early childhood, Illustrated children’s books, Elmer, Root values, Values education*

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, yaşamın ilk yıllarından sekiz yaşına kadar olan süreci kapsamakta olup bireyin gelişiminde kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem, öğrenme hızının en yüksek olduğu, beynin ve diğer gelişim alanlarının hızla olgunlaştığı bir süreçtir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Araştırmalar, yaşamın ilk yıllarında edinilen deneyimlerin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim üzerinde kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Berk, 2021; Phillips ve Shonkoff, 2000). Beyin gelişimi, dil becerileri, sosyal-duygusal yeterlikler, kişilik ve karakter oluşumu gibi alanlarda ortaya çıkan öğrenme çıktıları, bireyin ilerleyen yıllardaki akademik başarısı ve toplumsal uyumunun temelini oluşturur (Thompson ve Meyer, 2014). Bu süreç erken çocukluk eğitimi ile desteklendiğinde çocukların hem kişisel hem de toplumsal gelişimleri açısından önemli katkılar sağlanmaktadır (Akto ve Akto, 2020; OECD, 2021).

Erken çocukluk dönemi yalnızca bilişsel öğrenme açısından değil duygusal, sosyal ve davranışsal gelişim açısından da kritik bir zamandır (Turhan ve Özbay, 2016). Çocuklar bu dönemde çevrelerinden aldıkları uyarıcılar, gözlemler ve deneyimler aracılığıyla değerler hakkında ilk fikirlerini edinirler. Bu süreçte aile ve okul, değerlerin kazandırılmasında temel iki öğrenme ortamı olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2021). Aile, çocukların değerlerle ilk tanıştıkları yerdir ve burada edinilen tutumlar, çocukların toplumsal ilişkilerinde nasıl davranacaklarını belirlemede önemli rol oynar (Pekdoğan, 2018; Grusec ve Hastings, 2015). Okul ise değerlerin planlı biçimde öğretildiği, rehberliğin ve modellemenin ön planda olduğu kurumsal bir ortamdır (Aydoğdu ve Alkan, 2020). Akbaş (2008) değerler eğitiminin temel amacını çocuklara iyi insan olmayı öğretmek, topluma karşı sorumluluk geliştirmek ve etik kararlar almalarını sağlamak olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde Noddings (2013), erken yaşlarda verilen etik eğitimin çocuklarda empati, sorumluluk ve bakım kavramlarını geliştirdiğini belirtmektedir.

Erken çocuklukta değerler eğitimi, çocukların bireysel karakter gelişimlerinin yanı sıra toplumsal uyum becerilerini de şekillendiren önemli bir faktördür. Bu dönemde çocuklar, yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları temel etik, sosyal ve insani değerlerle tanışırlar. Bu değerler arasında saygı, dürüstlük, sorumluluk, öz denetim, sevgi, yardımlaşma ve empati gibi temel ilkeler yer alır (Akto ve Akto, 2020; Schwartz, 2012). Bu değerlerin erken yaşlarda kazandırılması çocukların karakter gelişimini desteklerken toplumda ahlaki sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur (Sezer ve Yalman, 2022; Lapsley ve Narvaez, 2006). Tezel Şahin ve Artan (2011), erken çocuklukta değerler eğitiminin oyun, hikâye ve drama gibi etkileşimli yöntemlerle verilmesinin öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Berkowitz ve Bier (2005) de değer-

lerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde etkin katılımın ve modellemenin kritik olduğunu ifade etmektedir.

Değerler eğitimi sürecinde kullanılan materyallerin niteliği, çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini doğrudan etkiler. Bu bağlamda çocuk kitapları hem pedagojik hem de estetik açıdan değerler eğitimi için etkili araçlar olarak görülmektedir (Arabacı ve Aydoğan, 2025; Sachdev, 2017). Hikâyelerde yer alan karakterler, olay örgüleri ve temalar aracılığıyla çocuklara olumlu davranış örnekleri sunulur; bu da onların soyut değerleri somutlaştırmalarına ve içselleştirmelerine katkı sağlar (Cadden, 2015; Nikolajeva, 2014). Öğretmen ve ebeveynler, çocuk kitaplarını empati, dürüstlük, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin öğretilmesinde rehber araç olarak kullanabilirler (Sağlık ve Erbağcı, 2025; McGavock, 2007). Nitelikli çocuk kitapları, metin ve görsellerin bütüncül yapısıyla çocukların hem duygusal hem bilişsel gelişimini destekler. Görsel anlatımlar çocukların soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırırken metinler ahlaki muhakeme süreçlerini besler (Durmaz ve Yorulmaz, 2022; Sipe, 2008). UNESCO (2015), erken yaşlarda değer temelli okuryazarlığın kültürlerarası anlayış, barış ve sürdürülebilir toplumların inşasında temel rol oynadığını vurgulamaktadır.

Türkiye bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından belirlenen on temel kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) değerler eğitiminin temelini oluşturmaktadır. 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ise bu çerçeveyi genişleterek “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımını benimsemiştir (MEB, 2024). Bu yeni model, bireyin yalnızca akademik bilgiyle değil ahlaki bilinç, duygusal farkındalık ve toplumsal sorumlulukla donatılmasını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, uluslararası alanda karakter eğitiminin bütüncül modelleriyle örtüşmektedir (Berkowitz ve Bier, 2005; Halstead ve Pike, 2006).

Değerler eğitimi ve çocuk kitapları üzerine yapılan ulusal çalışmalar, bu materyallerin çocukların karakter gelişimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Ortaköylü ve Durukan (2023), Sessiz Sakin’in Gürültülü Maceraları serisinde öz denetim değerine sıkça vurgu yapıldığını; Ozan ve Yorulmaz (2023) ise Çocuk Kalbi kitabının değer aktarımında etkili bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Kılav (2024), Eşit Masallar Serisi resimli çocuk kitaplarında yardımseverliğin en çok işlenen değer olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalar arasında Elmer kitap serisi, değerler eğitimi açısından özel bir yere sahiptir (Ozan, 2023). Eker ve Eroğlu (2024), Elmer serisinin dostluk, sevgi, dürüstlük ve farklılıklara saygı gibi değerlere sıkça yer verdiğini Güvenç ve Güney (2024) ise serinin çocuk felsefesi bağlamında farklılıklara saygı değerini desteklediğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmaların çoğu ya tek kitapla sınırlı kalmış ya da yalnızca metin analizine odak-

lanmıştır. Dolayısıyla Elmer kitap serisinin tamamının hem metin hem görseller açısından kök değerler bağlamında incelenmesi, erken çocuklukta değer aktarımının kapsamlı biçimde anlaşılmasına önemli katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Hazırlanan derleme çalışması resimli çocuk kitaplarının metin ve görsellerinden çıkarılan kök değerleri belirlemeyi amaçlamıştır. Literatür taraması yapılarak ve ilgili araştırmalar ile karşılaştırılarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Kavramların araştırma süreci boyunca yeniden yapılandırıldığı, sezgisel anlayışın ön planda tutulduğu ve verilerin örnekler, anılar, hikâyeler gibi doğal anlatılar aracılığıyla toplandığı araştırmalar genelleme amacı gütmeyen olguları derinlemesine anlamayı hedefleyen nitel araştırma yöntemi kapsamında ele alınır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerine, anlamlarına ve algılarına odaklanarak sosyal olguları doğal bağlamları içinde incelemeyi amaçlar (Patton vd., 2015). Bu yaklaşım, araştırmacıya olguların çok boyutlu doğasını keşfetme ve yorumlama esnekliği sağlar (Uğur ve Saylık, 2025).

Bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, incelenen olgunun doğal bağlamında derinlemesine ve anlam odaklı olarak anlaşılmasını amaçlar. Araştırmada, nicel ölçümler yerine metin ve görsel materyaller üzerinden veriler toplanmış ve katılımcıların ya da materyalin yüklediği anlamlar üzerinde durulmuştur. Temel nitel araştırma deseni esnek bir yapıya sahip olup süreç içinde ortaya çıkan yeni temaların analizine olanak sağlar. Bu desen, belirli bir olgu ya da durumun nasıl anlamlandırıldığını katılımcıların bakış açısından derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2018). Creswell'e (2017) göre bu desen, sosyal olguların karmaşık yapısını betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlayan esnek bir çerçeve sunar. Bu desende veriler genellikle görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel tekniklerle toplanır, elde edilen verilerden kategoriler ve temalar oluşturularak yorumlayıcı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada, çocuk kitaplarındaki değerlerin nasıl sunulduğunu belirlemek ve bu sunumun altındaki sebepleri derinlemesine anlamlandırmak, Elmer resimli çocuk kitaplarında yer alan kök değerleri incelemek amacıyla “temel nitel araştırma” deseni tercih edilmiştir. Bu desen, kitapların görsellerinin betimsel bir anlayışla yorumlanmasına olanak sağlamıştır. Araştırma süreci boyunca veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış, kitabın metinlerinden elde edilen bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Böylece erken çocukluk dönemine yönelik değer aktarımının Elmer kitapları aracılığıyla nasıl yapılandırıldığına ilişkin derinlemesine bir kavrayış geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu için seçilen örnek üzerinde görüş bildirilen, somut ve ulaşılabilir evren, çalışma grubunu oluşturur (Karasar, 2004). David Mckee'nin yazdığı 14 adet resimli Elmer çocuk kitabı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kitaplar: Elmer Kar Keyfi, Elmer Rüzgârda, Elmer ve Gül, Elmer Sel Baskını, Elmer ve Wilbur, Elmer, Elmer Fillerin Yarışı, Elmer ve Büyükbaba Eldo, Elmer ve Balinalar, Elmer ve Kelebek, Elmer ve Yeni Bir Macera, Elmer'ın Özel Günü, Elmer ve Canavar, Elmer ve Su Aygırları'dır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, kitaplarda yer alan değerlerin belirlenmesi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından ortaya konan on kök değer ve bu değerlere yönelik tutum ve davranış kontrol listesi ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu kontrol listesi Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Kök Değer Kontrol Listesi

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	Alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Tablo 1’de yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerleri, değerlere ilişkin tutum ve davranışlar esas alınarak kitap serisinde bulunmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu değerlerin metin içinde doğrudan kullanılması da o değeri içerdiği anlamına gelmiştir. Araştırmada 14 resimli çocuk kitabı, birden fazla araştırmacı tarafından iki kere okunarak metin ve görsellerindeki kök değerler belirlenmiştir. Belirlenen kök değerler arasında farklı uzmanların görüşleri alınarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar tespit edilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Araştırmanın İnandırıcılığı

Nitel araştırma geleneğinde, nicel çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerini inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları almıştır. Bu anlayış, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırma sürecinde şeffaflık, derinlik ve güvenilirliği ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın inandırıcılığı, sürecin açık ve şeffaf bir biçimde yürütülmesini ve sonuçların başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasını gerektirir. Bu doğrultuda, araştırmacı Elmer kitap serisine ait dokümanlarla uzun süreli ve tekrarlı biçimde etkileşimde bulunmuştur. İncelenen kitaplar araştırmacının derslerinde sıklıkla kullandığı materyaller olduğundan, hem içerik hem görsellerle derinlemesine bir aşinalık geliştirilmiştir. Bu uzun süreli etkileşim, verilerin yorumlanmasında doğruluk ve derinlik sağlamıştır.

Ayrıca, araştırmacılar görsel verilerin analizini eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirebilmek amacıyla resim analizi eğitimi almışlardır. Bu durum, görsel verilerin değerlendirilmesinde sistematik ve bilinçli bir yaklaşım geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla doküman incelemesi süreci alan uzmanları tarafından da değerlendirilmiştir.

Uzman incelemesi süreci şu şekilde yürütülmüştür:

1. Araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda okunan kitaplar metin ve görsel açıdan ayrı ayrı analiz edilmiştir.
2. Değerler eğitimi alanında uzman bir araştırmacı kitapları yeniden inceleyerek metinlerde ve görsellerde yer alan değerleri belirlemiştir.
3. Değerler eğitimi dersi veren bir öğretim elemanı ile çevrim içi toplantılar düzenlenmiş ve elde edilen kodlamalar arasındaki görüş birliği ve ayrılıkları tartışılmıştır.

Araştırmada kuramsal çerçeveye dayalı bir ön kod listesi kullanılmıştır. Bu kodlar için Tablo 1’de yer alan kök değer listesi kullanılmıştır. Değerlerin tanımlanmasında “gözlemlenebilir davranış göstergeleri” esas alınmıştır. Örnek olarak metinde geçen “adil olma, eşit davranma, paylaşma” tutumları adalet değeri ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar kök değer listesinde açıklanmıştır. Ayrıca değer ismi

doğrudan geçiyorsa yine o değer içinde değerlendirilmiştir. Diğer uzmanlar da bu listeye göre değerlendirmelerini yapmıştır. Metin analizinde değerler; karakterlerin diyalogları, iç sesleri veya anlatıcının ifadeleri üzerinden tespit edilmiştir. Görsel analizde ise metinde açıkça belirtilmeyen örtük mesajlar incelenmiştir. Örnek olarak bulgular kısmında da yer alan “yardımlaşma” değeri bulunurken görseldeki tüm detaylar incelenmiştir. Tüm fillerin bir araya gelerek yoldaki kayaları kaldırması, değerın sadece bireysel bir yardım değil bir grup dayanışması ve iş birliği olarak kurgulandığını göstermektedir. Fillerin fiziksel çabası ve yüz ifadeleri, okuyucuya “birlikte başarabilme” mesajını iletmektedir. Kontrol listesinde iş birliği yapma tutumu yardımlaşma değeri ile ilişkilendirilmektedir.

Çalışmada, verilerin analizinde kodlayıcılar arası güvenilirliğin ve genel araştırma tutarlılığının sağlanabilmesi için Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği formülden yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Metin analizleri için hesaplanan güvenilirlik oranı 0,87, görsel analizler için hesaplanan oran ise 0,79 olarak bulunmuştur. Her iki oran da %70’in üzerinde olduğundan, kodlayıcılar arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla hazırlanan kontrol listesi ve analiz edilen kitaplardan seçilen örnek kodlamalar, alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş ve "değerleri temsil etme gücü" onaylanmıştır. Kitaplar sadece yüzeysel olarak değil metin ve resim arasındaki anlamsal ilişkiyi çözecek şekilde defalarca okunarak derin odaklı veri toplama yapılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla, çalışma süreci ve analiz adımları ayrıntılı biçimde betimlenmiş, okuyucuların benzer araştırmaları farklı bağlamlarda yürütebilmelerine olanak tanıyacak açıklıkta sunulmuştur (Merriam, 2018). Analiz edilen her bir değerın kitapta nasıl geçtiği ve okuyucuya sunulduğu bağlam doğrudan alıntılar ve görsel betimlemelerle sunularak ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

Tutarlılık (dependability) açısından, araştırma süreci dışarıdan tarafsız bir gözle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, tüm çalışma süreci okul öncesi eğitimi alanında görev yapan bağımsız bir öğretim elemanına sunulmuş, süreçle ilgili toplantılar yapılarak analizlerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın uygulayıcıları arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıklarının dengesine bakılmıştır.

Son olarak teyit edilebilirlik (confirmability) ilkesi doğrultusunda, araştırmanın tüm verileri, analiz notları ve doküman kayıtları sistematik biçimde arşivlenmiş ve gerektiğinde incelenebilir şekilde saklanmıştır. Böylece araştırmanın bulgularının kişisel ön yargılardan arındırılmış, nesnel temellere dayalı olduğu güvence altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, verilerin sistematik biçimde çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Bu analiz türü, araştırmacının topladığı veriler arasındaki örüntüleri, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkararak derinlemesine bir kavrayış geliştirmesini sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2020). Nitel veri analizinde veriler yalnızca sınıflandırılmaz aynı zamanda yorumlanarak, olguların daha geniş bir bağlamda nasıl anlam kazandığı açıklanır (Merriam, 2018). Bu süreçte, metinlerde yer alan ifadeler belirli kategorilere ayrılır, bu kategoriler arasındaki ortak noktalar kodlar aracılığıyla belirlenir ve temalar oluşturularak bulgular sistematik biçimde sunulur (Miles ve Huberman, 1994).

Bu çalışmada, Elmer kitap serisinde yer alan metin ve görsellerdeki kök değerlerin tespit edilmesi amacıyla içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi, yazılı ve görsel verilerin anlamlı kategoriler ve temalar çerçevesinde düzenlenip yorumlanmasına imkân veren sistematik bir yöntemdir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizi, verilerin kodlanması ve kategorilere ayrılması yoluyla anlamlı bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir. Bu analiz süreci, verilerin yalnızca betimlenmesini değil aynı zamanda bu verilerden temalar geliştirilmesini de içerir.

Araştırmacılar ve alan uzmanları, Elmer kitaplarında açıkça ifade edilen (doğrudan) ve örtük biçimde aktarılan (dolaylı) değerleri belirlemek için değerler kontrol listesi kullanmışlardır. Metinlerde tespit edilen değerler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerden temalar geliştirilmiştir. Her bir temanın sıklık oranı yüzdelik olarak hesaplanmış, böylece kitapların değer aktarımı açısından ne ölçüde zengin oldukları belirlenmiştir. Bu süreç, içerik analizinin sistematik yapısı sayesinde verilerin güvenilirliğini ve tutarlılığını artırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Elmer kitaplarındaki görsellerin analizi ise betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, görsel verilerin anlamlandırılması ve görsellerde yer alan mesajların sistematik biçimde çözümlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analiz türü, yüzeysel betimlemelerin ötesine geçerek, görsellerin içerdiği temaların daha derinlemesine açıklanmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacılar, görselleri “değerler kontrol listesi” temelinde inceleyerek görsellerde temsil edilen değerleri belirlemiş; bu değerlerin sıklıklarını

yüzdelerle oranlarla ifade etmiştir. Böylece, görsellerin değer aktarımındaki rolü sayısal olarak da desteklenmiştir.

Veri analiz süreci, araştırmanın nesnellliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla çoklu uzman değerlendirmesiyle yürütülmüştür. İlk olarak, kitapların metin ve görselleri araştırmacılar tarafından farklı zaman dilimlerinde incelenmiştir. Ardından aynı kitaplar üç alan uzmanı (değerler eğitimi alanında bir öğretim görevlisi, değerler eğitimi uzmanı ve okul öncesi öğretmeni) tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacının resim analizi sertifikasına sahip olması, görsellerin yorumlanmasında eleştirel ve teknik bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmanın son aşamasında, araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan durumlar tespit edilmiştir. Ortak değerlendirmeler sonucunda temalar son hâline getirilmiş ve ulaşılan bulgular sistematik bir biçimde raporlanmıştır. Bu çoklu değerlendirme süreci, araştırmanın inandırıcılığını (credibility) artırmış ve bulguların güvenirliğini güçlendirmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmada, David McKee'nin kaleme aldığı Elmer serisine ait Elmer Kar Keyfi adlı kitabının metinlerinde 7 kök değer, görsellerinde 8 kök değere rastlanmıştır. Elmer Rüzgârda adlı kitabının metinlerinde 14 kök değer, görsellerinde ise 15 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Gül kitabının metinlerinde 15 kök değer, görsellerinde ise 14 kök değere rastlanmıştır. Elmer Sel Baskını adlı kitabın metinlerinde 16 kök değer, görsellerinde ise 14 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Wilbur adlı kitabın metinlerinde 9 kök değer, görsellerinde ise 10 kök değere rastlanmıştır. Elmer adlı kitabın metinlerinde 9 kök değer, görsellerinde ise 6 kök değere rastlanmıştır. Elmer Fillerin Yarışı adlı kitabın metinlerinde 12 kök değer, görsellerinde 6 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Büyükbaba Eldo adlı kitabın metinlerinde 14 kök değer, görsellerinde 12 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Balinalar adlı kitabın metinlerinde 11 kök değer, görsellerinde 12 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Kelebek adlı kitabın metinlerinde 13 kök değer, görsellerinde ise 12 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Yeni Bir Macera adlı kitabın metinlerinde 15 kök değer, görsellerinde ise 9 kök değere rastlanmıştır. Elmer'in Özel Günü adlı kitabın metinlerinde 22 kök değer, görsellerinde ise 14 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Canavar adlı kitabın metinlerinde 16 kök değer, görsellerinde ise 9 kök değere rastlanmıştır. Elmer ve Su Aygırları adlı kitabın metinlerinde 20 kök değer, görsellerinde ise 14 kök değere rastlanmıştır. Araştırmada, Elmer kitaplarının metinlerinde 194 farklı noktada kök değerlere ilişkin bulgular tespit edilmiştir. En fazla yer verilen değerlerin saygı (f=39) ve dostluk (f=36) olduğu belirlenmiştir. Diğer değerler ise sırasıyla yardımseverlik (f=29),

öz denetim (f=24), sevgi (f=22), sabır (f=15), sorumluluk (f=11), adalet (f=9) ve dürüstlük (f=6) olarak sıralanmaktadır. Vatanseverlik (f=3) değeri ise en az temsil edilen kök değer olmuştur. Bu çalışmada, Elmer serisine ait kitaplar değerler eğitimi açısından incelenmiş; metinlerde yer alan değerlerin türleri, en fazla görülen kök değer ve toplam bulunan değerler, bulunma sıklıkları ve yüzdelik dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2
Elmer Kitaplarının Metinlerinde Bulunan Kök Değerler

Kitabın adı	Kitabın Metinlerinde Bulunan Kök Değerler	Metinlerde En Fazla Bulunan Kök Değer	f	Toplam Bulunan Değerler	%
Elmer Kar Keyfi	Dostluk, Sabır, Yardımseverlik, Öz denetim, Dürüstlük	Dostluk	3	7	43
Elmer Rüzgârda	Sevgi, Yardımseverlik, Dostluk, Öz denetim, Dürüstlük, Sabır	Sevgi	4	14	28,57
Elmer ve Gül	Saygı, Dostluk, Yardımseverlik, Sevgi, Sorumluluk	Saygı	7	15	47
Elmer Sel Baskını	Yardımseverlik, Dostluk, Öz denetim, Sabır, Saygı, Dürüstlük, Sorumluluk, Sevgi	Yardımseverlik Dostluk	4 4	16	25 25
Elmer ve Wilbur	Yardımseverlik, Dostluk, Öz denetim, Sorumluluk, Dürüstlük, Sevgi, Saygı	Yardımseverlik	3	9	33
Elmer	Sevgi, Saygı, Dostluk, Öz denetim, Sabır, Adalet	Sevgi	3	9	33
Elmer Fillerin Yarışı	Dostluk, Saygı, Öz denetim, Sorumluluk, Adalet, Sabır, Sevgi	Dostluk	4	12	33
Elmer ve Büyükbaba Eldo	Saygı, Sevgi, Öz denetim, Dostluk, Yardımseverlik, Dürüstlük, Sabır, Adalet	Saygı Sevgi	3 3	14	21 21
Elmer ve Balinalar	Saygı, Yardımseverlik, Sevgi, Sabır	Saygı	6	11	55
Elmer ve Kelebek	Yardımseverlik, Saygı, Dostluk, Öz denetim, Sevgi	Yardımseverlik	5	13	38
Elmer ve Yeni Bir Macera	Saygı, Adalet, Sabır, Öz denetim, Sevgi, Dostluk, Vatanseverlik, Yardımseverlik	Saygı Adalet	3 2	15	20 13
Elmer’ın Özel Günü	Saygı, Öz denetim, Adalet, Vatanseverlik, Sevgi, Sabır, Yardımseverlik, Dürüstlük, Sorumluluk, Dostluk	Saygı Öz denetim	5 4	22	23 18

Elmer ve Canavar	Dostluk, Öz denetim, Sorumluluk, Saygı, Sevgi	Dostluk Öz denetim	7 4	16	44 25
Elmer ve Su Aygırları	Yardımsızlık, Saygı, Sabır, Sorumluluk, Dostluk, Öz denetim, Adalet	Yardımsızlık Saygı	5 4	20	25 20

Tablo 2’ye göre Elmer kitap serisinde tüm kök değerlere yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda en fazla saygı değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde yer alan bu değerlerin bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

SAYGI

Metinde saygı değeri; alçakgönüllü olma, diğer canlılara değer verme, gerektiğinde teşekkür etme, nezaket kurallarına uyma ile ilişkilendirilmiştir.

“Elmer ve Kelebek” kitabından:

Kelebek Elmer’a teşekkür etti. “Ben delikteyken dal önüme düştü” dedi. “Belki bir gün sana olan borcumu ödeyebilirim”

“Hiç önemli değil Kelebek” dedi Elmer. (s.6)

DOSTLUK

Analiz bulgularına göre, metinde dostluk değeri yalnızca kişiler arası ilişkiler bağlamında değil, aynı zamanda dayanışma ve diğerkâmlık gibi toplumsal erdemlerle birlikte anlam kazanmıştır.

“Elmer ve Yeni bir macera” kitabından:

Filler nehrin karşı kıyısından, “Yaşasın!” diye bağırdılar. “İşe yaradı. Elmer’ımıza yeniden kavuştuk.” Bütün filler “Elmer, Elmer, Elmer,” diye tempo tutmaya başladı. (s.20)

ÖZ DENETİM

Metinlerde, öz denetim değeri, bireylerin yalnızca davranışlarını kontrol edebilme yetenekleriyle değil aynı zamanda uygun durumlarda özür dileme ve hatalarını kabul etme tutumlarıyla da ilişkilendirilmiştir.

“Elmer’in Özel Günü” kitabından;

“Özür dilerim” dedi Elmer.(s.4)

SORUMLULUK

Metinde sorumluluk değeri; güvenilir olma ve sözünde durma, arkadaşına, ailesine karşı sorumlu hissetme ile ilişkilendirilmiştir.

“Elmer ve Canavar” kitabından:

“Benimle gel Elmer. “Ben sana göz kulak olurum.”(s.16)

Araştırma kapsamında, Elmer kitaplarının görselleri incelendiğinde 156 farklı kök değer bulgusuna rastlanmıştır. En yüksek temsil edilen değerler dostluk (f=67) ve sevgi (f=35) olarak saptanmıştır. Bunun ardından yardımseverlik (f=24), sabır (f=11), saygı (f=7), öz denetim (f=6), adalet (f=4) ve sorumluluk (f=2) değerleri gelmektedir. Dürüstlük ve vatanseverlik değerleri ise görsellerde yer almamıştır. Elmer serisi kitaplarının görsellerinde tespit edilen değer türleri, en fazla görülen kök değerler, bulunma frekansları ve yüzdelik dağılımları Tablo 3 aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 3*Elmer Kitaplarının Görsellerinde Bulunan Kök Değerler*

Kitabın Adı	Kitabın Görsellerinde Bulunan Kök Değerler	Görsellerde En Fazla Bulunan Kök Değer	f	Toplam Bulunan Değerler	%
Elmer Kar Keyfi	Sevgi, Dostluk, Sabır	Sevgi	4	8	50
Elmer Rüzgârda	Dostluk, Sevgi, Yardımseverlik	Dostluk	9	15	60
Elmer ve Gül	Dostluk, Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Yardımseverlik	Dostluk	7	14	50
Elmer Sel Baskını	Dostluk, Yardımseverlik, Sevgi, Sabır	Dostluk	6	43	43
Elmer ve Wilbur	Sevgi, Dostluk, Yardımseverlik, Sabır, Saygı	Yardımseverlik	4	14	29
Elmer	Sevgi, Dostluk	Sevgi	3	10	30
Elmer Fillerin Yarışı	Sevgi, Dostluk	Sevgi	4	6	67
Elmer Fillerin Yarışı	Adalet, Dostluk, Yardımseverlik, Sevgi	Adalet	2	33	33
Elmer ve Büyükbaba Eldo	Dostluk, Öz denetim, Saygı, Sevgi, Sabır	Dostluk	2	6	33
Elmer ve Balinalar	Dostluk, Öz denetim, Saygı, Sevgi, Sabır	Dostluk	7	12	58
Elmer ve Balinalar	Yardımseverlik, Sevgi Dostluk, Öz denetim, Sabır	Yardımseverlik	3	25	25
Elmer ve Balinalar	Yardımseverlik, Sevgi Dostluk, Öz denetim, Sabır	Sevgi	3	25	25
Elmer ve Balinalar	Yardımseverlik, Sevgi Dostluk, Öz denetim, Sabır	Dostluk	3	12	25

Elmer ve Kelebek	Yardıms severlik, Dostluk, Sevgi, Öz denetim, Sabır	Yardıms severlik	5		42
		Dostluk	4	12	33
Elmer ve Yeni Bir Macera	Dostluk, Saygı, Adalet, Sevgi	Dostluk	4	9	44
Elmer’in Özel Günü		Dostluk	6		43
Elmer ve Canavar	Sevgi Dostluk Sabır Öz denetim	Yardıms severlik	4	14	29
		Sevgi	4		44
Elmer ve Su Aygırları	Dostluk, Yardıms severlik, Saygı, Sabır, Sevgi, Sorumluluk	Dostluk	3	9	33
		Dostluk	8	14	57

Tablo 3’e göre, Elmer serisinin görsellerinde dürüstlük ve vatanseverlik kök değerleri yer almamaktadır. Öte yandan, dostluk değeri görsellerde en çok temsil edilen kök değer olarak dikkat çekmektedir. Görsellerde yer alan bu değerlerden bazıları fotoğraf şeklinde; açıklaması metin şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Şekil 1

Sevgi Değerine Ait Görseller



Görsellerde sevgi değeri; merhametli olma, güven duyma, arkadaşlarına şakalar yapma, vefalı olma ile ilişkilendirilmiştir. Görseller incelendiğinde ağlayan bir canavara Elmer’in merhametle yaklaştığını görmekteyiz. Diğer görselde ise Elmer, Wilbur ve diğer fillerin hortumlarıyla su fışkırtarak mutlu bir şekilde oynadıklarını görmekteyiz.

Şekil 2

Dostluk Değerine Ait Görseller



Görsel analiz bulgularına göre dostluk değeri, diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, birlikte hareket etme ve arkadaş canlısı olma tutumlarıyla bağlantılı olarak temsil edilmiştir. Farklı türden hayvanların bir arada yaşadığını gösteren sahnelerde, Elmer ve Wilbur'u izleyen fil sürüsünün dayanışma içinde hareket ettiği açıkça görülmektedir.

Şekil 3

Yardımlaşma Değerine Ait Görseller



Görsel analiz bulgularına göre, yardımseverlik değeri, bireylerin iş birliği yapma, misafirperver davranma, birbirine yardım etme ve cömert olma davranışlarıyla temsil edilmiştir. Örnek olarak, Elmer ve Wilbur ile diğer fillerin kayaları birlikte taşıdığı, farklı bir sahnede ise birbirlerine yardım ederek boyama etkinliği gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocukluk dönemi, bireyin karakterinin ve temel değerlerinin şekillendiği kritik bir evredir ve bu süreçte kazandırılan değerler, çocukların toplumsal hayata uyum sağlamasında, empati geliştirmesinde ve sağlıklı ilişkiler kurmasında belirleyici rol oynar (Weare ve Gray, 2003). Araştırma bulguları, Elmer kitap serisinin hem metin hem de görsellerinde çok sayıda kök değer içerdiğini ortaya koymaktadır. Metinlerde 194, görsellerde 156 değer belirlenmiş olup metinlerde en fazla saygı, görsellerde ise dostluk ön plana çıkmıştır. Bu durum, kitapların çocuklara değer-

leri çok boyutlu bir biçimde aktardığını ve hem metin hem görsel aracılığıyla öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir.

Elmer kitaplarında öne çıkan bir özellik de farklılık temasıdır. Elmer’in diğer fillerden farklı olması, çocuklara başkalarının farklılıklarını kabul etme, saygı gösterme ve ön yargısız bakış açısı geliştirme fırsatı sunar. Baldwin (2018) ve Choi (2025) gibi araştırmacılar, küçük çocukların farklılıkları değerlendirirken rehberliğe ihtiyaç duyduğunu ve bu tür hikâyelerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Elmer kitapları çocuklarda kültürlerarası farkındalık, hoşgörü ve empati gibi değerlerin pekişmesine katkıda bulunabilir (López-Valero vd., 2025).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, hayvan karakterlerin yer aldığı hikâyelerin çocukların ahlaki, sosyal ya da bilişsel öğrenmelerinde insan karakterli hikâyeler kadar etkili olmayabileceğini göstermektedir. Özellikle Larsen, Lee ve Ganea’nın (2017) çalışmasında, insan karakterlerin yer aldığı hikâyeleri dinleyen çocukların paylaşım davranışlarında anlamlı bir artış görülürken, antropomorfik hayvan karakterlerin bulunduğu hikâyelerde bu etki gözlenmemiştir. Benzer biçimde, Russell (2022) da gerçekçi (insan) karakterlerin, çocuklarda prososyal davranışların gelişimini desteklemede hayvan karakterlere kıyasla daha güçlü bir etki yarattığını belirtmiştir. Ganea ve arkadaşlarının (2014) araştırması ise, antropomorfik hayvanların yer aldığı resimli kitapların çocukların hayvanlar hakkındaki biyolojik bilgileri öğrenmesini zorlaştırabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, hayvan karakterlerin özellikle soyut ya da ahlaki mesajların aktarımında her zaman insan karakterler kadar etkili olmayabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, literatürde hayvan karakterlerin çocuk gelişimi açısından önemli katkılar sunduğunu ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Burke ve Copenhaver (2004), Heintzman (2014), Peker ve Ahi (2019) ile Baş ve Ucuzsatar (2020) gibi araştırmacılar, hayvan karakterlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini, empati kurmalarını kolaylaştırdığını ve doğaya karşı duyarlılık geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, resimli çocuk kitaplarında hayvan karakterlerin kullanımı tartışmalı bir alan olmakla birlikte pedagojik açıdan işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Elmer kitaplarında olduğu gibi hayvan karakterlerin eğlendirici yönü çocukların ilgisini çekerken; farklılıkların kabulü, yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerlerin doğal bir bağlamda aktarılmasına da olanak sağlamaktadır. Örneğin Elmer’in arkadaşlarına yardım etmesi, farklılıkları kabul etmesi ve sorumluluk göstermesi gibi davranışlar, çocukların bu değerleri gözlemleyerek ve özdeşim kurarak öğrenmelerine katkı sunmaktadır.

Diğer çocuk kitaplarıyla yapılan karşılaştırmalar, değerlerin aktarımında karakter ve hikâye yapısının önemini göstermektedir. Sara Şahinkanat ve Feridun Oral’ın

eserlerinde yardımseverlik, dostluk ve sevgi değerleri baskın iken saygı, dürüstlük, adalet ve vatanseverlik daha sınırlı yer bulmaktadır (Duyar, 2021; Durmaz ve Yorulmaz, 2022). Benzer biçimde Elmer serisinde de dostluk, yardımseverlik ve sevgi gibi değerler öne çıkarken görsellerde dürüstlük ve vatanseverlik sınırlı kalmıştır. Bu durum, çocukların değerleri öğrenmesinde metinlerin ve görsellerin birbirini tamamlayan bir rol oynadığını göstermektedir.

Ayrıca resimli çocuk kitaplarının etkisi yalnızca değerlerin aktarımıyla sınırlı değildir. Burke ve Copenhaver (2004) ve Heintzman (2014), hikâyelerdeki karakterlerin ve olayların çocukların sosyal davranışlarını modellemede ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede rol oynadığını belirtmektedir. Elmer kitapları, farklılık ve iş birliği temalarını işlerken çocukların problem çözme, sosyal etkileşim ve empati becerilerini desteklemektedir. Bu durum kitapların sadece bireysel değer kazandırmakla kalmayıp çocukların toplumsal uyumlarını ve kolektif davranışlarını da şekillendirdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, değerler eğitimi açısından öğretmen, aile ve okul iş birliğinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliliği, hikâyeler ve oyunlar aracılığıyla değerleri etkili biçimde aktarabilmelerini sağlar (Berk, 2021). Ailelerin sürece dahil edilmesi, çocukların öğrenilen değerleri günlük yaşamda pekiştirmelerini destekler. Ayrıca kültürel bağlam ve toplumsal çevre çocukların değerleri anlamlandırmasında etkili bir faktördür (López-Valero vd., 2025).

Son olarak Elmer kitap serisinin metin ve görsellerinin birlikte değerlendirilmesi, çocukların değerleri bütüncül bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Metin ve görsellerin birlikte kullanımı çocukların hem bilişsel hem duygusal olarak değerleri içselleştirmelerini kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin değerler eğitiminde materyal seçimini güçlendirmektedir. Bu bulgular, değerler eğitiminde resimli kitapların sistematik ve bütüncül bir şekilde kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır (Baldwin, 2018; López-Valero vd., 2025).

Elmer kitap serisinin metin ve görselleri, çocuklara değerlerin aktarılmasında etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre, metinlerde tüm kök değerlere yer verilmiş; görsellerde ise dürüstlük ve vatanseverlik değerleri sınırlı bulunmuştur. Metinlerde saygı, görsellerde ise dostluk en fazla görülen değerlerdir. Bu durum, kitapların çocuklara değerleri çok boyutlu ve bütüncül bir şekilde aktardığını göstermektedir (Baldwin, 2018; López-Valero vd., 2025). Hayvan karakterlerin kullanımı, çocukların empati, sosyal farkındalık ve farklılıklara saygı geliştirmelerine katkıda bulunmuştur. Farklılık teması, çocukların ön yargısız bir bakış açısı geliştirmelerini ve toplumsal uyumu anlamalarını desteklemektedir (Choi, 2025; Heintzman, 2014).

Araştırma bulgularına dayanarak, değerler eğitiminde uygulama ve politika geliştirmeye yönelik bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle öğretmenler, değerler eğitimini hikâyeler, oyunlar, grup çalışmaları ve tartışma etkinlikleriyle desteklemeli; pedagojik becerilerini geliştirerek çocukların değerleri etkili biçimde öğrenmelerini sağlamalıdır (Berk, 2021). Aileler de bu sürece dâhil edilmeli, milli ve manevi değerlerin önemi evde vurgulanmalı ve okul-aile iş birliği güçlendirilmelidir. Böylece çocuklar öğrenilen değerleri günlük yaşamlarında pekiştirebilirler (López-Valero vd., 2025). Eğitim politikaları ve programlarında ise “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi doğrultusunda, değerler eğitimi programlarının erken çocukluktan itibaren uygulanması ve materyal çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir. Hem metin hem de görsellerin birlikte kullanıldığı kaynaklar teşvik edilmeli, çocukların değerleri bütüncül olarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca araştırmaların, metin ve görsellerin birlikte analiz edildiği kapsamlı çalışmaları içermesi değerler eğitiminde etkili yöntemlerin belirlenmesine katkı sağlayabilir ve farklı kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılması teşvik edilmelidir. Son olarak, resimli çocuk kitaplarında hayvan ve insan karakterlerin dengeli kullanımı, çocukların empati, sosyal davranış ve değer kazanımlarını artırabilir. Farklılık temalarıyla desteklenen hikâyeler, toplumsal farkındalığın güçlenmesine katkı sağlayabilir (Baldwin, 2018; Choi, 2025).

BEYANLAR

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik onaya ihtiyacı yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

1. Yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

Akto, A., ve Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Journal of International Social Research, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(74), 327.

Arabacı, M., ve Aydoğan, Y. (2025). Okul öncesi dönemde masal anlatıcılığı: öğ-

- retmen görüşleri ve uygulama deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(246), 1109-1146.
- Aydoğdu, H., ve Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın tavşan dişli bir gözlemcinin notlarında sevgi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Baldwin, C. (2018). *Children's understanding of differences: Development and education al implications*. London: Routledge.
- Baş, B., ve Ucuzsatar, N. (2020). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerin geliştirilme yolları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 336-353.
- Berk, L. E. (2021). *Child development* (11th ed.). Pearson.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *Whatworks in charactereducation: A research-drivenguideforeducators*. Washington: CharacterEducationPartnership.
- Burke, C.L, Copenhaver, J.G (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts* 81(3): 205–213.
- Cadden, M. (2015). Reading for Learning: CognitiveApproachestoChildren'sLiteratureby Maria Nikolajeva. *Children'sLiteratureAssociationQuarterly*, 40(2), 202-204.
- Choi, Y. (2025). Picture boks and early childhood respect for diversity. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 45(2), 123–138.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmaz, M., ve Yorulmaz, B. (2022). Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 519-548.
- Duyar, H. (2021). *Sara Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarında değerler eğitimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Eker, C., & Eroğlu, B. E. (2024). Okul öncesi öğrencileri için hazırlanan yeni nesil hikâye kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 10(1), 111-122.
- Ganea, P. A., Canfield, C. F., Simons-Ghafari, K., & Chou, T. (2014). Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals. *Frontiers in psychology*, 5, 283.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). Guilford Press.

Güvenç, E., ve Güney, M. (2024). Erken çocukluk döneminde felsefe ve değerler eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, (40), 37-53.

Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge.

Heintzman, A. (2014). E is for Elephant: Jungle Animals in Late Nineteenth-Century British Picture Books. *Environmental History*, 19(3), 553–563. <http://www.jstor.org/stable/24690604>

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Baskı). Ankara:Nobel yayıncılık.

Kılav, C. E. D. (2024). “Eşit masallar serisi” adlı resimli çocuk kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 8(55), 45-53.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 248–296). Wiley.

Larsen, N. E., Lee, K., & Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children?. *Developmental Science*, 21(3), e12590.

López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., Jerez-Martínez, I., & Encabo-Fernández, E. (2025, January). Exploring family models and SDG number five in picture books. Dialogical alternatives for secondary education. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1293889). Frontiers Media SA.

McGavock, K. L. (2007). Agents of reform?: Children’s literature and philosophy. *Philosophia*, 35(2), 129-143.

McKee, D. (2016). *Elmer kar keyfi*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2016). *Elmer rüzgârda*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2016). *Elmer ve gül*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2016). *Elmer sel baskını*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2017). *Elmer ve Wilbur*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2017). *Elmer*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2017). *Elmer: Fillerin yarışı*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2018). *Elmer ve büyükbaba Eldo*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2018). *Elmer ve balinalar*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2020). *Elmer ve kelebek*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2020). *Elmer ve yeni bir macera*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2020). *Elmer ’ın özel günü*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2021). *Elmer ve canavar*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

McKee, D. (2021). *Elmer ve su aygırları*. İstanbul: Mikado Yayıncılık.

- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 28.10.2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları öğretmen kılavuz kitabı, 3. model erdem değer eylem çerçevesi*. (Özer, B. Ed.) Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Müfredatta Yenileme Ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (S. Turan Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, MB & Huberman, MA (1994). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap Nitel Veri Analizi*. Londra, Birleşik Krallık.
- Nikolajeva, M. (2014) *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- OECD. (2021). *Startingstrong VI: Supporting meaning making and children's well-being*. OECD Publishing.
- Ortaköylü, S., ve Durukan, E. (2023). Sessiz Sakin'in Gürültülü Maceraları serisinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 21-29.
- Ozan, C., ve Yorulmaz, B. (2023). Çocuk kalbi kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 139-164.
- Ozan, D. (2023). *Erken çocuk döneminde Elmer resimli çocuk kitapları serisinin kök değerler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Patton, M. Q., McKegg, K., & Wehipeihana, N. (Eds.). (2015). *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice*. Guilford publications..
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Peker, A., & Ahi, B. (2019). Çocuk Kitaplarında Yer Alan Hayvan Karakterlerine Çevre Eğitimi Açısından Bakış: İçerik Analizi Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 287-301.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*.

Russell, S. J., & Cain, K. (2022). The animals in moral tales: Does character realism influence children’s prosocial response to stories?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 219, 105392.

Sachdev, A. (2017). *World through the Eyes of Children: A Qualitative Study of Preschool Children's Understanding of the World*. Lehigh University.

Sağlık, Z. Y., ve Erbağcı, N. (2025). Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 162-172.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20.

Sezer, H. N., ve Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214.

Sipe, L. R. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezel Şahin, F., & Artan, İ. (2011). Okul öncesi çocuk kitaplarında resim–metin ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 43–56.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2014). and Emotion Regulation in the Family. *Handbook of emotion regulation*, 173.

Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). The importance and assessment of early childhood development. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(3), 1-12.

Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.

Uğur, İ. D., & Saylık, A. (2025). Nitel Verilerin Analizinde Kavram Bunalımı: Teorik Bir Çözümleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 299-316.

UNESCO. (2015). *Global citizen ship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.

Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children’s emotional and social competence and wellbeing?* Research Report RR456, Department for Education and Skills.5.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2021). Görev Odaklı Değerler Eğitimi (GODE): Örnek Bir Uygulamaya İlişkin Veli Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 245-276.

Extended Abstract

Introduction

Early childhood, broadly defined as the period from birth to age eight, is a vital developmental stage during which children rapidly acquire cognitive, emotional, and social competencies. This period plays a foundational role in character development, particularly in the formation of root values such as respect, empathy, responsibility, and honesty. Values education during this stage has significant implications for both personal development and social integration. Within this context, picture books serve as important pedagogical tools for values transmission offering children relatable narratives and rich illustrative content.

The Elmer series, written by David McKee, is widely recognized for its colorful illustrations and moral undertones, making it a potentially effective resource for instilling root values in early learners. This study aims to evaluate the potential of the Elmer picture book series in supporting values education by analyzing both textual and visual components of 14 books in the series. The research is rooted in the framework of the Ministry of National Education's (MEB) ten foundational values, including justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness.

Methodology

A - qualitative research design was adopted for this study. This approach enables in-depth exploration of phenomena through the interpretation of written and visual data. The research corpus comprised 14 books from the Elmer series. A document analysis method was applied to examine the textual and visual elements of these books. Data were collected using a checklist based on MEB's (2017) root values and their associated attitudes and behaviors. Each book was read twice by multiple researchers to ensure accuracy and consistency in coding. Values were identified through explicit mentions as well as implied meanings within the narratives and illustrations.

The study's trustworthiness was ensured through prolonged engagement with the texts, triangulation via expert review, and inter-coder reliability. The consistency rate for text coding was calculated as 0.87, while for visual coding it was 0.79, both indicating acceptable levels of reliability.

The textual data were subjected to content analysis, and the visual data were analyzed using descriptive analysis techniques. Values were categorized and coded, and frequency and percentage distributions were calculated to identify prominent themes.

Findings

The textual analysis of the Elmer series revealed 194 occurrences of root values. The most frequently observed values in the texts were respect (f=39) and friendship (f=36), followed by helpfulness (f=29), self-control (f=24), love (f=22), patience (f=15), responsibility (f=11), justice (f=9), honesty (f=6), and patriotism (f=3).

In contrast, the analysis of visual content revealed 156 instances of root values. Friendship (f=67) and love (f=35) emerged as the most frequently illustrated values, followed by helpfulness (f=24), patience (f=11), respect (f=7), self-control (f=6), justice (f=4), and responsibility (f=2). Notably, there were no visual representations of honesty or patriotism.

Both the texts and illustrations showcased a broad spectrum of values, although the emphasis varied. For instance, the value of respect was most prominent in the texts, while friendship dominated the visuals.

Examples include:

- **Respect:** Shown in scenes where characters exhibit politeness and appreciation, e.g., a butterfly thanking Elmer.
- **Friendship:** Highlighted through collective celebrations and expressions of loyalty, such as elephants chanting "Elmer, Elmer" in unison.
- **Self-Control:** Represented by Elmer apologizing when appropriate.
- **Responsibility:** Illustrated by characters offering help and taking care of others.
- **Love:** Visually depicted through joyful interactions and compassionate gestures.
- **Helpfulness:** Illustrated via cooperation, such as characters moving rocks together.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings suggest that the Elmer book series contains a rich variety of values suitable for early childhood education. The inclusion of nearly all root values, particularly in the textual content, demonstrates the series' potential as a supplementary resource for educators and parents aiming to nurture ethical awareness in young children. The absence of honesty and patriotism in the visuals, however, suggests a limitation in the comprehensive transmission of values through imagery alone.

The use of animal characters in conveying moral lessons is another noteworthy feature. While some scholars argue that anthropomorphic animals may reduce the effectiveness of social learning, others believe that they enhance empathy and ecological consciousness in children. The Elmer series, by personifying elephants and other animals, succeeds in offering relatable and emotionally engaging narratives.

The comparison with other notable picture book series by authors such as Sara Şahinkanat and Feridun Oral reveals a common emphasis on friendship, helpfulness, and love. However, studies have shown that values like patriotism, honesty, and justice are generally underrepresented in illustrated children's books, a trend also evident in the Elmer series.

In light of these observations, the study recommends:

- **For educators:** Incorporate the Elmer series into classroom activities to facilitate discussions on values, using both stories and illustrations to reinforce key concepts.
- **For parents:** Utilize books from the series during home reading sessions to support children's moral development.
- **For curriculum developers:** Consider integrating value-rich picture books like Elmer into the values education component of early childhood curricula.
- **For future research:** Conduct longitudinal studies to assess the impact of such books on children's actual behavior and moral reasoning over time.

The Elmer series demonstrates substantial value as an educational tool for instilling core moral principles in early childhood. While the textual content encompasses all ten MEB-designated root values, visual content shows certain gaps, particularly in portraying honesty and patriotism. Nevertheless, the presence of diverse values across both mediums affirms the series' utility in values education. Through strategic use by teachers and families, Elmer books can significantly contribute to nurturing socially responsible and ethically aware individuals from a young age.



Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Caner Kasap ^{id}

Öz

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma temel bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir özel eğitim kurumunda görev yapan, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğal sınıf ortamında yapılan gözlemler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim sürecinde eğitim-öğretim materyali gibi maddi gereksinimleri, davranış yönetimi, değerlendirme yöntemleri, aile iletişimi ve mesleki gelişim gibi alanlarda öğretimsel destek gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. Gözlemlerden elde edilen verilere göre ise öğretim uygulamalarında sistematikliğin eksikliği, bireysel farklılıklara yeterince duyarlılık gösterilmemesi, değerlendirme süreçlerinin ihmal edilmesi gibi alanların bulunduğu bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik yapılandırılmış bir destek eğitim programı geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Gereksinim belirleme, Hizmet içi eğitim, Özel eğitim öğretmenleri, Nitel araştırma.

Identifying the Needs of Teachers Working with Individuals with Special Needs

Abstract

This study aims to identify the pedagogical needs of teachers working with individuals with special needs regarding the teaching process. The research is designed as a basic qualitative study. The participants of the study consist of teachers working with students with special needs at a special education institution located in the Central Anatolia Region. In line with the research objective, data were collected from participants through semi-structured interviews and naturalistic classroom observations. According to the findings obtained from the semi-structured interviews, teachers working with students with special needs have instructional support needs in areas such as material resources, such as teaching materials, behavior management, assessment methods, family communication, and professional development in the teaching process. Data obtained from observations revealed findings such as a lack of systematicity in teaching practices, insufficient sensitivity to individual differences, and neglect of assessment processes. Based on the data obtained, it can be recommended that a structured support training program be developed to meet the needs of teachers.

Keywords: Needs assessment, In-service training, Special education teachers, Qualitative research.

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı, çağdaş toplumların en temel insan hakları arasında yer almakta ve bu bireylerin yaşam kalitesi ile toplumsal uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Eğitim süreci, bireylerin yalnızca akademik bilgi kazanmalarını değil; aynı zamanda sosyal beceriler geliştirmelerini, bağımsız yaşam becerileri edinmelerini ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2006). Bu noktadan hareketle özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı sunmanın eğitimin kalitesini artırmak açısından kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Ainscow, 2005, s. 109). Söz konusu sürecin en önemli aktörlerinden birinin ise öğretmenler olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin gelişimsel gereksinimlerini doğru biçimde analiz ederek uygun öğretim stratejilerini geliştirmekte ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına aracılık etmekte önemli rolleri bulunmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 813). Ancak öğretmenlerin bu rolü etkili bir biçimde üstlenebilmeleri yalnızca bireysel motivasyonlarına değil, aynı zamanda sahip oldukları mesleki yeterliliklere ve hizmet içi eğitim olanaklarına da bağlıdır (Darling-Hammond, 2000, s. 1; Guskey, 2002, s. 381). Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmediği durumlarda söz konusu bireylerin eğitim süreçleri sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum da özel gereksinimli bireylerin sosyal uyumlarını ve yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Billingsley, 2004, s. 370; Gücyeter, 2018; Florian ve Rouse, 2009, s. 594).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sınıf içinde yalnızca akademik becerileri kazandırmaya çalışmadığı, aynı zamanda davranış yönetimi, bireysel farklılıklara uygun materyal geliştirme, aile ile etkili iletişim kurma ve işlevsel yaşam becerilerini kazandırma gibi çok boyutlu görevler üstlendiği ifade edilebilir (Friend ve Bursuck, 2012; Westling ve Fox, 2009). Bu durumun özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenmesini ve desteklenmesini gerekli kıldığı düşünülebilir. Ancak uygulamaya bakıldığında, birçok öğretmenin sınıf içi süreçlerde davranış problemleriyle baş etmede zorlandığı, uygun öğretim yöntemlerini seçmede kararsız kaldığı ve bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlamada yetersizlik yaşadığı görülmektedir (Billingsley, 2004, s. 370; Jennings ve Greenberg, 2009, s. 491; Loreman, 2007, s. 22; Salihoğlu ve Yayla, 2023, s. 134). Alan yazını incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin genellikle yüzeysel, teorik ve kısa süreli olduğu görülmektedir (Karal ve Wolfe, 2020, s. 133; Egert, Fukkink ve Eckhardt, 2018; Tzivnikou, 2015, s. 237). Bu durumun öğretmenlerin gerçek sınıf içi gereksinimlerine yönelik çözüm üretmesini engellediği düşünülebilir. Bunun yanında mevcut eğitim programlarının çoğunun öğretmenlerin aktif katılımına olanak

tanımadığı, bu durumun da öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözüm üretmelerini zorlaştırdığı ifade edilebilir (Yu, Huang ve Hsu, 2023, s. 5779; Geldenhuys ve Oosthuizen, 2015, s. 203). Sonuç olarak var olan eğitim uygulamalarının öğretmenlerin sahadaki gerçek gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı, bu durumun da öğretim süreçlerinde kaliteyi düşüren önemli bir etken hâline geldiği düşünülebilir.

Türkiye’de ve dünyada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeye yönelik birçok çalışma, öğretmenlerin gerek bilgi düzeylerinde gerekse uygulama becerilerinde önemli eksiklikler bulunduğuna işaret etmektedir. Örneğin Kozikoğlu ve Albayrak’ın (2022, s. 98) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yetersizlik yaşadığı; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilgi eksikliklerinin bulunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Çam ve arkadaşları (2024, s. 541), okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uyarlamaları ve sınıf içi düzenlemeler konusunda deneyimli olmalarına rağmen BEP hazırlama ve belgeleme sürecine ilişkin bilgi ve rehberlik eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında, öğretmenlerin davranış yönetimi, kavram öğretimi ve sosyal beceri eğitimi gibi uygulamaya dönük alanlarda da desteğe gereksinim duydıkları; özellikle gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerle etkili iletişim kurma ve bireysel farklılıkları gözetererek öğretim yapma konularında zorlandıkları görülmektedir (Sazak Pınar, 2014, s. 138). Çıkılı ve arkadaşları (2020, s. 5121) tarafından yapılan geniş ölçekli bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bilgi eksikliği yaşadıkları, ekip çalışmasına dair sorunlar ve belge düzenlemeye ilişkin zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Altun ve Filiz (2020, s. 1) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili aldıkları eğitimlerin sayıca az ve içerik olarak yetersiz olduğunu, özellikle materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme, aileyle iş birliği ve davranış problemleriyle başa çıkma gibi konularda destek gereksinimi hissettiklerini vurgulamıştır. Son olarak Kasap ve Ergenekon (2023, s. 113) çalışmalarında, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimleri arasında “davranış yönetimi, materyal tasarımı, BEP, yanlışsız öğretim yöntemleri, video modellerle öğretim, sosyal öyküler ve aile eğitimi” gibi alanların öne çıktığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası çalışmalarda da benzer gereksinimler öne çıkmaktadır. OECD’nin TALIS 2013 raporunda, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından bilgi ve uygulama odaklı desteğe daha fazla gereksinim duydıkları; var olan mesleki eğitim programlarının zamanlama, kaynak ve alana uygunluk açısından sınırlı kaldığı belirtilmiştir (OECD, 2018). Malezya’da Hyangarathavan ve Nordin (2025) tarafından yapılan bir çalışmada, otizmli öğ-

rencilerin davranışlarını yönetme konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadıkları; olumlu davranış destekleri, pekiştirme stratejileri ve davranışın işlevsel analizine ilişkin uygulamaların öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Bolourian ve arkadaşları (2022, s. 3977), genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurma ve sosyal becerileri destekleme alanlarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve sınıf içi eğitsel stratejiler geliştirme konusunda zorlandıklarını bildirmiştir. Alan yazınındaki bu bulguların yalnızca öğretmenlerin bilgi eksikliğini değil, aynı zamanda uygulamaya dönük mesleki gelişim programlarına erişimlerinin yetersiz olduğunu da ortaya koyduğu söylenebilir. Gómez-Marí ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü sistematik derleme çalışması da bu durumu desteklemektedir. İlgili araştırmaya göre öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu gibi farklı özel gereksinim grupları konusundaki genel bilgi düzeyleri düşüktür. Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylere kavram öğretimi ve sosyal beceri öğretimi gibi farklı alanlardaki çalışmalarda da öğretmenlerin yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Byrd ve Alexander (2020, s. 72), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında öğretim uyarlamaları, davranış yönetimi ve uygulamalı öğretim becerilerine yönelik kapsamlı destek eğitimi alması gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazınındaki bu bulgulara göre uluslararası bağlamda da öğretmenlerin uygulamaya dönük, sürekli ve farklı konularda yapılandırılmış mesleki eğitim desteğine gereksinim duydukları sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda gerek Türkiye’de gerekse uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin gerçek gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini ve gereksinim belirleme süreçlerine dayalı programların bu noktada oldukça önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu noktadan hareketle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinin hem öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak hem de öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Alan yazınındaki bulgular öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlüklerin çoğunlukla kuramsal bilgi eksikliğinden ziyade, uygulamaya dönük mesleki becerilerdeki yetersizliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Jennings & Greenberg, 2009, s. 491; Loreman, 2007, s. 22). Bu durumun öğretmenlerin davranış yönetimi, etkili öğretim yöntemleri, BEP, alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı ile ailelerle iş birliği gibi alanlarda sürekli mesleki destek almalarını zorunlu kıldığı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin sahadaki gerçek gereksinimlerine dayalı olarak yapılandırılmayan hizmet içi eğitimlerin, öğretim uygulamalarına kalıcı biçimde yansımadağı ve dolayısıyla eğitimde beklenen etkiyi oluşturamadığı ifade edilebilir (Egert, Fukkink ve Eckhardt, 2018, s. 401; Karal ve Wolfe, 2020, s. 133).

Bu bağlamda, öğretmenlerin gerçek sınıf deneyimlerinden yola çıkarak çözüm üretebilmelerine olanak tanıyan, uygulamaya dayalı ve sürekli nitelikte mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeyi ve bu doğrultuda geliştirilecek destek eğitim programlarının içeriğine bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesine ve kapsayıcı eğitime ilişkin politikaların güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler, mesleki gelişim alanlarına yönelik gereksinimleri ve bu gereksinimlerin destek eğitim programlarına yansıtılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de bir özel eğitim kurumunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel bir araştırma tasarlanmıştır. Araştırma, temel bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda var olan durum bütünsel ve gerçekçi biçimde ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Nitel araştırmalardan elde edilen verilerin evrene genellenmesi gibi bir amaç güdülmektedir. Elde edilen veriler aracılığıyla ortaya koyulan ‘var olan durum’ okuyucular tarafından mevcut koşul göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Görüşmeler, gözlemler ve belge incelemesi nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama teknikleri olarak göze çarpmaktadır (Cresswell, 2016; Mills & Gay, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018).

1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bulunan bir şehir merkezinde yer alan özel gereksinimli bireylere bakım ve eğitim hizmeti sunan bir kurumda görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle fiilen eğitim-öğretim sürecinde yer alan öğretmen personeli oluşturmaktadır. Katılımcılar, kurum bünyesinde bireysel ve grup eğitimleri yürütmekte, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında aktif rol almaktadır. Katılımcıların hiçbirinin özel eğitim alanında lisans mezuniyeti bulunmamaktadır. Katılımcılar farklı lisans alanlarından (örneğin ilahiyat, gıda mühendisliği, organik tarım vb.) mezun olmuş olup özel gereksinimli bireylerle çalışabilmek için gerekli olan sertifika programları ve/veya usta öğretici belgelerine sahiptir. Bu bağlamda katılımcılar, mesleki eğitim geçmişleri bakımından heterojen bir yapı sergilemektedir. Bu çalışmada, katılımcılar kurum içi görev tanımları ve günlük uygulamadaki rollerine paralel olarak metin boyunca “öğretmen” ifadesiyle anılmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın odağı katılımcıların

resmî mesleki unvanlarından ziyade, özel gereksinimli bireylerle yürüttükleri öğretim süreçlerine ilişkin deneyim ve gereksinimleridir. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Kod numarası	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan üniversite	Mezun olunan program	Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi (yıl)	Özel eğitim konusunda alınan eğitimler
1	Kadın	31	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	3	Ders ve kurs
2	Kadın	40	Yok	Usta öğretici belgesi	1	Yok
3	Kadın	27	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Çocuk gelişimi	3	Kurs
4	Kadın	32	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	1	Ders ve kurs
5	Kadın	35	Harran Üniversitesi	İlahiyat	1	Kurs
6	Kadın	25	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sosyal hizmet	1	Kurs
7	Kadın	33	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	5	Ders ve kurs
8	Erkek	33	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Organik tarım	1	Kurs
9	Erkek	32	Bayburt Üniversitesi	Gıda mühendisliği	Yok	Yok

2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada özel gerekliimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gerekliimlerinin belirlenmesi amacıyla doğal ortamda yapılandırılmamış gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere iki nitel veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlemler, öğretmenlerin farklı gün ve saatlerde yürüttükleri bireysel ve grup dersleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler süresince öğretim stratejileri, sınıf yönetimi uygulamaları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve öğretmen davranışları incelenmiştir. Gözlem sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamış, araştırmacı pasif gözlemci rolünü benimsemiştir. Her bir gözlem oturumu, ilgili ders süresiyle sınırlı olacak şekilde gerçekleştirilmiş; gözlemler sırasında elde edilen veriler, önceden belirlenmiş tematik odaklar doğrultusunda araştırmacı tarafından tutulan ayrıntılı alan notları yoluyla kayıt altına alınmıştır. Gözlemler 23 Eylül-18 Ekim 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri kaynağını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri, eğitim gerekliimlerini, mesleki yeterlik algılarını ve destek beklentilerini derinlemesine anlamayı amaçlamıştır. Görüşmelerde aşağıdaki temaları kapsayan sorular yöneltilmiştir: öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanlar, kendilerini yeterli gördükleri veya daha fazla destek istedikleri konular, en çok gerekliim duydukları beceriler, katılmak istedikleri mesleki gelişim program türleri, faydalı buldukları kaynak ve materyaller, sosyal-duygusal gelişim için kullanılan yöntemler ve bu konudaki öğrenme gerekliimleri, kullanılan ya da gerekliim duyulan ekipman ve teknolojiler, ailelerle iletişimde yaşanan zorluklar, kurumsal destek gerekliimleri, çalışma ortamına dair değişiklik önerileri ve başarı öyküsü olarak aktarabilecekleri strateji ve yöntemler...

Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak düzenlenen 11 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Söz konusu sorular Tablo 2’de yer almaktadır. Bunun yanı sıra Tablo 1’de yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla bir demografik bilgi formu oluşturulmuş ve katılımcıların bu formu doldurmaları istenmiştir. Sorular, öğretmenlerin hem deneyimlerini hem de eğitim taleplerini ortaya çıkaracak açık uçlu bir yapıda hazırlanmıştır. Her görüşme ortalama 30-45 dakika sürmüş ve ses kaydı alınarak veri kaybı önlenmiştir. Veriler, 20 Kasım-25 Aralık 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllülük esasına dayalı yazılı onam formları alınmıştır.

Tablo 2.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

1. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken en çok hangi alanlarda zorluk yaşıyorsunuz?

2. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik hangi alanlarda kendinizi yeterli hissediyorsunuz? Hangi alanlarda daha fazla eğitim ya da desteğe gereksinim duyuyorsunuz?

3. Öğrencilere sunduğunuz eğitim ve destek hizmetleri sırasında en çok hangi becerilere gereksinim duyuyorsunuz?

4. Öğrencilere daha etkili bir şekilde yardımcı olabilmek için hangi tür eğitim ya da beceri geliştirme programlarına katılmak istersiniz?

5. Mevcut mesleki bilgi ve becerilerinizi geliştirmek için ne tür kaynaklar ya da materyaller size yardımcı olurdu?

6. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu konuda daha fazla öğrenmek ya da geliştirmek istediğiniz teknikler var mı?

7. Bu öğrencilerle çalışırken hangi tür ekipmanlar, araçlar ya da teknolojilere gereksinim duyuyorsunuz?

8. Öğrencilerin aileleriyle iletişimde zorluk yaşadığınız durumlar oluyor mu? Bu konuda nasıl bir destek size yardımcı olurdu?

9. Çalıştığınız kurumda, öğrencilerle daha etkili çalışabilmeniz için hangi tür desteğe gereksinim duyuyorsunuz? (Örneğin, ekip desteği, yönetim desteği, kaynaklar vb.)

10. Eğer çalışma ortamınızda bir değişiklik yapma şansınız olsaydı, özel gereksinimli öğrencilerle daha verimli çalışabilmek için neyi değiştirmek isterdiniz?

11. Öğrencilerle birebir çalışırken geliştirdiğiniz en etkili strateji ya da yöntem nedir? Bu konuda diğer meslektaşlarınızla paylaşmak istediğiniz bir başarı öykünüz var mı?

Veri toplama süreci öncesinde katılımcılardan ve çalıştıkları kurumdan sözlü ve yazılı olarak izin alınmıştır. Bu doğrultuda görüşmelerin ve gözlemlerin yürütüleceği kurumla resmi iş birliği sağlanmıştır. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri, öğretmenlerin gereksinim duyduğu eğitim alanlarını tespit etmek ve bu gereksinimlere dayalı bir destek eğitim programı tasarlamak amacıyla analiz edilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin sistematik biçimde incelenmesini, benzer kavramların ve temaların ortaya konulmasını ve bu

temaların anlamlı bir bütün içinde yorumlanmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, öncelikle görüşme kayıtları dinlenerek kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve her bir görüşme katılımcı kodları ile tanımlanmıştır (örneğin K1, K2, Ayşe, Mehmet vb.).

Veri analiz süreci, aşamalandırılmış bir yaklaşımla yürütülmüştür. İlk olarak araştırmacı tarafından tüm dökümler birkaç kez okunarak veriye aşinalık sağlanmış, ardından anlamlı ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler kodlanarak benzer anlam içeren gruplar altında temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci hem önceden belirlenen temalara hem de veriden ortaya çıkan anlamlara dayalı biçimde gerçekleştirilmiştir. Kod ve tema geliştirme süreci, verinin bütünlüğünü koruyacak şekilde döngüsel olarak ilerlemiştir.

Kodlamaların güvenilirliğini artırmak amacıyla, elde edilen nitel verilerin bir bölümü ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Görüşme ve gözlem verilerinin yaklaşık üçte biri (%30–40) ikinci kodlayıcıya verilmiş; her iki kodlayıcı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları, karşılıklı tartışma yoluyla ele alınmış ve uzlaşmaya dayalı olarak ortak bir kodlama sistemi oluşturulmuştur.

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen kodlar bir araya getirilerek araştırmanın amacı, görüşme soruları ve gözlem odakları doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların tanımları, ilgili kodları ve örnek veri kesitlerini içerecek şekilde bir kod kitabı oluşturularak sistematik hâle getirilmiştir. Nihai temalar altında toplanan veriler, katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, nitel araştırmalarda önerilen çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, veri toplama süreci ve bağlamı ayrıntılı biçimde betimlenerek kalın betimleme sağlanmış; veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarına ilişkin süreçler ayrıntılı olarak raporlanarak denetim izi oluşturulmuştur. Ayrıca, elde edilen bulguların katılımcı deneyimlerini yansıtmaya düzeyini artırmak amacıyla, görüşme bulgularının özeti bazı katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı geri bildirimleri doğrultusunda bulgular gözden geçirilmiştir (üye kontrolü). Bu analiz süreci sonucunda, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve destek taleplerine ilişkin ayrıntılı ve tutarlı bulgular elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme-

ler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu başlık altında söz konusu veri toplama araçlarından elde edilen veriler ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. Gözlem Bulguları

Araştırmada elde edilen gözlem verileri içerik analiziyle incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini yansıtan temalar altında yapılandırılmıştır. Aşağıda tema, alt tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir. Ayrıca her bir alt tema için gözlem sırasında kaydedilen örnek durumlara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Gözlemlere ilişkin tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Öğretim Uygulamaları	Öğretim sürecinde planlama eksikliği	1. Rol dağılımı yapılmaması 2. Hedef ve içerik belirlemede sorunlar
	Kavram düzeyine uygunluk sorunu	3. Aynı derste hem somut hem soyut kavramların öğretilmesi
Öğretim Materyali Kullanımı	Materyal çeşitliliğinin azlığı	4. Yalnızca tek materyale dayalı etkinlik 5. Duyusal uyaran eksikliği
Davranış Yönetimi	Problem davranışlara sistematik müdahale eksikliği	6. Gürültülü ortamda stereotipik davranışlara tepki verilmemesi 7. Dikkat kaybını yönetememe
İletişim ve Etkileşim	Ses tonu ve beden dilinin etkisiz kullanımı	8. Monoton ve düşük sesle konuşma 9. Çocukların dikkatinin çekilememesi
Değerlendirme Süreci	Öğrenci performansının kayıt altına alınmaması	10. Öğretim sonunda ölçme-değerlendirme yapılmaması 11. Sürece dayalı veri toplama eksikliği
Doğal Öğretim Fırsatları	Yapay ortamlarda öğretim yapılması	12. Beceri uygulamasının sınıfta video üzerinden yapılması 13. Doğal bağlamda deneyimleme fırsatı verilmemesi
Bireyselleştirme	Farklı yeterlilik düzeylerine göre uyarlama yapılmaması	14. Tüm öğrencilere aynı görev verilmesi 15. Çalışma kâğıtlarının farklılaştırılmaması

1.1. Öğretim uygulamaları

Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bazı derslerde öğretim sürecine ilişkin planlamanın eksik olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin günlük yaşam becerileri dersi kapsamında gerçekleştirilen bir drama etkinliğinde rol dağılımı yapılmadığı ve öğrencilerin etkinliğe ne şekilde katılacaklarının önceden belirlenmediği dikkat çekmiştir. Öğretmenin etkinliği “Şimdi alışveriş yapalım hadi bakalım, kim müşteri olacak?” gibi doğaçlama yönlendirmelerle sürdürdüğü, bu nedenle bazı öğrencilerin etkinlikte edilgen kaldığı gözlenmiştir. Ayrıca kavram öğretimi sırasında hem somut (sıcak-soğuk) hem de soyut (iyi-kötü) zıt kavramların aynı derste öğretilmeye çalışıldığı ve bu durumun kavram düzeyine uygunluk açısından sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretim sürecinde hedef belirleme, içerik seçimi ve etkinlik kurgulama konularında desteğe gereksinim olduğunu göstermektedir.

1.2. Öğretim materyali kullanımı

Bazı öğretmenlerin derslerinde sınırlı sayıda ve çeşitlilikte materyal kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle kavram öğretimi dersi sırasında yalnızca bir video izletilerek ardından öğrencilerle bir boyama etkinliği yapılmış, öğretmenlerin bu süreci farklı materyal ve etkinliklerle zenginleştirmedeği görülmüştür. Örneğin öğretmenlerden biri yalnızca “Videoyu izleyin sonra kâğıdı boyayalım.” diyerek dersi yürütmüş, materyallerin öğrencilerin duyuşal özelliklerine ya da dikkat düzeylerine hitap etmediği anlaşılmıştır. Bu bulgu, materyal çeşitliliği ve kullanım amacına uygunluk konularında eğitime gereksinim olduğunu göstermektedir. Materyallerin çoğu zaman öğrencilerin bireysel özelliklerine, duyuşal gereksinimlerine ve dikkat düzeylerine uygun biçimde çeşitlendirilmediği dikkat çekmektedir. Örneğin bir öğretmenin “Videoyu izleyin, sonra kâğıdı boyayalım.” yönlendirmesiyle dersi yürüttüğü, kullanılan materyallerin öğretim amacına hizmet edecek şekilde farklılaştırılmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, mahremiyet eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bir etkinlikte öğrencilerin parmak boyasıyla insan vücudu çizimlerini boyamaları sağlanmış; ancak etkinlik sonrasında bu çalışmaların öğretimsel değer taşıyıp taşımadığına yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamış, materyallerin “Atsak mı?” şeklindeki söylemlerle işlevsizleştirildiği gözlemlenmiştir. Satranç ve özbakım becerileri gibi derslerde ise öğretmenlerin yalnızca video kullanımı ya da sözel yönlendirmelerle süreci yürütmeye çalıştıkları, bireyselleştirilmiş öğretim unsurlarının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

1.3. Davranış yönetimi

Gerçekleştirilen gözlemlere göre öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda birtakım desteklere gereksinimleri olduğu görülmektedir. Örneğin satranç dersinde bazı öğrencilerin yüksek sesle konuştukları, birbirlerini rahatsız ettikleri ve stereotipik davranışlar (sallanma, ellerini çırpma) sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenin bu davranışlara herhangi bir sistematik müdahalede bulunmadığı,

yalnızca “Hadi sessiz olalım.” gibi genel ifadelerle sınıfı yönlendirmeye çalıştığı kaydedilmiştir. Günlük yaşam becerileri dersi sırasında bazı öğrencilerin etkinlik sırasında ilgilerini kaybettikleri, yerlerinde oturmamaya başladıkları ve öğretmenin bu duruma yönelik herhangi bir davranışsal düzenleme stratejisi uygulamadığı dikkat çekmiştir. Öz bakım becerileri dersinde öğrencilerin tuvalet etkinliği sırasında sınıf içinde kontrolsüz biçimde dolaştıkları ve öğretmenlerin yalnızca sözel uyarılarla süreci yönlendirmeye çalıştıkları, ancak davranışların tekrar ettiği gözlenmiştir. Kavram öğretimi dersi sırasında da bazı öğrencilerin öğretim sürecine katılım göstermedikleri ve öğretmenlerin bu öğrencileri derse dahil etmeye yönelik bireyselleştirilmiş strateji geliştirmedikleri kaydedilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin aynı derste stereotipik davranışları uzun süre sürdürdükleri, ancak bu davranışlara yönelik sistematik bir müdahalenin planlanmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetme ve öğrencilerin dikkatini sürdürülebilir biçimde derse yönlendirme konusunda destekleyici eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

1.4. İletişim ve etkileşim

Gerçekleştirilen gözlemler bazı öğretmenlerin sınıf içi iletişimde ses tonu, beden dili ve öğrenciyle birebir etkileşim kurma becerilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle mahremiyet eğitimi sırasında öğretmenin düşük ses tonuyla ve monoton biçimde konuştuğu; bu nedenle öğrencilerin dikkatini çekmekte güçlük yaşadığı dikkat çekmiştir. Etkinlik boyunca öğretmenin ifadesini tekrar etmek zorunda kaldığı ve bazı öğrencilerin “Duymadım.” ya da “Ne dedi?” gibi tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin jest ve mimik kullanımının sınırlı kaldığı, fiziksel duruşunun sabit olduğu ve sınıf içinde dolaşmadığı, öğrencilerle yakın temas kurmadığı kaydedilmiştir. Kavram öğretimi ve günlük yaşam becerileri derslerinde de benzer şekilde bazı öğretmenlerin öğrencilere yalnızca masa başından seslenerek yönlendirmeler yaptığı; sınıfın farklı noktalarında bulunan öğrencilerle birebir etkileşim kurma konusunda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Satranç dersinde ise öğretmenin yalnızca bir veya iki öğrenciyle etkileşime girdiği, diğer öğrencilerin sürece aktif katılım göstermediği ve bu durumun öğretmen tarafından fark edilmediği gözlenmiştir. Elde edilen bu bulguların etkili iletişim tekniklerinin (ses tonunun ayarlanması, mimik ve beden dili kullanımı, sınıf içinde hareket ederek birebir temas kurulması vb.) öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir alan olduğunu gösterdiği söylenebilir.

1.5. Değerlendirme

Gözlemler sırasında öğretmenlerin öğretim süreci sonunda sistematik bir değerlendirme yapmadıkları, öğrenci performanslarını izlemeye ve kayıt altına almaya yönelik uygulamalarda yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Özellikle kavram öğretimi dersinde videolarla gerçekleştirilen öğretim sonrasında herhangi bir ölçme-değerlendirme etkinliği yapılmadığı; öğrencilerin kavramları öğrenip öğ-

renmediklerine ilişkin bir veri toplanmadığı kaydedilmiştir. Öğretmenlerin genellikle ders bitiminde öğrencilerle yalnızca genel sohbet ettikleri, bireysel düzeyde değerlendirme yapmadıkları, öğrenci tepkilerinin kayıt altına alınmadığı ve kazanımların takip edilmediği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde mahremiyet eğitimi sırasında gerçekleştirilen boyama etkinliği sonunda da çocukların çalışmalarını hakkında yorum yapılmadığı; etkinlik sonunda öğretmenlerin "Bunları atsak mı?" şeklinde ifadeler kullandıkları ve materyalleri öğretimsel çıktı olarak değerlendirmedikleri dikkat çekmiştir. Satranç dersinde ise öğrencilerin doğru taş dizimi, hamle bilgisi ya da kurallara uygun hareket etmediklerine ilişkin herhangi bir geri bildirim verilmediği; öğretmenin yalnızca yüzeysel yönergelerle süreci yürüttüğü görülmüştür. Bu bulguların öğretmenlerin sürece dayalı veri toplama, bireysel öğrenci performanslarını izleme ve elde edilen verileri kayıt altına alarak öğretim sürecine yön verme konusunda destekleyici uygulamalara ve eğitime gereksinim duyduklarını gösterdiği ifade edilebilir.

1.6. Doğal öğretim fırsatları

Bazı öğretmenlerin öğretimi daha çok yapay ve sınıf içi bağlamlarda sürdürdüğü, doğal ortamlarda öğrenme fırsatlarını sınırlı düzeyde kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle öz bakım becerileri dersi sırasında el yıkama ile ilgili bir video izletildiği; ancak sonrasında öğrencilerin bu beceriyi gerçek bir ortamda deneyimlemelerine yönelik bir uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Ders boyunca öğretmenlerin yalnızca sözel olarak "Eller nasıl yıkanır?" soruları üzerinden ilerledikleri; ancak sınıfta lavaboya götürme, sabun kullanma, ıslatma-kurulama gibi süreci adım adım uygulamalı olarak gösterme yönünde herhangi bir yönlendirme yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dersin sonunda bazı öğrenciler tuvalet kullanımına gereksinim duyduklarını belirtmiş; ancak öğretmenlerin bu durumdan öğretimsel bir fırsat yaratmadığı, öğrencilerin bireysel desteğe gereksinim duydukları hâlde yalnız gönderildikleri dikkat çekmiştir. Bu bulguların özbakım gibi işlevsel yaşam becerilerinin yalnızca anlatım ya da görsel materyallerle değil; gerçek yaşantılarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyduğu ifade edilebilir. Doğal bağlamda gerçekleşmeyen öğretim süreçlerinin öğrenciler için anlamlı öğrenme fırsatları sunmadığı ve genellenebilirlik açısından sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini tanıma, doğal bağlamları yapılandırma ve öğretimsel fırsatları anında değerlendirme konularında destekleyici uygulamalara gereksinim duyduklarını göstermektedir.

1.7. Bireyselleştirme

Öğrencilerin farklı yeterlilik düzeyleri ve bireysel öğrenme gereksinimleri dikkate alınmaksızın, tüm öğrencilere aynı görevlerin verildiği öğretim uygulamaları gözlemlenmiştir. Özellikle kavram öğretimi dersinde zihinsel yeterlilikleri ve öğrenme hızları birbirinden farklı olan öğrencilere aynı içerikte ve zorluk düze-

yinde hazırlanmış çalışma kâğıtlarının dağıtıldığı, herhangi bir içerik ya da süreç uyarlaması yapılmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin verilen görevleri çok kısa sürede tamamladığı, bazı öğrencilerin ise ne yapacağını anlayamadığı ve öğretmenden yönlendirme beklediği görülmüştür. Öğrenciler arasındaki bireysel farklara rağmen öğretim sürecinin tek biçimli ve homojen şekilde yürütülmesi, bazı öğrencilerin edilgen kalmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgi düzeylerini dikkate almaksızın aynı kavramları benzer yöntemlerle sunmalarının öğretim sürecinde anlamlı katılımı sınırlandırdığı, bazı öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamasına yol açtığı düşünülebilir. Bu gözlemler öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlama, materyal ve etkinlikleri uyarlama ve farklı yeterlilik düzeylerine uygun hedefler belirleme konularında desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

2. Görüşme Bulguları

Araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini ve deneyimlerini yansıtan çeşitli temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda elde edilen temalar aşağıda detaylı olarak sunulmuştur. Tüm bulgular, öğretmenlerin doğrudan ifadeleriyle desteklenmiş ve her alt tema ayrı bir paragrafta açıklanmıştır. Tablo 4'te tema, alt tema ve kodlara ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Görüşmelere ilişkin tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler	Davranış Yönetimi Sorunları	1. Problem davranışlarla baş etme
	Ailelerle Yaşanan Zorluklar Zorlukları	2. Dikkat dağınıklığı
		3. Etkili iletişim kuramama
	4. Ailenin iş birliğine kapalı olması	
Mesleki Yeterlik Algısı ve Eğitim İhtiyaçları	Yetersiz Hissedilen Alanlar	5. BEP hazırlama
	Güçlü Hissedilen Alanlar	6. Ölçme-değerlendirme
		7. Öğretim stratejileri
8. Empati kurma		
Eğitim ve Beceri Geliştirme Talepleri	Uygulamalı Eğitim İsteği	9. Sosyal-duygusal destek sağlama
		10. Atölye çalışmaları, örnek olaylar
		11. Örnek olaylar
		12. Gözlem

	Güncel Bilgi ve Teknolojiye Erişim	13. Öğretim yöntemlerine erişim sorunu
		14. Materyallere erişim sorunu
Öğretim Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Beceriler	Sınıf İçi Uyum Becerileri	15. Farklı düzeydeki öğrencilere aynı anda ulaşamama
	Ölçme ve Değerlendirme Becerileri	16. Sistematik değerlendirme eksikliği
		17. Ölçüt geliştirme
Sosyal-Duygusal Gelişim ve Stratejiler	Oyun Temelli Yaklaşımlar	18. Hikâye ve oyunla duygu çalışmaları
	Strateji Eksikliği ve Öğrenme İsteği	19. İçgüdüsel hareket etme
		20. Bilimsel yöntem eksikliği
		21. Materyal yetersizliği
Donanım ve Teknolojik Gereksinimler	Materyal Eksikliği	22. Öğretimi olumsuz etkileyen koşullar
	Teknolojik Destek İsteği	23. Teknolojik araçlara erişim isteği
		24. Yazılım gereksinimi
	Ekip İletişimi ve Koordinasyon	25. Ortak planlama eksikliği
Kurumsal Destek ve İş birliği	Yönetimsel Destek Beklentisi	26. Çelişkili yaklaşımlar
		27. Planlamada destek eksikliği
		28. Materyal temininde destek eksikliği
		29. Alan darlığı
Ortam ve Fiziksel Koşullar	Fiziksel Ortamın Yetersizliği	30. Düzenlenmemiş sınıf yapısı
	Ortamda Yapılmak İstenen Değişiklikler	31. Birebir alanlar talebi
		32. Sessiz köşeler talebi
Etkili Uygulamalar ve Başarı Öyküleri	Kişisel Stratejilerin Geliştirilmesi	33. Bireysel ilerleme örnekleri
	Paylaşım İsteği	34. Başarılı uygulamaların meslektaşlarla paylaşımı
		35. Hizmet içi eğitim talepleri
Öğretmenlerin Önerileri	Eğitim talepleri	36. Aile eğitimi ve danışmanlığı talebi
	Diğer talepler	37. Materyal odaları talebi
		38. Yardımcı personel talebi

2.1. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin birden fazla boyutta ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu güçlüklerden ilkinin öğrencilerin sınıf içinde sergilediği problem davranışlar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin özellikle el çırpma, bağırma, sınıfta dolaşma gibi dikkat dağıtıcı davranışların öğretim sürecini sekteye uğrattığını ve diğer öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler bu tür davranışlara nasıl müdahale edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çoğu zaman “deneme-yanılma” yöntemiyle ilerlediklerini ifade etmiştir. Örneğin, Öğretmen 3 bu durumu “Sınıfta bir öğrenci sürekli el çırpıyor, bağırıyor. Dikkatini toplamak çok zor oluyor. Ne yapacağımı bilemiyorum.” şeklinde dile getirerek davranış yönetimi konusunda desteğe gereksinim duyduğunu vurgulamıştır. Bu ifade öğretmenlerin sistematik davranış yönetimi stratejilerine erişim eksikliği yaşadıklarını ve bu alanda mesleki gelişime açık olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli güçlük ise ailelerle etkili iletişim kurmak ve eğitim sürecinde iş birliği sağlamaktır. Görüşmelerde birçok öğretmen, öğrencilerin aileleriyle düzenli iletişim kuramadıklarını, bazı ailelerin okul süreçlerine katılım göstermediğini ve öğretmenlerle görüşmeye istekli olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin eğitsel gelişimini sınırladığı ve ev-okul iş birliğini zayıflattığı ifade edilmiştir. Öğretmen 5’in “Aileyle görüşmek istiyorum ama çoğu zaman ulaşamıyorum ya da gelmiyorlar. Süreç hep yarım kalıyor.” sözü, öğretmenlerin yalnız bırakıldıklarını hissettiklerini ve sürecin bütüncül yürütülememesinden duydukları rahatsızlığı ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler ise ailelerin özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, yanlış inançlara sahip olduklarını ve zaman zaman öğretim sürecine müdahaleci davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da ailelere yönelik bilgilendirme ve danışmanlık hizmetlerinin yapılandırılmasına duyulan gereksinimi ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer güçlük ise öğretim ortamının fiziki koşulları ve donanım eksiklikleridir. Görüşmelerde, bazı sınıfların yeterli materyale sahip olmadığı, öğretim sürecini destekleyecek araç-gereçlerin yetersiz kaldığı ve bireyselleştirilmiş öğretimi kolaylaştıracak yardımcı personelin bulunmadığı yönünde ifadeler yer almıştır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde yalnız çalıştıkları ve her öğrenciye bireysel destek sağlama konusunda zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca zaman yönetimi konusundaki zorluklar da öğretim sürecinde etkinliğin azalmasına neden olmakta; bazı öğretmenler gün içerisinde birçok öğrencinin bireysel gereksinimlerine aynı anda yanıt vermenin güçlüğünden bahsetmiştir.

2.2. Mesleki yeterlik algısı ve eğitim gereksinimleri

Görüşmelerde öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının belirli alanlarda güçlü, bazı alanlarda ise yetersiz olduğunu ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Özellikle BEP hazırlama, öğretim stratejilerini belirleme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırma konularında yaşadıkları güçlükler sıklıkla dile getirilmiştir. Bu alanlarda daha fazla uygulamalı eğitime ve rehberliğe gereksinim duyduklarını vurgulayan öğretmenler, mevcut bilgilerinin kuramsal düzeyde kaldığını, uygulamada ise karar vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 2, “BEP yazarken çok zorlanıyorum. Hangi kazanımı seçmeliyim, nasıl ölçmeliyim, hep karıştırıyorum.” diyerek bu sürecin öğretmen açısından karmaşık ve belirsiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun öğretmenlerin hem program geliştirme hem de öğrenciye özgü hedef belirleme ve değerlendirme konularında yeterince donanımlı hissetmediklerini gösterdiği ifade edilebilir.

Benzer şekilde öğretim stratejilerinin seçimi ve uygulanması konusunda da bazı öğretmenler kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre strateji belirleme, dikkatlerini sürdürme ya da motivasyonlarını artırma gibi alanlarda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını belirten öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinin bu tür uygulamalı alanlara odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler, geçmiş eğitim süreçlerinde bu konulara yeterince değinilmediğini ve meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlar karşısında yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan görüşmelerde öğretmenlerin sosyal-duygusal alanlarda kendilerini daha yeterli gördükleri ve bu tür becerilerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmada önemli rol oynadığını düşündükleri de dikkat çekmiştir. Empati kurma, sabır gösterme, öğrencilerin duygusal durumlarını anlama ve gereksinim duyduklarında destek olma gibi beceriler öğretmenler tarafından güçlü yönler olarak tanımlanmıştır. Öğretmen 6, “Çocuklarla empati kurarım, onları dinlerim, bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle bu yönünü dile getirmiştir. Bazı öğretmenler, akademik becerilerde eksik olduklarını kabul etmekle birlikte, çocukların duygusal gereksinimlerine duyarlı olduklarını ve bu sayede sınıf içinde güven ilişkisi kurabildiklerini belirtmiştir.

2.3. Eğitim ve beceri geliştirme talepleri

Görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü mesleki gelişim sürecinde yalnızca kuramsal bilgiye dayalı oturumların yetersiz kaldığını ve uygulamaya dönük içeriklerin öncelikli gereksinim alanı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları eğitimlerin daha çok atölye çalışmaları, vaka analizleri, rol yapma, modelleme ve doğrudan gözlem gibi etkileşimli yöntemlerle yürütülmesinin hem bilgiyi somutlaştırdığını hem de kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade

etmişlerdir. Öğretmen 4, “Anlatılanı dinlemek yetmiyor, görmek ve denemek istiyorum.” diyerek doğrudan deneyimleme fırsatı sunan uygulamaların önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde bazı öğretmenler sahadan örnekler içeren videoların izlenmesi, sınıf içi durumların analiz edilmesi ve gerçek öğrencilerle yapılan gözlem çalışmalarının eğitim sürecine dahil edilmesinin, mesleki yeterliklerini artıracığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer önemli konu ise özel eğitim alanında kullanılan güncel öğretim yöntemleri, materyaller ve teknolojik destek araçlarına ulaşım konusundaki sınırlılıklardır. Katılımcılar, özellikle özel gereksinimli bireylerle etkili çalışmayı destekleyecek uygun materyallerin sınırlı sayıda olması ya da ulaşılabilir olmaması nedeniyle öğretim sürecini güçlüklerle yürüttüklerini belirtmişlerdir. Mevcut materyallerin içerik, görsel uyaran ya da uyarılama açısından öğrencilerin bireysel özelliklerine yeterince uygun olmadığını ifade eden öğretmenler, bu eksikliği bireysel çabalarla telafi etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Öğretmen 1, “Uygun materyal yok, hep internette kendim bakıyorum ama yeterli değil.” şeklindeki ifadesiyle bu durumu özetlemiştir. Ayrıca bazı öğretmenler materyal geliştirme ya da uyarılama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu alanda destekleyici eğitim programlarına gereksinim duyduklarını vurgulamıştır.

Gerçekleştirilen görüşmelere göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin talepleri yalnızca materyal ve yöntem erişimine değil; aynı zamanda bu materyallerin kullanımına yönelik yeterlik kazanma gereksinimine de işaret etmektedir. Özellikle görsel destekli öğretim, dokunsal materyallerin kullanımı, alternatif iletişim araçları gibi özel eğitimde sık kullanılan tekniklerin sınıf ortamına nasıl entegre edileceği konusunda uygulamalı eğitimlerin gerekliliği öne çıkmaktadır. Bazı öğretmenler, teknolojik araçların kullanımına dair yeterli donanıma sahip olmadıklarını, örneğin akıllı tahta, tablet veya özel yazılımlar gibi araçları etkili biçimde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini de dile getirmiştir.

2.4. Öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken beceriler

Öğretmen görüşmeleri doğrultusunda, öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken temel beceriler arasında farklı yeterlilik düzeyindeki öğrencilere aynı anda etkili biçimde ulaşabilme, öğretimi bireyselleştirme ve sistematik değerlendirme yapabilme konularının öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu sınıflarında bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim düzeyleri açısından oldukça heterojen bir öğrenci profili bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmen 7, “Bir öğrencim çok ileri düzeyde, diğeri daha yeni başlamış. Aynı anda ikisine ulaşamıyorum.” ifadesiyle bu güçlüğü açık biçimde ortaya koymuştur. Bu durumun öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirme teknikleri konusundaki bilgi ve uygulama düzeylerinin desteklenmesi gerektiğini gösterdiği ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini izleme ve değerlendirme konusunda da birtakım güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle ölçüt belirleme, performans düzeylerini analiz etme ve süreç temelli kayıt tutma konularında sistematik bir yaklaşım geliştiremediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen 8'in "Bir gelişme oluyor mu, nasıl ölçerim bilmiyorum. Hep göz kararı gidiyor." şeklindeki ifadesi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki uygulama eksikliğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak katılımcılar genellikle öğrenci performansını anlık gözlemlerle değerlendirdiklerini, ancak bu değerlendirmelerin yapılandırılmış ve veri temelli olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretim sürecine dair nesnel verilerin eksik kalmasına ve öğrenciler için etkili geri bildirim sağlanamamasına neden olduğu düşünülebilir.

2.5. Sosyal-duygusal gelişim ve stratejiler

Görüşmelere göre sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik stratejilerin öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğu, ancak bu stratejilerin kullanımında öğretmenler arasında farklılıklar bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre bazı öğretmenler sosyal-duygusal becerileri geliştirmek amacıyla hikâye anlatımı, kukla kullanımı, rol yapma oyunları ve duygu kartları gibi araçlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin öğrencilerin duygu tanıma, ifade etme ve empati becerilerini desteklemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen 9'un "Özellikle hikâyelerle duygu çalışması yapıyorum. Daha çok etkili oluyor." ifadesi bu duruma dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyici etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda sistematik bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı bu tür etkinlikleri sezgisel olarak gerçekleştirdiklerini, bilimsel temellere dayalı bir strateji geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen 6'nın "Sadece içgüdülerimle hareket ediyorum. Bilimsel yöntemleri bilmiyorum." ifadesi, bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler ayrıca öğrencilerin öfke kontrolü, hayal kırıklığıyla başa çıkma ya da bekleme gibi sosyal-duygusal becerilerde zorlandığını; ancak bu alanlara yönelik etkili müdahale stratejilerine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 3 bu konuda şunları söylemiştir: "Bir öğrenci sinirlenince bağıyor, eşyaları fırlatıyor. Ne desem işe yaramıyor, nasıl müdahale edeceğimi bilmiyorum."

Görüşmelerde ayrıca bu tür stratejilerin sınıf içinde tutarlılıkla uygulanması gerektiği, ancak öğretmenlerin zaman zaman bu konuda sürdürülebilirlik sağlayamadıkları da vurgulanmıştır. Görüşmelerde ayrıca bu tür stratejilerin sınıf içinde tutarlılıkla uygulanması gerektiği, ancak öğretmenlerin zaman zaman bu konuda sürdürülebilirlik sağlayamadıkları da vurgulanmıştır. Öğretmen 5 bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Bir etkinlik yapıyoruz, güzel de geçiyor ama sonra devam ettiremiyoruz. Günlük koşturmaca içinde unutulup gidiyor."

2.6. Donanım ve teknolojik gereksinimler

Öğretmenler, sınıflarda kullanılacak yeterli sayıda ve nitelikte öğretim materyali bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretim sürecini sınırladığı ifade edilmiştir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğretimi destekleyecek araçların eksikliği vurgulanmıştır. Öğretmen 9, “Her şeyi kendi imkânlarımızla yapıyoruz. Oynacak bile bazen sorun oluyor.” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir başka öğretmen, “Bazı öğrenciler için farklı materyaller lazım ama elimizde olanlar çok sınırlı, çoğu zaman aynı şeyleri kullanmak zorunda kalıyoruz.” diyerek materyal çeşitliliği konusundaki sıkıntıyı belirtmiştir.

Araştırmanın katılımcıları teknolojik araçların etkili kullanımına yönelik destek talep ettiklerini de ifade etmişlerdir. Bu alanda eksiklik yaşadıklarını ve bazı teknolojik uygulamaların nasıl kullanılacağına dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen 3, “Eğer uygun yazılım olsa, öğrencilerle daha çok çalışabilirim.” demiştir. Benzer şekilde Öğretmen 7, “Akıllı tahtayı bazen sadece video açmak için kullanabiliyoruz. Daha fazla etkileşimli içerik olsa çok daha faydalı olur.” ifadesiyle mevcut teknolojik araçların sınırlı biçimde kullanıldığını vurgulamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler, teknolojik donanımın yanı sıra bu araçları etkili kullanmaya yönelik eğitime de gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 5, “Teknoloji var ama nasıl kullanılır bilmiyoruz. Öğretim amaçlı programları hiç görmedim bile.” diyerek bu konuda karşılaştığı zorluklara dikkat çekmiştir.

2.7. Kurumsal destek ve iş birliği

Öğretmenler, ekip içinde sağlıklı ve tutarlı bir iletişim kurulmadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler arası koordinasyon eksikliğinin öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmen 2, “Birimiz ödüllendiriyoruz, diğeri ceza veriyor. Öğrenciye yazık oluyor.” diyerek uygulamalardaki tutarsızlığın öğrenci üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, öğretmenler ortak planlamaya yeterince zaman ve fırsat ayrılmadığını, bu nedenle öğretim süreçlerinin parçalı ve dağınık ilerlediğini belirtmişlerdir. Öğretmen 8, “Herkes kendi kafasına göre bir şeyler yapıyor. Aynı sınıftayız ama ayrı dünyalardayız sanki.” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

Bazı öğretmenler, okul yöneticilerinden daha fazla destek beklemediklerini vurgulamışlardır. Bu beklentinin yalnızca materyal teminiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda zaman yönetimi, görev dağılımı ve mesleki gelişim süreçlerini kapsadığı ifade edilmiştir. Öğretmen 4, “Destek istiyoruz ama bize genelde ‘siz halledin’ deniyor.” şeklinde yaşadığı kurumsal yetersizliği dile getirmiştir. Öğretmen 6 ise benzer bir ifadeyle, “Bazı konularda danışmak istiyoruz ama ya zaman ayrılmıyor ya da ‘önemli değil’ deniyor. Oysa biz yalnız hissediyoruz.” diyerek yönetsel desteğe olan gereksinimi vurgulamıştır. Katılımcılardan bazıları, okulda görev

yapan diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitimci, idareci) iş birliği yapılmadığında öğrenci takibinin zorlaştığını belirtmişlerdir. Öğretmen 1, “Rehber öğretmenle hiç görüşemedim mesela, oysa birlikte çalışsak belki bazı şeyleri daha iyi çözebiliriz.” diyerek disiplinler arası iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir.

2.8. Ortam ve fiziksel koşullar

Görüşmeler sırasında öğretmenler sınıf ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Sınıfların fiziki koşullarının kalabalık, dar ve işlevsiz olduğu; bu durumun hem öğretim etkinliklerini hem de öğrencilerin katılımını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Özellikle hareketli ya da duyu hassasiyeti olan öğrencilerin mevcut sınıf düzeninde zorlandıkları aktarılmıştır. Öğretmen 5 bu durumu, “Alan dar, hareketli çocuklar sürekli birbirine çarpıyor. Birinin davranışı diğerini tetikliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sınıflarda bireysel gereksinimlere uygun köşe düzenlemeleri, sessiz alanlar ve duyu dostu materyaller gibi destekleyici unsurların eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin dikkatini toplamak, duygularını düzenlemek ve bireysel çalışmalara yönlendirmek amacıyla bu tür düzenlemelere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 7, “Köşeler olsa, en azından duyu hassasiyeti olan çocukları biraz ayırabiliriz. Herkes aynı ortamda durmak zorunda değil.” diyerek alternatif alan gereksinimini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ifadeleri, sınıf içi yerleşim planlarının özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden yapılandırılmasına yönelik bir beklentiyi ortaya koymaktadır. Öğretmen 1, “Birebir çalışmak istiyoruz ama masa bile yok. Sürekli bir yer aramakla geçiyor.” sözleriyle bu altyapı yetersizliğinin öğretim sürecini sekteye uğrattığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, bazı öğretmenler fiziksel ortamda uyaran kontrolünün yapılamadığını, bu nedenle öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda görsel karmaşayı azaltacak düzenlemelere ve sınıf içi uyaran yönetimine yönelik farkındalığın artırılmasına gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 9, “Her yer poster, oyuncak, renkli şeylerle dolu. Dikkat dağınıklığı olan çocuk için çok zor.” diyerek bu soruna dikkat çekmiştir.

2.9. Etkili uygulamalar ve başarı öyküleri

Görüşmelerde bazı öğretmenlerin bireysel çabalarla öğrencilerinde anlamlı gelişmeler sağladıkları görülmüştür. Öğretmen 8, “Sadece göz teması kurmaya çalıştım haftalarca. Sonunda bir gün bana bakıp ‘merhaba’ dedi. Çok mutlu oldum.” sözleriyle, sürecin sabır ve süreklilik gerektirdiğini ve elde edilen küçük kazanımların büyük mutluluklara yol açtığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, bazı öğretmenler bireysel düzeyde geliştirdikleri stratejilerle öğrencilerin dikkat sürelerini artırdıklarını, iletişim becerilerinde gelişim sağladıklarını ya da öz bakım

becerilerinde ilerlemeler kaydettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmen 4, “İlk geldiğinde kalem bile tutmuyordu, şimdi kendi adını yazabiliyor. Küçük adımlar, ama çok kıymetli.” diyerek sürece dair memnuniyetini dile getirmiştir.

Görüşmelerde öne çıkan bir diğer önemli nokta ise bu tür başarı öykülerinin diğer öğretmenlerle paylaşılması gerekliliğine ilişkin bulgudur. Görüşülen öğretmenler etkili uygulamaların yalnızca sınıf içinde kalmaması; aksine meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı yoluyla yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kurum içinde iyi örneklerin paylaşılabilceği düzenli toplantılar, atölye çalışmaları ya da mesleki paylaşım panolarının oluşturulması öğretmenler tarafından önerilmiştir. Öğretmen 6, “Birbirimizden öğrenecek çok şey var. Bazen çok iyi bir yöntemi yıllarca fark etmiyoruz.” diyerek bilgi akışının sınırlı kalmasının olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler, bu paylaşımların sadece mesleki gelişim açısından değil, aynı zamanda duygusal dayanışma ve moral açısından da değerli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 2, “Bazen çok yoruluyorum ama başka bir öğretmenin başardığını duyunca tekrar umutlanıyorum.” diyerek bu tür deneyimlerin ilham verici bir etki yarattığını ifade etmiştir.

2.10. Öğretmenlerin önerileri

Görüşmeler sırasında öğretmenler, özel gereksinimli bireylerle daha etkili çalışabilmek için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler hem bireysel gelişimlerine yönelik beklentileri hem de kurumsal düzeyde yapılması gerekenleri içermektedir. Bazı öğretmenler hizmet içi eğitimlerin sıklığının artırılması ve özellikle davranış yönetimi, alternatif iletişim yöntemleri, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri gibi konulara odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Öğretmen 4, “Özellikle iletişimi olmayan öğrencilerle nasıl daha etkili bir bağ kuracağımı öğrenmek isterim, bu konuda hiç eğitim almadım.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer şekilde Öğretmen 7, “Davranış problemi olan öğrencilerle başa çıkmak için daha fazla stratejiye ihtiyacım var” diyerek eğitim içeriklerine ilişkin beklentisini dile getirmiştir.

Bireysel gelişimin yanında kurumsal düzeyde yapılanmalara dair de öneriler getirilmiştir. Öğretmenler; sınıf içi yardımcı personel desteği, özel materyal odaları, bireysel eğitim için ayrılmış alanlar gibi fiziki ve insan kaynağı açısından güçlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 2, “Sınıfta sadece ben varım, her şeye aynı anda yetişemiyorum. En azından yardımcı bir personel olsa öğrencilerle daha iyi ilgilenebilirim.” diyerek bu durumu örneklemiştir. Öğretmen 5 ise, “Materyal yetersizliğinden dolayı bazen çok basit şeyleri bile etkin bir şekilde öğretemiyoruz.” diyerek donanımsal eksikliklere dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenler, ailelerle iş birliğinin artırılması için hem öğretmenlere hem de velilere yönelik rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılmasını önermiştir. Bu bağlamda

aile eğitimleri, danışmanlık oturumları ve düzenli bilgilendirme toplantılarının kurumsal düzene dâhil edilmesi önerilmiştir. Öğretmen 9, “Velilerle sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Bu konuda bize de velilere de destek verilmesi gerekiyor.” diyerek sürecin çift yönlü iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin deneyimleri ve gereksinimleri ile sınıf içi uygulamaları hem gözlem hem de görüşme verileri aracılığıyla incelenmiştir. Görüşmelerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bazı hatalı uygulamalara yer verdiği ve özellikle planlama, değerlendirme ve davranış yönetimi alanlarında desteğe gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin materyal geliştirme, iletişim becerileri ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin yeterliliklerinde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği açısından onları destekleyici eğitim programlarına olan gereksinimlerinin bulunduğu sonucunu düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların, alan yazındaki var olan çalışmalarla önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Cook ve arkadaşları (2008, s. 69), öğretmenlerin bilimsel dayanaklı olmayan uygulamaları çoğu zaman bilgi eksikliği, sınırlı kaynaklara erişim ya da kültürel ve çevresel etkenler nedeniyle tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer biçimde öğretmenlerin, etkili öğretim stratejilerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ve uygulamalarını çoğunlukla kendi deneyimlerine ya da sezgilerine dayandırdıkları görülmektedir. Özellikle planlama sürecinde bireysel gereksinimlerin göz ardı edilmesi, değerlendirme kayıtlarının sistematik biçimde tutulmaması ve öğretim sürecinde tutarlılık eksikliklerinin yaşanması bu bulgularla örtüşmektedir. Odom ve diğerleri (2005, s. 137) de öğretmenlerin bireysel deneyimlerine dayalı olarak verdikleri kararların, bilimsel dayanaklı uygulamaların yerleşmesini ve sürdürülebilirliğini engelleyebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada gözlemlenen uygulamalarda da öğretmenlerin çoğu zaman geçerli ve güvenilir veriye dayalı değil, kendi geçmiş uygulamalarına, gözlemlerine veya içgüdülerine dayanarak karar verdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin sosyal-duygusal beceri öğretimi ya da davranış yönetimi gibi kritik alanlarda sistematik stratejiler yerine spontane ve bireysel yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Bu durum Simonsen ve diğerlerinin (2008, s. 351) etkili sınıf yönetimi ve davranışsal destek için yapılandırılmış, veri temelli uygulamaların gerekliliğini vurguladığı çalışmalarla da örtüşmektedir.

Ayrıca Kazdin (2001), bilimsel dayanaklı olmayan uygulamaların genellikle kısa vadeli olumlu sonuçlar sunduğu izlenimi verebileceğini, ancak uzun vadede öğrencinin gelişimini sınırlayabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğ-

retmenlerin bazı sezgisel yöntemleri faydalı olarak tanımlamalarına rağmen, bu uygulamaların etkisine dair herhangi bir sistematik izleme veya değerlendirme yapmadıkları gözlenmiştir. Bu bulgu bilimsel kanıta dayalı öğretimin yalnızca yöntem bilgisini değil, aynı zamanda bu yöntemlerin etkililiğinin takip edilmesini de zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır (Horner & Sugai, 2000, s. 231). Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretim sürecinde bilimsel dayanaklı yöntemlere erişimlerinin sınırlı olduğunu ve uygulama temelli kararlarını çoğunlukla bireysel deneyimlerine dayandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun hem öğretmen eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerde uygulamalı davranış analizi temelli stratejilerin daha yaygın şekilde ele alınmasının önemini göstermektedir (Smith, 2012).

Araştırmada belirlenen bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin BEP uygularken zorluk yaşaması ve yeterince veri temelli kararlar almamalarıdır. Bu durumun Smith (2012)'in BEP uygulamalarında sistematik veri kullanımının önemine vurgu yaptığı çalışmasıyla örtüştüğü düşünülebilir. Buna ek olarak bazı öğretmenlerin alternatif uygulamalara yönelmesinin Simonsen ve arkadaşlarının (2008, s. 351) bilimsel dayanaklı olmayan yöntemlerin popülerliğine dair tespitlerini desteklediği ifade edilebilir.

Gözlem verileri incelendiğinde sınıf içi öğretim süreçlerinde özellikle davranış yönetimi, kavram öğretimi ve öz bakım becerileri alanlarında sistematik bir yaklaşım eksikliği olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgularının Kazdin (2001)'in belirttiği gibi, öğretmenlerin bilimsel olmayan yaklaşımlara eğilim gösterdiğinde öğrencilerin gelişiminde istenmeyen sonuçlarla karşılaşabileceğini gösterdiği söylenebilir. Buna ek olarak sınıf içi uygulamaların bireysel farklılıklara yeterince duyarlı olmamasının Horner ve Sugai (2000, s. 231)'nin bilimsel dayanaklı uygulamaların bireysel uyarlamalarla etkili olacağı yönündeki bulgularıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada ortaya konan bulguların alan yazınındaki çalışmalarla büyük ölçüde paralellik gösterdiği düşünülebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine dönük yapılandırılmış ve uygulama temelli destek eğitim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilecek mesleki eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha bilinçli, sistematik ve bilimsel temelli kararlar almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma nitel bir desenle sınırlı sayıda öğretmenle yapılan görüşmeler ve bu öğretmenlerin çalıştıkları kurumda gerçekleştirilen gözlemler üzerine temellendirilmiştir. Söz konusu görüşmeler ve gözlemler kurum idarecilerinin ve öğretmenlerin gönüllü oldukları zaman dilimleri içerisinde ve belirli zamanlarda

gerçekleştirilmiştir. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak görüşmelerin ve gözlemlerin tek bir araştırmacı tarafından yürütülmesinin veri yorumlama sürecinde araştırmacı yanlılığı riskini beraberinde getirebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Gözlem sürecinde bazı derslerde sınıf ortamının kalabalık olması ve öğretmenlerin doğal akışı bozmamak adına ayrıntılı açıklamalar yapmaması da verilerin derinlemesine analizini sınırlamıştır. Son olarak öğretmenlerin sosyal beklenti etkisiyle görüşme sırasında bazı konularda çekingen davranmış olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Araştırma bulguları doğrultusunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin desteklenmesine yönelik eğitim programlarının daha kapsamlı ve yaygın hâle getirilmesi önerilebilir. Gelecek çalışmalarda farklı illerde ve farklı kurumsal yapılarda veri toplanarak bulguların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir. Bunlara ek olarak özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını değerlendirmek üzere nicel verilerin de dahil edildiği karma yöntemli araştırmalar önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik kurum içi ya da hizmet içi eğitimlerin düzenli aralıklarla ve uygulamalı biçimde gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirebileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin izlenebilmesi amacıyla uzun süreli izleme çalışmaları ve eylem araştırmaları da yapılması önerilmektedir.

BEYANLAR

Kurul İzni

Kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 23.10.2024

Belge sayı numarası: E-75732670-100-222104

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

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>

Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370–376. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050101>

Birleşmiş Milletler [United Nations] (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Bolourian, Y., Losh, A., Hamshe, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>

Cresswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev.: S. B. Demir). (2. basım). Ankara: Eğiten Kitap.

Çam, M., Çakır, E., & Yazıcı, M. V. (2024). Examining the practices of preschool teachers for children with special needs. *Early Childhood Education Journal*, 52(3), 541–556.

Çıkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Tea-

cher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6. basım). Pearson.

Geldenhuys, J. L., & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.010>

Gomez-Mari, I., Sanz-Cervera, P., & Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Güçyeter, Ş. (2018). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlanması (7. baskı). A. Arı ve M. Sönmez Kartal (Ed.). Eğitim Yayınevi.

Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 231-232. <https://doi.org/10.1177/109830070000200407>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809>

Kasap, C., & Ergenekon, Y. (2023). The curriculum designed for the preparation of students with developmental disabilities for transition to independent life. *Education and Science*, 48(215), 113-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11450>

Kazdin, A. E. (2001). Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford Press.

Kozikoğlu, İ., & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 98-115. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.6.9.1>

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving

- from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). Educational research: Competencies for analysis and applications. (11. basım). USA, Pearson.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- OECD. (2018). Who needs special education professional development? International trends from TALIS 2013. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/Who-needs-special-education-professional-development.pdf>
- Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet ii eğitimlerin Öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1118567>
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(5), 138–145. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1856>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Shalini A/P Hyangarathavan, & Mohd Norazmi Nordin. (2025). Exploring special education teachers' knowledge in managing the behavior of autistic students. *Special Education [SE]*, 3(1), e0035. <https://doi.org/10.59055/se.v3i1.35>
- Smith, D. D. (2012). Introduction to special education: Making a difference (7. basım). Pearson Education.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237–252. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). Teaching students with severe disabilities (4. basım). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, T.-K., Huang, C.-H., & Hsu, C.-Y. (2023). Encouraging teacher participation in professional learning: Restraining and facilitating factors. *Education and Information Technologies*, 28(1), 5779–5804. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11376-y>

Extended Abstract

The education of individuals with special needs requires instructional environments that are sensitive to learners' developmental characteristics, responsive to their individual differences, and structured in ways that promote participation, independence, and social inclusion. Teachers play an essential role in planning and implementing instructional processes that meet these requirements. Although teachers are responsible for designing individualized learning experiences, managing diverse behavioral profiles, creating appropriate materials, collaborating with families, and fostering functional life skills, research shows that many teachers continue to experience challenges in meeting these expectations effectively. The success of educational processes for individuals with special needs depends on teachers' professional competencies and access to ongoing, practice-based professional development opportunities. However, existing professional development programs often remain theoretical, short-term, insufficient in addressing teachers' actual instructional needs.

Given these challenges, understanding teachers' needs through systematic and in-depth examination of their classroom practices and professional perceptions is crucial for designing effective support programs. The present study aims to determine the instructional needs of teachers working with individuals with special needs by analyzing both classroom observations and semi-structured interviews. By combining two complementary data sources, the research provides a holistic understanding of teachers' strengths, challenges, and expectations, offering a strong empirical basis for structuring future training programs.

Purpose and Significance

The primary purpose of this study is to identify teachers' instructional needs by examining their real classroom practices, challenges they encounter during instruction, and professional development areas they prioritize. Unlike many previous studies that focus only on interview data or self-reports, this research integrates naturalistic observations carried out during daily lessons with in-depth interviews. This approach enables a more comprehensive understanding of teachers' pedagogical needs by capturing both observable instructional behaviors and teachers' subjective interpretations of their own practice. The study contributes to the literature by presenting a multi-layered analysis of instructional needs in special education settings and offers insights for designing practice-oriented support programs that align with teachers' actual classroom realities.

Method

This research was designed as a --- qualitative study. The data were collected in a private special education institution located in an urban district in Türkiye. The participants consisted of nine teachers working with students with different disa-

bilities. To maintain confidentiality, each participant was assigned a code number. Two qualitative data collection techniques were used: (1) naturalistic observations and (2) semi-structured interviews.

Observations were conducted between September 23 and October 18, 2024, during different lessons such as daily life skills, concept teaching, music, privacy education, chess, and self-care skills. The researcher acted as a passive observer and recorded detailed field notes on instructional strategies, classroom management, teacher–student interactions, assessment behaviors, and the use of natural learning opportunities.

Semi-structured interviews were conducted between November 20 and December 25, 2024. Each interview lasted approximately 30–45 minutes and included open-ended questions addressing teachers’ instructional challenges, self-efficacy beliefs, training needs, material requirements, behavior management strategies, communication with families, and expectations regarding institutional support. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim.

The data obtained from both observations and interviews were analyzed using content analysis. Codes were created through iterative reading, grouped under themes and subthemes, and supported with direct quotations. To ensure reliability, a portion of the data was independently coded by a second coder, and discrepancies were resolved through discussion.

Findings

The findings are presented in two parts: results from classroom observations and results from the semi-structured interviews.

Findings from Observations

Observation data revealed several instructional needs, summarized under seven themes: instructional practices, material use, behavior management, communication and interaction, assessment, natural teaching opportunities, and individualization.

Many teachers demonstrated insufficient pre-instructional planning in their instructional processes. Lessons often lacked clearly defined objectives, structured role assignments, or step-by-step guidance. For example, during a drama activity in a daily life skills lesson, the teacher did not assign roles or provide clear instructions, resulting in some students remaining passive. In concept teaching lessons, both concrete and abstract opposing concepts were taught within the same session, which created cognitive overload for some students. These findings showed that teachers required support in planning lessons aligned with learners’ cognitive

levels, selecting appropriate content, and structuring activities systematically.

Teachers typically relied on limited and repetitive materials, such as videos and worksheets. Materials were seldom adapted to address students' sensory needs, attention levels, or motivation. For instance, in a concept teaching lesson, students watched a single video and then completed a simple coloring activity, without any tactile, visual, or interactive materials to enhance engagement. In privacy education lessons, the use of materials was inconsistent with instructional goals; completed student work was treated as disposable rather than instructional evidence. These findings highlighted teachers' need for training in developing, diversifying, and purposefully using materials.

Observation data revealed persistent challenges in managing student behavior. Teachers frequently responded with general verbal prompts such as "be quiet" rather than using systematic behavior management strategies. Stereotypic behaviors, attention shifts, and disruptive interactions were common, yet they often went unaddressed. Teachers lacked individualized behavior plans and appeared uncertain about how to reinforce desired behaviors or reduce problematic ones. These findings indicated a clear need for training in evidence-based behavior management, including reinforcement strategies, functional behavior assessment, and preventive classroom arrangements.

In several lessons, teachers used low, monotonous tones of voice, did not move around the classroom, and had limited individual interactions with students. These communication patterns negatively affected student engagement and understanding. In some cases, teachers had to repeat instructions because students struggled to hear or interpret them. The observations underscored the importance of professional development in effective communication techniques, such as expressive body language, clear verbal instructions, proximity control, and structured interaction.

Teachers rarely conducted systematic assessments at the end of lessons. They often engaged in general conversations with students instead of using structured assessment tools. Student performance, progress, or outcomes were not documented. This lack of assessment made it more difficult for teachers to track learning or adjust instruction. Findings demonstrated the need for training in formative assessment, data collection, performance monitoring, and documentation.

Teachers tended to rely on artificial or classroom-based activities instead of leveraging natural environments. For example, self-care lessons included videos on handwashing rather than actual practice at sinks. Real-life opportunities for teaching functional skills were often overlooked. These findings revealed teach-

hers' need for training in naturalistic teaching strategies, structuring ecological learning opportunities, and embedding instruction within daily routines.

Instruction was often uniform and not differentiated according to students' varying learning levels. Worksheets, instructional materials, and activities were the same for all students. Higher-performing students finished tasks quickly and became disengaged, while others struggled and received limited individualized support. These observations demonstrated a strong need for training in individualized instruction, differentiated materials, adaptive teaching methods, and goal-aligned task design.

Findings from Interviews

Interview data revealed four main themes: challenges faced by teachers, perceptions of professional competence, training needs and skill development expectations, and institutional/technological support needs.

Teachers commonly struggled with behavior management, attention problems, and communication issues with families. Some teachers expressed difficulties in dealing with expectations that diverged from professional assessments. Others emphasized that behavior problems created barriers to maintaining instructional flow.

Teachers frequently reported feeling inadequate in areas such as individualized education program (IEP) development, assessment methods, and instructional strategies. However, they felt competent in providing emotional support and empathizing with students. Many teachers acknowledged that while they had theoretical knowledge, they lacked practical strategies to implement this knowledge effectively.

Teachers expressed a strong preference for hands-on, practice-based training rather than theoretical sessions. They specifically requested workshops, model demonstrations, real classroom videos, and opportunities to practice skills with guidance. They also emphasized the need for updated information on teaching methods, material design, and the use of technology in instruction.

Teachers noted that they required more instructional materials, access to technological tools, and institutional support for structured planning and collaborative work. Many described inconsistencies in instructional approaches among staff and expressed a desire for shared planning time, coordinated strategies, and administrative support.

This study revealed that teachers working with individuals with special needs have significant instructional and professional development needs, particularly in

the areas of behavior management, material development, differentiated instruction, formative assessment, communication strategies, and naturalistic teaching practices. Both observations and interviews demonstrated that teachers require sustained, practical, and context-based training programs to improve their instructional effectiveness.

The findings emphasize the importance of designing professional development programs that:

- are grounded in real classroom needs,
- integrate modeling, practice, and feedback,
- enhance teachers' capacity to individualize instruction,
- strengthen behavior management and assessment skills,
- promote collaboration among teachers and with families, and
- support the use of natural learning environments and diverse instructional materials.

These results may guide policymakers, school leaders, and professional development designers in creating comprehensive, ongoing, and field-based training programs. Strengthening teachers' competencies in these areas is expected to contribute to more effective instructional practices, improved student outcomes, and higher-quality educational environments for individuals with special needs.



Yapay Zekâ Tabanlı Materyallerin Arapça Öğretimine Entegrasyonu

Sude Çırak ^{ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı yapay zekâ destekli materyallerin Arapça öğretimine entegrasyonu için öneriler sunmaktır. Bu araştırma kapsamında İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabındaki konular incelenmiş ve her biri için yapay zekâ destekli materyaller üretilmiştir. Bu çalışmada materyal kullanımı öğrencilerin her ne kadar görsel duyularına hitap etse de oyun-etkinlik yöntemiyle beraber sunulmasının öğrenci motivasyonunu etkileyeceği öne sürülmüş ve her materyal için bir oyun önerisi verilmiştir. Bu çalışmada yapay zekâ tabanlı tasarım araçlarından Powtoon AI, ElevenLabs, Canva AI, Dall.E ve Midjourney kullanılmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş ve ders kitabı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapay zekânın öğretim materyali tasarımında sunduğu olanaklardan olan görsel üretimi, içerik uyarlama, kişiselleştirme, etkileşimli alıştırmalar oluşturma vb. oyunlaştırma unsurlarıyla (puan, seviye, rozet, görev tamamlama gibi) birleştirilerek Arapça öğretiminde kullanılabilecek örnek materyal türleri verilmiştir. Araştırma bulguları, yapay zekâ destekli oyunlaştırılmış materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecini aktif, etkileşimli ve motive edici hâle getirebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın öğretmenlere ders materyali geliştirmede yenilikçi bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Sonuç olarak çalışma, yapay zekâ entegrasyonunun Arapça öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça öğretimi, görsel materyal, öğrenci motivasyonu, yapay zekâ.

Integration Of Artificial Intelligence-Based Materials Into Arabic Language Teaching

Abstract

The purpose of this research is to offer suggestions for integrating AI-supported materials into Arabic language teaching. The research examined the topics in the 9th-grade Arabic textbook of an Imam Hatip High School, and AI-supported materials were developed for each. While the materials appeal to students' visual senses, it was suggested that presenting them alongside a game-activity approach would impact student motivation, and a game suggestion was provided for each material. This study utilized AI-based design tools such as Powtoon AI, Eleven-Labs, Canva AI, Dall.E, and Midjourney. A qualitative approach was adopted in the research, and the textbook was analyzed using document analysis. Examples of materials that can be used in Arabic language teaching are presented, combining visual generation, content adaptation, personalization, interactive exercise creation, and other opportunities offered by AI in instructional material design with gamification elements (such as points, levels, badges, and task completion). The research findings reveal that AI-powered gamified materials can make student learning active, interactive, and motivating. Furthermore, this approach is expected to provide teachers with an innovative perspective in developing course materials. Consequently, the study offers suggestions for how AI integration can be implemented in Arabic language teaching.

Keywords: Arabic language teaching, artificial intelligence, student motivation, visual materials.

GİRİŞ

İnsanoğlunun yaratıldığı andan itibaren sürekli içinde var olan merak duygusu, bir şeyleri bulma ve yeni şeyler icat etme isteğini doğurmuştur. Gerek ihtiyaçları gerekse istekleri sebebiyle bir şeyler üretme arzusunda olan insanoğlu, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için birçok yenilik meydana getirmiştir. Bu yenilikler kişinin hayatını idame ettirdiği her alanda onun için gerekli olan şeyleri de beraberinde getirmiştir.

Kimi yenilikler çağ açıp çağ kapatırken kimi yenilikler de yaşam tarzımızı değiştirebilmiştir. Tekerlek, kâğıt, barut, yazı ve sayılamayacak kadar çok yeni icat sayesinde dünyamız devamlı bir değişim ve dönüşüm hâlidir. Teknolojinin icadı ile birlikte dünya küçük bir köy hâline gelmiş ve bilgilere erişim kolaylaşmıştır. Teknolojinin insanların yaşamını eğitim, kültür, tıp, sanat gibi birçok alanda olumlu olarak etkilediği görülmektedir (Şen Yaman, 2023). İnsanoğlunun günümüz dünyasına miras bıraktığı icatlardan biri olan teknoloji; tarih öncesinde kullanılmaya başlanmış, Antik Çağ'da kabul edilmiş, Orta Çağ'da geliştirilmiş, Modern Çağ'da ise standardize edilmiştir (Atabek, 2021). Çok uzun çağlardan bugünlere ulaşan, sürekli değişen ve gelişen teknoloji, hayatın her alanında insanların yaşamını etkilemektedir.

Teknolojinin toplumsal gelişme üzerindeki etkisi, özellikle sanayi devriminden sonra hız kazanmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında bilgisayarların ve dijital iletişim araçlarının ortaya çıkmasıyla birlikte teknoloji yalnızca üretim süreçlerini değil bilgiye erişim biçimlerini de değiştirmiştir (Bingöl, 2025). Günümüzde ise dijital dönüşüm, insanların öğrenme ve öğretme biçimlerini kökten etkilemektedir. Artık teknoloji, yalnızca bir araç değil düşünme, öğrenme ve iletişim kurma biçimlerini şekillendiren bir güç hâline gelmiştir (Özçelik Baloğlu, 2023).

Eğitimde teknoloji kullanımı hem eğitimin niteliğini hem de eğitimin ulaşılabilirliğini artırmaktadır (Yılmaz & Kardaş, 2025). Bilgisayar destekli eğitim, dijital ders materyalleri ve çevrim içi öğrenme ortamları, öğrenmeyi daha esnek ve kişisel hâle getirmiştir. Teknolojinin dil eğitimine dâhil edilmesi ise öğrenme süreçlerini bilfiil dönüştürmüş, özellikle Arapça gibi bir dilin öğretiminde modern çözümler sunmuştur (Erken, 2025a).

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yapay zekâ kullanımları eğitim-öğretim ortamlarında kendini göstermeye başlamıştır. Yapay zekâ dil öğreniminde, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, etkileşimli uygulamalar ve anında dönüt mekanizmaları sayesinde öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren aktif bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Şimşek, 2025). Ayrıca yapay zekâ; kişiselleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, keşfedici eğitim, eğitimde veri madenciliği, öğ-

rencilerin makale analizleri, akıllı ajanlar, chatbots, özel öğrenim gereksinimi olan çocuklar için eğitim, çocuk-robot etkileşimi, yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, otomatik test oluşturma sistemleri gibi sistemler sayesinde eğitim ortamlarında kullanılabilir (Arslan, 2020). Yabancı dil öğretiminde geleneksel materyallerin yetersiz kaldığı durumlarda dijital araçlar ve yapay zekâ destekli uygulamaların önemi giderek artmaktadır (Türkeri & Özdemir, 2025).

Son yıllarda yapay zekâ ile görsel üretim uygulamaları da eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Görseller, öğrenmede anlamlandırmayı kolaylaştıran ve kalıcılığı artıran önemli araçlardır (Ceylan Dadakoğlu & İz Bölüköğlu, 2024). Bu nedenle görsel materyallerin yapay zekâ destekli biçimde oluşturulması, hem öğretmenlere özgün materyal üretme fırsatı sunmakta hem de öğrencilerin dikkatini çekmektedir (Genç, Danış & Özalp Hamarta, 2023).

Arapça öğretiminde yapay zekâ ve etkinlik tabanlı öğrenim yöntemlerinin kullanılması, dil öğrenimini ve öğretimi yenilikçi hâle getirerek modern eğitim yaklaşımlarının öğrenme deneyimini geliştirebileceğini göstermektedir (Müezzın & Çelik, 2024). Bu doğrultuda yapay zekâ destekli görsellerin Arapça öğretiminde kullanılması öğrencilerin ilgisini artıracak ve soyut konuların daha somut hâle gelmesine yardımcı olabilecek yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Günümüzde yapay zekâ destekli uygulamaların eğitim alanında hızla yaygınlaşması, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Yıldırım, 2025). Bu doğrultuda, görsel materyal kullanımıyla desteklenen öğretim uygulamaları öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Esgin & Doğru, 2024). Özellikle Arapça derslerinde ibadet gibi soyut içerikli konuların öğretiminde, yapay zekâ ile oluşturulan görseller öğrencilerin ilgisini canlı tutmakta ve öğrenmeyi daha somut hâle getirmektedir (Kaya & Eliyatkin, 2024).

Türkiye eğitim sisteminin yeni programı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programında yabancı dillere ait herhangi bir bilgi verilmemekte yabancı diller Türkçe dil becerileri kapsamında yer almaktadır (Erken, 2025b). Arapça öğretiminde ders kitapları temel öğretim materyali olarak kullanılmakla birlikte, bu kitapların içerik ve sunum biçimleri öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını her zaman yeterince destekleyememektedir. Özellikle İmam Hatip Liselerinde okutulan 9. sınıf Arapça ders kitaplarında etkileşimli dijital materyallerin sınırlı olduğu, oyunlaştırma unsurlarına yeterince yer verilmediği ve dinleme-konuşma becerilerini destekleyen çağdaş öğretim araçlarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum, Arapçanın ezbere dayalı bir ders olarak algılanmasına neden olabilmektedir.

Kılıç (2021) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan okuryazarlık becerilerinden Arapça ders kitapları içerisinde elektronik okuryazarlığa hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumda ise teknoloji ile iç içe olan neslin dil öğrenimi açısından sorunlarla karşı karşıya kalabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde Banaz (2024) tarafından yapılan bir araştırmada ise dijital okuryazarlığa yönelik yalnızca çoklu ortamlar terimi kullanıldığı, elektronik ve kitle iletişim kavramlarına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da yapay zekânın eğitimde kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının önem kazandığı günümüzde, ders kitaplarının yapay zekâ destekli materyallerle desteklenmemesi, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi ve öğrenci etkileşiminin artırılması açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut Arapça ders kitaplarında yer alan ünitelerin yapay zekâ tabanlı materyallerle nasıl zenginleştirilebileceği ve bu materyallerin oyun ve etkinlik temelli yaklaşımlarla nasıl bütünleştirilebileceği araştırmanın temel problem alanını oluşturmaktadır.

Literatür incelemesi sonucunda, Arapça öğretmenlerine yönelik yapay zekâ araçları kullanılarak uygulanabilecek somut etkinlik önerilerine yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, Arapça öğretmenlerine yönelik oyun ve etkinlik temelli uygulama önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın problem durumu ise İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabında yer alan konuların yapay zekâ destekli materyallerle desteklenmesine yönelik somut önerilerin eksikliği ve bu eksikliğin öğrenci motivasyonu ile öğrenme sürecine olası etkilerinin yeterince ele alınmamış olmasıdır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar son yıllarda hayatımızın her alanında önemli hâle gelmiştir. İnsanoğlu kendine fayda sağlayabileceği şekilde yapay zekâyı kullanmalıdır. İçerisinde her bilginin bulunduğu, zamandan ve maliyetten tasarruf sağlanabilen yapay zekâ sayesinde birçok yeni ve özgün materyal geliştirilebilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim seviyelerini dikkate alarak eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmesi ve öğrencilerinin dikkatini canlı tutması beklenmektedir. Eğitim ortamlarını modernize etmek öğrenci motivasyonunu artırmaktadır (Özcan, Özcan, Demir, Çelik & Aydoğdu, 2025). Öğrencilerin dikkatini derse çekmek ve motivasyonlarını artırmak eğitim ortamlarında materyal çeşitliliğiyle mümkündür. Materyal kullanımı dersi sıkıcılıktan ve tekdüzelikten kurtararak derse aktiflik kazandırmaktadır (Çilek, 2023). Öğrencilere materyal sunumunda gerçek nesnelere kullanılması, pedagojik gelişimlerine dikkat edilerek ilgilerini çeken fotoğraf ya da görsellerden faydalanılması öğrencilerin derse

karşı tutumlarını ve ilgilerini değiştirmektedir. Yapay zekâ destekli görseller hem öğrenci dikkatini çekebilecek düzeyde hem de gerçeklik algısı korunarak renkleri canlı bir şekilde insanlara sunulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabında yer alan konuların öğretiminde yapay zekâ destekli materyallerin oyunlaştırma yaklaşımıyla nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir model önerisi sunmaktır. Araştırma, Arapça öğretiminde dijital dönüşümün ve yapay zekâ uygulamalarının potansiyel katkılarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu kapsamda çalışmanın temel amaçları şunlardır:

1. Yapay zekâ tabanlı öğretim materyallerinin Arapça dersinde kullanılabilirliğini incelemek,
2. Öğretmenlerin ders tasarımında yapay zekâ araçlarından nasıl yararlanabileceklerine dair örnek uygulama önerileri sunmak.

1.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma, uygulamalı bir çalışma olmayıp öneri ve doküman analizi temelli-dir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, doğrudan öğrenci performansına veya deneysel verilere dayanmamaktadır. Çalışma, yalnızca İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabında yer alan üniteler ile sınırlıdır. Ayrıca önerilen yapay zekâ destekli materyal türleri ve oyunlaştırma unsurları, mevcut teknolojik olanaklar dikkate alınarak örnek düzeyinde sunulmuştur. Bu sınırlılıklara rağmen, araştırma gelecekte yapılacak uygulamalı çalışmalar için teorik bir temel ve yönlendirici bir model önerisi niteliği taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, veri kaynakları, materyal geliştirme ve oyunlaştırma adımları, veri toplama aracı ve veri analizinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, belge, program, ders kitapları ya da literatürdeki bilimsel çalışmaların sistematik olarak incelenmesine dayalı nitel veri toplama tekniği olan, (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil & Nas, 2021) doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma ek olarak aktif öğrenme yaklaşımlarından tasarım temelli öğretim materyali geliştirme yaklaşımı da kullanılmıştır. Tasarım temelli öğretim materyali geliştirme yaklaşımı ise öğrencinin bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarmasına, düşünce ve eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyip değerlendirmesine, yeniden düşünerek farklı yaklaşımlar denemesine ve ortaya koyduğu düşünceleri başkalarıyla paylaşmasına olanak tanınmasıdır (Öztürk, 2012). Bu model çerçevesinde araştırma örnek materyal önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabında yer alan konular incelenmiştir. 2025 yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen içeriklere uygun materyal önerileri geliştirilmiştir. Kitapta yer alan üniteler analiz edilerek her ünitenin hedeflediği konu ya da kavramlar sınıflandırılmıştır. Bu konu ya da kavrama ilişkin oyunlaştırılmış materyal/etkinlik önerisi verilmiştir. Bu çalışma deneysel bir çalışma olmamakla birlikte Arapça öğretmenleri için model ve materyal tasarım önerisi sunmayı amaçlamaktadır.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını,

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabı,
2. Yapay zekâ ve oyunlaştırma temalı güncel akademik makaleler, raporlar ve dijital öğretim teknolojileriyle ilgili bilimsel yayınlar oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabından elde edilmiştir. Kitap içerisinde yer alan ünitelerdeki öğrenme çıktıları, kelimeler, dil kalıpları, etkinlik örnekleri ve görsel içerikler incelenmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde yapay zekâ destekli materyal geliştirme araçlarından olan Canva AI, ChatGPT, DALL·E, Powtoon AI, Midjourney, ElevenLabs kullanımına ilişkin gözlemler ve üretim aşamaları da doküman niteliğinde değerlendirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ders kitabındaki üniteler, her ünitenin konu, kelime teması ve görsel ihtiyaçları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Ünite içerikleri ile yapay zekâ araçlarının sunduğu teknik özellikler eşleştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla incelenen Arapça ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve resmî olarak kullanılan bir öğretim materyali olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca kitapta yer alan konu ve kazanımlar, Demirel (2003)'in Yabancı Dil Öğretimi adlı kitabında bulunduğu dil öğretiminde materyal geliştirme ilkeleri doğrultusunda ilgili alan yazın ile karşılaştırılmış ve önerilen materyallerin kuramsal temellerle tutarlılığı gözetilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla geliştirilen yapay zekâ destekli materyal önerileri, ders kitabındaki ünite kazanımlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiş ve her bir materyal için oyun-etkinlik temelli kullanım önerileri açık biçimde ifade edilmiştir. Süreç boyunca araştırmacı tarafından ilgili ünite-öğrenme çıktısı ve öğrenci sınıf grubu yaşları dikkate alınarak materyal oluşturulmuştur. Buna ek olarak geliştirilen materyalin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenme çıktuları ve

öğrenci seviyelerine uygunluğu ile ilgili olarak uzman görüşü alınmış, model ve öğrenci seviyesine uygunluk görülmüştür.

2.5. Yapay Zekâ Destekli Materyal Geliştirme Süreci

Bu araştırmada materyal geliştirme sürecinde öncelikle 9. sınıf Arapça ders kitabında mevcut olan ünite kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ardından becerilere uygun olan yapay zekâ aracı seçilerek oyunlaştırma öğeleriyle bütünleştirilmiştir. Son aşamada ise materyallerin sınıf içi kullanım senaryoları oluşturulmuştur.

2.7. Materyal Geliştirme ve Oyunlaştırma

Bu bölümde öncelikle ünitelerin öğrenme çıktıları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı çerçevesinde sunulmuştur. Daha sonra her ünite için yapay zekâ destekli ve oyunlaştırılmış etkinlik tasarımları ayrıntılı biçimde aktarılmıştır. Önerilen etkinlikler; kelime öğretimi, dinleme-anlama, okuma ve bağlam çözümü becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılmış; puanlama, rozet, süre ve takım çalışması gibi oyunlaştırma bileşenleriyle zenginleştirilmiştir.

1.ÜNİTE: **هيا نتعرف** Haydi Tanışalım

Öğrenme Çıktısı: Bu ünite, selamlaşma ve tanışma konularına ait temel kelimeler, ifadeler ve dil yapılarına odaklanılarak; öğrencilerin bu unsurları dinleyip izleyebilmeleri, konuşmalarında kullanabilmeleri, Arapça okuma, yazma ve telaffuz becerilerini geliştirebilmeleri ve sınıf içi iletişimde Arapçaya uyum sağlayabilmeleri amaçlanmaktadır.

- **Oyunun Adı:** من أنا “Ben Kimim?”
- **Amaç:** Bu etkinliğin temel amacı, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabı 1. ünitesinde yer alan selamlaşma, tanışma, kişisel bilgi ifade etme, ülke ve şehir isimleri, yaş ve meslek bildirme gibi temel iletişim kalıplarının öğrenciler tarafından dinleme ve anlama becerileri yoluyla pekiştirilmesidir. Oyunlaştırma tekniği kullanılarak hazırlanan bu etkinlik, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırmayı, öğrenme sürecine aktif katılım sağlamayı, dijital araç kullanım becerilerini geliştirmeyi ve iş birlikli öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır.
- **Uygulanışı:** Etkinlik, Powtoon AI platformu kullanılarak hazırlanmış animasyon temelli bir dijital oyun formatındadır. Powtoon AI platformunda karakter oluşturma, eklenen karakteri konuşurma, animasyon ekleme gibi seçenekler mevcuttur. Bu ünitenin materyal hazırlama kısmında ise Powtoon AI içerisinde çeşitli karakterler seçilerek her bir karakter için 10–12 saniyelik kısa tanıtım animasyonları oluşturulur. Tanıtımlar, karakterlerin

isim vermeden kendilerini Arapça tanıttıkları kısa metinlerden oluşur. Örneğin, "... اِسْمِي ...، اَنَا مِنْ ...، عُمُرِي" gibi ifadeler kullanılır. Öğrenciler sınıf ortamında iki gruba ayrılır. Her animasyon oynatıldıktan sonra ekranda üç seçenekli bir soru belirir: "مَنْ أَنَا؟" "Ben Kimim?" Gruplar verilen ipuçlarına göre karakterin kim olduğunu tahmin eder ve doğru seçeneği belirler. Sorular arasında ayrıca "Cümleyi Tamamlama" şeklinde bonus bir görev bölümü yer alır. Bu bölümde öğrencilerden verilen tanışma ifadelerini doğru şekilde tamamlamaları beklenir. Etkinlik boyunca öğretmen, Powtoon ekranındaki yönlendirmeleri takip eder; animasyonlar otomatik olarak oynar, puan ve görev ekranları sırasıyla belirir. Öğrencilerin aktif katılımı sağlanır, grup içinde iş birliği desteklenir ve oyunun sonunda bir liderlik tablosu sunulur. Bu uygulama sayesinde öğrenci konuşma ve dinleme becerilerini kullanmaktadır.

- **Puanlama:** Etkinlik, öğrencilerin rekabet ve katılım düzeylerini artırmak amacıyla puan temelli olarak yapılandırılmıştır. Puanlamada doğru tahmin +10 puan, yanlış tahmin 0 puan, 5 saniye içinde verilen doğru tahmin +5 bonus puan ve bonus görev olan cümle tamamlamaya doğru tahminde bulunan öğrencilere +20 puan verilir. Kazanan öğrenciye "بطل اليوم" "Günün şampiyonu" yazılı bir rozet verilir.

2.ÜNİTE: أنا في المدرسة Okuldayım

Öğrenme Çıktısı: Bu ünite, sınıf eşyaları ve okulun bölümleriyle ilgili hedef kelimeler, ifadeler ve dil yapılarına odaklanılarak; öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeleri, bu temaya yönelik içerikleri dinleyip izleyebilmeleri, okuyabilmeleri ve edindikleri dil unsurlarını sözlü ve yazılı iletişimde etkili biçimde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

- **Oyunun Adı:** نَغْبَةُ الصَّوْتِ الْغَامِضِ "Gizemli Ses Oyunu"
- **Amaç:** Bu etkinliğin amacı, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça dersi 2. ünitesinde yer alan okul içi mekânlar ve sınıf eşyalarına ilişkin kelime bilgisini, yapay zekâ destekli seslendirmeler yardımıyla geliştirmektir. ElevenLabs aracılığıyla oluşturulan doğal ve akıcı Arapça ses örnekleri, öğrencilerin dinlediğini anlama, ipucu çözümleme ve bağlamsal çıkarım yapma becerilerini desteklemektedir. Ayrıca etkinlik, öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini oyunlaştırılmış bir yapıda yapılandırmayı amaçlamaktadır.
- **Uygulanışı:** Bu oyun materyali hazırlanırken yapay zekâ programlarından ElevenLabs'tan faydalanılmıştır. ElevenLabs yapay zekâ programı metinleri sesli bir hâle getirerek öğrencilere sunmaktadır. Ayrıca bu programda müzik ekleme, hikâyeleştirme veya diyalog yaratma seçenekleri de mevcuttur. Oyun, öğretmenin ElevenLabs uygulaması üzerinden ürettiği kısa ve anlaşılır Arapça metinlerin yüksek nitelikli yapay seslendirmeleriyle yürütülmekte-

dir. Öğretmen, ünitenin kelime ve kalıp ifadelerini içeren bu sesleri önceden hazırlayarak öğrencilere sırasıyla dinletir. Her dinletim turunda öğrenciler bireysel veya ikili takımlar hâlinde belirtilen süre içerisinde metnin içeriğini çözümlmeye, metindeki ana kelimeyi, ifadeyi veya temayı tahmin etmeye çalışır. Her doğru tahmin, oyunun rekabet düzeyini artırmak amacıyla gerçek zamanlı bir puan tablosuna işlenir. Dinleme turu ilerledikçe ses kayıtlarının hızı veya karmaşıklığı hafifçe artırılarak öğrencilerin üst düzey dinleme becerilerinin ölçülmesi sağlanır. Yanıt verme süresi kısaltıkça kazanılan puan da artar; bu yönüyle oyun hız, dikkat ve dinleme-anlama becerilerini bir arada değerlendirir. Turlar ilerledikçe öğrenciler hem kendi puanlarını hem de rakip takımların sıralamasını takip eder. Oyun, öğrenciler arasında hem akademik düzlemde hem de motivasyonel açıdan güçlü bir rekabet ortamı oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu uygulamada öğrencinin dinleme-anlama becerisine odaklanılmaktadır.

- **Puanlama:** Etkinlik oyunlaştırma ilkelerine uygun olarak puan tabanlı bir biçimde yürütülür. Her doğru yanıt 10 puan, süresi içinde verilen hızlı yanıtlar ise ek 5 puan olarak değerlendirilir. Zorluk düzeyi artırılmış sesli ipuçlarının doğru çözülmesi durumunda 20 puanlık bonus uygulanır. Etkinlik sonunda en yüksek puana ulaşan grup “Dinleme Ustası Rozeti” ile ödüllendirilir. Bu sistem, öğrencilerin hem rekabet hem de iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerini destekler. Tur sonunda en çok puanı elde eden takım “مَلِكُ الصَّوْتِ –Sesin Hâkimi” rozetini kazanır.

3.ÜNİTE: *أنا في البيت Evdeyim*

Öğrenme Çıktısı: Bu ünite, aile bireyleri, meslekler, evin bölümleri ve ev eşyalarına ilişkin hedef kelimeler, ifadeler ve dil yapılarına odaklanılarak; öğrencilerin bu temalara yönelik içerikleri dinleyip izleyebilmeleri, okuyabilmeleri ve edindikleri dil unsurlarını sözlü ve yazılı iletişimde kullanarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

- **Oyunun Adı:** *صَيْدُ الضَّمَائِرِ “Zamir Avı”*
- **Amaç:** Bu oyunun amacı, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf 3. Ünite içinde geçen Arapça şahıs zamirlerini öğrencilerin bağlam içinde doğru bir şekilde tanımlamalarını, zamirlerle fiil ve isim öbekleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini ve dinleme-okuma temelli ipuçlarından hareketle doğru zamiri seçmelerini sağlamaktır. Oyun, Canva AI’nin etkileşimli tasarım ve otomatik senaryo üretme özelliklerinden yararlanarak öğrencilerin dikkat, hız ve dil farkındalığını geliştirmeyi hedeflemektedir.
- **Uygulanışı:** Bu materyal hazırlamada kullanılabilinecek yapay zekâ programı Canva AI programıdır. Canva AI; grafik tasarım, sunum, afiş, görseller ve

interaktif içerikler oluşturabilmektedir. Oyun, Canva AI üzerinde hazırlanan çok aşamalı etkileşimli bir slayt seti üzerinden yürütülmektedir. Öğretmen önce Canva AI'ye Aile temalı sahnelerde gizlenmiş karakterler oluşturur. Uygulamada her sahne için farklı bir aile üyesi, farklı mekân ve farklı ipuçları içeren görseller üretir. Slaytların her birinde kısa bir cümle yer alır: Öğrenci “... في المطبخ تطبخ ...”, “... في غرفة الجلوس يقرأ...”, “... في الحديقة يلعب...”, “... Bahçede ... oynuyor” gibi ifadelerde boş bırakılan yere uygun zamir seçmektedir. Öğrenciler iki gruba ayrılır ve her tur için 30 saniyelik bir süre belirlenir. Canva AI'nin “tıklanabilir seçenekler” özelliğiyle aynı sahnede dört farklı zamir butonu yer almaktadır. Gruplar sırayla akıllı tahta üzerinden seçim yapmaktadır. Hızlı seçim yapan grup bonus kazanırken, hatalı seçim yapan grup sahnenin yeni ipucunu beklemek zorunda kalmaktadır. Rekabeti artırmak amacıyla her üç tur sonunda Canva AI üzerinde oluşturulan canlı puan tablosu güncellenir ve sınıf tahtasında görüntülenir. Oyunun son aşamasında zamirler hem bağlamı gizli hem de daha karmaşık cümlelerle sunulur. Bu uygulama öğrencilerin okuma–anlama becerisine odaklanmaktadır.

- **Puanlama:** Puanlamada doğru zamir seçimine 10 puan, art arda 3 doğru cevap veren gruba “سهم الضمير الذهبي Altın Zamir Oku” bonusu ve +10 puan, yanlış cevap veren gruba –5 puan ve en yüksek puanı alan gruba “الضماير – Zamir Ustaları” unvanı elde etmektedir.

4.ÜNİTE: *يوم في حياتي Bir Günüm*

Öğrenme Çıktısı: Bu ünite, günlük faaliyetler ile yiyecek ve içeceklerle ilişkin hedef kelimeler, ifadeler ve dil yapılarına odaklanılarak; öğrencilerin bu temalarla ilgili içerikleri dinleyip izleyebilmeleri, okuyabilmeleri ve edindikleri dil unsurlarını sözlü ve yazılı iletişimde kullanarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

- **Oyunun Adı:** سَاعَتِي السَّخْرِيَّة “Sihirli Saatim”
- **Amaç:** Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin Arapça 4. ünite kapsamında saatleri okuma, günlük rutinleri saat bağlamında ifade etme ve zaman kalıplarını kullanma becerilerini geliştirmektir. Midjourney ve DALL·E tarafından üretilen görseller, günlük aktivitelerin belirli saatlerde gerçekleştiğini görsel olarak desteklemektedir. Oyun, öğrencilerin zaman ifadelerini bağlam içinde tanıma, hızlı karar verme ve doğru eşleştirme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Sınıf içi motivasyon ve rekabeti artırmayı hedeflemektedir.
- **Uygulanışı:** Yapay zekâ programlarından Dall.E programı yapay zekâ görsel üretme programıdır. Yazılı metinleri resim ve animasyon hâline getirerek kullanıcıya sunmaktadır. Midjourney de Dall.E gibi metinleri görsel içeriğe dö-

nüştürebilmektedir. Ancak Midjourney daha yaratıcı görseller üretebilmektedir. Etkinlik, öğrencilerin günlük rutinleri saat bağlamında öğrenmelerini sağlamak için Midjourney ve DALL·E yapay zekâ araçları ile hazırlanmış görsel sahneler üzerinden yürütülmektedir. Öğretmen, her sahnede öğrencilerin günlük aktiviteleri ve saatleri eşleştireceği sahneler üretmektedir. Örneğin bir öğrenci saat 7’de kahvaltı yaparken, bir diğer öğrenci saat 9’da okula giderken, akşam saat 8’de ders çalışırken ya da spor yaparken videoları tahtaya yansıtılmaktadır. Görseller, renkli ve dikkat çekici biçimde tasarlanmakta ve sahnelerde karakterlerin aktiviteleri net biçimde gösterilmektedir. Uygulama içinde saat bilgisi boş bırakılmaktadır. Böylece öğrenciler görselle ipucu çıkararak doğru zamanı tahmin etmek zorunda kalmaktadır. Sınıf, 3–4 kişilik gruplara ayrılır ve her turda bir sahne ekranda gösterilir. Öğrenciler sahnedeki aktivitenin gerçekleştiği doğru saati dört şıklı seçenekten seçer. Süre her tur için 45 saniye olarak sınırlandırılır ve öğrencilerin hızlı düşünceleri teşvik edilir. Her doğru cevap 10 puan değerindedir; süre dolmadan verilen doğru cevaplar ekstra 5 puan kazandırır. Yanlış cevap veren gruplar, sahnede yeni ipuçları sunularak ikinci tahmin hakkı elde eder. Oyun ilerledikçe sahneler karmaşıklaşır: birden fazla aktiviteyi tek sahnede sunan çift saat turları ve zaman ifadelerinin karışık verildiği hızlı turlar eklenir. Bu turlar öğrencilerin dikkat, hızlı analiz ve strateji geliştirme becerilerini artırır. Ayrıca, her turun sonunda Canva veya sınıf tahtasında canlı puan tablosu güncellenir ve lider grup görünür hâle gelir; böylece rekabet sürekli canlı tutulur. Bu yöntem hem eğlenceli hem öğretici bir şekilde saat ve günlük rutin bilgisini pekiştirmektedir.

- **Puanlama:** Oyun sonunda en yüksek puanı alan grup “الساعتيون البار عون – Usta Saatçiler” unvanını ve dijital rozetini kazanmaktadır.

BULGULAR

Doküman incelemesi sonucunda, yapay zekâ destekli materyallerin Arapça öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik çeşitli bulgular elde edilmiştir. Doküman incelemesine dayalı bulgular, yapay zekâ destekli ve oyunlaştırılmış materyallerin Arapça öğretiminde kullanılabilir ve pedagojik açıdan işlevsel olabileceğini göstermektedir. Araştırma sürecinde, ders kitabının her ünitesinde yer alan kelime ve dil kalıplarının yapay zekâ araçlarıyla uyumlu biçimde dönüştürülebileceği, farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek materyal türlerinin üretilebileceği düşünülmektedir. Powtoon AI, ElevenLabs, Canva AI, Midjourney ve DALL·E gibi araçların her ünitenin hedef kazanımlarına uygun içerik üretmede işlevsel olabileceği tespit edilmiştir. Yapay zekâ ile üretilen görsellerin özellikle soyut kavramların öğretiminde dikkat çekici olduğu ve öğrenci sürecini daha aktif, etkileşimli ve motive edici hâle getirme potansiyeline sahip olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca yapay zekâ tabanlı araçların öğretmenlere zaman tasarrufu sağladığı ve etkinlik tasarımı konusunda rehberlik sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.1. Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bulgular

Tablo 1.

İncelenen Boyut	Bulgular
<i>Görsel İçerik Durumu</i>	Ders kitabı görsel ağırlıklıdır ancak görseller etkileşimli değildir.
<i>Etkinlik Çeşitliliği</i>	Oyunlaştırma ve öğrenci merkezli etkinlikler sınırlı düzeydedir.
<i>Dil Becerileri</i>	Dinleme, konuşma ve görsel yorumlama becerilerini destekleyen materyaller yetersizdir.
<i>Öğrenme Yaklaşımı</i>	Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı hâkimdir.
<i>Geliştirme İhtiyacı</i>	Yapay zekâ destekli ve etkileşimli materyallerle zenginleştirilmeye uygundur.

Tablo 1’de mevcut olan bulgular doğrultusunda İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabının, görsel ağırlıklı olmasına rağmen öğrencilerin motivasyonunu artırabilecek etkileşimli materyal yönünden sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı da araştırma öğretmenler için birçok yapay zekâ programı ve materyal örneği sunmuştur. Kitapta tematik kelime listeleri yer almakla birlikte, öğrencilerin konuşma, dinleme ve görsel yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Kitapta yer alan dört ünitenin her biri; günlük iletişim becerilerini geliştirmeyi, kelime öğretimini merkeze almayı, temel soru-cevap kalıplarını kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak mevcut içeriklerde etkinlik çeşitliliği, oyunlaştırma ve öğrenci merkezli öğrenme açısından eksikler olduğu belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli materyal üretimi ise yenilikçi bir alternatif olarak sunulabileceği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dersi zenginleştirerek anlatmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. Yapay Zekâ Destekli Materyal Tasarımına Yönelik Bulgular

Tablo 2.

Yapay Zekâ Aracı	Sağladığı Katkılar	Desteklenen Öğrenme Türü
DALL.E / Midjourney	Ünite temalarına uygun, dikkat çekici görseller üretebilmektedir.	Görsel öğrenme
ElevenLabs	Doğal ve akıcı Arapça seslendirme ve telaffuz desteği sağlayabilmektedir.	İşitsel öğrenme
Powtoon AI	Animasyon, avatar ve senaryolu etkinlik oluşturulabilmektedir.	Etkileşimli öğrenme
Canva AI	Etkileşimli slaytlar oluşturabilmekte ve oyunlaştırılmış görevler verilebilmektedir.	Görsel ve aktif öğrenme

Genel Etki	Soyut kavramların somutlaştırılmasına yardım etmekte ve öğrenci dikkat/ motivasyon artışına katkı sunmaktadır.	Çoklu öğrenme
------------	--	---------------

Yapılan doküman analizi sonucunda yapay zekâ araçlarının (Canva AI, DALL·E, Powtoon AI, ElevenLabs, Midjourney) Arapça öğrenimine şu katkıları sağlayabileceği ortaya çıkmıştır:

Görsel kalite ve çeşitlilik: DALL·E ve Midjourney gibi araçlar ünite temalarına uygun profesyonel görseller üretebilmekte; soyut içerikleri somutlaştırmaktadır. Görsellerin canlı renklerde olması öğrencilerin görsel zekâsına hitap ederek derse bir aktiflik kazandırması beklenmektedir. Bu programların ürettiği görsel materyallerin öğrenci dikkatini çekebilecek düzeyde olabileceği bulgusuna varılmaktadır.

İşitsel materyal üretimi: ElevenLabs sayesinde telaffuz, diyalog ve hikâyeleştirme gibi içerikler kolaylıkla seslendirilmektedir. Ayrıca bu program sayesinde öğrencilerin işitme duyularına hitap edilerek işitsel öğrenme becerisine sahip öğrenciler derse adapte edilebilmektedir. Aynı zamanda bu programda görsel öğeler de renkleri canlı olarak sunulmakta ve görsel öğrenme becerisine sahip öğrencileri de derse entegre edebilmektedir. Öğrenme grupları açısından farklılık bulunan öğrencilerin yapay zekâ destekli materyaller aracılığıyla derse aktif katılabilecekleri düşünülmektedir.

Etkileşimli uygulamalar: Powtoon AI ve Canva AI aracılığıyla animasyon, avatar ve dijital oyun kartları oluşturulabilmektedir. Bu iki program incelendiğinde içerisinde video–etkileşim yapılabilen, interaktif sunumların mevcut olduğu bulgusuna erişilmiştir. Özellikle Powtoon AI programı ile avatarlar oluşturulabilmekte, animasyon şeklinde sınıfa sunulabilmekte ve hareketli görseller sayesinde de öğrenci aktif katılımının olumlu bir şekilde değişeceği beklenmektedir. Bu özelliklerin, bağlam temelli öğrenmeye yönelik materyal tasarımına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Beceri Gelişimi: Yapay zekâ destekli oyunlaştırılmış materyaller, öğrencilerin dil becerilerinin farklı boyutlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Dinleme–anlama, bağlam çözümleme, kelime ve fiil kullanım becerileri, görsel ve işitsel ipuçlarıyla pekiştirilmektedir. Özellikle saat ve günlük rutinler konularında, öğrenciler bilgiyi bağlam içinde anlamlandırabilmekte ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir.

Öğretmenler İçin Katkı: Bulgular, yapay zekâ destekli materyal kullanımının öğretmenlere ders tasarımında yenilikçi bir bakış açısı kazandırdığını göstermektedir. Öğretmenler, AI araçları ile özgün, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli materyaller oluşturabilmektedir. Böylece derslerde öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilmeleri hedeflenmektedir.

3.3. Oyunlaştırmanın Öğretim Sürecine Katkılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Oyunlaştırma Unsuru	Öğretim Sürecine Katkısı
Puan sistemi	Rekabet ve motivasyon artışı
Rozet ve unvanlar	Başarı hissi
Süre sınırlaması	Dikkat ve hızlı düşünme becerisi
Takım çalışması	İş birliği ve iletişim
Seviye/bonus	Süreç odaklı öğrenme

Tablo 3'te görüldüğü üzere oyunlaştırma bileşenlerinin (puan, rozet, seviye, hız, takım çalışması) Arapça öğrenim sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını artırmaya, kelime ve kalıp öğrenimini pekiştirmeye, öğrencilerin derse karşı tutumunun olumlu olarak geliştirmeye, iş birliği–iletişim becerisini güçlendirmeye ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırmaya katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Dersin oyun–etkinlik birlikteliğiyle sunulması sayesinde öğrencilerin rekabet duygusuyla kalıcı öğrenmeler sağlaması beklenmektedir. Buna ek olarak ünite bazında önerilen oyunlaştırılmış materyallerin tamamının dinleme, konuşma ve görsel okuryazarlıklarını desteklediği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç

Bu araştırmada, İmam Hatip Lisesi 9. sınıf Arapça ders kitabında yer alan üniteler yapay zekâ destekli materyaller ve oyunlaştırma yöntemi çerçevesinde incelenmiştir. Her ünite için yapay zekâ tabanlı araçlarla üretilebilecek materyal örnekleri ve uygulanabilir etkinlik tasarımları sunulmuştur. Araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde sunduğu imkânları ortaya koymakta ve bu teknolojilerin öğrenci motivasyonu, derse katılımı ve öğrenme sürecinin etkileşim düzeyi üzerindeki potansiyel etkilerine dikkat çekmektedir. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli uygulamaların Arapça dersinin görsel, işitsel ve etkileşim temelli yönlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen Powtoon AI, ElevenLabs, Canva AI, DALL·E ve Midjourney gibi dijital araçların her birinin, ders kitabındaki kazanımların öğretimine farklı açılardan katkı sağlayabileceği tespit edilmiştir. Bu araçların görsel üretim, seslendirme, içerik uyarlama, hikâyeleştirme ve avatar oluşturma gibi özellikleri öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlamalarına, kelimeleri somut örneklerle ilişkilendirmelerine ve dil yapılarını bağlam içerisinde kullanmalarına imkân tanımaktadır. Bu bulgu, yapay zekâ tabanlı materyallerin dil öğretiminde yalnızca destekleyici bir unsur değil, pedagojik açıdan öğrenme sürecini dönüştüren bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, oyunlaştırma yaklaşımının yapay zekâ ile üretilen materyallerle birlikte kullanıldığında öğrenciler üzerinde güçlü bir motivasyon etkisi oluşturabileceğidir. Rozet, seviye, puan ve görev tamamlama gibi oyun unsurlarının, öğrencilerin derse aktif katılımını destekleyerek sınıf içi etkileşimi artırdığı ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda, oyunlaştırılmış yapay zekâ destekli materyallerin öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal katılımını da güçlendirebileceği değerlendirilmektedir.

Nitel doküman analizi yoluyla elde edilen bulgular, Arapça ders kitabında yer alan ünitelerin her birinin yapay zekâ araçlarıyla dönüştürülebilir nitelikte olduğunu ve ünite hedeflerine uygun özgün, etkileşimli materyaller tasarlanabileceğini ortaya koymaktadır. Somut ve soyut kavramların görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmektedir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının Arapça öğretiminde yalnızca kelime öğretimine değil, kültürel ve dinî içeriklerin öğretimine de pedagojik katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırma teorik nitelikte olmakla birlikte, sunduğu materyal önerileri ve model yaklaşımı Arapça öğretmenleri, materyal tasarımcıları ve eğitim teknolojileri alanında çalışan araştırmacılar için yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Yapay zekâ tabanlı araçların hızla geliştiği günümüzde, bu araçların pedagojik amaçlarla uyumlu biçimde kullanılması önem taşımaktadır. Bu çalışma, gelecekte sınıf ortamında yapay zekâ destekli materyallerin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin deneysel yöntemlerle incelenmesine yönelik araştırmalar için temel oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma yapay zekâ ve oyunlaştırmanın Arapça öğretimine entegre edilebileceğini ve bu entegrasyonun öğrenme sürecini daha etkileşimli ve öğrenci merkezli hâle getirebileceğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ destekli materyallerin sistematik biçimde kullanılması, Arapça öğretiminde yenilikçi ve uygulanabilir bir öğretim modelinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, Arapça öğretiminde dijital dönüşüme ilişkin alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır.

Tartışma

Bu araştırma, yapay zekâ destekli materyallerin Arapça öğretiminde kullanımına yönelik literatürde giderek artan ilgiyle paralel bir çerçeve sunmakla birlikte, mevcut çalışmalardan farklı olarak bu teknolojileri doğrudan ders kitabı kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş uygulama temelli bir öğretim modeli içerisinde ele almaktadır.

Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik Şimşek (2025) ve Arslan'ın (2020) yapmış olduğu çalışmalarda kişiselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim ve etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi avantajlara vurgu yapılmaktadır. Benzer şekilde Türkeri ve Özdemir'in (2025) araştırmasında yabancı dil öğretiminde dijital araçların öğrenme sürecini destekleyici rolüne değinilmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın bulguları, yapay zekâ destekli materyallerin öğrenme sürecini daha aktif ve motive edici hâle getirebileceği yönündeki literatürle doğrudan örtüşmektedir.

Ayrıca görsel materyallerin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini vurgulayan Ceylan Dadakoğlu ve İz Bölükoğlu'nun (2024) yapmış olduğu çalışmalar ile yapay zekâ destekli görsellerin öğrencilerin dikkatini artırabileceğini belirten Genç, Danış ve Özalp Hamarta (2023) tarafından yapılan araştırmalar bu çalışmanın önerileriyle dolaylı bir uyum göstermektedir. Mevcut araştırmada da özellikle soyut içeriklerin somutlaştırılmasında yapay zekâ tabanlı görsellerin kullanılmasının motivasyon ve katılımı artırabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma, yapay zekâ destekli görsel üretimin pedagojik işlevselliğini vurgulayan literatürle paralel bir çizgide yer almaktadır.

Bununla birlikte literatürdeki pek çok çalışmanın yapay zekâ kullanımını genel eğitim ortamları bağlamında ele aldığı görülmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin Yıldırım (2025) tarafından yapılan çalışma kavramsal çerçeve sunmakta veya teknoloji odaklı bir değerlendirme yapmaktadır. Oysa bu araştırma, söz konusu teknolojilerin pedagojik bağlam içerisinde nasıl yapılandırılabileceğini ortaya koyarak literatürdeki bu boşluğu doldurmaktadır.

Arapça öğretiminde etkinlik temelli yaklaşımların öğrenme deneyimini geliştirdiğini ortaya koyan Müezzın ve Çelik'in (2024) çalışması ile mevcut çalışma arasında dolaylı bir paralellik bulunmakla birlikte, bu araştırma etkinlik temelli yaklaşımı yapay zekâ destekli oyunlaştırma modeliyle bütünleşmesi bakımından farklılaşmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında yapılan Kılıç (2021) ve Banaz'ın (2024) yaptığı araştırmalar, Arapça ders kitaplarında dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonunun sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, mevcut neslin teknoloji ile iç içe olan öğrenme alışkanlıklarıyla öğretim materyalleri arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Bu araştırma, söz konusu eksikliği gidermeye yönelik somut bir model önerisi sunması bakımından literatürdeki problem tespitlerini uygulama düzeyine taşıyan bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmanın literatürle kesiştiği bir diğer nokta ise oyunlaştırmanın öğ-

renci motivasyonunu artırıcı rolüne ilişkin bulgulardır. Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının katılımı artırdığı ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiği Erken'in (2025) yapmış olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Bu araştırma da yapay zekâ destekli materyallerin oyunlaştırma unsurlarıyla birleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik edebileceğini ortaya koyarak bu bulgularla uyum göstermektedir. Ancak literatürde oyunlaştırma ve yapay zekânın çoğunlukla ayrı değişkenler olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma ise iki yaklaşımı bütünlüklük bir öğretim tasarımı içerisinde ele alması bakımından ayrılmaktadır.

Çalışmanın en belirgin farklılığı, yapay zekâ uygulamalarını genel bir teknoloji entegrasyonu çerçevesinde ele almak yerine, doğrudan ders kitabı temelli kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmış materyal önerilerine dönüştürmesidir. Literatürde öğretmenlere yönelik somut etkinlik önerilerinin sınırlı olduğu dikkate alındığında, bu araştırma yalnızca yapay zekânın potansiyelini tartışmakla kalmayıp, öğretmenlerin sınıf içinde doğrudan uygulayabileceği senaryolar sunması bakımından özgün bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca görsel üretim, seslendirme ve etkileşimli içerik oluşturma gibi farklı yapay zekâ işlevlerinin dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmesi, mevcut çalışmayı teknoloji odaklı yaklaşımlardan pedagojik tasarım odaklı yaklaşımlara taşıyan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, literatürde yer alan yapay zekâ, görsel materyal kullanımını ve oyunlaştırma yaklaşımlarını bütünlük olarak Arapça öğretimi bağlamında ders kitabı temelli bir uygulama modeli geliştirmektedir. Bu yönüyle çalışma, mevcut araştırmalarla kuramsal düzeyde örtüşmekte; ancak somut öğretim tasarımı ve uygulama odaklı yaklaşımı sayesinde onlardan ayrılarak alana özgün bir katkı sunmaktadır.

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcı öğretmenler açısından, Arapça derslerinde yapay zekâ destekli dijital araçların kullanımı öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırma potansiyeli taşımaktadır. Bu araçların ders kitabında yer alan ünitelerle bütünlük edilmesi ve oyunlaştırma temelli etkinliklerle desteklenmesi, öğrenme sürecini daha etkileşimli ve motive edici hâle getirebilir. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ tabanlı uygulamaların sınıf içi etkinliklerde kullanılması, öğrencilerin hedef dile maruz kalma süresini artırarak iletişimsel becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir.

Gelecek araştırmalar açısından ise yapay zekâ destekli materyallerin Arapça öğretimindeki etkililiğinin deneysel yöntemlerle incelenmesi önem arz etmektedir.

Bunun yanı sıra karma araştırma desenleri kullanılarak hem öğrenci görüşlerinin hem de akademik başarı düzeylerinin birlikte değerlendirilmesi, söz konusu materyallerin pedagojik etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeyleri ve çeşitli ders kitapları üzerinde gerçekleştirilecek benzer çalışmalar, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının genellenebilirliğini test etme açısından alana önemli katkılar sunacaktır.

Bu araştırmanın nitel ve öneri temelli yapısı, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte çalışma, Arapça öğretiminde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın nasıl entegre edilebileceğine dair somut örnekler sunması bakımından alan yazına katkı sağlamaktadır. Gelecek araştırmalarda, bu çalışmada önerilen materyallerin sınıf ortamında uygulanarak öğrenci başarısı, motivasyonu ve dil becerileri üzerindeki etkilerinin deneysel ya da karma yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı sınıf düzeyleri ve farklı dil becerileri üzerinde yapay zekâ destekli oyunlaştırılmış materyallerin etkilerinin araştırılması, alandaki bilgi birikimini derinleştirecektir.

KAYNAKLAR

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.

Atabek, O. (2021). Teknolojinin anlamının gelişimi ve insan-teknoloji ilişkisi. Kıranlı Güngör, S. (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar VI* (s. 311–324). Eğitim Yayınevi.

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 279-290.

Bingöl, İ. (2025). Sanayi devriminden dijital çağa: Modernleşme sürecinde toplumsal dönüşüm. *Kronotop İletişim Dergisi*, 2(2), 395–426.

Ceylan Dadakoğlu, S., & İz Bölükoğlu, H. (2025). Yapay zekâ aracılığıyla oluşturulan görsel tasarımların kültürel aktarıma katkısı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 413–445. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1540519>

Çilek, Z. (2023). Yabancı dil eğitiminde güncel öğretim materyalleri ve kullanımı. *Yabancı dil öğretiminde güncel yaklaşımlar* (s. 87–110). Efe Akademi.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretim ilkeleri. *Yabancı dil öğretimi*. (s.29-34). Pegem Yayıncılık.

Erken, İ. (2025a). Gençlere dil öğretiminde teknolojinin rolü: Arapça öğretiminde “Rosetta Stone” programı. *İtikan Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 123–132.

Erken, İ. (2025b). Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli ve Arapça Öğretimi Alımlama Becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 241-257

Esgin, A., & Doğru, E. (2024). Mobil uygulamalarla Arapça öğrenimi: Using mobile applications in learning of Arabic. *Lisanî İlimler Dergisi*, 2(2).

Genç, M. A., Danış, S., & Özalp Hamarta, H. K. (2023). Görsel sanatlar alanında özel yetenekli bireylerin eğitiminde yapay zekânın kullanımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 497–519.

Kaya, Y., & Eliyatkin, E. (2024). Din eğitiminde içerik oluşturma ve kişiselleştirilmiş öğrenme aracı olarak ChatGPT. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(3), 615–646.

Kılıç, A. (2021). Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 Dinleme/İzleme ve Okuma/Anlama Kazanımlarının 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.

Müezzin, A. D., & Çelik, R. (2025). Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde yapay zekâ ve aktif öğrenmenin rolü. *Küllîye*, 6(2), 357–376.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaöğretim Anadolu imam hatip lisesi Arapça ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı (9. sınıf)*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Arapça Dersi Öğretim Programı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/01143030_arapca58.pdf

Özcan, A., Özcan, B., Demir, G., Çelik, N., & Aydoğdu, S. (2025). Eğitimde dijitalleşmenin öğrenciler üzerindeki motivasyon ve dikkat süresi üzerindeki etkileri. *International QMX Journal*, 4(5), 734–746.

Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1189–1210.

Öztürk, İ. H. (2012). Tarih Öğretmeni Adaylarına Bit Destekli Öğretim Becerilerinin Kazandırılmasında Tasarım Temelli Öğrenme Yaklaşımı. *Education Sciences*, 7(3), 945-968.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–256.

Şen Yaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057–1070.

Şimşek, Ö. (2025). Yapay zekâ ve dil öğrenme süreçlerinde kullanımına genel bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118–130.

Türkeri, E., Özdemir, C. (2025). Yapay Zeka Tabanlı Dijital Materyallerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Entegrasyonu: Pedagojik Perspektifler. *Silkway Social Science Journal (SSSJournal)*, 1(2),15-28.

Yıldırım, T. (2025). Arapça öğretiminde yapay zekânın rolü: ChatGPT örneği. *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, (20), 299–322.

Yılmaz, B. B., & Kardaş, D. (2025). Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımını üzerine yapılmış çalışmaların bir meta-sentez analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 433–455.

Extended Abstract

Introduction

The rapid advancement of digital technologies has significantly transformed educational environments, reshaping both teaching practices and learning experiences. Among these developments, artificial intelligence (AI) has emerged as one of the most influential innovations, offering new opportunities for instructional design, content personalization, and learner engagement. In foreign language education, AI-supported tools provide dynamic and personalized learning environments through features such as automated content generation, speech synthesis, visual production, and interactive feedback systems. These affordances are particularly valuable in the teaching of Arabic, which is often perceived by learners as challenging due to its unfamiliar phonetic system, complex grammatical structures, and its distinct script system, which differs substantially from Latin-based alphabets.

In the context of Imam Hatip High Schools in Türkiye, Arabic instruction largely depends on printed textbooks that present language input in static formats. While these textbooks serve as essential curricular resources, they frequently lack interactive elements that support student-centered learning and active engagement. Moreover, opportunities for developing listening and speaking skills remain limited, and gamification elements that could enhance motivation are rarely incorporated. As a result, Arabic may be perceived as a rote learning-oriented subject rather than a vehicle for communicative language use. This situation highlights the need for innovative instructional approaches that align with contemporary digital learning environments.

The integration of AI-supported materials into Arabic teaching offers a promising pathway to address these limitations. AI tools can facilitate the creation of multimodal learning materials that combine visual, auditory, and interactive components, thereby supporting diverse learning styles. When combined with gami-

fication strategies such as scoring systems, time-based challenges, collaborative tasks, and digital rewards, these materials can transform traditional learning environments into more engaging and motivating spaces. In this regard, the present study aims to develop a model that demonstrates how AI-supported instructional materials can be integrated into 9th-grade Arabic teaching through a gamified approach.

Method

This study employs a qualitative research design grounded in document analysis. The primary data source consists of the 9th-grade Arabic textbook officially approved by the Turkish Ministry of National Education. The units within the textbook were systematically analyzed in terms of their learning outcomes, thematic vocabulary sets, and targeted language skills. Each unit was examined to determine its instructional needs and potential areas for digital enhancement.

Based on this analysis, AI-supported instructional materials were developed for each unit in alignment with the four fundamental language skills: listening, speaking, reading, and writing. The material development process incorporated multiple AI-based tools, including Powtoon AI for animated dialogue creation, ElevenLabs for natural-sounding speech synthesis, Canva AI for interactive visual design, and DALL·E and Midjourney for generating contextualized visuals. These tools enabled the production of multimodal learning materials tailored to the linguistic objectives of each unit.

Furthermore, gamification elements were systematically integrated into the instructional design. These elements included point-based scoring systems, collaborative group tasks, time-limited challenges, extension activities, and digital badges. The purpose of integrating gamification was to enhance learner motivation, encourage active participation, and promote collaborative learning. The resulting instructional activities were designed not only to support curriculum outcomes but also to provide teachers with practical implementation strategies.

Findings

The document analysis revealed that while the textbook contains visual components, these elements remain largely static and do not support interactive engagement. In particular, activities designed to foster listening comprehension, speaking fluency, and contextual language use appear limited. The absence of dynamic instructional tools may restrict opportunities for experiential learning and reduce student motivation.

In contrast, AI-supported materials demonstrate the capacity to address these limitations by introducing flexibility, adaptability, and interactivity into the lear-

ning process. AI-generated visuals were found to enhance conceptual understanding by transforming abstract linguistic structures into concrete representations. Similarly, AI-based voice synthesis tools supported listening comprehension through exposure to clear and natural pronunciation models.

When combined with gamification strategies, these materials created opportunities for active learning and collaborative problem-solving. The incorporation of competitive and reward-based mechanisms is anticipated to foster engagement and sustain learner attention. Additionally, the use of AI tools enabled the rapid production of customized materials, offering practical benefits for teachers in terms of time efficiency and instructional creativity.

Overall, the findings suggest that AI-supported gamified materials can contribute to a more dynamic and student-centered learning environment by integrating multimodal input and interactive participation.

Conclusion

The study concludes that the integration of AI-supported and gamified instructional materials into Arabic language teaching holds significant pedagogical potential. By incorporating visual, auditory, and interactive elements into classroom practices, these materials may enhance student motivation, participation, and comprehension. Furthermore, AI tools can support teachers in designing innovative and flexible learning environments that respond to the needs of contemporary learners.

Although this research is limited to document analysis and does not involve empirical classroom implementation, it provides a conceptual framework for future applied studies. The proposed model demonstrates how AI technologies can be aligned with curriculum objectives and pedagogical principles to enrich language teaching practices.

In conclusion, the integration of artificial intelligence into Arabic language instruction represents a promising step toward modernizing teaching approaches and fostering more engaging learning experiences. Future research could build upon this framework through experimental studies that examine the impact of AI-supported gamified materials on student achievement and language proficiency.



*Ortaöğretim Öğrencilerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi**

Beşşar Sittiddar^{ID}
Nurcan Demiralp^{ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim- öğretim yılında Ankara ilinde bulunan anadolu, imam hatip ve mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören 700 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların, %55’ini (n=387) kadınlar, %45’ini (n=313) erkekler oluşturmaktadır. Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği”nin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanma sürecinde, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla ölçme-değerlendirme ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, ölçeğin dilsel ve içeriksel açıdan uygunluğu sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin özgün faktör yapısıyla uyumluluğunu test etmek amacıyla da LISREL 8.8 paket programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliği; öncelikle birinci düzey doğrulamalı faktör analizi (First-Order CFA) ve ardından ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (Second-Order CFA) uygulanarak test edilmiştir. Bunun sonucunda; 30 maddeden oluşan ölçeğin, ölçme-değerlendirme ve alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, bir maddesi hem istatistiksel hem de teorik nedenlerle çıkarılmış ve modelin yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Yeniden test edilen ölçeğin faktör yüklerinin 0,49 ile 0,82 arasında değiştiği belirlenmiştir. Modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan, birinci düzey ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonucunda, modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizi SPSS 27 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyarlanması ve psikometrik

Sorumlu yazar: Beşşar Sittiddar, Gazi Üniversitesi, bsittiddar.79@gmail.com

*Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

özelliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Tutum, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik.

Examination of the Psychometric Properties of the Attitude Scale Toward Syrian Students for Secondary School Students

Abstract

The purpose of this study is to adapt the Attitude Scale Toward Syrian Students for secondary school students and to examine its psychometric properties. The study group consists of $n = 700$ students enrolled in Anatolian, Imam Hatip, and Vocational and Technical high schools in Ankara during the 2024–2025 academic year. Of the participants, 55% ($n = 387$) were female, and 45% ($n = 313$) were male. During the scale adaptation process, expert opinions from specialists in measurement and evaluation, as well as field experts, were consulted to ensure content validity, and the linguistic equivalence and content validity linguistic and conceptual appropriateness of the scale was established. To provide evidence for construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. CFA was performed using the LISREL 8.8 software package to test the compatibility of the scale with its original factor structure. The structural validity of the scale was examined first through First-Order Confirmatory Factor Analysis and subsequently through Second-Order Confirmatory Factor Analysis. As a result, based on the opinions of measurement and evaluation experts and field specialists, one item from the original 30-item scale was removed due to both statistical and theoretical considerations, and the model was re-tested. The factor loadings of the re-tested scale ranged between 0.49 and 0.82. The results of both first-order and second-order CFA indicated that the model fit indices were at acceptable levels. Reliability analysis was conducted using SPSS 27 software, and the Cronbach's alpha coefficient for the entire scale was calculated to be .95. These results indicate that the scale has a high level of internal consistency. Overall, the findings from the validity and reliability analyses conducted to adapt and examine the psychometric properties of the scale demonstrate that the instrument is suitable for assessing secondary school students' attitudes toward Syrian students.

Keywords: Syrian Students, Attitude, Scale, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Göç, insanlık tarihiyle birlikte var olan bir olgudur. Bireylerin yaşadıkları yerden farklı yerlere, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, savaş gibi çeşitli nedenlerle, gönüllü veya zorunlu, bireysel veya kitlesel olarak yer değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir (Sandal, Hançerkıran & Tıraş, 2016: 462). Göç olgusunda, yer değiştirme hareketleri, ülkeler, kıtalar ya da bölgeler arasında gerçekleşebileceği gibi, kırdan kente veya günümüzde görüldüğü gibi kentten kıra doğru farklı ölçek ve yönlerde gerçekleşebilir. İnsanların bir yerden diğerine göç etmesi, nüfusun yeniden dağılımına yol açan önemli bir coğrafi olgudur. Günümüzde dünya nüfusunun dağılışı, geçmişte gerçekleşen büyük göç hareketlerinin bir sonucu olarak şekillenmiştir (Tümertekin & Özgüç, 2011: 289).

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç karışıklıklar ve savaş, Türkiye başta olmak üzere Suriye’ye komşu ülkeleri önemli ölçüde göç hareketlerinden doğrudan etkilemiştir. Türkiye, Suriye’den kaynaklanan, ani ve kitlesel olarak gerçekleşen bu göç hareketini, acil bir durum olarak kabul etmiş ve “açık kapı” politikası izlemiştir. Bu kapsamda, zorunlu ve kitlesel göç yoluyla gelen Suriyelilere hukuki bir koruma sağlamak amacıyla, 04 Nisan 2013 tarihinde kabul edilen 6458 sayılı Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun (YUKK) 91. maddesine istinaden hazırlanan ve 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” ne (GKY) dayalı olarak Suriye’den gelen sığınmacılara “geçici koruma” statüsü tanınmıştır. Bu yasal düzenlemeler sonucu; Suriyeli mültecilere geçici koruma sağlanmış olup sağlık, eğitim, işgücü piyasasına erişim, sosyal yardım, tercüme gibi hizmetler ve çeşitli olanaklar ikamet ettikleri illerde sunulmaya devam etmektedir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2015, 2016, 2025; Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Türkiye tarafından geçici koruma kapsamında ve eğitim çağında olan Suriyeli öğrencilere yönelik, çeşitli eğitim kademelerinde çeşitli sınıf ve yaş düzeylerinde önemli eğitim hizmetleri verilmiş ve bu hizmetler günümüzde yani 2025 yılında da devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı (2022) raporunda; Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu öğrencilerin toplamı 1.124.353’tür. Bunların ancak, 730.806’sı (%64,9) eğitim almaktadır. Aynı raporda (2022) eğitim alan öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları da verilmiştir. Buna göre; 15-18 yaş grubunda yani ortaöğretimde, lise kademesinde eğitim görmesi gereken toplam öğrenci sayısı 252.772’dir. Ancak, bu öğrencilerin sadece 107.812’si çeşitli illerdeki liselerde eğitim görmektedir. Kısaca, Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde okullaşma oranı %42,65’tir. Ortaöğretimde yer alan toplam Suriyeli lise öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında; 51.682 (%47,9) erkek, 56.130 (%52,1) kız olduğu görülmektedir. Yani orta-

öğretim düzeyinde eğitim alması gereken Suriyeli mültecilerin, yarısından fazlası bu eğitimin dışında kalmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde olup da eğitim alamayan Suriyeli mültecilerin bu durumu yaşamalarının çeşitli boyutları ve nedenleri bulunmaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir; Suriye’de zorunlu temel eğitim 6+3 şeklindedir ve lise eğitimi zorunlu değildir. Lise eğitiminin geldiği ülkede zorunlu olmaması, öğrencilerin ailelerinin ekonomik yetersizliklerinden dolayı ortaokul sonrası aile ekonomisine katkıda bulunma zorunluluğu ve bazı illerdeki ailelerin yurt dışına göç etme planları nedeniyle kayıt yaptırmaya direnç göstermeleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra dil bariyeri, savaş nedeniyle eğitimden uzak kalınması ve son olarak Suriyeli ailelerin sahip olduğu geleneksel yapılar ve bu yapılardan kaynaklanan davranışları da etkili olmaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022)

Çocuk mültecilerin yaşadıkları travmalar; çoğu zaman yalnızca geldiği ülkedeki kayıp, şiddet ya da zulüm deneyimleriyle sınırlı değildir. Göç sürecinde ve sığınılan ülkeye varışta, maruz kalınan çok boyutlu olumsuz yaşantılar, çocukların ve gençlerin gelişim süreçleri üzerinde ciddi düzeyde travmatik ve zarar verici etkilere yol açabilmektedir (Hart, 2009). Bu çocuklar, mülteci nüfusları içinde en kırılgan gruplardan birini oluşturmaktadır ve çoğu zaman ailelerinden ayrı kalmakta ya da eğitimden mahrum bırakılmaktadır. Mülteci öğrenciler, genellikle hem yerinden edilme hem de travma deneyimleri yaşamış olmaları ve sonrasında da yeni bir ülkeye geldiklerinde, çoğunlukla yeni bir dili aynı anda öğrenmeyi gerektiren, yeni bir ortama uyum sağlamak zorunda bulunmaları nedeniyle diğer öğrencilerden farklı ve özel bir konumdadır (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen & Frater-Mathieson, 2004: 1). Eğitim, yerinden edilmiş bireyler için toplumsal uyumu kolaylaştırmasının yanında, hayati öneme sahip bilgilere ulaşılması bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim, bireyleri toplumu yeniden inşa etmeleri, üretken ve amaç odaklı bir yaşam sürmeleri, zorlukların üstesinden gelmeleri, yeni çevrelere uyum sağlamaları ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2025). Kısaca, mülteci çocuk ve gençlerin kültürel ve sosyal uyumuna, üretken ve amaç odaklı yaşam sürmelerine en önemli katkıyı okullar vermektedir diyebiliriz. Süleymanov (2017) da vurguladığı gibi; göçmenlerin geldikleri ülkeye uyum sağlamasında sadece kendi çabaları ve davranışları değil, yerel toplumun da göçmenlere karşı tutum ve davranışlarından da etkilenmektedir.

Literatür incelendiğinde, mülteci öğrencilere yönelik, özellikle de Suriyeli öğrencilere yönelik sınırlı sayıda ölçek çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda ulusal yayınlar incelendiğinde; Sağlam ve Kanbur (2017) geliştirdiği “Mülteci

“Öğrenci Tutum Ölçeği” adlı ölçek çalışması yer aldığı görülmektedir. “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” 24 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu ölçekle, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu konudaki bir diğer çalışma ise ölçek uyarlama çalışmasıdır. Angelidou, Aguaded-Ramirez ve Rodriguez-Sabiote (2019) geliştirdiği “Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”, 2021 yılında Aydoğdu ve Akça tarafından aynı adla Türkçeye uyarlanmıştır. Bir diğer tutum ölçeği ise; Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” adlı ölçektir. Bu ölçek, 30 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin tutumlarını beş farklı alt boyutta incelemektedir.

Tutum, çeşitli kaynaklarda farklı yönleriyle, farklı açılardan tanımlanan geniş bir kavramdır. Tutum, genel olarak bireyin bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belirli bir tavır ortaya koymasını ve davranış sergilemeye hazır olma durumudur (Tutar, 2018: 141). Aynı zamanda tutum, bireyin bir nesne karşısında belirli bir ölçüde olumlu veya olumsuz yönde kendini gösteren bir eğilim olarak tanımlanabilir (Eagly & Chaiken, 2007). Bununla birlikte, bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal düzeyde sergilediği yönelim, bireyin tutumunu yansıtmaktadır. Bu doğrultuda, bir tutumun oluşabilmesi için zihinsel, duygusal ve davranışsal bileşenler arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eş güdüm bulunması gerekmektedir (İnceoğlu, 2011: 29-30). Tutum bileşenlerine bakıldığında; öğrenmeye dayalı bilişsel bileşen, duygulara dayalı duyuşsal bileşen ve davranışların ortaya koyduğu davranışsal bileşen olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin birbiriyle tutarlı olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, bilişsel bileşen bireyin belirli bir konuya ilişkin bilgi ve inançlarını, duyuşsal bileşen o konuya yönelik duygusal yaklaşımını, davranışsal bileşen ise bireyin söz konusu konu karşısında sergileyeceği olası tepkileri olarak tanımlanabilir (İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: 52). Tutum kavramı kadar tutumların ölçülmesine ilişkin yöntemler de önem taşımaktadır. Çünkü bireylerin inanç ve tutumlarının önceden belirlenmesi, davranışlarının öngörülmesini ve gerekli durumlarda yönlendirilmesini mümkün kılmaktadır (Çöllü & Öztürk, 2014: 375). Anderson ve Çıkrıkçı’ya (2019) göre, tutumların ölçme yöntemleri üç ana kategori altında incelenmektedir. Birinci kategoriye bakıldığında, bireylerin çeşitli cümlelere ya da sıfatlara verdikleri tepkilere dayanarak çıkarım yapmayı sağlayan “ölçekleme teknikleri” olarak bilenen yöntemleri kapsamaktadır. İkinci kategori, bireylerin gözlenebilir davranışlarından hareketle tutumlara ilişkin sonuçlara ulaşmayı amaçlayan gözleme dayalı yöntemlerden oluşmaktadır. Üçüncü kategori ise, bireylerin fizyolojik tepkilerini temel alarak tutumlara yönelik çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayan ölçme yaklaşımlarını içermektedir. Bu bağlamda, Suriyeli öğrenciler, farklı kültürel ve sosyal geçmişlere sahip, zorla yerinden edilmiş bireylerdir. Eğitim sistemine entegre olduktan sonra Suriyeli

öğrenciler yerel öğrencilerle birlikte eğitim almaktadırlar. Bu eğitim sürecinde, kültürel ve sosyal farklılıklar nedeniyle, farklı sosyal ve psikolojik zorluklarla karşılaşabilirler. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin, eğitime katılımlarını, akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını etkileyebilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilere ilişkin tutumların anlaşılması, eğitimciler kadar karar vericiler açısından da önem taşıyan bir konu hâline gelmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği”nin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışma grubu, ölçek uyarlama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara’da ortaöğretimde (9, 10, 11 ve 12.) sınıflarda eğitim gören toplam 700 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; katılımcıların %55’inin (n=387) kadın, %45’inin (n=313) erkek olduğu görülmektedir. Bu durum örnekleme cinsiyetler arasında dengeli bir temsili sağlandığını göstermektedir. Sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise; katılımcıların %36’sı (n=255) 9. sınıfta, %18’i (n=124) 10. sınıfta, %26’sı (n=179)

11. sınıfta ve %20’si (n=142) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Bu dağılım, araştırma verilerinin farklı sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okul türü açısından incelendiğinde; öğrencilerin %65’inin (n=455) anadolu lisesi, %26’sının (n=183) mesleki ve teknik lisesi ve %9’unun (n=62) imam hatip lisesinden olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışma grubunun cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri bakımından heterojen bir yapı sergilediği görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Gruplara Ait Betimsel İstatistikler*

Değişken	Kategori	N	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	387	55
	Erkek	313	45
Sınıf Düzeyi	9	255	36
	10	124	18
	11	179	26
	12	142	20
Okul Türü	Anadolu Lisesi	455	65
	Mesleki ve Teknik Lisesi	183	26
	İmam Hatip Lisesi	62	9
Toplam		700	100

Ölçek Uyarlama Süreci ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama süreci, yalnızca farklı kültürler ve diller arasında değil, aynı kültür içerisinde değişen koşullara ve farklı demografik gruplara göre de gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir (Erkuş & Selvi, 2021). Bu çalışmada, Aslan ve Kan (2021) tarafından, ortaokul öğrencileri için geliştirilen, beş faktörlü yapıdan ve 30 maddeden oluşan, “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” temel alınmıştır. Lise öğrencilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, ölçeğin uyarlamasının yapılmasına ve psikometrik özelliklerinin incelenmesine çalışılmıştır.

Uyarlama sürecinde; ölçeğin hedef popülasyonu olan lise öğrencilerine kullanılabilmesini sağlamak için, ölçek maddelerinin lise öğrencilerinin yaş düzeyleri ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınmış ve maddeler içeriksel ve dilsel açıdan değerlendirilmiştir (DeVellis & Thorpe, 2017). Bu amaçla üç ölçme değerlendirme, iki psikolojik danışma ve rehberlik, bir dil uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve yapılan çalışmalara yönelik geri bildirimler doğrultusunda, ölçeğe son hâli verilerek hedef kitle olan lise öğrencilerine uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

Aslan ve Kan (2021) geliştirdiği orijinal ölçeğin, olumlu ve olumsuz maddeleri, katılımcı yanıtlarındaki alışkanlık ve ön yargı etkisini azaltmak için, dengeli bir şekilde karıştırılmıştır. Ancak, veri analizi için orijinal madde sıralaması esas

alınmıştır. Bu yeniden düzenleme; elde edilen verilerin daha güvenilir ve geçerli, aynı zamanda da katılımcıların gerçek tutumlarını daha doğru bir şekilde yansıtmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen, “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” adlı orijinal tutum ölçeği; 17 olumlu, 16 olumsuz olmak üzere toplam 30 maddeden olmaktadır ve beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Buna göre birinci alt faktör 11 maddeyi (13, 19, 21, 26, 28, 30, 33, 35, 37, 39, 41); ikinci alt faktör 5 maddeyi (18, 27, 36, 42, 44); üçüncü alt faktör 5 maddeyi (29, 31, 34, 40,45); dördüncü alt faktör 6 maddeyi (2, 4, 6, 10, 14, 24) ve beşinci alt faktör 3 maddeyi (1, 3, 5) kapsamaktadır. Ölçek; değer verme, olumsuz, reddetme, yok sayma ve yakınlık olmak üzere toplam beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğe yanıt veren öğrenciler, maddeleri 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğine göre yanıtlamıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrenciler, Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen ölçeği, olumlu ve olumsuz maddeler için farklı puanlama sistemine göre yanıtlamışlardır. Olumlu maddelerde “tamamen katılıyorum” 5, “kısmen katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2 ve “hiç katılmıyorum” 1 olarak puanlanırken; olumsuz maddelerde bu puanlama ters çevrilerek “tamamen katılıyorum” 1, “kısmen katılıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 4 ve “hiç katılmıyorum” 5 şeklinde kodlanmıştır (Aslan & Kan, 2021).

Uyarlanan ölçeğin lise öğrencilerine uygulanmasına geçilmeden önce, araştırma etiği ilkelerine riayet edilerek gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda, ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli onay (Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2025-E-77082166-302.08.01-1134642) alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın ilgili okullarda uygulanabilmesi için, T.C. Millî Eğitim Bakanlığından (MEB) alınan resmî izinler alınmıştır. Bu onay süreçlerinin tamamlanmasının ardından, veri toplama süreci etik ilkelere ve ilgili yasal düzenlemelere uygun biçimde yürütülmüştür.

Araştırma verileri; 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilindeki anadolu, imam hatip ile mesleki ve teknik liselerden seçilen ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden toplanmıştır. Bu süreçte, öğrencilere araştırmanın amacı ve gizlilik politikaları hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılara, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, verdikleri yanıtların yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Bu açıklamalardan sonra, uyarlanan ölçek formları araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Eksik anket formları analiz dışı bırakılmış ve toplam 61 form değerlendirmeye alınmamıştır. Veri analizi toplam 700 geçerli form üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde; kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, ölçme-değerlendirme ve alan uzmanlarından alınan görüşlerle, ölçeğin dilsel ve içeriksel açıdan uygunluğu sağlanmıştır (DeVellis & Thorpe, 2017). Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA), LISREL 8.8 paket programı kullanılarak ölçeğin orijinal faktör yapısına uyumluluğu test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği; öncelikle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (First-Order CFA) ve daha sonra ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (Second-Order CFA) ile test edilmiştir.

Uyarlama çalışması kapsamında, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen her modele ilişkin uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, her modelin veriyle uyum düzeyi ve ölçeğin yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında, doğrulayıcı faktör analizlerinde hangi uyum indekslerinin kullanılması gerektiğine ilişkin farklı yaklaşım ve görüşler bulunmakla birlikte, modelin iyilik uyum indeksleri değerlendirmesinde, tek bir uyum indeksi değil birçok uyum indeksinin dikkate alınması gerektiğini belirtilmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; Kline, 2011, 2016). Bu bağlamında, modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla; Chi-square (χ^2), Chi-square bölü Degrees of Freedom (χ^2/df), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI), Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) ve Standardized RMR (SRMR) değerleri kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulandıktan sonra ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla SPSS 27 paket programı kullanılarak ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır.

Son olarak ölçek maddelerinin geçerliğini değerlendirmek amacıyla madde-toplam korelasyonları analiz edilmiştir. Ayrıca, ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyini ortaya koymak amacıyla alt ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar, bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen, “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği”nin, ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Geçerliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölçeğin uyarılama sürecinde; ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (First-Order CFA) ve ardından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (Second-Order CFA) uygulanarak test edilmiştir.

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Uyarılama çalışması kapsamında, birinci düzey DFA kapsamında elde edilen uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda, her modelin veriyle uyum düzeyi ve ölçeğin yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmiştir. Birinci düzey DFA modeline ait uyum iyiliği indeksleri, referans aralıkları ile Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Birinci Düzey DFA Uyum İndeksi Sonuçları

Model Uyum Kriterleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Analiz Bulguları
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5	1617.16/ 367= 4.404
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	0,070
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$	0,044
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	0,98
NNFI	$\geq .97$	$\geq .95$	0,98
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0,86
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0,84
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0,98

Birinci düzey DFA modeline ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2 (ki-kare) değerinin örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olmasından dolayı, model uyumunun değerlendirilmesinde tek başına yeterli değildir. Bu nedenle χ^2 değerinin serbestlik derecesi ile oranlanarak (χ^2/df) ve diğer uyum iyiliği indeksleriyle birlikte yorumlanması önerilmektedir. Bu çalışmada, birinci düzey (DFA) modeline ilişkin X^2/df değeri 4,404 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında, X^2/df değerine ilişkin farklı yaklaşımlar ve görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlere göre, küçük örneklemelerde 2,5’ten küçük bir değer mükemmel uyum, büyük örneklemelerde ise 3’ten küçük bir değer mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir. 5’in altındaki bir değer ise orta düzeyde kabul edilebilir uyum gösterdiğini işaret etmektedir (Kline, 2005, 2011; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Wheaton, Muthen, Alwin & Summers, 1977). Birinci düzey DFA modeline ilişkin X^2/df değeri, kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Birinci düzey DFA kapsamında incelenen RMSEA uyum iyiliği indeksi değerlendirildiğinde, modelin RMSEA değeri 0,070 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında, RMSEA için önerilen alt sınırlar konusunda görüş birliği bulunmamakla birlikte, 0,05’in altındaki bir RMSEA değeri iyi uyumu, 0,05 ile 0,08 arasındaki bir değer ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermeleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Shumacher & Lomax, 2004; Marcoulides & Schumacher 2001; Sümer, 2000; Jöreskog & Sörbom, 1993). Literatürde farklı görüş ve değerlendirmeler yer almakla birlikte, Steiger’e (2007) göre RMSEA değerinin 0,070 olması, modele ilişkin RMSEA değerinin iyi uyuma sahip olduğunu ifade etmektedir.

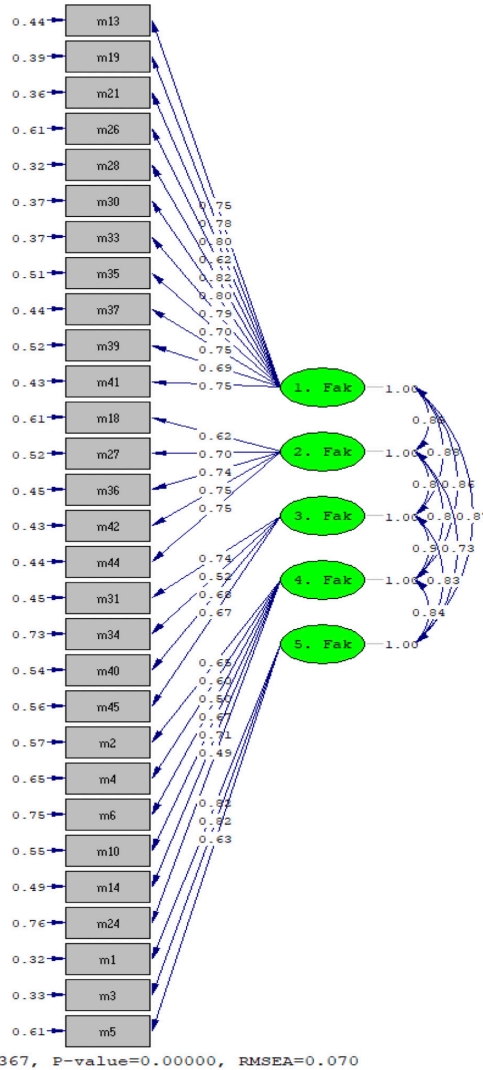
Birinci düzey DFA modeline ait diğer uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, modelin SRMR değeri 0,044 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 0,05’in altında olması, iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Modelin NNFI değeri de 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,97’nin üzerinde olup modelin iyi uyum sergilediğini ortaya koymaktadır. Modelin CFI değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 0,97’in üzerinde olup iyi uyum olduğunu göstermektedir. Modelin NFI değeri ise 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,95’in üzerinde olup iyi uyumu olduğunu göstermektedir (Schermeleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Modelin GFI değeri 0,86 ve AGFI değeri ise 0,84 olarak hesaplanmıştır. Literatürde, bu değerlerin, AGFI ve GFI değerlerinin, 0,85’in üzerinde olması hâlinde kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Seçer, 2015, 2021). Bu doğrultuda, modelin GFI değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, AGFI değerinin ise kabul edilebilir sınırın biraz altında kaldığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen birinci düzey (DFA) sonuçları ışığında, hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir eşik değerlerini sağlamasıyla, veri uyumunun sağlandığı ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Birinci düzey DFA modeli kapsamında yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, söz konusu yüklerin 0,49 ile 0,82 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu maddelere ait faktör yükleri, “değer verme” alt faktör için 0,69 ile 0,82, “olumsuz” alt faktör için 0,62 ile 0,75, “reddetme” alt faktör için 0,52 ile 0,74, “yok sayma” alt faktör için 0,49 ile 0,71, “yakınlık” alt faktör için 0,63 ile 0,82 arasında değiştiği görülmektedir (Şekil 1). Bu sonuçlar ışığında, ölçek maddelerinin ilgili faktörü iyi düzeyde temsil ettiği görülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde, her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 veya daha yüksek olması gerektiği vurgulanmaktadır (Seçer, 2021: 187). Buna göre 29. maddenin faktör yükü 0,13 olmasından dolayı ilgili faktörü yeterince temsil etmediği söylenebilir. Bu nedenle, ölçme-değerlendirme uzmanı ve alan uzmanlarından alınan geri bildirimler sonrasında, 29. maddenin ölçek formundan çıkarılmasına ve modelin

yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Bu durumda 29. madde hem istatistiksel hem de teorik olarak incelendiğinde; lise öğrencileri, bu maddeyle ölçülen deneyimlere ortaokul öğrencilerine göre daha az maruz kalmakta veya bu deneyimleri daha sınırlı ölçüde yaşamaktadırlar. Bu nedenle 29. madde lise örnekleminde içerik temsiliyetini kaybetmekle birlikte aynı zamanda gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) de düşük faktör yükü göstermektedir. Bundan dolayı 29. madde, istatistiksel analiz sonuçları ve teorik gerekçeler doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır.



Şekil 1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeline İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Path Diyagram

Birinci düzey Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) kapsamında, maddelerin ilgili faktörleri temsil gücünü ve istatistiksel anlamlılığını belirlemek amacıyla t-değerleri incelenmiştir. Alan yazınında belirtildiği üzere, path diyagramında 1,96'nın üzerinde olan t-değerleri $p < 0,05$ düzeyinde, 2,56'nın üzerinde olan t-değerleri ise $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olarak kabul edilmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Bu bağlamda incelenen modelde t değerlerinin 12,97 ile 25,43 arasında değişmektedir. Buna göre t-değerleri, 2,58'in üzerinde olması, ölçekteki 29 maddenin $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Birinci düzey doğrulatoryı faktör analizinde hesaplanan t değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Birinci Düzey Doğrulatoryı Faktör Analizine İlişkin t Değerleri

Madde Kodu	t Değeri	Madde Kodu	t Değeri	Madde Kodu	t Değeri
M13	22.99*	M18	17.40*	M6	13.49*
M19	24.24*	M27	20.15*	M10	19.28*
M21	25.29*	M36	21.97*	M14	20.81*
M26	17.97*	M42	22.54*	M24	12.97*
M28	26.41*	M44	22.26*	M1	25.43*
M30	25.04*	M31	21.69*	M3	25.10*
M33	24.83*	M34	14.08*	M5	17.49*
M35	21.05*	M40	19.28*		
M37	22.89*	M45	18.85*		
M39	20.53*	M2	18.58*		
M41	23.15*	M4	16.48*		

* $p < .01$

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, ölçeğin beş alt faktörü arasında korelasyonların 0,73 ile 0,91 arasında değer aldığı görülmektedir. Söz konusu bulgu, faktörler arasında pozitif yönde, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4

Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	1. Fak.	2. Fak.	3. Fak.	4. Fak.	5. Fak.
1. Fak.	1.00	0.85*	0.88*	0.86*	0.87*
2. Fak.	0.85*	1.00	0.87*	0.88*	0.73*
3. Fak.	0.88*	0.87*	1.00	0.91*	0.83*
4. Fak.	0.86*	0.88*	0.91*	1.00	0.84*
5. Fak.	0.87*	0.73*	0.83*	0.84*	1.00

*P < 0.01

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarının ardından, ölçeğin alt faktörlerinin “tutum” şeklinde isimlendirilen üst örtük değişkenle olan uyumunu test etmek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

İkinci düzey DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri, referans aralıkları ile Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

İkinci Düzey DFA Uyum İndeksi Sonuçları

Model Uyum Kriterleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Analiz Bulguları
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5	1687.75/ 372= 4.538
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	0,071
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$	0,045
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	0,98
NNFI	$\geq .97$	$\geq .95$	0,98
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0,86
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	0,83
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0,98

*P < 0.01

Tablo 5'e göre, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri değerlendirildiğinde, ikinci düzey DFA modeline ilişkin X^2/df değerinin 4.538 olduğu ve bu değer doğrultusunda, modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmektedir (Kline, 2005, 2011; Sümer, 2000; Çokluk vd., 2012; Wheaton vd., 1977).

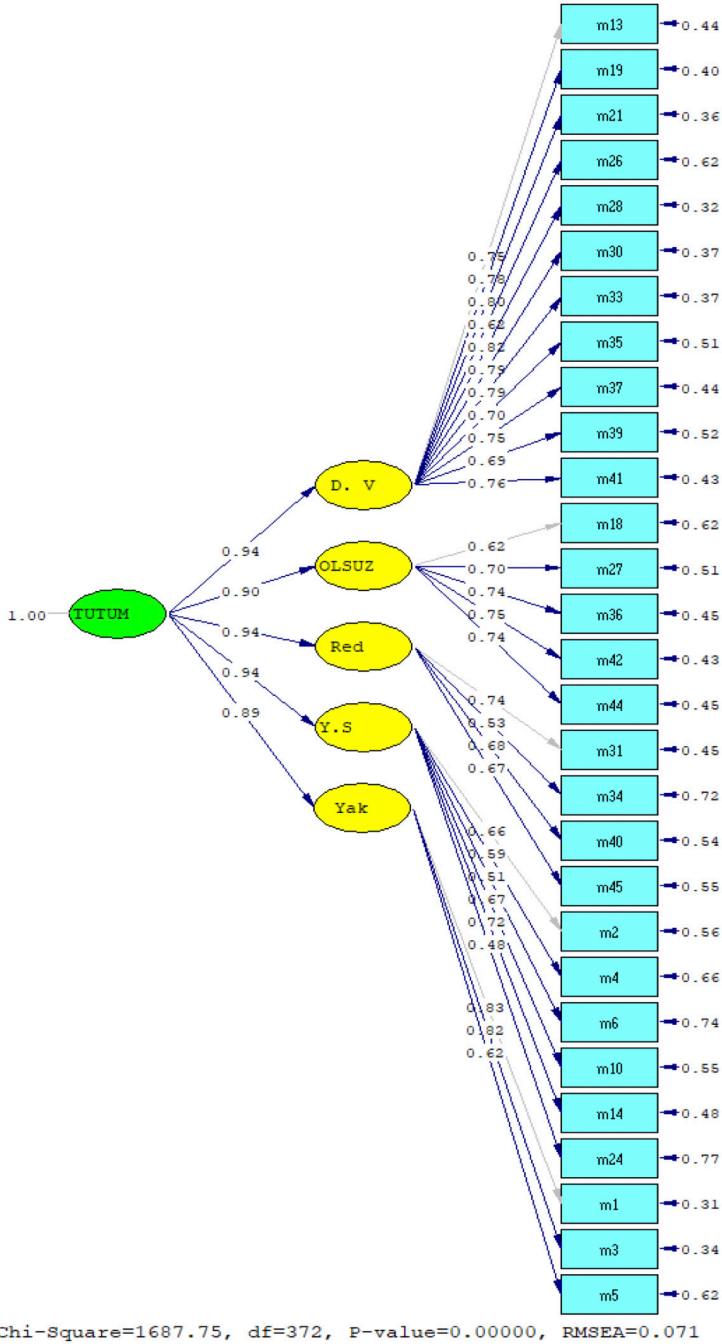
İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen RMSEA uyum iyiliği indeksi değerlendirildiğinde, modelin RMSEA değeri 0,071 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında farklı görüşler ve değerlendirmeler bağlamında, Steiger'e (2007) göre RMSEA değerinin 0,070 altında; Hooper, Coughlan ve Mullen'e (2008) göre RMSEA değerinin 0,080 altında olması iyi uyum olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda RMSEA değerinin 0,071 iyi uyum sağladığı görülmektedir.

İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği indeksi değerlendirildiğinde, modelin SRMR değeri 0,045 olarak hesaplanmış, bu değer 0,05 altında olup iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Modelin NNFI değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 0,97'nin üzerinde olup iyi uyuma işaret etmektedir. Modelin CFI değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 0,97'in üzerinde olup iyi uyumu olduğunu göstermektedir. Modelin NFI değeri ise 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,95'in üzerinde olup iyi uyumu göstermektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda, modelin GFI değeri 0,86; AGFI değeri ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Literatürde belirtildiği üzere, GFI ve AGFI değerlerinin 0,85'in üzerinde olmasının kabul edilebilir uyum düzeyini gösterdiği belirtilmektedir (Seçer, 2015, 2021). Bu doğrultuda, modelin GFI değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, AGFI değerinin ise kabul edilebilir sınırın biraz altında kaldığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen ikinci düzey (DFA) sonuçları ışığında, hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir eşik değerlerini sağlamasıyla birlikte veri uyumunun sağlandığı ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

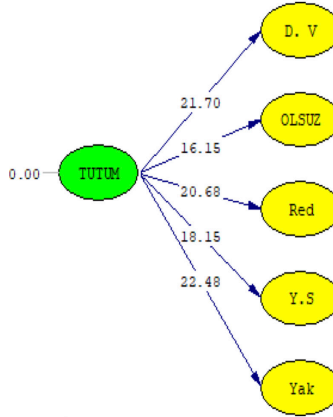
İkinci düzey (DFA) sonucunda, modele ilişkin maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, 0,48 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelere ait faktör yükleri, "değer verme" alt faktör için 0,62 ile 0,82, "olumsuz" alt faktör için 0,62 ile 0,75, "reddetme" alt faktör için 0,53 ile 0,74, "yok sayma" alt faktör için 0,48 ile 0,72, "yakınlık" alt faktör için 0,62 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin ilgili faktörü iyi düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. İkinci düzey DFA modeline ilişkin faktör yüklerini gösteren path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeline İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Path Diyagram

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde, birinci düzey faktörlerin ikinci düzey üst yapıyı anlamlı biçimde temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla t değerleri incelenmiştir. Literatürde belirtildiği üzere (Jöreskog & Sörbom, 1993, 1996), modellerdeki t değerlerinin değerlendirilmesinde; özellikle kırmızı okların yani anlamlı olmayan yolların bulunmamasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. Bu çalışmada elde edilen path diyagramı t değerleri incelendiğinde; herhangi bir kırmızı okun yer almadığı görülmektedir. Bunun yanında, tüm alt boyutların t değerlerinin 16.15 ile 22.48 arasında değiştiği görülmektedir (Şekil 3). Bu doğrultuda, t değerlerinin $p < .01$ seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İkinci düzey DFA bulguları ışığında, ölçeğin (değer verme, olumsuz, reddetme, yok sayma ve yakınlık) alt boyutlarının, tutum (örtük değişkeni) üst düzey yapısını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir.



Şekil 3. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeline İlişkin t Değerleri Gösteren Path Diyagram

Güvenirlğe İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölçeğin güvenirlik analizlerinde, ilk olarak Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları ve Cronbach Alfa değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçeğin güvenilir olduğunu söylenebilmek için Cronbach Alfa katsayısı en az 0,70 olması gerektiği belirtilmektedir (DeVellis, 2012; Pallant, 2023). Bu doğrultuda Tablo 6 incelendiğinde; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,957 olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Alt faktörlere ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise şöyledir, birinci alt faktör için $C\alpha$ 0,934, ikinci alt

faktör için Cra 0,837, üçüncü alt faktör için Cra 0,753, dördüncü alt faktör için Cra 0,775 ve beşinci alt faktör için Cra 0,792'dir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ,75 ile ,93 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, tüm boyutların kabul edilebilir ve yüksek düzey bir iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Ölçek Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma, Madde-Toplam Korelasyonu ve Alfa Katsayıları

Faktörler/ Cronbach Alpha	Maddeler	X	S	Madde- Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
1. Faktör Cra : 0,934	M13	2,8071	1,35055	0,711	0,929
	M19	2,6514	1,37052	0,747	0,927
	M21	2,6314	1,34964	0,753	0,927
	M26	1,8200	1,17028	0,594	0,933
	M28	2,3414	1,30444	0,787	0,925
	M30	2,5329	1,36911	0,773	0,926
	M33	2,4286	1,39046	0,764	0,926
	M35	2,0786	1,33655	0,693	0,929
	M37	1,9500	1,18361	0,735	0,928
	M39	2,4186	1,40730	0,682	0,930
	M41	2,9114	1,44647	0,724	0,928
2. Faktör Cra : 0,837	M18	3,2886	1,45102	0,556	0,826
	M27	3,1886	1,45466	0,631	0,806
	M36	3,2514	1,48032	0,697	0,787
	M42	2,9243	1,45460	0,657	0,798
	M44	3,0600	1,51553	0,649	0,800
3. Faktör Cra : 0,753	M31	2,3843	1,38953	0,561	0,689
	M34	2,0471	1,41089	0,482	0,732
	M40	2,3871	1,43434	0,597	0,668
4. Faktör Cra : 0,775	M45	2,5357	1,40208	0,558	0,691
	M2	2,6343	1,36394	0,580	0,726
	M4	3,4686	1,39502	0,544	0,735
	M6	1,4886	,95455	0,401	0,769
	M10	2,8929	1,29540	0,595	0,722
	M14	2,6757	1,42499	0,573	0,727
	M24	2,8771	1,40784	0,442	0,763
5. Faktör Cra : 0,792	M1	2,1529	1,20481	0,695	0,647
	M3	2,3014	1,28232	0,702	0,644
	M5	1,5857	,93406	0,540	0,815

Genel Cron: 0,95

Ölçekte yer alan maddelerin geçerliğini değerlendirmek amacıyla madde-toplam korelasyonu analiz edilmiştir. Bu durumda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değeri, her bir maddenin ölçeğin toplam puanıyla olan ilişki düzeyini göstermektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri 0,30 alt sınırından düşük olması, bu durum ilgili maddenin ölçeğin tamamından farklı bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir (Pallant, 2021: 116). Tablo 7 bulguları incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarını 0,401 ile 0,787 aralığında saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen değerler, ölçek maddelerinin ölçmek istedikleri yapıyı iyi düzeyde temsil ettiğini ve ölçek maddelerinin geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak için alt ve üst %27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklar, bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar için t-testi analizinden elde edilen bulgular, t değerlerinin -13,494 ile -34,314 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkın tüm maddeler için $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alt ve üst %27'lik grupların madde puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 7); bu değerlerin alt grupta en düşük 1,0317, üst grupta ise en yüksek 4,3386 aralığında değiştiği görülmektedir. Literatürde belirtildiği üzere (Özgüven, 2011), dağılımın iki uçundan seçilen grupların madde ortalama puanları arasındaki fark arttıkça, madde ayırt edicilik düzeyi de artmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçekte yer alan maddelerin oldukça yüksek bir ayırt ediciliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7

Ölçek Maddelerinin Alt ve Üst %27 Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Maddeler	(n=189)	x	s	t	p
M1	Alt Grup	1,1164	,32156	-27,018	<,001*
	Üst Grup	3,3598	1,09529		
M2	Alt Grup	1,5450	1,07889	-19,102	<,001*
	Üst Grup	3,6508	1,06430		
M3	Alt Grup	1,3069	,79960	-23,492	<,001*
	Üst Grup	3,5661	1,05292		
M4	Alt Grup	2,3810	1,43766	-15,675	<,001*
	Üst Grup	4,2910	,85985		
M5	Alt Grup	1,0741	,37871	-14,736	<,001*
	Üst Grup	2,3595	1,13815		
M6	Alt Grup	1,0317	,32461	-13,494	<,001*
	Üst Grup	2,2275	1,17423		
M10	Alt Grup	1,7672	1,03079	-19,725	<,001*
	Üst Grup	3,8571	1,02921		

Ortaöğretim Öğrencilerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

M13	Alt Grup	1,4815	,79622	-28,643	<,001*
	Üst Grup	4,0582	,94632		
M14	Alt Grup	1,4444	1,08340	-23,882	<,001*
	Üst Grup	3,9259	,93103		
M18	Alt Grup	2,0423	1,30804	-18,121	<,001*
	Üst Grup	4,2116	,99876		
M19	Alt Grup	1,3757	,74494	-28,669	<,001*
	Üst Grup	3,9418	,97947		
M21	Alt Grup	1,3598	,76330	-29,965	<,001*
	Üst Grup	3,9788	,92804		
M24	Alt Grup	2,0265	1,33063	-12,362	<,001*
	Üst Grup	3,6561	1,23048		
M26	Alt Grup	1,0952	,40137	-17,666	<,001*
	Üst Grup	2,8571	1,31105		
M27	Alt Grup	1,7884	1,16586	-22,618	<,001*
	Üst Grup	4,2169	,90538		
M28	Alt Grup	1,1111	,39049	-34,314	<,001*
	Üst Grup	3,7090	,96479		
M30	Alt Grup	1,2222	,57735	-30,301	<,001*
	Üst Grup	3,8836	1,06051		
M31	Alt Grup	1,1587	,64921	-29,131	<,001*
	Üst Grup	3,6878	1,00155		
M33	Alt Grup	1,1217	,41386	-32,424	<,001*
	Üst Grup	3,8042	1,06630		
M34	Alt Grup	1,3280	1,03570	-13,560	<,001*
	Üst Grup	3,0370	1,38905		
M35	Alt Grup	1,1217	,49573	-23,256	<,001*
	Üst Grup	3,4021	1,25359		
M36	Alt Grup	1,8307	1,14525	-23,598	<,001*
	Üst Grup	4,4233	,88767		
M37	Alt Grup	1,0476	,33079	-25,251	<,001*
	Üst Grup	3,1534	1,09775		
M39	Alt Grup	1,2487	,72681	-23,849	<,001*
	Üst Grup	3,6614	1,18575		
M40	Alt Grup	1,2857	,94692	-22,412	<,001*
	Üst Grup	3,6296	1,08195		
M41	Alt Grup	1,4921	,94879	-28,242	<,001*
	Üst Grup	4,1905	,90842		
M42	Alt Grup	1,5344	,94820	-26,381	<,001*
	Üst Grup	4,1905	1,00832		
M44	Alt Grup	1,5873	1,08620	-25,862	<,001*
	Üst Grup	4,3386	,97938		

M45	Alt Grup	1,4550	,97541	-23,183	<,001*
	Üst Grup	3,7989	,99027		

*P < .001

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin ortaöğretim öğrencilere uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Bu çalışmada, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, ölçme- değerlendirme ve alan uzmanlarından alınan görüşlerle, dilsel ve içeriksel açıdan uygunluğu sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla da LISREL 8.8 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği; öncelikle birinci düzey DFA (First-Order CFA) ve ardından ikinci düzey DFA (Second-Order CFA) olmak üzere iki analizle test edilmiştir. Bunun sonucunda, 30 maddeden oluşan ölçeğin, ölçme değerlendirme ve alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, bir maddesi istatistiksel ve teorik nedenlerle çıkarılmış ve modelin yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Yeniden test edilen ölçeğin faktör yüklerinin 0,49 ile 0,82 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin ilgili faktörü iyi düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen özgün ölçekte faktör yüklerinin 0,45 ile 0,85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, özgün ölçek yapıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Benzer şekilde, Angelidou, Aguaded-Ramirez ve Rodriguez-Sabiote (2019) tarafından geliştirilen “Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”, 2021 yılında Aydoğdu ve Akça tarafından aynı adla Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde madde çıkarma işleminin yapıldığı ve yapının korunduğu görülmüştür. Bu bulgular, tutum ölçeklerinin farklı örneklerde uygulanması sürecinde yapının korunabildiğini ve gerekli durumlarda madde çıkarma işleminin yapılabileceğini göstermektedir.

İkinci düzey DFA modeline ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,48 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı zamanda, tüm faktörlerin t değerleri 16,15 ile 22,48 arasında değiştiği belirlenmiştir. İkinci düzey DFA sonuçları, madde yüklerinin ilgili faktörü iyi düzeyde temsil ettiğini ve ölçeğin alt boyutlarının t değerlerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar ışığında, ikinci düzey DFA bulguları, ölçeğin (değer verme, olumsuz, reddetme, yoksayma ve yakınlık) alt boyutlarının, tutum (örtük değişkeni) üst düzey yapısını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen özgün ölçekte ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine yer verilmemiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin yapısal geçerliği birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ile daha kapsamlı biçimde incelenmiştir.

Güvenirlilik analizi sonuçlarında, ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Aslan ve Kan (2021) tarafından geliştirilen öz-

gün ölçekte rapor edilen Cronbach Alfa katsayısı olan .91 değerinden daha yüksektir. Elde edilen bulgu, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, uyarlanan formun farklı örneklem gruplarında güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesini desteklemektedir.

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek üzere 29 maddelik bir ölçek uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi olarak tasarlanmıştır. Olumsuz maddeler puanlanırken tersen puanlanmalıdır. Bu çalışma sonucu, ölçeğin ortaöğretimde bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin uygulandığı örneklem grubu dışında farklı gruplar üzerinde kullanılabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yeniden gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children* (pp. 1–11). Routledge Falmer.

Anderson, L. W., & Çıkrıkçı, N. (2019). Tutumların ölçülmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 241-250.

Aslan, S., & Kan, A. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 193-206.

Aydoğdu, F., & Pekşen Akça, R. (2021). Mülteci çocuklara yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 308-321. <https://doi.org/10.38155/ksbd.887901>

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Sage.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.

Erkuş, A., & Selvi, H. (2021). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve norm geliştirme. Pegem Akademi.

Geçici koruma yönetmeliği. (2014, 11 Ekim). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 29153). <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146883&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5>. (Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2025).

Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.

Hooper, D, Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://www.researchgate.net/publication/254742561>

İnceoğlu, M. (2011). Tutum-algı iletişim. Siyasal Kitabevi.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). LISREL 8 user's reference guide. Scientific Software International. Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). Guilford Press.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). Guilford Press.

Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). New developments and techniques in structural equation modelling. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of applied psychology*, 73(1), 107

Özgülven, İ. E. (2011). Psikolojik testler. Pdrem.

Pallant, J. (2021). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi (S. Balcı & B. Ahi, Çev.; 4. baskı). Anı Yayıncılık.

Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi: 10.19126/suje.335877>

Sandal, E. K., Hançerkıran, M., & Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Schumacher, r., & Lomax, R. (2004). A Beginner's guide to structural equation modelling. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları. Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2021). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma. Anı Yayıncılık.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling.

Personality and Individual Differences, 42(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>

Süleymanov, A. (2017). Suriyelilerin Türk toplumunda toplumsal uyum ve sosyal kabul düzeyi. *Türk Yurdu Dergisi*, 361, 27-30.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2015). 2015 göç raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2015_yillik_goc_raporu.pdf. (Erişme Tarihi: 25 Kasım 2025).

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2016). 2016 göç raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu.haziran.pdf. (Erişme Tarihi: 25 Kasım 2025).

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2025). Geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma>. (Erişme Tarihi: 25 Kasım 2025).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. (2022). Göç ve acil durumlarda eğitim sunumu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc-2022sunu.pdf. (Erişim tarihi: 10 Temmuz 2025).

Tutar, H. (2022). Davranış bilimleri (5. baskı). Umuttepe Yayınları.

Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2011). Beşerî coğrafya (insan, kültür, mekân). Çantay.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). Eğitim. <https://www.unhcr.org/tr/ne-yapiyoruz/egitim> (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2025).

Extended Abstract

The purpose of this study is to adapt the Attitude Scale Toward Syrian Students for use with secondary school students and to examine its psychometric properties. The participant sample study group consists of 700 students enrolled in Anatolian, Imam Hatip, and Vocational and Technical high schools in Ankara during the 2024–2025 academic year. Of the participants, 55% (n = 387) were female, and 45% (n = 313) were male. Prior to administering the scale to high

school students, all necessary permissions were obtained in accordance with the principles of research ethics. In this context, approval was first obtained from the Gazi University Ethics Committee (Document Date and Number: 03.01.2025–E-77082166-302.08.01-1134642). Subsequently, official permission was granted by the Turkish Ministry of National Education (MoNE) to conduct the study in the relevant schools. Following the completion of the approval procedures, the data collection process was conducted in accordance with ethical principles and relevant legal regulations. During this process, students were informed about the purpose of the study and confidentiality policies. Participants were explicitly informed that participation was entirely voluntary, that their responses would be used solely for scientific purposes, and that their identities would remain confidential. After these explanations, the scale forms adapted scale forms were administered by the researcher in classroom settings, and the administration process took approximately 30 minutes. Incomplete forms were excluded from the analysis, resulting in a final dataset of 700 valid responses. Incomplete questionnaire forms were excluded from the analysis, and a total of 61 forms were not included in the evaluation. Data analysis was conducted based on 700 valid forms. During the scale adaptation process, linguistic equivalence and content validity and content appropriateness were ensured through expert opinions obtained from specialists in measurement and evaluation, as well as field experts. To ensure the applicability of the scale to high school students—the target population of the study—the scale items were carefully evaluated in terms of their appropriateness for students' age levels and developmental characteristics. To establish content validity, feedback was obtained from a total of six experts, including three specialists in measurement and evaluation, two experts in psychological counseling and guidance, and one language expert. Based on the experts' evaluations and feedback, the scale was finalized and prepared for administration to the target population of high school students. Subsequently, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to provide evidence for the construct validity of the scale. CFA was performed using the LISREL 8.8 software package to test the compatibility of the scale with its original factor structure. The structural validity of the scale was initially examined through First-Order Confirmatory Factor Analysis and subsequently through Second-Order Confirmatory Factor Analysis. As a result of these analyses, one item from the original 30-item scale was removed based on both statistical and theoretical considerations, in line with the opinions of measurement and evaluation specialists and field experts. The model was then re-tested. From a theoretical perspective, it was determined that high school students are exposed to the experiences measured by this item less frequently or to a more limited extent compared to middle school students. Consequently, the item lost its content representativeness for the high school sample and also exhibited low factor loadings in the CFA. Therefore, the item was excluded from the scale.

for both statistical and theoretical reasons. The factor loadings of the re-tested scale ranged from 0.49 to 0.82, indicating that the scale items adequately represented their respective factors. The significance of each item was evaluated using t values, which ranged from 12.97 to 25.43. These findings indicate that the t-values of all 29 items were statistically significant at the $p < 0.01$ level. Within the scope of the adaptation study,----- Ggoodness-of-fit indices obtained from both first-order and second-order CFA were evaluated to determine the degree of model–data fit and whether the scale structure was confirmed. The results of the first-order and second-order CFA demonstrated that the calculated fit indices met acceptable threshold values, indicating adequate model–data fit and confirming the five-factor structure of the scale. In the second-order CFA model, factor loadings ranged between 0.48 and 0.83, while t values for all factors ranged from 16.15 to 22.48. These results indicate that the item loadings represent their respective factors at a satisfactory level and that the t values of the subdimensions are statistically significant. Accordingly, the findings of the second-order CFA demonstrate that the subdimensions of the scale—valuing, negativity, rejection, ignoring, and closeness—significantly predict the higher-order latent construct of attitude. To establish the reliability of the scale, Cronbach’s alpha coefficient was first calculated for the entire scale, followed by an examination of item–total correlations. The Cronbach’s alpha coefficient for the overall scale was found to be 0.957, indicating a high level of internal consistency. Cronbach’s alpha coefficients for the subdimensions were calculated as follows: 0.934 for the first factor, 0.837 for the second factor, 0.753 for the third factor, 0.775 for the fourth factor, and 0.792 for the fifth factor. The Cronbach’s alpha values for the subdimensions ranged between 0.75 and 0.93, demonstrating that all dimensions possess acceptable to high internal consistency. To evaluate item validity, item–total correlation coefficients were examined. The item–total correlations ranged from 0.401 to 0.787, indicating that the items adequately represent the constructs they are intended to measure and that the scale items demonstrate high validity. Finally, to determine item discrimination, the mean item scores of the upper 27% and lower 27% groups were compared using an independent samples t-test. The results showed that the t- test values ranged from –13.494 to –34.314 and were statistically significant at the $p < .001$ level. Mean item scores ranged from a minimum of 1.0317 in the lower 27% group to a maximum of 4.3386 in the upper 27% group. As noted in the literature (Özgüven, 2011), the greater the difference between the mean item scores of groups selected from the two extremes of the distribution, the higher the item discrimination level. Based on these findings, the scale was found to have a high level of item discrimination. In this study, a 29-item scale was adapted to measure the attitudes of secondary school students (Grades 9, 10, 11, and 12) toward Syrian students. The scale was designed as a 5-point Likert-type instrument, and negatively worded items are reverse-coded.

The results of this study indicate that the scale is suitable for assessing secondary school students' attitudes toward Syrian students. For the use of the scale with different samples beyond the study group, it is recommended that validity and reliability analyses be re-conducted.



“STEM’i Uygulamakta Zorlanıyoruz”: Ortaokul Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinde Hizmet İçi Eğitim Sonrası Değişim

Abdulkadir Baygöl ^{ORCID}
Übeyit Bakan ^{ORCID}
Hüsne Gedikli ^{ORCID}

Öz

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasındaki farkındalıklarını, bilgi düzeylerini ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel bir durum çalışması deseni kullanılmış ve farklı branşlardan 30 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. 30 saatlik hizmet içi eğitim sürecinde STEM’in temel ilkeleri, disiplinler arası yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin eğitim öncesi STEM’e yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu, ancak eğitim sonrası disiplinler arası yaklaşım ve 21. yüzyıl becerilerine dair farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin STEM uygulamalarını derslerine entegre etmede zaman kısıtlaması, altyapı eksikliği ve öğrenci profiline yönelik endişeler taşıdığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin kapsamlı hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve okullarda fiziksel imkanların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Sonuç olarak, STEM eğitimi hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından disiplinler arası iş birliği, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak, eğitimlerin sürdürülebilir olması ve uygulamada karşılaşılan engellerin aşılması için daha fazla destek ve planlama gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Ortaokul, Öğretmen

“We Struggle to Implement STEM”: Changes in Middle School Teachers’ Perceptions of STEM Education After In-Service Training

Abstract

This study aims to investigate middle school teachers’ awareness, knowledge levels, and practices regarding STEM education before and after in-service training. The research employs a qualitative case study design and includes interviews with 30 teachers from various disciplines. During the 30-hour in-service training, the fundamental principles of STEM, interdisciplinary approaches, and assessment and evaluation methods were emphasized. The findings indicate that teachers had limited knowledge of STEM prior to the training; however, their awareness of interdisciplinary approaches and 21st-century skills increased significantly after the training. Nevertheless, it has been determined that teachers face time constraints, a lack of infrastructure, and concerns regarding student profiles when integrating STEM applications into their lessons. Based on the research findings, it is believed that teachers require comprehensive in-service training and schools need to have enhanced physical infrastructure to effectively implement STEM education. In conclusion, STEM education is considered a crucial approach for fostering interdisciplinary collaboration, problem-solving, and innovative thinking skills for both teachers and students. However, it can be said that more support and planning are needed to ensure the sustainability of the training and to overcome the obstacles encountered in its implementation.

Keywords: STEM, Middle School, Teacher

GİRİŞ

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi, dünya çapında eğitim reformlarında baskın bir eğilim haline gelmiştir (Marginson ve diğ., 2013). STEM kavramı ilk olarak 2001 yılında ABD Ulusal Bilim Vakfı (NSF) Eğitim Direktörü J. Ramaley tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavramın ABD’de ortaya çıkmasının altında yatan iki temel faktör bulunmaktadır (Yıldırım ve Türk, 2018). Bunlardan ilki, o dönemde Amerikalı öğrencilerin bilim, matematik ve mühendisliğe olan ilgisinin azalması; ikincisi ise ABD’nin uluslararası sahnede ekonomik ve teknolojik olarak geride kalacağına dair endişedir (Ostler, 2012; Yıldırım ve Türk, 2018). Bu bağlamda STEM eğitimi, yalnızca bir eğitim yaklaşımı olarak değil, aynı zamanda küresel rekabet gücünü artırmayı amaçlayan bir dönüşüm aracı olarak da görülmektedir.

STEM eğitimi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artıran ve onları kariyer alanlarında teşvik eden önemli bir yaklaşımdır (Guzey ve diğ., 2019). Disiplinlerarası yapısı sayesinde öğrencilerin karmaşık problemlere çözüm geliştirme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilerek öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Kelley ve Knowles, 2016; Stohlmann ve diğ., 2012).

STEM eğitimi yalnızca bireysel öğrenme çıktıları ile sınırlı değildir. Aynı zamanda sosyal ve ekonomik kalkınma açısından da kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (NFS, 2001). STEM alanlarında edinilen bilgi ve beceriler, sanayileşmenin, teknolojik gelişimin ve bilimsel inovasyonun temelini oluşturmakta ve bir ülkenin küresel rekabet gücünü doğrudan etkilemektedir (Kihwele ve diğ., 2026). Bu bağlamda, STEM eğitimi, nitelikli işgücü yetiştirme, verimliliği artırma ve ekonomik kalkınmayı destekleme açısından stratejik bir alan olarak görülmektedir. Ancak, öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisinin azalması ve bu alanlara katılımın düşmesi, dünya çapında önemli zorluklar olarak değerlendirilmektedir (Kihwele ve diğ., 2026). Bu durum, STEM eğitimini daha etkili, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir şekilde uygulamaya yönelik çabaların önemini göstermektedir. STEM eğitimi, bireylerin akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur. Bu bağlamda, STEM okuryazarlığı, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları anlamalarını ve bunlara çözümler üretmelerini sağlayan hayati bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Genek ve Ding, 2026).

Öğretmenler, STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Sınıf içindeki öğrenme ve öğretme süreçlerinin kilit aktörleri olarak öğretmenler, STEM yaklaşımının nasıl uygulandığını doğrudan belirlemektedir (Radlof ve Guzey, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, be-

ceri ve pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin STEM derslerine yönelik tutumlarını ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Kelley ve Knowles, 2016). Öğretmenlerin sadece konu bilgisine sahip olmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini artırmada, problem çözme becerilerini geliştirmede ve STEM alanlarında kariyer bilincini teşvik etmede kritik bir rol oynadıkları belirtilmektedir (Ayokanmi ve Asunda, 2026). Özellikle ortaokul yılları, öğrencilerin akademik yönelimlerinin ve mesleki ilgi alanlarının şekillendiği kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Super, 1980). Bu dönemde öğretmenler tarafından sunulan öğrenme deneyimleri ve rehberlik süreçleri, öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini artırmaya ve bu alanları ulaşılabilir olarak algılamalarına yardımcı olmaktadır (Margot ve Kettler, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları etkileşimler, öğrencilerin STEM alanlarına olan özgüvenlerini ve gelecek planlarını doğrudan etkileyebilir (Ayokanmi ve Asunda, 2026). STEM eğitimini derslere etkili bir şekilde entegre etme sürecinde, öğretmenlerin çeşitli yetkinliklere sahip olması gerekir. Bu süreçte STEM içeriğine ilişkin bilgi, pedagojik bilgi, entegrasyon bilgisi, 21. yüzyıl becerileri konusunda farkındalık ve bağlamsal bilgi kritik öneme sahiptir (McDonald, 2016; Yıldırım ve Türk, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ve uygulamaya ilişkin yüksek öz yeterlilik düzeyleri, STEM eğitiminin başarısını doğrudan etkilemektedir (Genek ve Ding, 2026). Bu süreç; öğretmen öz yeterliliği, sınıf yönetimi, kaynak yetersizliği ve öğrenci hazırlığı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Genek ve Ding, 2026).

Literatür incelendiğinde, STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların hızla arttığı ve bu alana olan ilginin giderek yükseldiği görülmektedir. Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlar ve teknolojik gelişmeler, STEM yaklaşımının geleceğin dünyasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde ise STEM uygulamaları ders kitaplarına ve öğrenme çıktılarında yer almaya başlamış olup, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programlarında (MEB, 2018) mühendislik ve tasarım becerileri kapsamında STEM yaklaşımına vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, güncel öğretim programları çerçevesinde geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de disiplinler arası öğrenme anlayışı temel alınmakta; bilim, teknoloji, mühendislik ve tasarım temelli becerilerin bütüncül bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Programda öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama ve üretkenlik gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri amaçlanmakta olup, bu yaklaşım STEM eğitiminin eğitim sistemine entegrasyonunu destekleyen önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum, STEM eğitiminin yalnızca teorik bir yaklaşım olmaktan çıkıp, eğitim politikaları ve öğretim programları aracılığıyla sistematik biçimde eğitim sürecine entegre edildiğini göstermesi açısından önemli bir gelişmedir. (MEB, 2024).

Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin STEM'e yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların bulunduğu, ancak bu görüşlerin hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çınar ve Terzi, 2021; Okulu ve diğ., 2021). Özellikle öğretmenlerin STEM'e ilişkin algılarındaki değişimin hizmet içi eğitim süreci bağlamında bütüncül olarak incelenmesi önemli bir ihtiyaçtır. Nitekim öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik yeterlikleri, öz yeterlik algıları ve mesleki gelişim süreçlerinin STEM eğitiminin sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanmasında belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Genek ve Ding, 2026). Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin STEM uygulamalarına etkisini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin STEM'e yönelik bilişsel algıları, uygulama eğilimleri ve karşılaştıkları engellerin birlikte ele alınması açısından çok boyutlu bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir (Ayokanmi ve Asunda, 2026). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda şu sorulara odaklanılmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde STEM eğitime yönelik kavramsal anlayışları ve görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında STEM eğitime yönelik kavramsal anlayışları ve görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hizmet içi eğitim süreci öncesi ve sonrasında ortaokul öğretmenlerinin STEM eğitime ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik algıları ve mevcut bilgi düzeyleri ile eğitim süreci sonrasında ortaya çıkan gelişmeler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Böylece, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ve STEM eğitime yönelik farkındalıklarının nasıl şekillendiği ortaya konulmuştur. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan durum çalışması tasarımı benimsenmiştir. Bu desen, belirli bir olgunun doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu bağlamda, hizmet içi eğitim süreci araştırmada bir durum olarak ele alınmış; bu sürecin etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla, eğitim öncesi ve sonrası öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki farkındalık ve bilgi düzeyleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir ildeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde ortaokul düzeyinde görev yapan ve hizmet içi eğitim kursuna başvurmuş olan

fen, matematik, bilgi teknolojileri, teknoloji ve tasarım ile sanat öğretmenleri arasından seçilen 30 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde; STEM eğitimine gönüllü olarak başvurmuş olmaları, daha önce STEM eğitimi almamış olmaları ve farklı disiplinlerden olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, hizmet içi eğitim süreci öncesinde ve sonrasında uygulanan yansıtıcı görüşme formu kullanılmıştır. Form, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olup açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri Davis Tekniği ile değerlendirilmiş ve kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) .85 olarak hesaplanmıştır (Davis, 1992). Ayrıca, formun dilsel açıdan anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla bir Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Form iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik kapalı uçlu sorular, ikinci bölümde ise STEM’e ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci başlangıcında, katılımcıların STEM eğitimi konusundaki farkındalıklarını, bilgi düzeylerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla hizmet içi eğitim süreci öncesinde ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere yansıtıcı görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra hizmet içi eğitim programı, STEM eğitimi alanında daha önce eğitim almış ve bu alanda lisansüstü düzeyde akademik çalışmalar yürütmüş öğretmenlerden oluşan bir eğitimci grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim sürecinde, katılımcılar bir hafta boyunca 30 saatlik kapsamlı bir STEM eğitim programına katılmışlardır. Eğitim programı, STEM’in temel kavramları, mühendislik tasarım süreci ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını içerecek şekilde planlanmıştır. Bu kapsamda 5E modeli, proje tabanlı öğrenme ve sorgulama temelli öğrenme gibi yaklaşımlar kullanılarak uygulama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Eğitim süreci boyunca katılımcıların aktif katılımını sağlamak amacıyla uygulamaya dayalı etkinlikler, grup çalışmaları ve tartışma forumları düzenlenmiştir. Eğitim süreci sonunda aynı katılımcılara görüşme formu yeniden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, öncelikle görüşme formlarından elde edilen verilerin dijital ortama aktarılması ile gerçekleştirilmiştir. Dijital ortama aktarılan veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve

katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. İçerik analizi sürecinde ise veriler sistematik bir şekilde kodlanmış, benzer ifadeler bir araya getirilerek kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Analiz sürecinde elde edilen kategori ve alt kategorilerin daha açık ve anlaşılır bir biçimde sunulabilmesi amacıyla NVivo nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda, geçerlilik ve güvenilirlik, Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen güvenilirlik, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kriterleri çerçevesinde ele alınmıştır. İlk olarak inandırıcılık boyutunda çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde çalışmaya dahil edilmiştir. Bu, bulguların verilerle tutarlılığını sağlamış ve okuyucunun yorumları doğrudan katılımcıların ifadeleri üzerinden değerlendirebilmesini mümkün kılmıştır. Aktarılabirlik boyutunda araştırma süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Böylelikle, farklı bağlamlarda benzer çalışmaların yürütülmesini kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Tutarlılık boyutunda araştırma süreci boyunca izlenen tüm aşamalar sistematik olarak planlanmış ve raporlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri toplama ve analiz sürecinde izlenen adımlar açık bir şekilde belirtilmiştir. Son olarak teyit edilebilirlik boyutunda veri analizinde araştırmacı öznelliğini en aza indirmek için, veriler üç alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre, güvenilirlik şu şekilde belirlenmiştir: $\text{Güvenilirlik} = [\text{Uyum} / (\text{Uyum} + \text{Uyumsuzluk})] \times 100$ araştırmacılar arasındaki uyum oranı ise %82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen %82 uyum değeri, nitel araştırmalar için kabul edilen güvenilirlik sınırının üzerindedir.

BULGULAR

Bu bölümde, hizmet içi eğitim süreci öncesi ve sonrasında ortaokul öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ön görüşmelerde sorulan ilk soru olan “‘STEM’ terimini duyduğunuzda aklınıza hangi kelimeler geliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlarla ilişkili sıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ön ve Son Görüşmelerde “STEM Denildiğinde Akla İlk Gelen Kelimeler Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplar:

Ön Görüşme			Son Görüşme		
Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Matematik	19	25,6	Matematik	17	19,0
Mühendislik	16	21,6	Teknoloji	16	17,9
Teknoloji	15	20,3	Fen Bilimleri	14	15,7
Fen	8	10,8	Mühendislik	13	14,5
Bilim	6	8,1	Disiplinler Arası Yaklaşım	8	8,9
Sanat	2	2,8	Bilim	5	5,6
Problem Çözme	1	1,4	Üreticilik	5	5,6
Kalıcı Öğrenme	1	1,4	İş Birliği	1	1,1
Yenilikçi Eğitim	1	1,4	Tasarım	3	3,6
Tasarım	1	1,4	Problem Çözme	1	1,1
Üretim	1	1,4	Grup Çalışması	1	1,1
Analitik Düşünme	1	1,4	Yaratıcılık	1	1,1
Yansıtıcı Düşünme	1	1,4	Sanat	1	1,1
			İlişki Kurma	1	1,1
			Mimari	1	1,1
			Proje	1	1,1

*Katılımcıların birden fazla görüş ifade edebilmesi ve bazı katılımcıların soruya yanıt vermemesi nedeniyle frekans toplamları katılımcı sayısından farklılık gösterebilmektedir. Yüzdeler toplam kod sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin STEM kavramını çeşitli disiplinler ve kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ön görüşmede öğretmenler, STEM’i en sık matematik (%25,6), mühendislik (%21,6), teknoloji (%20,3), doğa bilimleri (%10,8) ve fen bilimleri (%8,1) kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Ancak son görüşmede bu dağılımın matematik (%19), teknoloji (%17,9), doğa bilimleri (%15,7), mühendislik (%14,5) ve disiplinlerarası bir yaklaşıma (%8,9) doğru kaymaya başladığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, son görüşmelerde öğretmenlerin STEM’i ilk görüşmelere kıyasla 21. yüzyıl becerileriyle daha fazla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Görüşme öncesi ve sonrası kodlara dayalı olarak oluşturulan kelime bulutları sırasıyla Şekil 1 ve 2’de verilmiştir.

Şekil 1

Ön Görüşmeden Elde Edilen Kodlardan Oluşturulan Kelime Bulutu



Şekil 2

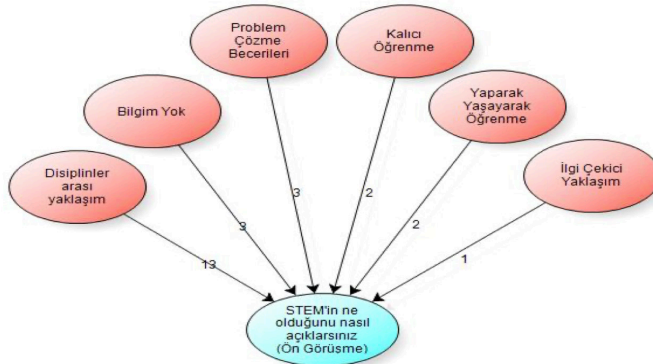
Son Görüşmeden Elde Edilen Kodlardan Oluşturulan Kelime Bulutu



Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucunda, katılımcıların STEM'in ne olduğuna ilişkin görüşlerinin; disiplinler arası yaklaşım, bilgin yok, problem çözme becerileri, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve ilgi çekici yaklaşım kategorileri altında toplandığı belirlenmiştir. Şekil 3'te, katılımcıların STEM'in ne olduğuna ilişkin görüşlerine ait kategorileri gösteren model verilmiştir.

Şekil 3

Ön görüşmede katılımcıların STEM'in ne olduğu hakkındaki görüşlerine ilişkin model



Katılımcıların ön görüşmede STEM’in ne olduğuna ilişkin cevapları kategorilendirilerek incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin ön görüşmede STEM’in ne olduğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ön Görüşmede “STEM’in Ne Olduğunu Nasıl Açıklarsınız?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kategoriler

	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ön Görüşme	Disiplinler arası bir yaklaşım	13	54,0
	Bilgim yok	3	12,5
	Problem çözme becerileri	3	12,5
	Kalıcı öğrenme	2	8,3
	Yaparak yaşayarak öğrenme	2	8,3
	İlgi çekici yaklaşım	1	4,4

**Katılımcıların birden fazla görüş ifade edebilmesi ve bazı katılımcıların soruya yanıt vermemesi nedeniyle frekans toplamları katılımcı sayısından farklılık gösterebilmektedir. Yüzdeler toplam kod sayısı üzerinden hesaplanmıştır.*

Tablo 2’de incelendiğinde, katılımcıların STEM’in ne olduğuna ilişkin görüşlerinin altı kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların %12,5’i STEM hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığını ifade ederken, %54’ü STEM’i disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların %12,5’i STEM’i problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşım olarak değerlendirirken, %8,3’ü kalıcı öğrenmeyi sağlayan, %8,3’ü yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyen ve %4,4’ü ise ilgi çekici bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların bu kategorilere ilişkin görüşlerinden bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

“STEM’in ne olduğu konusunda bir bilgim yok.” (K₁)

“Disiplinler arası bir yaklaşımdır. Dört disiplini bir arada kullanarak yapılan eğitimlerdir.” (K₄)

“Gerçek dünya problemlerine karşı öğrencilerin bilim, mühendislik, matematik ve fen disiplinlerini kullanarak çözüm üretmeleridir.” (K₆)

“Çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir yaklaşımdır.” (K₉)

“Yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir.” (K₁₉)

“Matematik ve fen dersleri başta olmak üzere derslere teknolojiyi entegre ederek öğrencilerin ilgisini çeken materyallerle öğrenmeyi daha zevkli hale getiren bir yaklaşımdır.” (K₁₈)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmeler sonucunda ise katılımcıların STEM'in ne olduğuna ilişkin görüşlerinin; disiplinler arası yaklaşım, yaratıcı düşünme becerileri, işbirlikli öğrenme, günlük yaşam problemlerine çözüm üretme, eleştirel düşünme becerileri, 21. yüzyıl becerilerinin bir gereği, ürün ve tasarım geliştirme süreci ve yaparak yaşayarak öğrenme kategorileri altında toplandığı belirlenmiştir.

Şekil 4'te, katılımcıların STEM'in ne olduğuna ilişkin görüşlerine ait kategorileri gösteren model verilmiştir.

Şekil 4

Son Görüşmede Katılımcıların STEM'in Ne Olduğu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Model

	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ön Görüşme	Bilgisi olmadığı için görüş belirtmemiş	4	18,2
	Etkili bir öğrenme yaklaşımı	4	18,2
	21. yüzyıl becerilerini geliştiren bir eğitim yaklaşımı	4	18,2
	Eğlenceli bir öğrenme ortamı	2	9,1
	Eğitimin merkezinde olmalı	2	9,1
	Öğrencinin aktif olduğu uygulamalar	1	4,5
	Zaman, okul ve öğrenci imkânları	2	9,1
	Öğretmen eğitimi	1	4,5
	Kalıcı öğrenme	2	9,1

**Katılımcıların birden fazla görüş ifade edebilmesi ve bazı katılımcıların soruya yanıt vermeme-si nedeniyle frekans toplamları katılımcı sayısından farklılık gösterebilmektedir. Yüzdeler toplam kod sayısı üzerinden hesaplanmıştır.*

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların STEM eğitimine yönelik görüşlerinin dokuz kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların %18,2'si STEM eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için görüş belirtmezken, %18,2'si STEM'i etkili bir öğrenme yaklaşımı ve yine %18,2'si 21. yüzyıl becerilerini geliştiren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların %9,1'i STEM'i eğlenceli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirirken, %9,1'i eğitimin merkezinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların %4,5'i STEM'i öğrencilerin aktif olduğu uygulamalara dayalı bir yaklaşım olarak belirlerken, %9,1'i kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların %9,1'i STEM uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen eğitimlerinin gerekli olduğunu, %9,1'i ise zaman, okul ve öğrenci imkânlarının yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu kategorilere ilişkin görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Konu hakkında bilgim yok.” (K₁)

“Bu eğitim modeli öğrenciler için oldukça etkili bir yaklaşımdır.” (K₃)

“İş birliği, takım çalışması, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerilerinin bütüncül olarak kazandırıldığı bir yaklaşımdır.” (K₄)

“Çocuklara eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayacaktır.” (K₉)

“STEM ve STEAM uygulamalarının eğitimin merkezine alınması gerektiği görüşündeyim.” (K₁₁)

“Farklı disiplinlerin bir arada olduğu ve öğrencinin aktif rol aldığı uygulamaları her zaman olumlu buluyorum.” (K₅)

“STEM’in tüm eğitim kademelerinde uygulanması gerektiğine inanıyorum. Bunun için okullarda malzeme ve donanım açısından fırsat eşitliği sağlanmalıdır.” (K₂₀)

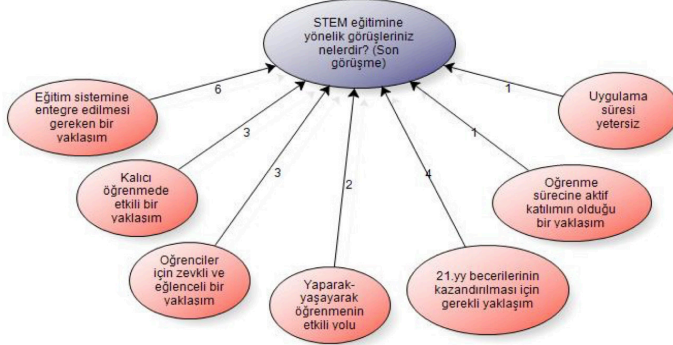
“Bu alanda yeterli eğitimler verilerek donanımlı öğretmenler yetiştirilirse, derslerle bütünleştirildiğinde kalıcı öğrenme ve problem çözme becerilerinin kazandırılacağı bir yaklaşımdır.” (K₂)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmeler sonucunda ise katılımcıların STEM eğitimine yönelik görüşlerinin; eğitim sistemine entegre edilmesi gereken bir yaklaşım, kalıcı öğrenmede etkili bir yaklaşım, öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir yaklaşım, yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkili bir yolu, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için gerekli bir yaklaşım, öğrenme sürecine aktif katılımın sağlandığı bir yaklaşım ve uygulama süresinin yetersiz olduğu yönündeki görüşler olmak üzere çeşitli kategoriler altında toplandıği belirlenmiştir.

Şekil 6’da, katılımcıların STEM eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin kategorileri gösteren model verilmiştir.

Şekil 6

Son Görüşmede Katılımcıların STEM Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Model



Katılımcıların son görüşmede STEM eğitime yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Son Görüşmede “STEM Eğitime Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kategoriler

	Kodlar	f	%
Son Görüşme	Eğitim sistemine entegre edilmesi gereken bir yaklaşım	6	30,0
	Kalıcı öğrenmede etkili bir yaklaşım	3	15,0
	Öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir yaklaşım	3	15,0
	Yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkili yolu	2	10,0
	21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için gerekli yaklaşım	4	20,0
	Öğrenme sürecine aktif katılımın olduğu bir yaklaşım	1	5,0
	Uygulama süresi yetersiz	1	5,0

**Katılımcıların birden fazla görüş ifade edebilmesi ve bazı katılımcıların soruya yanıt vermeme-si nedeniyle frekans toplamları katılımcı sayısından farklılık gösterebilmektedir. Yüzdeler değere-ler toplam kod sayısı üzerinden hesaplanmıştır.*

Tablo 5’te incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının (%30) STEM eği-timinin eğitim sistemine entegre edilmesi gereken bir yaklaşım olduğu belirlen-miştir. Bunun yanı sıra katılımcıların %15’i STEM’i kalıcı öğrenmede etkili bir yaklaşım, %15’i öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı, %10’u yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkili bir yolu ve %20’si 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için gerekli bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %5’i STEM’in öğrenme sürecinde aktif katılımı destekleyen bir yaklaşım olduğunu ifade ederken, %5’i ise STEM uygulamalarının derslerde hayata geçirilmesi sü-recinde zamanın yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik bilgi düzeyleri ve

farkındalıklarında belirgin bir artış olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu kategorilere ilişkin görüşlerinden bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

“Eğitime kesinlikle entegre edilmesi gereken bir yaklaşımdır.” (K₂)

“Eğitimde mutlaka kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Kalıcı öğrenmede çok etkili bir yaklaşımdır.” (K₃)

“Çocuklara daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayacağını düşünüyorum.” (K₉)

“Öğrencilere bir konuyu farklı yönleriyle öğretmenin; yaparak, yaşayarak ve deneyerek öğrenmenin en etkili yolu olduğunu düşünüyorum.” (K₁₁)

“Öğrencilere eleştirel düşünme, planlama, iş birliği, analiz ve değerlendirme becerileri kazandırır.” (K₁₄)

“STEM’in farklı disiplinlerle ilişkilendirilebilir olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını sağlayan bir yaklaşımdır.” (K₇)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde, katılımcılara aldıkları hizmet içi eğitim sonrasında derslerinde STEM eğitim yaklaşımlarını kullanıp kullanmayacakları sorulmuştur. STEM yaklaşımını kullanmayacağını belirten katılımcılardan ise bu tercihlerinin gerekçeleri açıklamaları istenmiştir. Şekil 7’de, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında derslerinde STEM eğitim yaklaşımlarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Şekil 7

Son Uygulamada Katılımcıların Aldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sonrasında Derslerinde STEM Eğitimi Uygulamalarını Kullanma Durumlarına İlişkin Dağılım



Şekil 7 incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısının STEM eğitim uygulamalarını derslerinde kullanmayı planladıkları, diğer yarısının ise bu uygulamalara yer vermeyeceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

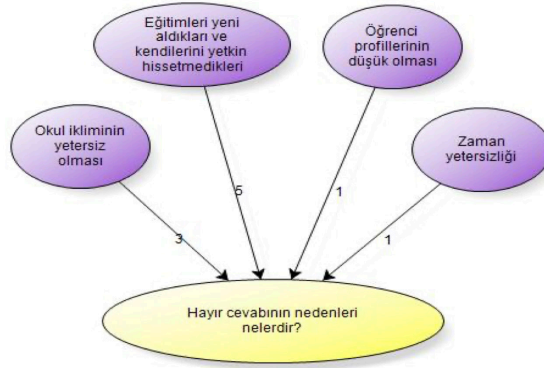
STEM yaklaşımını derslerinde kullanmayacağını belirten katılımcılardan bu tercihlerin gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonu-

cunda, bu katılımcıların görüşlerinin; okul ikliminin yetersiz olması, hizmet içi eğitimleri yeni almış olmaları nedeniyle kendilerini yeterli görmemeleri, öğrenci profiline ilişkin algılar ve zaman yetersizliği olmak üzere dört kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Şekil 8’de, katılımcıların hizmet içi eğitim sonrasında STEM uygulamalarını derslerinde kullanmama nedenlerine ilişkin kategorileri gösteren model sunulmuştur.

Şekil 8

Son Uygulamada Katılımcıların Aldıkları Hizmet-İçi Eğitimler Sonrasında Derslerinde STEM Eğitimi Uygulamalarını Kullanmama Nedenlerine İlişkin Model



Katılımcıların son görüşmede STEM eğitim uygulamalarını derslerinde kullanmama nedenlerine ilişkin cevapları kategorilendirilerek incelenmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Son Uygulamada Katılımcıların Aldıkları Hizmet-İçi Eğitimler Sonrasında Derslerinde STEM Eğitimi Uygulamalarını Kullanmama Nedenlerine İlişkin Kategoriler

	Kodlar	f	%
Son Görüşme	Okul ikliminin yetersiz olması	3	30,0
	Eğitimleri yeni aldıkları ve kendilerini yetkin hissetmedikleri	5	50,0
	Öğrenci profillerinin düşük olması	1	10,0
	Zaman yetersizliği	1	10,0

*Katılımcıların birden fazla görüş ifade edebilmesi ve bazı katılımcıların soruya yanıt vermesi nedeniyle frekans toplamı katılımcı sayısından farklılık gösterebilmektedir. Yüzdeler toplam kod sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların yarısının STEM eğitimini yeni aldıkları için kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların %30’u okul ikliminin yetersiz olduğunu, %10’u öğrenci profillerinin bu uygulamalar için uygun olmadığını ve %10’u ise zamanın yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların bu kategorilere ilişkin görüşlerinden bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

“Okul ortamının ve öğrencilerin bu tür uygulamalar için uygun olmadığını düşünüyorum.” (K₆)

“Bu konuda tam anlamıyla yeterli bilgiye sahip değilim.” (K₁₃)

“Okul ve sınıf ortamının yetersiz olması ve öğrenci profiline düşük olması nedeniyle uygulamakta zorlanırım.” (K₁₇)

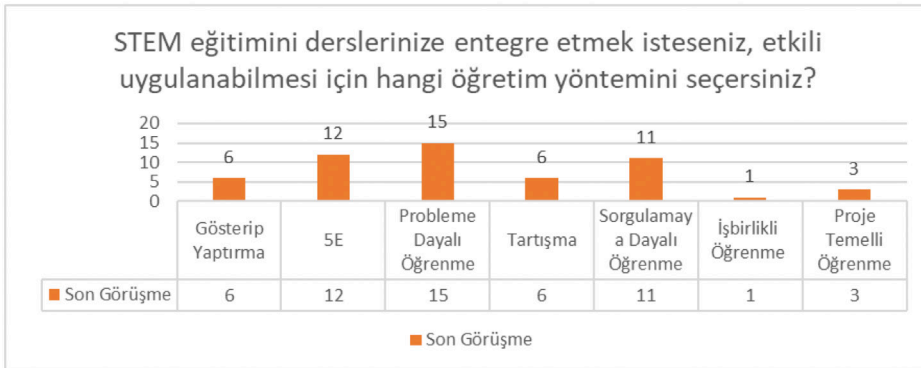
“Süre, ortam ve malzeme eksikliğinden dolayı uygulamakta güçlük yaşıyorum.” (K₁₁)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde, katılımcıların “STEM eğitimini derslerinize entegre etmek isteseydiniz, etkili uygulanabilmesi için hangi öğretim yöntemini seçersiniz?” sorusuna yönelik görüşleri incelenmiştir.

Şekil 9’da, katılımcıların tercih ettikleri öğretim yöntemlerine ilişkin dağılımlar grafiksel olarak sunulmuştur.

Şekil 9

STEM Eğitimini Derslerinize Entegre Etmek İsteseydiniz, Etkili Uygulanabilmesi İçin Hangi Öğretim Yöntemini Seçersiniz? Sorusuna İlişkin Dağılımlar



Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların %37,5'inin derslerinde probleme dayalı öğrenme yöntemini, %30'unun 5E öğrenme modelini ve %27,5'inin sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların %15'i gösterip yaptırma ve %15'i tartışma yöntemlerini, %7,5'i proje temelli öğrenme yöntemini ve %2,5'i ise işbirlikli öğrenme yöntemini tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde, katılımcıların “STEM temelli ders planlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hangi değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır?” sorusuna yönelik görüşleri incelenmiştir.

Şekil 10'da, katılımcıların önerdikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin cevapların dağılımı grafiksel olarak verilmiştir.

Şekil 10

STEM Temelli Ders Planlarının Etkili Uygulanabilmesi İçin Sizce Hangi Değerlendirme Yöntemleri Kullanılmalıdır? Sorusuna Yönelik Verilen Cevapların Dağılımları



Şekil 10 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin önemli bir kısmı (%23,0) portfolyo, %17'si süreç temelli değerlendirmeler, %8,5'i doğru-yanlış soruları, %6,5'i rubrik, %6,5'i açık uçlu soruları, %8,5'i öz ve akran değerlendirme, %4,3'ü çoktan seçmeli sorular, %2,2'si bilgi-istek-öğrenme kartları ve %2,2'si ise günlükler kullanarak STEM temelli ders planlarında kullanacakları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, hizmet içi STEM eğitiminin öğretmenlerin STEM'e ilişkin bilgi düzeyleri, algıları ve uygulama eğilimleri üzerinde önemli değişimler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle eğitim öncesinde öğretmenlerin STEM'i sınırlı ve yüzeysel biçimde algıladıkları; eğitim sonrasında ise di-

siplinler arası yapı, 21. yüzyıl becerileri ve problem çözme süreçleri ile daha bütüncül bir şekilde ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu durum STEM eğitim sürecine ilişkin bilgilerinin yüzeysel olduğunu göstermektedir. Çünkü STEM’in dört ana disiplinden bir tanesinin fen bilimleridir. Hatta STEM’in kısaltması Türkçe alanyazına FETEMM olarak geçtiği düşünülecek olursa, daha çok fen alanı ile ilişkilendirilmesi beklenebilir. Ancak öğretmenlerin ön uygulamada STEM’i fen alanıyla daha az ilişkilendirmeleri, yüzeysel bilgi düzeyi ile açıklanabilir (Erduran, 2013; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Nitekim eğitim süreci sonunda öğretmenlerin STEM’i disiplinlerle ilişkilendirme düzeylerinde değişiklikler olmuştur. Bu doğrultuda, katılımcıların STEM’i dört ana disiplinle benzer düzeyde ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu da eğitim sürecinde STEM ile ilgili bilgi düzeylerindeki artışla açıklanabilir. Bu durum, öğretmenlerin STEM’e yönelik algılarının ve uygulama yaklaşımlarının mesleki deneyim ve öğrenme süreçleriyle birlikte geliştiğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Sumandya ve diğ., 2026). Katılımcı öğretmenlerin STEM’in ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun disiplinler arası bir yaklaşımı ifade ettikleri belirlenmiştir. Ancak ikinci olarak bu konuda bir fikirlerinin olmadığını belirtmeleri STEM ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını gösteren çok önemli bir bulgudur (Erduran, 2013). Her ne kadar STEM ile ilgili son zamanlarda birçok çalışma yapılmış olsa da, bu yöntemi sınıflarında uygulayacak öğretmenlere yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiğini (Siew ve diğ., 2015) göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim eğitim süreci sonunda öğretmenlerin STEM’i birçok beceri ile ve disiplinle ilişkilendirmeleri sürecin etkililiği açısından son derece önemlidir (Erduran, 2013; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Benzer şekilde STEM eğitiminin nasıl bir şey olduğu konusunda da öğretmenlerin süreç başlangıcında yetersiz bilgi düzeyinde olduklarını ifade etmeleri önceki bulguları desteklemektedir. Süreç sonunda STEM eğitiminin hem zevkli hem kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek bir yaklaşım hem de eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiğinin ifade edilmesi, öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli davranışlar sergilemeye başlamasıyla açıklanabilir. Ayrıca STEM’in ana vurgusu olan disiplinler arası ilişki ve gerçek hayat problemlerinin vurgulanması (Alkılıç, 2019) da bu sonuçları desteklemektedir. Katılımcı öğretmenlerin STEM eğitime yönelik görüşlerini içeren bulgulara bakıldığında, eğitim başlangıcında STEM eğitimi hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları, öğretmenlere yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların STEM eğitimi eğitimin merkezine alınması gerektiğini ifade ettikleri de tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ve mesleki gelişim süreçlerinin STEM’in sınıf ortamında uygulanmasında belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Genek ve Ding, 2026). Uygulama sonrasında katılımcıların hepsi STEM eğitimi eğitim öğretim süreci ile ilişkilendirmeye başlamışlardır. STEM eğitiminin öğretim sürecine entegre

edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu eğitimle öğrencilerin birçok yönden gelişeceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların başlangıçta ya bilgi düzeyleri yüzeyseldi, ya da buna dair fikir belirtmemişlerdi. Akan (2023), yaptığı çalışmada öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve bunların artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda yapılan çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Katılımcıların süreç sonunda STEM eğitimine ilişkin daha bilinçli açıklamalar ortaya koymaları eğitim sürecinin etkisi ile açıklanabilir. Öğretim sürecinin kalitesini artırmak için öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artırılması STEM eğitiminin yaygınlaştırılması için önemlidir (Yamak ve diğ., 2014). STEM eğitimi doğası gereği fen bilimleri gibi disiplinlerle ilişkilendirilirken, STEM uygulamalarının da fen öğretmenleri tarafından yapılması gerektiği gibi algı oluşmaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bu kapsamda fen bilimleri öğretmenlerinin yanı sıra diğer branş öğretmenlerine yönelik yapılacak eğitimler önemli bulunmaktadır. Etkili bir STEM eğitimi ancak onu doğru şekilde anlayan öğretmenlerle uygulanabilir (Alkılıç, 2019). Bunu sağlayabilmek için hizmet içi eğitimler artırılmalı, alan bilgileri genişletilmeli (Akan, 2023), öğretmenlerin STEM e yönelik deneyimleri desteklenmeli (Alkılıç, 2019; Eroğlu ve Bektaş 2016), ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olmaması STEM'e ilişkin bazı yanlış kavramsal inanışlar geliştirmelerini sağlamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin eğitim süreci sonunda yaklaşık yarısı STEM eğitimini okulunda uygulamak istemediğini belirtmiştir. Bu durum, tek seferlik hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerde kalıcı ve derinlemesine bir dönüşüm oluşturmak için yeterli olmadığını, sürdürülebilir ve uygulama temelli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bunun haklı sebepleri olabildiği gibi (zaman sıkıntısı, öğretmenin bilgi eksikliği), yanlış kavramsal inanışları da (öğrenci profili uygun değil) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin STEM uygulamalarını sınıf ortamına aktarırken karşılaştıkları yapısal ve bağlamsal engellerle açıklanabilir. Nitekim öğretmenlerin sınıf yönetimi, kaynak yetersizliği ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi faktörler nedeniyle STEM uygulamalarını uygulamakta zorlandıkları ifade edilmektedir (Genek ve Ding, 2026). Ayrıca öğretmenlerin pedagojik bilgi eksiklikleri ve uygulama deneyimlerinin sınırlı olması da STEM uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini zorlaştıran önemli faktörler arasında yer almaktadır (Mulyati ve diğ., 2026). STEM uygulamalarının sadece akademik başarısı yüksek öğrencilere yönelik yapılması gereken bir uygulama şeklinde algılanması, STEM ile ilgili bilgi eksikliğinin devam etmesi ile açıklanabilir. Benzer şekilde yapılan uygulamaların değerlendirilmesinde çağdaş değerlendirme yaklaşımlarının tercih edileceğinin ifade edilmesi (portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme, süreç temelli değerlendirme) öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki artışı desteklerken, geleneksel değerlendirme yöntemlerini (çoktan seçmeli test) kullanmak isteyen katılımcılarda bulunmaktadır. Her iki değerlendirme yöntemi

birbirini destekleyecek şekilde kullanılabilir ancak sadece geleneksel değerlendirme yöntemleri ile STEM sürecini değerlendirmek yetersiz kalacaktır. Bu açıdan bazı katılımcıların yanlış kavramsal inanışlarını devam ettirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin STEM’i okullarında uygularken probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, 5E modeli gibi STEM’in doğasına uygun öğrenme yöntemlerini kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı katılımcı öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini tercih edeceklerini ifade etmeleri, bilgi eksikliğine dair önceki bulguları desteklemektedir. Reçete tipi uygulamalar, öğrencilerin yeni ürünler geliştirmesini engelleyebilir. Her ne kadar bir katılımcı öğrenci profiline uygun değil, bazı katılımcılarda reçete tipi uygulama gibi görüşler belirtmiş olsalar da tek bir hizmet içi eğitimle STEM’e ilişkin tam ve doğru bir anlayış geliştirmenin mümkün olmadığını göstermesi bakımından bu bulgular önemli bulunmaktadır. STEM eğitiminin uygulanması önünde birtakım engeller bulunmaktadır. Bunlar öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyinde olmaması (Eroğlu ve Bektaş, 2016) olduğu gibi, zaman sıkıntısı (Siew ve diğ., 2015), okulların fiziki kapasitesi (malzemeye erişim), yaşanmış tecrübe eksikliğidir (Akan, 2023). Bu açıdan yapılan çalışma sonucu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Ayrıca yapılan merkezi sınavlarda, özellikle sınav döneminde olan sınıflarda uygulamayı engelleyen bir diğer faktördür (Alkılınç, 2019). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleklerinde daha verimli hale gelmelerini sağlayacak hizmeti içi eğitimlerin sağlanması (Kanlı ve Yağbasan, 2001), onların STEM’i daha doğru anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olacaktır (Alkılınç, 2019). Sonuç olarak, bu çalışma STEM eğitiminin öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve uygulama eğilimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu etkinin sürdürülebilir olması için öğretmenlere yönelik uzun süreli, uygulama ağırlıklı ve destekleyici mesleki gelişim programlarının planlanması gerekmektedir. Ayrıca, okulların fiziki altyapısının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin uygulama süreçlerinde desteklenmesi, STEM eğitiminin sınıf içi uygulamalara daha etkili bir şekilde yansıtılmasına katkı sağlayacaktır.

BEYANLAR

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada tüm yazarlar eşit katkı vermişlerdir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Akan, E. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl beceri ve STEM uygulamaları yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Alkılınc, S. (2019). *Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin ve derslerine uygulamalarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Ayokanmi, D., & Asunda, P. (2026). The influence of teachers and career counselors of middle school students' interest in pursuing STEM careers. *Proceedings of the Indiana STEM Conference*
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çınar, S., & Terzi, S. Y. (2021). STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öğretimi hakkındaki görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 213–245. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1028596>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43–67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Erduran, S. (2013). Fen bilimlerine alanlararası bakış ve eğitimde uygulamalar. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 43–49.
- Fang, S. C., & Fan, S. C. (2023). Exploring teachers' conceptions and implementations of STEM integration at the junior secondary level in Taiwan: An interview study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(7), 2095–2121. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10335-w>
- Genek, S. E., & Ding, L. (2026). Exploring Turkish K-12 pre-service and in-service teachers' STEM self-efficacy: A systematic review. *Turkish Journal of Education*, 15(1), 41–64. <https://doi.org/10.19128/turje.1715589>
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service.
- Guzey, S. S., Ring-Whalen, E. A., Harwell, M., & Peralta, Y. (2019). Life STEM: A case study of life science learning through engineering design. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 23–42. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9860-0>

- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39–46.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Kihwele, J. E., Nicodemus, M. W., & Masashua, A. E. (2026). Inconspicuous practices affecting students’ enrolment and continuation in STEM in ordinary level secondary schools: Analysis of teachers’ and students’ experiences. *East African Journal of Science, Technology and Innovation*, 7(Special Issue 1). <https://doi.org/10.37425/ccqp8y72>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McDonald, C. V. (2016). STEM education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530–569.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts-Kelly, T. (2013). *STEM: Country comparisons: International comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education* (Final report). Australian Council of Learned Academies.
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers’ perception of STEM integration and education. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3–8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mulyati, S., Hamzah, R. M., Shelfi, M. P., Lestari, D., & Wardiman, U. (2026). Capacity building training for elementary teachers in implementing project-based Ethno-STEM assessment: A case study in Tasikmalaya, Indonesia. *Abdimas Umtas: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 9(1), 102–115. <https://doi.org/10.35568/abdimas.v9i1.7381>
- Ostler, E. (2012). 21st century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1), 28–33.
- Okulu, H. Z., Arabacıoğlu, S., & Oğuz Ünver, A. (2021). Hizmet içi öğretmen eğitiminde tasarlanan STEM etkinliklerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 117–146.

- Radlof, J., & Guzey, S. (2016). Investigating preservice STEM teacher conceptions of STEM education. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 759–774. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9633-5>
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28–34. <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Siew, N. M., Amir, N., & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 8. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-4-8>
- Sumandya, I. W., Suryawan, I. P. P., Nugraha, I. N. B. S., Widana, I. W., & Astuti, N. W. W. (2026). *AI integration in STEM learning in inclusive schools in Indonesia: Teachers' experiences and perspectives*. Research Square (Preprint). <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8566107/v1>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265. <https://doi.org/10.17152/gefd.15192>
- Yıldırım, B., & Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik görüşleri: Uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195–213. <https://doi.org/10.24315/trkefd.310112>

Extended Abstract

STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education has emerged as a global priority in educational reform, aiming to develop not only students' technical knowledge but also critical 21st-century skills. These include creativity, critical thinking, problem-solving, and interdisciplinary collaboration. STEM education provides students with tools to tackle real-world problems effectively, fostering innovation and adaptability in an ever-changing world. Such competencies are essential for students to navigate both academic challenges and complex problems encountered in real-world contexts (Fang and Fan, 2023). Despite its potential, the successful integration of STEM into classroom settings remains a significant challenge, often due to teachers' lack of adequate knowledge and pedagogical preparation. Many educators struggle to fully comprehend the interdisciplinary nature of STEM and its application in fostering a holistic learning environment (Eroğlu and Bektaş, 2016). This limited understanding can hinder efforts to implement STEM effectively, creating barriers to achieving its transformative educational goals. Moreover, the misconception that STEM is

applicable only to high-achieving students further restricts its accessibility and potential impact (Eroğlu and Bektaş, 2016). To address these challenges, in-service training programs have been introduced to equip teachers with the necessary knowledge and skills to incorporate STEM into their teaching practices. Such programs aim to enhance teachers’ understanding of the core principles of STEM, promote interdisciplinary approaches, and provide practical tools for implementation. By doing so, these initiatives seek to bridge the gap between theoretical knowledge and classroom application, empowering teachers to create more dynamic and inclusive learning environments. This study focuses on evaluating the effectiveness of an in-service training program designed for middle school teachers from various disciplines. The program seeks to improve their awareness and knowledge of STEM education, providing them with strategies to overcome implementation challenges. Through a qualitative approach, the study explores how the training influenced teachers’ perceptions, knowledge, and readiness to integrate STEM into their lessons, highlighting both the progress made and the obstacles encountered.

This study employs a qualitative case study design, chosen for its ability to capture the depth and complexity of teachers' experiences with STEM education. The qualitative approach allows researchers to explore participants' perceptions and reflections in detail, providing rich insights into the impact of the in-service training program. Data were collected through pre- and post-training reflective interview forms and subsequently analyzed using descriptive and content analysis methods to identify recurring patterns and themes.

The study sample consisted of 30 middle school teachers working under the provincial Directorate of National Education. Participants were selected from various disciplines, including science, mathematics, information technologies, technology design, and art, ensuring a diverse and interdisciplinary perspective on STEM education. The inclusion of teachers from different subject areas reflects the interdisciplinary nature of STEM and its potential for integration across the curriculum. The in-service training program lasted one week, totaling 30 hours. The curriculum included a combination of theoretical knowledge and practical workshops, covering topics such as the foundations of STEM education, the engineering design process, project-based learning, inquiry-based learning, and the 5E instructional model (Alkılıç, 2019). Workshops provided hands-on experiences, demonstrating how STEM principles could be integrated into classroom activities. By blending theory and practice, the program aimed to enhance teachers’ understanding of STEM’s interdisciplinary approach and equip them with practical strategies to apply this knowledge effectively in their classrooms.

The findings reveal that, prior to the training, teachers had a generally superficial understanding of STEM education. Most participants associated STEM primarily with science, technology, and engineering, often neglecting the role of mathematics within the framework. This indicates a limited understanding of the interconnected nature of STEM disciplines and their collective contribution to solving real-world problems (Erduran, 2013). Furthermore, teachers expressed uncertainty about how to implement STEM in their classrooms, citing a lack of knowledge and resources as major barriers. Notably, mathematics, a core component of STEM, was perceived as less prominent compared to other disciplines. This highlights the need to emphasize the equal importance of all four STEM components during training. Without a comprehensive understanding of the interplay among these disciplines, teachers may struggle to create integrated and cohesive STEM learning experiences.

After completing the in-service training, teachers demonstrated a more sophisticated understanding of STEM education. Participants began to view STEM not merely as a theoretical concept but as a practical and dynamic teaching approach that could enhance student engagement and learning outcomes. The training helped teachers recognize the value of interdisciplinary connections and the role of STEM in developing students' creativity, critical thinking, and problem-solving skills (Guzey et al., 2019). Teachers also gained a clearer understanding of how to integrate STEM into their lessons. For instance, many expressed confidence in using the engineering design process and project-based learning to create hands-on and inquiry-driven activities. The program's emphasis on real-world applications and active learning strategies was particularly effective in shifting teachers' perceptions and increasing their readiness to implement STEM practices. Despite these positive developments, significant challenges remain in the practical implementation of STEM education. Participants highlighted difficulties in finding sufficient time within the existing curriculum to effectively integrate STEM activities. Additionally, limited access to materials, equipment, and infrastructure was identified as a major barrier. Some teachers expressed concerns about the applicability of STEM activities for lower-achieving students, emphasizing the need for more inclusive approaches. Although the training improved teachers' knowledge, some participants still felt unprepared to implement these concepts independently in their classrooms.

The misconception that STEM is suitable only for high-achieving students poses an additional challenge. This perspective contradicts the inclusive goals of STEM education, which aim to provide all students with opportunities to develop essential skills. Addressing these misconceptions through ongoing professional development and support is critical to ensuring the broader accessibility and success of STEM initiatives.

The findings of this study underscore the importance of in-service training programs in enhancing teachers’ knowledge and readiness for STEM education. By providing both theoretical and practical experiences, such programs help bridge the gap between concept and application, empowering teachers to adopt innovative and interdisciplinary approaches in their teaching (Yamak, Bulut and Dede, 2014). However, the persistence of implementation challenges highlights the need for sustained support and additional resources to enable teachers to overcome these barriers effectively. Teachers’ improved understanding of the interdisciplinary nature of STEM and its relevance to 21st-century skills reflects the effectiveness of the training program. Participants recognized the potential of STEM to foster creativity, collaboration, and problem-solving, aligning with the broader goals of modern education. Nevertheless, the need for systemic changes, such as enhanced infrastructure and curriculum flexibility, remains evident. The findings also reveal a critical need to address misconceptions about STEM education. Ensuring that all students, regardless of academic ability, have access to STEM opportunities is essential for achieving its inclusive and transformative potential. Teachers must be encouraged to view STEM as a tool for empowering diverse learners, rather than as a specialized program for high achievers.

This study demonstrates the positive impact of in-service training on teachers’ knowledge and perceptions of STEM education. However, it also highlights the challenges that must be addressed to enable effective implementation. To build on the progress achieved, the following recommendations are proposed:

Regular and ongoing professional development programs should be provided to enhance teachers’ knowledge and confidence in applying STEM principles. Schools need to invest in physical infrastructure, materials, and equipment to effectively support STEM activities. Additionally, teachers should be trained to adapt STEM activities to diverse student needs, ensuring that all learners can benefit from this approach. Furthermore, educational policies should prioritize STEM integration, offering schools the necessary flexibility and resources to incorporate these practices into their curricula. By addressing these areas, STEM education can become a powerful tool for preparing students for the challenges of the 21st century, fostering innovation, and promoting lifelong learning. The insights gained from this study contribute to the growing body of knowledge on STEM education, offering practical guidance for educators, policymakers, and researchers.



Çocuk Hakları ve Farklı Ülkelerde Çocuk Haklarının İncelenmesi: Avrupa Ülkeleri Örnekleri

Şirin Yılmaz ^{ID}

Öz

Toplumların temelini oluşturan ve sürdürülebilirliğini sağlayan çocukların iyi bir yaşam sürebilmeleri ve çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Modern anlamda çocuğun korunması için atılan adımların sanayi devriminin ilk dönemlerine denk geldiği ve günümüze dek devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı farklı ülkelerde çocuk haklarının tarihsel gelişimlerinin, süreçlerinin incelenmesidir. Doküman incelemesi olarak gerçekleştirilen çalışmada çocuk kavramı ve çocuk hakları, çocuğun refahı ve iyi olma hali ile farklı Avrupa Birliği ülkelerinde çocuk haklarının gelişim süreçleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda eğitim sistemini merkeze alan devletlerde çocuk refahı, iyi olma hali, eğitim, sağlık vb. hakların toplum tarafından benimsendiği ve yasalarla korunduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte ülkenin gelişmişlik düzenin, köklü hukuk sistemlerine sahip olmasının ve eğitime önem vererek çocuk yetiştirmenin aslında geleceğin yetişkinlerini de yetiştirme, toplumun sürdürülebilirliğine olan yatırımını da yansıttığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, çocuğun iyi oluşu, doküman incelemesi.

Children's Rights and the Examination of Children's Rights in Different Countries: Examples from European Countries

Abstract

Ensuring that children, who form the foundation of societies and ensure societal sustainability, can lead a good life, and evaluating the problems children face and developing solutions are of great importance. It is evident that steps taken to protect children in the modern sense date back to the early days of the industrial revolution and have continued to the present day. In this context, the aim of the research is to examine the historical development and processes of children's rights in different countries. In the research, conducted as a document analysis, the concept of childhood and children's rights, the well-being and welfare of children, and the development processes of children's rights in different European Union countries were examined. The findings reveal that in states centred on the education system, children's welfare, well-being, education, health, and other rights are internalised by society and protected by law. -- However, that the country's level of development, its well-established legal systems and its emphasis on education in raising children actually reflect an investment in the sustainability of society, as well as in nurturing the adults of the future.

Keywords: Children's rights, child welfare, document analysis.

GİRİŞ

Toplumların temelini oluşturan ve sürdürülebilirliğini sağlayan çocukların iyi bir yaşam sürebilmeleri, çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Modern anlamda çocuğun korunması için atılan adımların sanayi devriminin ilk dönemlerine denk geldiği görülmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan çocukların zor koşullarda çalıştırılmaları, çocukların korunması düşüncesini ve çocuğa dair sosyal politika tedbirlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Önerilen tedbirler daha çok çocukların çalışma saatlerinin düzenlenmesine yönelik gerçekleştirilmiş olsa da ileriki dönemlerde çocukların da yetişkin bireyler gibi temel haklara sahip olmaları gerekliliği görüşüyle Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanarak onaylanmış ve onaylayan ülkeler çocuk ile ilgili politikalarını bu küresel doküman doğrultusunda şekillendirmiştir.

Birleşmiş Milletler (BM) liderliğinde yapılan evrensel çocuk haklarının oluşturulması fikri, zamanla pek çok ülkenin de katılımı ile genişleyerek büyük bir katılım ile kabul görülmekle birlikte 1989 yılında BM Genel Kurulu'na Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kabul edilmiştir. Ardından 1994'te ülkemizin onayladığı bu sözleşme ile, içeriğine yönelik detaylı düzenlemelerle çocuğun yaşama hakkının korunması, sağlık ve eğitim haklarının sağlanmasının daha da ilerisinde haklar dahil edilerek çocuğa sosyal yaşamın her alanında çocuğun kendini geliştirebilmesine yönelik olanaklar tanımlanmasını hedeflenmiştir. İleriki yıllarda uluslararası güncellemelerle dünyadaki tüm çocukların iyi olma halinin iyileştirilmesi ve refah düzeylerini artırıcı uygulamaların yerine getirilmesi temel hedef haline gelmiştir. Bu çerçevede çocuk haklarına dair temel standartların oluşturulması için ülkelerin ulusal düzeylerde yapmaları hedeflenen düzenlemelerle çocuk refah sistemlerinin geliştirilmesi istenmektedir.

Çocuk refah düzeyine yönelik politikaların günümüzde bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp organize edildiği, çocuğun yararı göz önünde bulundurularak her türden istismara karşı koruma ve temelinde çocuk haklarını benimseyen çocuk koruma sistemlerinin oluştuğu görülmektedir (Yolcuoğlu, 2009). Avrupa Birliği (AB) kapsamında uluslararası anlamda çocuğun görünürlüğü ve değerini ortaya çıkaran raporlar ve sonuçları inceleyen bu çalışmada ilk olarak çocuk ve çocuk hakları, çocuğun iyi olma hali genel bir girişin ardından çocuk hakları perspektifinden farklı AB ülkelerinin çocuk refahını oluşturma girişimleri incelenerek raporlaştırılacaktır.

A. Çocuk Kavramı ve Çocuk Hakları

Çocuklarla ilgili yürütülen araştırmalarda ilk olarak “çocuk” kavramının tam olarak neyi ifade ettiği, çocuk kavramının yetişkin tanımından nasıl ayırt edilebileceği ön plana alınmalıdır. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine, tarım toplumu

olup olmamalarına veya Batı toplumunda gördüğü değere göre çocuk kavramının tanımı değişiklik gösterebilmektedir. Modern anlamda çocuk kavramının ilk olarak Batı toplumlarında ortaya çıktığı ve özellikle 17. yüzyıldan itibaren bu toplumlarda gerçekleşen çeşitli değişimler sonucu çocuk olgusunun önem kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda da çocuk kavramı zaman içerisinde, aileye aile olma duygusu verirken bir yandan da geleceğe hazırlanan ve çalışma hayatından uzak tutulmaya başlanan varlık olarak kabul görmeye başlamıştır (Zeytinoğlu, 2001; Kulaksız, 2014). Günümüzde ise, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)'ne göre 18 yaşından küçük her bir birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu madde ile "çocuk" 0-18 yaş arasında bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bakırcı, 2004). Avrupa Konseyi'nin tanımına göre çocuk hakları "çocukların insan hakları", çocuğun fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişiminin henüz tamamlanamamış olması sebebiyle çocuğa özgü şekilde korunmaları gerektiğinin sonucu doğrultusunda uluslararası kuruluşların girişimi ile hazırlanmış ve ulusal mevzuatlar tarafınca kabul edilmiş temel haklardır. BMÇHS'ne çocuk hakları, her bireye tanımlanan insan haklarına ek olarak çocuklara tanınmış özel haklar olarak da tanımlanmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2013). Çocuk hakları ele alınırken BMÇHS'de belirtilen dört temel kriter göz önünde bulundurularak kanun ve uygulamalarla yerine getirilmektedir. Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi'nde de doğrudan karşımıza çıkan dört temel kriter çocuk haklarının hiçbir ayırım göstermeksizin bütün çocuklara tanınması, çocuğun yüksek faydasının ön planda tutulması, çocuğun yaşama ve gelişme hakkının korunması ve çocuğun her kademede karar alma süreçlerine katılması ve fikirlerini açıkça beyan etmeye yönlendirilmesi (Avrupa Konseyi, 2016) şeklinde vurgulanmaktadır.

B. Çocuk Refahı ve Çocuğun İyi Olma Hali

Günümüzde International Children's Emergency Fund (UNICEF) öncülüğünde pek çok uluslararası kuruluşun girişimleriyle gelişmiş ülkeler, çocuklarla ilgili politika ve hizmetlerinde çocuğun "iyi olma hali"ni odağa alan yaklaşımları ön plana çıkarmaktadırlar. Bu yaklaşımların oluşmalarında bireylerin iyi olma hallerinin sadece birey başına düşen gelirle ilgili olmadığı fikri de bu düşüncenin yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır. Aynı zamanda bu yaklaşım BMÇHS'de vurgulanan çocukların, insani haklarıyla birlikte özel hakları da vardır ifadesinin karşılığı şeklinde benimsenmektedir (UNICEF, 2013).

İyi olma hali (well-being), fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişim aracılığıyla bireyin kendisi, diğer insanlar ve çevresiyle ilişkili olarak kendine yönelik yeterliliklerini geliştirmesi şeklinde tanımlanabilir (Pollard & Lee, 2002). Çocuğun iyi olma hali zihinsel, psikolojik, fiziksel ve sosyal boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır. Aynı zamanda çocuğun yaşamında yer alan çeşitli alanlara göre geliştirilen göstergeler ile çocuğun yaşam kalitesini belirlemeye ve bunun

sonucunda politika geliştirmeye yönelik önerileriyle geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Tatlıcıoğlu, 2022). Çocuğun iyi olma hali, çocuğun kendi hayatını şekillendirmesinde aktif role sahip birey olarak kabul edilmesi gerektiğini esas alan bir düşünce biçimini vurgulamaktadır. Bu düşünce çocukları kendi hakları olan sosyal grup olarak tanımlarken çocukları özgür bireyler olarak kabul etmektedir (Pollard & Lee, 2002). Böylece çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi yönünde atılan adımlar ile toplumların geleceğine yönelik yapılan büyük bir yatırım olarak kabul edilmektedir (Beşpınar & Aybars, 2013).

Çocuğun iyi olma hali Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) ve AB'nin kabul ettiği kriterler çerçevesinde sağlık, gelir düzeyi, eğitim ve sosyal katılım boyutlarında ele alınmaktadır (UNICEF, 2013). Sağlık, çocuğun iyi olma halinin göstergelerinden kabul edilen diğer bileşendir. Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organisation (WHO)] çocuğun iyi olma durumunu çocuk sağlığı, çocuk hakları ve çocuğun iyilik halinin yakalanması çerçevesinden ele almaktadır. Bu perspektife göre çocuk ölümlerinin azaltılması için önlemler alınması ve enfeksiyona bağlı oluşan hastalıklara önlem alınması, çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişimine destek sağlanması, çocuğa karar alma süreçlerinde katılımı için olanak tanınması ve çocuğun şiddetten uzak tutulması gerekliliği göze çarpmaktadır (WHO, 2014). Gelir düzeyi, çocuğun yaşam biçimi, hayatı ve iyi olma halini etkileyen temel faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar gelir düzeyi eşitsizliğinden, kız ve erkek çocukların olumsuz etkilendiğini, çocuk işçi sayısının giderek arttığını, çocukların eğitime erişimlerinin kısıtlanarak yoksulluğun nesiller arası aktarımına neden olduğunu vurgulamaktadır (UNICEF, 2013). Bununla birlikte gelir eksikliğinin, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişim ve sosyal katılım aşamasında çocuklar için bir tehdit unsuru olarak yordayıcı rolde olduğu söylenebilir. Eğitim, çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olmakla birlikte çocuğun refahı ve iyi olma hali tartışılırken üzerinde durulması gereken önemli bir bileşendir. Çocuğa yönelik eğitim süreci değerlendirilirken tüm ülkeler için en önemli kademe olarak erken çocukluk eğitimi ön plana çıkmaktadır. Bu dönemdeki eğitimde edinilecek temel bilgi ve beceriler çocuğun ileriki eğitim yaşamında ve sonrasındaki adımlarını büyük ölçüde etkileyici role sahiptir (West & Nikolai, 2013). Bu nedenle ülkelerin çocuğun iyi olma halini geliştirmeleri için politikalarının okul öncesi dönemle ilgili düzenlemeleri de kapsamı gerekmektedir. Çocuğun iyi olma halinin göstergelerinden biri olan sosyal katılım BMÇHS'nin temel ilkelerinden birisidir. Sosyal katılım çocuğun aile yaşamına, kültürel ve toplumsal hayata tam katılım göstermesidir. Bu katılımda çocukların okul gezileri ve kulüp etkinlikleri vb. aktivitelere katılım sağlamaları ile, yaşamsal içeriklere dair aile, okul, yerel yönetimler vb. kurumlarda görüş bildirme, fikir paylaşma ve değerlendirme durumlarına aktif katılım ile görüşlerini ifade etme fırsatlarının bulunması gerekmektedir (UNICEF, 2013).

Çocuk Hakları Perspektifinden Çocuk Refahını Oluşturma Girişimleri

BM Genel Kurulu'nda 1989 yılında kabul edilen BMÇHS, daha sonraki yıllarda yapılan düzenlemeler için temel bir yol gösterici niteliğe sahiptir. Ulusal ve uluslararası platformlarda konuya yönelik gösterilen önem artış göstermiş, çocuk haklarının tanınması ve geliştirilmesi gerek uluslararası düzeyde gerek Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerde ön planda tutulmuştur.

A. Çocuk Haklarına İlişkin Uluslararası Girişimler

Çocuğun korunması ve refah düzeyinin geliştirilmesi için uluslararası düzenlemelerin ilk adımları çalışan çocuklarla ilgili düzenlemelerdir. İngiltere'de 1802 yılında kabul edilen çocuk çalışanlara yönelik yasa ve çalışma saatlerinin düzenlenmesi ile ilgili maddeler gerek sosyal politika gerek çocukların korunmasına yönelik atılan adımlarda ilk olma özelliğine sahiptir. Bu kapsamda konuya yönelik uluslararası hazırlık ve çalışmalar Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından yapılandırılmış, çocukların çalışmalarına yönelik yaş sınırı belirlenmiştir. Bu sözleşmeyi onaylayan ülkeler, yaş sınırını göz önünde bulundurarak çocukların çalışabilecekleri yaş aralıklarını tanımlamak zorundadırlar. Sonraki zamanlarda en kötü koşullarda çalışan çocukların çalışmalarının sonlandırılması hususu ön plana getirilmiş ve önceliğin bu konuya verilmesine yönelik ortak bir kanı benimsenmiştir.

Çocuğun çalışmasına yönelik ILO tarafından ele alınan düzenlemelerin ardından çocuğun haklarını benimseyen ve tanıyan düzenlemeler BM tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafınca onaylanmış, 1959 yılında BM tarafından kabul edilen 'Çocuk Hakları Bildirgesi' çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal, ahlaki olarak özgür ve saygın bir şekilde gelişimini sağlıklı ve normal bir biçimde tamamlaması bakımından çocuk haklarının göz önünde bulundurulduğu düzenlemeler anlamına gelmektedir. Bu gelişmelerin ardından en kapsamlı ve uluslararası alanda en fazla onay alan sözleşmenin BM tarafından 1989 yılında kabul edilen çocuğun kişilik değerlerini ve haklarını koruyan "BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (BMÇHDS)" olduğu görülmektedir (Seyyar, 2011). Bu sözleşmede çocukların gereksinimlerinin karşılanmasına dair sorumluluk sahiplerinin sırasıyla aile, ülke yönetimleri ve toplum olarak tanımlandığı görülmektedir.

Daha geniş kapsamıyla karşımıza çıkan BMÇHDS'de çocuklara isim ve vatandaşlık hakkı, kimliğin korunması hakkı, ana-baba ile yaşama hakkı, yasadışı yollarla ülke dışına çıkarma ve geri döndürmeden korunma hakkı, ifade özgürlüğü, çocuğun görüşünün alınması, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, özel yaşantının korunması hakkı, dernek kurma hakkı, suistimal ve ihmalden korunma hakkı, gerekli bilgilere ulaşma hakkı, aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı, mülteci çocuklara ilişkin haklar, özürlü çocuklara ilişkin haklar, sağlık ve sağlık

hizmetlerinden yararlanma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, eğitim hakkı, yeterli yaşam standardına ulaşma hakkı, dinlenme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı, uyuşturucu, satılma, kaçırılma, cinsel sömürü, işkence, silahlı çatışmadan korunma hakkı ve adil yargılanma ve çocuğa özgü adalet sistemi kurulması hakkı (Birleşmiş Milletler, 1989: I. Kısım 1-41. maddeler) gibi hakların tanımlandığı görülmektedir. Bu sözleşmenin daha sonra Çocuk Haklarının Kullanılmasına Dair Avrupa Sözleşmesi (2001), Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi (2009-2011, 2012-2015 ve 2016-2021 olmak üzere üç belge), Avrupa Birliği Çocuk Hakları Programı'na (2011) temel esaslar ve amaçlanan küresel standartlar açısından ilham kaynağı olduğu görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2016).

Avrupa Birliği ve Çocuk Hakları

Yirminci yüzyılın başların itibaren çocukların yetişkinlere göre farklı haklara sahip oldukları ve bu bağlamda bu hakların çocuklara özellikle tanınması gerekliliği hususunda farklı ülkelerde farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Özellikle Avrupa kıtasında ortaya çıkmaya başlayan hareketlenmelere baktığımızda Polonyalı eğitim bilimci Janusz Korczak'ın 1919 tarihli 'How to love a child' (Bir çocuğu nasıl sevmeli) isimli kitabında çocuk haklarını vurguladığı, 1917 yılında Ekim Devrimi sonrasında Rusya'da Proletkult örgütünün Moskova şubesinin bir çocuk hakları bildirgesi yayınladığı görülmektedir. Çocuk haklarını savunma noktasında doğrudan ilk girişim 1923 yılında taslağı Eglantyne Jebb tarafından hazırlanan ve 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'dir. Bu bildiri daha sonra BM tarafından kabul edilmiştir. Fakat II. Dünya Savaşı'nın patlak vermesinin ardından bu bildiri yürürlüğe alınamamış, 19 Ekim 1959'da BM Genel Kurulunun 3. komitesi (Sosyal, İnsanlık ve Kültür Komitesi) önceden hazırlanan çocuklara ilişkin taslağı kabul edilmiştir. 20 Kasım 1959'da BMGK'da, 78 ülkeden katılımcıların bulunduğu genel oturum ile, oy birliğiyle Çocuk Hakları Beyannamesi kabul edilmiştir (Akarslan, 1998).

0-18 yaş arasında 100 milyondan fazla çocuğun yaşadığı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde veya AB'nin temel ilke ve prensiplerinin oluşmasına katkı sağlayan İngiltere, Fransa gibi köklü demokrasi geçmişine sahip ülkelerde çocuk haklarına dair genel toplumsal bir farkındalık oluşmuş, bu farkındalık ile çocuklara yönelik hukuk bu farkındalık merkezinde yapılmıştır (Aktürk, 2006; Ruxton, 2005). AB'nin temel hedeflerinden bir tanesi Lizbon Anlaşması'nın önemle vurguladığı çocuk haklarının teşvik edilmesi ve korunmasıdır. Lizbon Anlaşması'nın AB'ye yönelik 3(3). maddesi açık bir biçimde AB'nin bugün çocuk haklarını savunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte AB Temel Haklar Tüzüğü'nde çocuk haklarına da yer verilmektedir. Tüzüğün 24. Maddesi, çocuğun bağımsız ve özerk haklara sahip olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte madde, çocuğun yüksek yararını kamu otoriteleri ve özel kurumlar için birincil durum olarak ta-

nımlamaktadır. Tüm AB Üye Devletleri, BMÇHS’ni kabul ederek onaylamıştır (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011).

AB Komisyonu 2006 yılında, “Çocuk Haklarına İlişkin Bir AB Stratejisine Doğru” Tebliği ile iç ve dış politikalarında, çocuk haklarının teşviki ve koruma altına alınması için bir esas tanımlamıştır. Bu esasta komisyon delil temelli politikaların temelini oluşturmak ve ilgili gruplarla etkileşim kurmak için AB kurumlarının çocuk haklarına yönlendirme yetkisini kuvvetlendirecek birimler oluşturmuştur. Lizbon Anlaşmasında ve temel haklar tüzüğünde çocuk haklarına ilişkin güçlü ve gerekçelendirilmiş taahhüt bulunmaktadır. AB Komisyonu çocuk haklarına ilişkin etkinliği artırmanın ve politika hedeflerini uygun zamanda ve koşullarda harekete geçirmenin etkili olduğunu düşünmektedir (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011).

2006 yılında “Çocuk Haklarına İlişkin Bir AB Stratejisine Doğru” Tebliği ile çocuk hakları hususunda uzun soluklu bir AB stratejisi oluşturma süreci karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte; katılımcılarla olan işbirliklerinin artırılması, çocuğun haklarının merkeze alınması ve kamuoyunda gündeme alınması, çocukların AB uygulamalarındaki etkilerinin incelenmesi kararlaştırılmıştır. Bu strateji ile AB gerek kendi sınırları içinde gerek dünyadaki tüm çocukların temsilinin, örgütlenmelerinin destekleneceği, çocuğa yönelik karar ve gerekliliklerde çocuğun görüşünün dikkate alınacağını belirtir. Bu strateji ile birlikte Çocuk Haklarının Geliştirilmesi ve Korunması Amaçlı AB Rehber İlkeleri’ni benimser, çocuğa yönelik şiddetin engellenmesine öncelik vermektedir. Bu ilkeler aracılığıyla çocuk haklarının tüm AB politika ve uygulamalarında ön plana alınarak hukuki güvence verilmektedir. 2008 yılına gelindiğinde “A special place for children in EU external action” adlı karar ile çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi, AB dış ilişkilerinin bir parçası pozisyonuna getirildiği görülmektedir. Bahsedilen karar 2006 yılında alınan strateji geliştirme sürecinin bir bileşeni şeklinde değerlendirilebilir (Tat, 2016).

AB bünyesinde ele alınan Avrupa 2020 Stratejisi, günümüz çocuklarının daha nitelikli bir eğitim alabilecekleri, kendilerini geliştirmek amacıyla gereksinim duydukları desteklere ve kaynaklara erişimlerinin olabileceği, 22. yüzyıl Avrupa’sına köprü olan, Avrupa’nın 21. yüzyılı için hedef hazırlamaktadır. Bu nedenden dolayı, Komisyon “Çocuk Hakları İçin Avrupa Birliği Gündemini” benimsemektedir. Buradaki temel amaç tüm AB kurum ve üye devletlerinin ilgili AB politikalarında çocuk haklarının ön planda olması, bu hakların korunması ve yürütülmesine dair güçlü taahhütlerini tekrar teyit etmek ve böylece bu durumu somut çıktılar haline getirebilmektedir (Europe 2020, 2010).

Avrupa Parlamentosu, Bölgeler Komitesi, Ekonomik ve Sosyal Komite ve bunlarla birlikte, UNICEF ve Üye Devletlerdeki Çocuklar için Şikâyet Dinleyen Kişiler gibi konuyla ilgili temel gruplar ve Sivil Toplum Örgütleri, Avrupa Birliği Çocuk Hakları Forumunun da aralarında yer aldığı iletişimin hazırlanmasına katkıda bulunmuşlardır. AB Çocuk Hakları Gündemi, AB etkisinin, çocuğun hakları açısından, Tüzüğün ve ÇHS'nin koşullarına saygı duyulmasını garantilemede örnek gösterilmektedir. Bununla birlikte bu çocuk dostu adalet, özel durumlarda çocuğu koruma, AB içinde ve AB dışında, çocuğa yönelik şiddetle mücadele gibi gerçek bir katma değer oluşturulabildiği bir alanda pek çok somut adımlar atma konusuna yoğunlaşmaktadır (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011).

Çocuk yoksulluğu ve çocuğun refah düzeyi AB üye devletlerinin üçte ikisinden daha fazlası için mücadele edilmesi gereken, önceliği olan önemli bir boyuttur. 2009 yılı verilerine göre Avrupa'da yoksulluk ve dışlanma riski altında yaklaşık 25 milyona yakın çocuk bulunmaktaydı. AB üyesi bazı devletler çocuk yoksulluğuna yönelik kendi ulusal hedeflerini belirlerken birçok üye ülke de yoksulluğun nesiller boyu devamını önlemek için özellikle eğitimin rolü ve önemini vurgulamaktadırlar. Alınması gereken önlemler incelendiğinde eğitim odaklı temellendirildiği görülmüştür (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011).

Avrupa'da sayıları altı milyonu geçen gençlerin, öğretimi veya daha alt kademeleri tamamlayarak, eğitim hayatını bıraktığı; bu gençlerin %17,4'ünün sadece ilköğretimi tamamladığı görülmektedir. Bu sebepten dolayı Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa 2020 Stratejisi perspektifinde kabul edilen ana başlıklardan biri, okulu erken yaşlarda bırakan çocukların oranını %10 değerinden daha alt seviyelere düşürmeyi hedeflediğidir (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011).

Toplumların temelini oluşturan ve sürdürülebilirliğini sağlayan çocukların iyi bir yaşam sürebilmeleri ve çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Modern anlamda çocuğun korunması için atılan adımların sanayi devriminin ilk dönemlerine denk geldiği ve günümüze dek devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı farklı ülkelerde çocuk haklarının tarihsel gelişimlerinin, süreçlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan, elde edilen sonuçların nitel ya da nicel olarak rapor edildiği nitel bir araştırma yön-

temidir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Eğitim alanına yönelik bir araştırmada veri kaynağı olarak ders kitapları, öğretim programları, program yönergeleri, raporlar gibi dokümanlar kullanılabilir (Bowen, 2009; Creswell, 2008). Basılı ya da dijital materyalleri kapsayan doküman incelemesi, verileri analiz ederek anlamlandırmayı, araştırılan konuya yönelik derinlemesine kavramayı ve süreç sonunda elde edilen sonuçlardan bilgiler elde etmeyi amaçlar (Corbin & Strauss, 2008). Bu nedenle araştırmacının çıkış noktası doğrultusunda Fransa, İngiltere, İrlanda, İtalya, Norveç olmak üzere beş farklı Avrupa ülkesinde çocuk kavramı, çocuğun iyi olma ve refahı, çocuk haklarının gelişim süreçlerine yönelik rapor ve bilimsel yayınlar incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan araştırmada veri kaynağını farklı Avrupa ülkelerinde çocuk kavramı, çocuğun iyi olma durumu ve refahı, çocuk haklarının gelişim süreçlerine yönelik rapor ve bilimsel yayınlar (makaleler) oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma sorusu kapsamında *çocuk hakları*, *çocuğun iyi oluşu*, *Avrupa'da çocuk hakları* anahtar kelimeleri ve İngilizce karşılıkları ile ilgili GoogleScholar, WebofScience, YÖKTez, Proquest veri tabanlarında alanyazın taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklardan konuya yönelik notlar alınarak ilgili çıkarımlar oluşturulmuştur.

Bilimsel yayın ve raporlara ulaşma sürecinde ise doküman incelenmesi aşamalarına uygun adımlar izlenmiştir. Bu aşamalar:

- Dokümanlara Ulaşma
- Özgünlüğü Kontrol Etme
- Dokümanları Anlama:
- Veriyi Analiz Etme
- Veriyi Kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Etiği

Yapılan araştırmanın doküman incelemesi olmasından kaynaklı, doğası gereği beşerî ve canlı varlıklarla çalışılmadığı ve deneysel bir müdahale içermediği için etik kurul iznine başvurulmamıştır. Ayrıca, yapılan araştırmayı desteklemek amaçlı dış fon kullanılmamıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulmuş, bulgular bölümünde incelenen dokümanlarda yer alan kavramlar dışında araştırmacının öznel ifade ve görüşlerini yansıtmak kavramların kullanılmasından kaçınılmış, araştırma sürecinde faydalanılan çalışmalar kaynakçada sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde kaynak ve doküman taraması sonucu ulaşılan Fransa, İngiltere, İrlanda, İtalya ve Norveç olmak üzere beş farklı Avrupa ülkesinde çocuk kavramı,

çocuğun iyi olma ve refahı, çocuk haklarının gelişim süreçlerine yönelik süreçleri ele alınmaktadır.

Fransa

Fransız hukukuna bakıldığında tarihsel süreçte çocuğun kademeli olarak bir nesneden özne haline geçtiği görülmektedir. Çocuk, korumaya ihtiyaç duyan küçük bir yetişkinden ziyade kendine yetebilen, özerk ve kendi haklarını doğrudan kendi kendine kullanabilen, özellikle uluslararası hukukun da etkisiyle, kendini ilgilendiren süreçlerde söz hakkı olmaya başlamış hukuk kişisidir. Çocuğun tarihsel süreçteki değişim ve tanımına bakıldığında bu durumun toplumun ve de o toplum hukukunun ne derece çağdaş olduğunu da göstermektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken Fransız hukukunda çocuk haklarının gelişiminin uzun zaman aldığı ve toplumsal bilinç ve çağdaşlaşma ile olan bağı, bu sürecin incelenmesiyle daha net anlaşılacaktır. Bir diğer nokta ise Fransız hukuku ne düzeyde gelişmiş olsa da çocuk hukuk kişisinin her yerde olduğu gibi bu hukuk sisteminde de henüz tam bir özne olarak değerlendirilememesi ve Fransız çocuk hukukunun gelişimini tam anlamıyla tamamlayamamasından kaynaklı çocuğun tüm haklarını kendi başına kullanamaması ve bu hakların bütünüyle devlet tarafından yeterli korunmaya alınamamasıdır (Tınç, 2023).

Fransız çocuk hukukunun çağdaşlaşmasında en etkili role 20. yüzyıl ortalarında gelişmeye başlamış olan medeni haklar sahiptir. 1968 toplumsal hareketleri, tüm dünya ve özellikle de Fransa'da bireysel hak ve özgürlükleri, kadın hakları ve aile gibi temel değerleri derinden etkileyen özgürlük temelli değişim rüzgârını tetiklemiş, bir taraftan toplumsal kurumları modernleştirirken bir yandan da çocuk haklarının güçlenmesine katkıda bulunmuştur. Bu değişim ile çocuğun ilk olarak aile içerisinde daha sonra da yavaş yavaş genel anlamda sosyal hayatta gerçek bir hukuk kişisi olarak tanımlanması yolunu açmış; değişim sürecinde olan toplumsal manevi değerlerin ötesindeki sosyal gerçekliklerin, önceden de belirlenen çocuğun hukuksal güvencelere ulaşmasına destek sağlamıştır (Tınç, 2023).

1889 yılından itibaren okul öncesi eğitimi ilköğretim kademesi altında Fransız devlet eğitim kurumlarında oldukça değer görmekle birlikte dünyanın çeşitli ülkelerine göre daha farklı bir görünüme sahiptir. Fransa'da okul öncesi eğitim 2-4 yaşlarında başlamaktadır. Özellikle 3-4-5 yaş gruplarında neredeyse %100'e yakın bir okullaşma görülmektedir (Kartal, 2005). Bu yönüyle Fransız eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitim politikasının oldukça erken çocukluk dönemine indiği ve erken yaş gruplarını içerdiği, eğitim kurumlarının ona göre yapılandırıldığı söylenebilir.

Fransa'da çocuklara yönelik en önemli ve dikkat çekici kamu hizmetlerinden biri çocuk kütüphaneleridir. Bu uygulamanın Fransız tarihinde oldukça eskilere

indiği söylenebilir. Bu uygulama ile bu kütüphanelerde çocukların daha mutlu olacağı materyal ve diğer araç-gereçlerin de renkli çocuk kitaplarıyla birlikte yer aldığı ve tasarlandığı, hatta mevsimsel farklılıklara göre açık alanlarda okuma yapılabilecek mekânsal düzenlemelerin olduğu görülmektedir (Kartal, 2005). Bu yönden Fransa'daki çocuk kütüphaneciliği geleneğinin, günümüzde gelişmekte olan pek çok ülkeye rol model olabileceği görülmektedir (Kahraman & Sevinç, 2020).

Görüldüğü üzere çağdaş Fransız hukukunda çocuk, ulusal ve uluslararası hukukun entegrasyonu sonucu, zaman içerisinde farklı türde kuralları temel değerlerde bir araya getiren bir hukuk nesnesi olmaktan uzaklaşarak, özerk bir hukuk kişisi olma yolunda ilerlemekte, bir taraftan bahsedilen hakları yapılırken bir taraftan da hukuki konumu giderek gelişen gerçek bir birey olarak ye almaya başlamaktadır

İngiltere

İngiltere'de çocuğun refahına yönelik adımların 19. yüzyıl ortalarında atılmaya başlandığı görülmektedir. 1861 yılında yayınlanan “Şahıs Kanunu” ile çıraklık yaptırılan çocukların, çalışma sürecinde cezalandırılması yasaklanmış; 1868 yılında çıkartılan Yoksullar Yasası ile ailelerin çocuklarının beslenme, giyinme, barınma ve sağlık ihtiyaçlarını sağlayamamaları suç olarak kabul edilmeye başlanmıştır. 1889 Çocukların Ayrıcalıkları yasası ile çocuğa zulmün engellenmesi amacı ile çocuğuna kötü davranan ebeveynlere devlet tarafından çocuğu koruma yetkisi verildiği görülmektedir. İlk defa 1908 yılında Çocuk Mahkemeleri kurularak evlat edinme sürecinin kanuni altyapısı oluşturulmuş, çocuklarına cinsel istismarda bulunan ebeveynlere yargılanma ve cezalandırma uygulamalarına yönelik kanuni düzenlemeler getirilmiştir. 1933 tarihinde çıkartılan “Çocuk ve Gençler Yasası” ile ilk defa “çocuğun yararı” kavramı gündeme getirilerek ve çocuk mahkemelerinin gücü artırılarak, “çocuğun korunması” iyileştirmelerine ilişkin yeni kanuni düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. II. Dünya Savaşı ile Birleşik Krallık'ta sosyal hayatla birlikte özellikle çocuk konusunda önemli adımlar atılarak sırasıyla 1944 yılı Eğitim Kanunu, 1945 Ailelere Yardım Kanunu (Family Allowance Act), 1948 Milli Yardım Kanunu (National Assistance Act) yürürlüğe girmiştir. 1945'te, çocukların korunmasına ilişkin durumun gözden geçirilmesi ve gerekli adımların atılması ve organizasyonların gerçekleştirilebilmesi için İçişleri, Sağlık, Eğitim Bakanlıkları ve gönüllü sivil toplum temsilcilerinin bir araya gelmesiyle bir komite oluşturulmuştur. Komitenin başkanı Miss Curtis'in ismiyle anılan “Curtis Raporu”, bir yıla yakın çalışmalar sonunda yayınlanarak, raporun ardından 1948 yılında (Children Act) “Çocuk Yasası” yayınlanmıştır. Bu yasa ile ailelerin parçalanması sonucunda çok sayıda çocuğun bakıma ihtiyaç duyduğu tespitiyle, bütünüyle aileyi desteklemek, özellikle çocukları ekonomik

ve sosyal sorunlarda korumak amaçlanmıştır. Bununla birlikte yasada yerel yönetimlerin çocuğun korunmasına yönelik görev ve yetkileri ile hangi çocuklara hangi türde hizmetlerin verilmesi gerektiği detaylı şekilde yer almıştır. Curtis Raporu'na ayrıntılı olarak bakıldığında, yerel yönetimlerin çocuğun korunması ve refahın sağlanmasında görev ve yetkiye sahip olduğu görülmektedir (Yolcuoğlu, 2010). 1989 “Çocuk Yasası”, her çocuğa ihmal ve istismardan korunma hakkını vererek temel ilkede çocuğa en iyi bakımın kendi aile ortamında verilebileceği ilkesi kabul edilmiştir. 1995 yılında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ referans alınarak çocuk yasasına üç temel ilke eklenmiş ve çocukların her türlü ayrımcılıktan korunması, çocuğun refahının sağlanmasına birinci derecede öncelik tanınması ve çocuğun görüş ve düşüncelerinin dinlenmesi ilkeleri kabul edilmiştir. 2003 yılında ilk “Çocuk Bakanı” olarak atanan Margaret Hodge’ un girişimleri ile elektronik ortamda her çocuğun sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlere ilişkin sorunları, görüş ve önerileri alınarak çocuk komisyonu ve yerel yönetimler tarafından ihtiyaçlara yönelik uygun hizmetlerin geliştirilmesi ve çocukların güveninin kazanılmasına ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesi kararları alınmıştır.

İrlanda

İrlanda Cumhuriyeti hukuk sistemi incelendiğinde sosyal eşitliği, kanıta dayalı ve sonuç odaklı politikaları içerdiği ve tüm faaliyetlerini bu çerçevede yürüttüğü görülmektedir. Çocuklara yönelik politikalarına bakıldığında çocuğun kendi varoluşunu gerçekleştirebilmesinin en önemli araçlarından biri olarak katılım hakkı, Çocuk ve Gençlik İşleri Bakanlığı’nın önem verdiği konuların başında geldiği söylenebilir. Bu kapsamda çocuğa yönelik üretilen politikalar ve faaliyetlerin de çocuğun katılımı ile gerçekleştiği, çocukların ve gençlerin hayatlarını etkileyen kararlarda katılım haklarının olduğu ve tüm kurum ve kuruluşlarda bu ilkenin benimsendiği görülmektedir. Benzer şekilde ülkedeki sesini duyuramayan ya da savunmasız çocuk ve gençlerin de karar alma süreçlerine katılmalarını sağlayacak sistemlerin yapılandırılması ve geliştirilmesini sağlanarak, kapsayıcı bir katılım sürecinin oluşturulduğu ön plana çıkmaktadır. Sadece bireysel karar alma süreçlerinde değil politika, mevzuat ve araştırmaların geliştirilmesine çocukların ve gençlerin katılımın yaygınlaştırılması da önemli hedefler arasında yer almaktadır. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için 2019-2023 katılım stratejisinde de katılımcı faaliyetlerin kamu ya da kamu tarafından desteklenen birimlerde yürürlüğe konulması, desteklenmesi ve teşvik edilmesi ve katılımcı uygulamaların organizasyonel kültürünün ve bunu destekleyen sistemlerin geliştirilmesini sağlamaya yönelik olarak finansal desteğin sürdürüleceği ifade edilmiştir (Dirikoç, 2020).

İrlanda’da çocuklara yönelik uygulamalarda, erken çocukluk dönemine önem verildiği görülmektedir. İrlanda kapsamında doğumundan altı yaşına kadar olan

çocukları tanımlayan Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi, çocukların iyi yetişmiş personelden nitelikli bakım ve eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Bu eğitimin öncelik alanlarından biri olarak kabul edilen erken çocukluk/okul öncesi eğitiminin düzenlenmesi için pek çok mevzuat ve strateji hayata geçirilmiştir. Bu uygulamaların başında ise ulusal erken dönem strateji belgesi, çocuğu yararı ve refahı için kanıtlarla desteklenmiş politikalarla garanti altına alındığı; yetkin ve belirli alanlarda yetenekli çocuk profilinin oluşturulabildiği; oyunun hem eğlence hem de gelişme için oyun odaklı bir alan oluşturulduğu görülmektedir. Çocukların da yetişkinler gibi haklara sahip olduğu vurgulanmakta ve bu durumun diğer ülkelere rol model olduğu ifade edilmektedir (Dirikoç, 2020).

Yukarıda sunulan stratejiye uygun olarak geliştirilen İlk Beş Ulusal Erken Dönem Stratejisi, İrlanda'da beş yaş altındaki çocuklar için mümkün olan en iyi sonuçların nasıl elde edileceğine odaklanan araştırma ve işbirliğini temsil etmektedir. Farklı bakanlıklar arasında kurulan işbirlikleri ile on yıllık kalkınma planları ile bebekler, çocuklar, aileleri ve ülke genelindeki toplulukların geleceğine dair ciddi bir alt yapı oluşturmaktadır. Ülkenin anne-babaların çalışmasını ve çocuk bakımını dengeleyebilmeleri için daha geniş çerçevede fırsatlar sunan, kapsamlı ebeveynlik desteği modeli geliştiren, özel gereksinimli çocukların sağlıklarında görev alacak işgücünü de göz önünde bulundurarak çocuk sağlığındaki yeni gelişmeleri takip eden, mali destek sistemi modeli kuran Erken Öğrenme ve Bakım sistemin hareketi ile çocuk işçi ve yoksulluğu ile mücadele için önlemler alan bir strateji paketine sahip olduğu söylenebilir (Dirikoç, 2020).

İtalya

İtalya Avrupa ülkeleri arasında çocuğa yönelik etkinlik ve verdiği önemle örnek gösterilebilecek özellikte bir ülkedir. İtalya'da çocuğun şehir hayatına uyum sağlamasında farklı kurum ve kuruluşların, yerel yönetimlerin çeşitli alanlarda çocuk dostu uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Çakırer Özservet & Küçük, 2020).

Merkezi hükümet tarafından ele alınan, Gelişim Çağında İnsanların Haklarının Korunması ve Geliştirilmesi için Ulusal Eylem ve Müdahaleler Planı olan Ulusal Çocukluk Planı (Il Piano Nazionale Infanzia- PNI) yönetimin izleyeceği temel stratejik çizgileri ve somut taahhütleri içeren oldukça önemli bir belgedir. Çocuk ve ergenler için uygun bir politika geliştirmeyi hedefleyen bu plan 14 Mayıs 2007 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kararı ile değiştirilen 451/1997 sayılı Kanun ile yürürlüğe girmiştir. Bu plan ile kendini ifade eden Çocukluk ve Ergenlik Parlamento Komisyonu oluşmuş, ilgili bakanlık tarafından sistemin yürütülmesi kontrol edilmektedir. Daha eskilere gidildiğinde ise 1901 yılında kurulan İtalyan Belediyeleri Ulusal Birliği (Associazione Nazionale Comuni Italiani-ANCI), yine çocuğun haklarını koruma ve refahını sürdürmede görev almakta, bu bünye sayesinde Cit-

talia adını verdikleri bir vakıf ile çocuğun topluma entegrasyonu, çocuğa yönelik misafirperverlik ve vatandaşlık kültürünü destekleme, yayma ve sosyal kabul/uyum sağlama politikalarının yürütülmesinde şehirlerin rolünün kuvvetlendirilmesine destek sağlayarak süreç takip edilmektedir. Bu vakıf ile çocuğa yönelik çalışma ve araştırma faaliyetleri, iltica, insan hakları, göç, vatandaşlık, sosyal kabul, sosyal ve sosyo-sağlık politikaları konuları incelenmekte ve takip edilmektedir. Yine bu birim kapsamında kurulan Maliye ve Yerel Ekonomi Enstitüsü (IFEL) (yine bir ANCI Vakfı) ve UNICEF İtalya işbirliği ile Genç Yöneticiler Okulu Publica ile, çocukların haklarını geliştirme ve koruma konularını içeren ve uygulayan politikaların geliştirilmesi planlanmıştır. Çocuk kavramına yönelik ilgili tüzükler detaylı olarak ele alındığında çocuk ya da ergenlere yönelik herhangi bir ibareye rastlanılmamakta, fakat Birlik ve UNICEF'in 2019 yılında bir mutabakat zaptı imzalayarak, en az 15.000 nüfusa sahip belediyelerin başvurusuna açık şekilde UNICEF- Çocuk Dostu Şehir sürecini işletme desteği planlandığı görülmektedir (Çakırer Özservet & Küçük, 2020).

Norveç

Norveç yasalarına göre 18 yaşın altındaki her birey çocuk olarak tanımlanmaktadır ve çocuk, ana rahmine düştüğü andan itibaren yasal haklara sahiptir. Tüm yasalarda çocuk haklarına özel değer verilmektedir. Norveç, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin geliştirilmesine katkı sağlamış, kendi ülkesinde de ilgili alanda bakanlık kurulmasını sağlayan çocuk haklarının ve çocukla ilgili politikaların dil, din, ırk ayırt etmeksizin toplumun tüm alanlarında çocuğun kabul gördüğü örnek bir ülkedir. Bu ülkede doğan her çocuk sosyal yardım ödeneği almakla birlikte ailelere de çocukların bakımı, yetişmesi, nitelikli eğitim alabilmeleri amacıyla ekonomik destek imkanları sunulmaktadır. 2014 yılında yürürlüğe giren ayrımcılıkla mücadelede dört yeni yasa (Eşitlik Yasası, Etnisite Ayrımcılığı Yasası, Ayrımcılık ve Erişilebilirlik Yasası ve Cinsel Yönelim Ayrımcılığı Yasası) ülke yönetiminin bu konudaki hukuksal dayanağını meydana getirmektedir. BM'ye üye olan ülkeler imzaladıkları metinlerin yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadırlar. Norveç BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) hükümlerini revize ederek çocuklar için daha fazla haklar tanımlamıştır. Norveç'in çocuklar için ilk Çocuk Ombudsmanını kuran ülke olması da bu duruma bir göstergedir (Sauness vd., 2015).

Norveç hukukunun öncelikli alanlarında çocuklara karşı şiddetin önlenmesi karşımıza çıkmaktadır. Norveç hükümetinin 2014 yılında hazırladığı çocuk ve gençlere ilişkin şiddeti içeren eylem planındaki esas hedefin çocuk ve ergenlerin evde ya da ev dışında şiddet ve cinsel istismara maruz kalmasını engellemektir. Bu değişiklikle, Çocuk Kanunu'nda çocuklara ilişkin her türlü şiddetin yasak olduğu ifade edilmiştir (Şengün, 2020).

Norveç, dünyadaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında toplumsal refah ve gelişmişlik düzeyi ile paralel olarak çocukların güvenli ve sağlıklı bir sosyal çevrede, yeterli ekonomik, eğitim ve sağlık imkanlarına ulaşabildikleri ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Norveç Hükümeti, www.regjeringen.no, 2020). Ülkedeki okuryazarlık oranı %100'e yakın olmakla birlikte eğitim 6-16 yaş arası zorunludur ve ilköğretim devlet ve bağımsız okullar tarafından ücretsiz verilir. Norveç'te eğitimin amacı kanunlarla düzenlenir. Eğitim hizmetlerini, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Kunnskapsdepartementet-KD) yürütür. Bakanlık, anaokullarından, ilk ve ortaokullardan, kültür okullarından, lise eğitiminden, mesleki eğitimden, yükseköğretimden, yetişkin öğreniminden ve yeterlilik politikasından sorumludur (Norveç Hükümeti, www.regjeringen.no, 2020). Temel öğrenimini tamamlayan öğrenciler teknik okullara ya da lise düzeyinde okullara devam etme haklarına sahip olur. Günümüzde artan göçle birlikte öğrenci sayısındaki artışla ve oluşan ihtiyaçlar sonucunda yükseköğretim kurumlarının kapasiteleri artırılmıştır (Sargutan, 2006; Şengün, 2020).

Norveç'te çocuğun hayata iyi bir başlangıç yapabilmesi ve başarı olabilmesi, iyi olanaklara sahip olabilmesi için okulöncesi eğitimine büyük önem gösterilmektedir. Anaokulu Yasası ile çocukların katılım hakkı düzenlenmektedir. Eğitim Yasası'nın hedef bölümü incelendiğinde, öğrencilerin ve çırakların eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğini ve bu nedenle okullarda bulunan öğrenci konseylerini aracılığı ile ortak sorumluluk ve katılma hakkına sahip olabilmeleri için etkili bir strateji olduğu ifade edilmektedir (Norveç Hükümeti, www.regjeringen.no, 2020).

Norveç hükümetinin hedefi anaokullarını ebeveynlerin ekonomik durumundan bağımsız olacak şekilde, tüm çocuklar için erişilebilir konuma getirmektir. Kamu tarafından okul öncesi kurumlara yapılan hibeler, yerel yönetimlerin bütçeleri tarafından karşılanmaktadır (www.regjeringen.no, 2020). Ülke eğitim politikasının asıl hedefinde, temel eğitim ve ortaöğretim eğitimindeki tüm müfredatlarına eşitlik, vatandaşlık ve demokratik becerilerin gelişimi vb. temel politika argümanlarını yerleştirmek olduğu görülmektedir (Norveç Hükümeti, www.regjeringen.no, 2020; Şengün, 2020).

Norveç hükümeti, ülkedeki çocukların yaşadığı yere bakmaksızın, tüm çocukların eşit sağlık hizmeti alabilmeleri ve mevcut kaynakları eşit şekilde kullanabilmelerine olanak sağlar. Bu amaç doğrultusunda bireylerin sağlık durumlarını ve değişimlerini takip etmek için, Norveç Pediatristler Derneği (NBF) liderliğinde, 2015 yılında kullanılmaya başlanan sağlık atlasından faydalanılmaktadır. Sağlık atlası, sağlık çalışmaları için önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Atlas gerek temel sağlık hizmetlerinde gerek uzmanlık alanı gerektiren sağlık hizmetlerinin sunulmasında çeşitlilikleri meydana çıkarmaktadır. Bu durum, dünyada en sağ-

lıklı çocuk popülasyonlarından birine sahip Norveç için oldukça önem teşkil etmektedir (<https://helseatlas.no>, 2020).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuğun tanımı, çocuğun iyi olma hali ve refah düzeyinden yola çıkılarak düzenlenen çok hakları geçmişten günümüze çocuğun lehine olacak şekilde yapılanma süreçleri geçirmiş ve geçirmeye devam etmektedir. Bu kapsamda farklı ülkelerdeki, özellikle Avrupa Birliği ülkelerindeki çocuk haklarına yönelik iyileştirme ve devletlerin çocuk politikaları incelenmiş ve raporlanmıştır.

Eğitim sistemini merkeze alan devletlerde çocuk refahı, iyi olma hali, eğitim, sağlık vb. hakların toplum tarafından benimsendiği ve yasalarla korunduğu görülmektedir. Ülkenin gelişmişlik düzeyi, köklü hukuk sistemleri ve eğitime önem vermesi çocuk yetiştirme ile aslında geleceğin yetişkinlerini de yetiştirme, toplumun sürdürülebilirliğine olan yatırımı da yansıtmaktadır (West & Nikolai, 2013). Bu devletler çocuk yetiştirmeyi bir kamu görevi olarak benimsemekle birlikte çocuklara sunulan çeşitli etkinlikler (müzik, sanat, spor vb.) gibi diğer “refah” etkinlikleri de sunmaktadır (An EU Agenda for the Rights of the Child, 2011). Bu ülkeler çocuklar ve gençler için daha nitelikli gündelik yaşam koşulları ve olanaklar sunmak hedefleriyle gerek çocuğu merkeze alan bölgesel gerek ülke çapında eğitimler, aile katılımlı etkinlikler düzenlemektedir. Ayrıca bakanlıkların görev alanlarında yer alan içeriklerde çocuk hakları ve çocuklara yönelik hizmetlere yönelik sorumluluklar tanımlanarak bu sorumlulukların gerçekleştirilme durumlarını izleyen sistemler de kurmuşlardır (Ruxton, 2005). Sosyal devlet anlayışı ile şiddetten uzak, çocuk merkezli bir anlayış ile çocuk haklarının dünya genelinde gelişmesine katkı sağlayarak rol model oldukları görülmektedir (Tınç, 2023). Bu ülkelerin evrensel insan hakları noktasından gösterdikleri performansların AB ve AB’ye üye olma yolundaki diğer ülkeler ya da farklı coğrafyalardan ülkelerce takip edilerek politikalarına dahil edildiklerini görmek çocuk perspektifinden umut vaat ettiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB] (2013). *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017* (2013). Ankara

Akarşlan, M. (1998). *Çocuk hakları ve çocuk hakları mevzuatı*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği*. [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].

Avrupa Konseyi, (2016). *Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi 2016-2021* (2016). <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422b041369dc316585c0d87/>

Avrupa%20Konseyi%20 (An EU Agenda for the Rights of the Child. (2011). Communication From The Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of The Regions, Brussels, http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf. E.T 29.04.2012. Çocuk%20Hakları%20Strateji%20Belgesi.pdf , 24.06.2025.

Bakırcı, K. (2004). *Çocuk ve genç işçilerin haklarının korunması*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Beşpınar, F. U. & Aybars, A.İ. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi*. UNICEF/NYHQ2010-2748/İzmihan.

Bradshaw, J., & Mayhew, E. T. (Ed.). (2005). *Well-being of Children in the UK* (2nd Edition). London: Save The Children.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2006). *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. İçinde Innocenti Working Paper No. 2006-03. Florence.

Çakırer Özservet, Y. & Küçük, H. (2020). *İtalya'da çocuklara yönelik yönetsel yapılanmalar. İçinde Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar*. (Ed. Yasemin MAMUR IŞIKÇI ve Abdullah DİRİKOÇ). Astana Yayınları: Ankara.

Dirikoç, A. (2020). *İrlanda'da çocuklara yönelik yönetsel yapılanmalar: Çocuk ve Gençlik İşleri Bakanlığı ve Çocuk Ombudsmanlığı örnekleri*. İçinde Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar. (Ed. Yasemin MAMUR IŞIKÇI ve Abdullah DİRİKOÇ). Astana Yayınları: Ankara.

Helse Atlas (t.y.). Child healthcare atlas for Norway, (27.06.2025 tarihinde <https://helseatlas.no/sites/default/files/child-healthcare-atlas.pdf> adresinden ulaşılmıştır).

Kahraman, S. & Sevinç, İ. (2020). *Fransa'da çocuk hakları ve çocuk politikalarının yönetimi. İçinde Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar*. (Ed. Yasemin MAMUR IŞIKÇI ve Abdullah DİRİKOÇ). Astana Yayınları: Ankara.

Kartal, H. (2005). Okul öncesi eğitimin Fransa'daki tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 217-225. <https://izlik.org/JA99Z-N64XP>

Kulaksız, Y. (2014). Yoksulluk bağlamında çocuk işgücü. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(3) 91-111.

Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61, 59-78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>

Regjerinden Norge (t.y.). *Barnetsrettigheter i Norge (The rights of the child in Norway)*. (27.06.2025 tarihinde <https://www.regjeringen.no/contentassets/0ada-3bee46b54f498707f51bbc7d4b2c/barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu.pdf> adresinden ulaşılmıştır).

Ruxton, S. (2005). *What about us? Children's rights in the European Union*. Belgium.

Sargutan, A. E. (2006). *Ülkelerin karşılaştirmalı sağlık sistemleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Saunes, I. S., Tomic, O., Helgeland J. et al. (2015). *Norsk helsetjeneste sammenliknet med andre OECD-land 2015* (Oslo Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten). (27.06.2025 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/285581906_Norsk_helsetjeneste_sammenliknet_m_andre_OECD-land_2015_English_title_The_Norwegian_health_care_sysm_as_compared_to_ot_her_OECD_countries_2015 adresinden ulaşılmıştır).

Seyyar, A. (2011). *Sosyal politika bilimine giriş*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Şengün, H. (2020). *Norveç'te çocuk hakları ve çocuk politikalarının yönetimi. İçinde Çocuklara yönelik karşılaştirmalı yönetsel yapılar*. (Ed. Yasemin MAMUR İŐIKÇİ ve Abdullah DİRİKOÇ). Astana Yayınları: Ankara.

Tat, D. (2016). Avrupa Birliği Aday Ülkelerinde çocuk işçiliği: Çocuk işçiliğini önleme politikaları önerileri. *Birey ve Toplum*, 6(11). <https://izlik.org/JA62DB-99SH>

Tatlıcıoğlu, O. (2022). Çocuk refahı alanında yeni bir yaklaşım: Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı ve göstergeleri. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 22(2), 143-166. <https://doi.org/10.54961/uobild.1197536>

Tınç, M. R. Fransa'da çocuk hakları. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 81(2), 589-620. UNICEF, (2013). *Çocuk Refahı Belgesi. Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği*.

West, A. & Nikolai, R. (2013). Welfare regimes and education regimes: equality of opportunity and expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*, 42(3), 469-493. <https://doi.org/10.1017/S0047279412001043>

World Health Organization, (WHO). (2014). *Investing in Children: The European Child and Adolescent Health Strategy 2015-2020*. Copenhagen.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(18), 43-58. <https://doi.org/10.21560/spcd.15089>

Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hiz-*

met, 21(1), 73-83. <https://izlik.org/JA67YM95NX>

Zeytinoğlu, S. (2001). Çalışan Çocukların İstismarı ve İhmali. İzmir: *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*, Yayın No: 113.

Extended Abstract

Introduction

Children constitute the foundation of societies and are essential to their continuity. Ensuring that children lead fulfilling lives, identifying the challenges they face, and developing effective solutions are therefore matters of critical importance. Child protection in the modern sense can be traced back to the early days of the Industrial Revolution. The exploitation of children in harsh working conditions during this period paved the way for the idea of child protection and the formation of social policy measures concerning children. While initial measures were primarily concerned with regulating working hours, the recognition that children, like adults, are entitled to fundamental rights eventually led to the drafting and ratification of the Convention on the Rights of the Child. Countries that ratified the Convention shaped their child-related policies in line with this global document. The idea of establishing universal children's rights under the leadership of the United Nations (UN) gradually expanded with the participation of many countries and was widely accepted. In 1989, the UN General Assembly adopted the Convention on the Rights of the Child. Subsequently, following Türkiye's ratification of the Convention in 1994 de, tailed regulations were introduced to protect the child's right to life, ensure their health and education rights, and go beyond to include rights that support children's holistic development across all domains of social life. In subsequent years, international updates have made it a fundamental goal to improve the well-being of all children worldwide and to implement practices that increase their welfare. In this context, countries are expected to develop child welfare systems through legislation that establishes minimum national standards for children's rights.

It is observed that policies aimed at child welfare are currently addressed and organised with a holistic approach, and that child protection systems have been established which protect children from all forms of abuse, taking into account the best interests of the child, and which are based on the adoption of children's rights (Yolcuoğlu, 2009). This study, which examines reports and findings that highlight the visibility and value of children internationally within the scope of the European Union (EU), will first provide a general introduction to children and children's rights, followed by an examination and reporting on the efforts of different EU countries to establish child welfare from the perspective of children's rights.

Method

The research was conducted using document analysis. Reports and scientific publications concerning the concept of childhood, children's well-being and welfare, and the development of children's rights were examined across five European countries: France, the United Kingdom, Ireland, Italy, and Norway. The data source for the research consists of reports and scientific publications from different European countries on the concept of childhood, the well-being and welfare of children, and the development processes of children's rights. In this context, a literature review was conducted within the scope of the research question, and key findings were synthesized to address the central focus of the study.

Discussion

The definition of a child, based on the child's well-being and welfare, has undergone and continues to undergo processes of restructuring from the past to the present in favour of the child. In this context, improvements in children's rights and state policies on children have been examined and reported in different countries, particularly in European Union countries.

In countries with centralised education systems, children's welfare, well-being, education, health, and broader rights appear to be more firmly embedded in both societal norms and legal frameworks. The country's level of development, well-established legal systems and emphasis on education in raising children actually reflect an investment in the sustainability of society by raising the adults of the future. These states embrace child-rearing as a public duty and also offer various other 'welfare' activities for children (such as music, art, sports, etc.). With the aim of providing more qualified daily living conditions and opportunities for children and young people, they organise both regional and nationwide education programmes centred on the child, as well as family-participation activities. Furthermore, they have established systems to monitor the fulfilment of responsibilities defined in the content within the remit of ministries regarding children's rights and services for children. Adopting a welfare-state approach and a child-centred, non-violent ethos, these countries have emerged as models for the advancement of children's rights at the global level. The fact that the performance of these countries in terms of universal human rights is being followed and incorporated into the policies of other countries seeking EU membership or countries from different regions offers hope from a child's perspective.



Trend in Research on Methods and Techniques for Speaking Skills

Esra Bircan Manay ^{ID}
Ali Türkel ^{ID}

Abstract

This study aims to determine the general trends in the literature regarding methods and techniques used to improve speaking skills, based on the findings of postgraduate theses examining these methods and techniques. Determining these trends is expected to provide guidance for future research and to offer useful data for researchers in the field.

In this study, which adopts a case study design within qualitative research approaches, studies addressing methods and techniques related to speaking skills were examined in terms of publication years, publication types, research designs, and the distribution of methods and techniques used. The study includes 23 postgraduate theses published between 2014 and 2024 that are accessible in the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center database. Fifteen of these studies are master's theses and eight are doctoral dissertations.

The distribution of the studies was examined by grouping them into two periods: 2014–2019 and 2019–2024. Findings show that more studies focusing on speaking-related methods and techniques were conducted between 2014 and 2019. Methods and techniques related to speaking skills were more frequently addressed in master's level research. It was also found that the mixed research design was preferred more frequently than other research designs. Among the methods and techniques aimed at improving speaking skills, specialized instructional methods and techniques were most frequently examined as research variables.

The results of the study highlight the contributions of research examining speaking methods and techniques through various approaches alongside traditional methods. In addition, suggestions for practitioners and researchers are presented.

Keywords: Speaking skills, Speaking training, Methods and techniques

Sorumlu yazar: Esra Bircan Manay, Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bircanmanay@ogr.deu.edu.tr

Konuşma Becerisi Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Araştırmaların Eğilimleri

Öz

Bu çalışma konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikleri inceleyen lisansüstü düzeydeki tez çalışmalarının bulguları doğrultusunda yöntem ve tekniklerin alan yazındaki genel yönelimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönelimlerin belirlenmesinin yeni araştırmalara ışık tutması, araştırmacılara önemli veriler sağlaması beklenmektedir.

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılan bu çalışmada konuşma becerisine yönelik yöntem ve teknikleri ele alan araştırmalar; yayımlandıkları yıllar, yayım türleri, araştırma desenleri ve yöntem/teknik dağılımları açısından incelenmiştir. Çalışmada 2014-2024 yılları arasında yayımlanan, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılabilen 23 adet bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Araştırmaların 15'i yüksek lisans, 8'i doktora düzeyindedir. Çalışmada yıllara göre dağılım 2014-2019 ve 2019-2024 yılları arasında gruplandırılarak incelenmiştir. 2014-2019 yılları arasında konuşmaya yönelik yöntem/teknikleri inceleyen araştırmalar daha fazla yapılmıştır. Konuşma becerisine yönelik yöntem/teknikler yüksek lisans düzeyindeki araştırmalarda daha sık ele alınmıştır. Araştırmalarda karma araştırma deseninin diğer araştırma desenlerine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Konuşma becerisini geliştirmeyi hedefleyen yöntem/tekniklerden en çok özel öğretim yöntem/tekniklerinin araştırmaların değişkeni olarak ele alındığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda geleneksel yöntemlerin yanında farklı yaklaşımlarla ele alınan konuşma yöntem ve tekniklerin konuşma becerisine çeşitli etkilerini inceleyen araştırmaların alan yazına sunduğu katkılara, uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, Konuşma eğitimi, Yöntem ve teknikler.

INTRODUCTION

Language is a skill that develops based on the fundamental abilities of comprehension and expression. These basic language skills are divided into two groups: comprehension and expression. Comprehension skills include reading and listening, whereas expression skills encompass speaking and writing. Among these, listening as a comprehension skill and speaking as an expressive skill are generally acquired naturally at earlier stages compared to other language skills, provided that no unusual circumstances occur (Doğan, 2009). For this reason, they can be described as natural language skills.

Speaking skills can be defined as a discourse-based communication ability that enables individuals to communicate with others, exchange knowledge and cultural values with the society in which they live, and express their feelings, thoughts, opinions, and impressions. This skill involves not only mental processes but also physical processes that operate simultaneously during communication. The development of students' speaking skills aims to help them recognize the aesthetic aspects of the Turkish language and express themselves accurately, clearly, and effectively. In addition, it is expected that students will develop the ability to interpret, analyze, and evaluate the situations and problems they encounter in daily life (MEB, 2006).

Demirel (2003, p. 90) emphasizes four essential characteristics of speaking, which he defines as a tool of communication and interaction:

1. Physical dimension
2. Biological dimension
3. Psychological dimension
4. Sociological dimension

Taşer (2020) describes the characteristics of speaking as follows:

1. The Physical Dimension of Speaking

Speaking is a physical phenomenon that occurs when sound and light waves travel through space and reach a particular receiver. From this perspective, speaking should be regarded not only as a mental activity but also as a process of physical transmission.

2. The Biological Dimension of Speaking

Speaking is a complex biological process that emerges through the simultaneous, coordinated, and systematic functioning of many organs, including the lungs, brain, tongue, vocal cords, nose, lips, teeth, palate, larynx, and trachea.

3. The Psychological Dimension of Speaking

The process of speaking is shaped by meaning-making activities within the individual's mental world. From a semantic perspective, individuals express them-

selves during speech by drawing upon their thoughts, beliefs, and worldviews, thereby verbalizing their inner experiences.

4. The Social Dimension of Speaking

With the emergence of social life, human beings developed the need to interact with others, share their emotions and thoughts, and transmit knowledge and experiences. This need made communication essential, while language gained a functional position within society as the primary tool of

For the act of speaking to occur healthily and effectively, individuals must first possess adequate physical and biological capacities. Any functional impairment in organs involved in speech production—such as the nervous system, brain, lungs, vocal cords, tongue, teeth, and lips—may hinder the realization of fluent and effective speech. Such impairments can also negatively affect the content of the message intended to be transmitted from the source to the receiver (Eyüp, 2013).

As a multidimensional and complex skill, speaking is not merely a means of communication through which individuals convey their feelings and thoughts to one another. Beyond this function, it also plays a significant role in the development of comprehension, learning, affective, social, and cognitive skills (Çiftçi, Batur and Duru, 2017).

The speaking skill is often regarded as an area that receives comparatively less attention than other language skills and is addressed only to a limited extent within the instructional process (Potur and Yıldız, 2016). One possible reason for this situation is that students tend to develop their speaking and listening skills to a certain level before starting school. In contrast, reading and writing skills are expected to develop primarily during the formal schooling process; therefore, teachers generally place greater emphasis on activities aimed at improving reading and writing skills (Doğan, 2009).

However, the speaking skills that students acquire prior to schooling often reflect the dialectal characteristics of the environment and community in which they live. At this point, the teacher's responsibility is to guide students' local or insufficient speech patterns toward the commonly accepted standard form of language through a patient and supportive approach, without exerting pressure on the learners (Temizyürek, 2007).

The continuity of a practice-based instructional process is an important factor in the effective development of individuals' speaking skills. In this process, it is of great importance for individuals to listen to or observe people who are proficient in speaking and to transfer their observations into their daily lives (Kurudayıoğlu,

2003). From this perspective, it can be argued that the classroom environment constitutes the most appropriate setting for making speaking instruction functional (Gündüz and Şimşek, 2014).

In the classroom, it is a fundamental requirement to employ appropriate teaching methods and techniques that actively engage students communicatively, cognitively, and physically in the development of speaking skills. In this process, the teacher should act as a guide and ensure that students actively participate in the practice-based activities. Furthermore, teachers should adopt a holistic approach by incorporating activities that develop speaking, writing, reading, and listening skills together during the instructional process (Aykaç and Çetinkaya, 2013).

Research indicates that information presented without the use of appropriate instructional methods and techniques tends to be perceived by students as fragmented and meaningless, which significantly reduces the effectiveness of teaching activities. Moreover, relying on a single instructional approach or repeatedly using the same method may negatively affect students' motivation. Therefore, in order to ensure an effective and productive learning process, different instructional methods should be employed according to the nature of the subject matter being addressed (Güneş, 2016).

When selecting instructional methods and techniques, several factors should be taken into consideration, including the learning outcomes of the lesson, the subject matter, students' characteristics, the classroom environment, the number of students, the teacher's level of proficiency in the chosen method, and time constraints (Sarıtaş, 2019).

An interactive classroom environment that allows students to participate actively requires teachers to employ student-centered methods and techniques during the teaching–learning process by considering these factors (Aslan et al., 2008). A review of the literature indicates that the lecture method and the question–answer technique are frequently used by teachers (Gözütok, 2020). However, the use of contemporary methods and techniques rather than traditional ones is crucial for the development of basic language skills. Therefore, it is important for teachers to adopt a holistic teaching–learning approach that integrates the opportunities offered by various instructional perspectives with diverse methods and techniques (Sever, Kaya, & Aslan, 2006). Instead of frequently relying on traditional teaching methods that tend to reduce students' interest in lessons and lead to boredom, prioritizing contemporary methods that require active student participation is likely to increase students' engagement in the learning process (Kesici, 2023). In the Turkish Language Teaching Curriculum prepared by the Ministry of National Education (Turkey), various speaking methods and techniques are included

in order to ensure students' active participation both physically and cognitively and to promote lasting learning. These methods and techniques include critical speaking, persuasive speaking, participatory speaking, discussion, speaking by putting oneself in another person's place (empathic speaking), guided speaking, speaking by selecting from a pool of words and concepts, free speaking, creative speaking, and memorization (MEB, 2006).

Critical speaking is defined in the Turkish Language Teaching Curriculum as the ability to evaluate a topic from both positive and negative perspectives with an objective viewpoint, and to generate interpretations, ideas, and possible solutions (Türkel, 2019, p. 143).

Persuasion is defined in the Turkish Language Teaching Curriculum as the process of presenting ideas and opinions related to a particular topic in a manner that encourages listeners to adopt these views and aims to influence their attitudes (Türkel, 2019, p. 141).

Participatory speaking is addressed in the Turkish Language Teaching Curriculum as involving listeners in the speaking process in order to develop different perspectives on the topic being discussed (Türkel, 2019, p. 146).

Discussion is explained in the Turkish Language Teaching Curriculum as the process in which students defend their own views by presenting both positive and negative opinions about a particular topic (MEB, 2006).

Empathic speaking, which is also referred to as empathetic speaking in the Turkish Language Teaching Curriculum, is considered a method that enables students to understand one another, develop awareness of differences, and cultivate sensitivity. Türkel (2019) emphasizes that efforts toward empathy contribute to the development of a shared culture of coexistence. Through empathy, students can understand each other more easily, respond sensitively to social issues, and thereby adapt to the culture of democracy. Within the classroom context, questions such as "*How would you act if you were in the protagonist's place?*" posed after reading a text are not considered sufficient for fostering empathy. Instead, Türkel (2019) argues that a speech demonstrating an understanding of the problems of a community facing difficulties would be a more effective approach for developing empathic awareness (Türkel, 2019, p. 148).

Guided speaking is described in the Turkish Language Teaching Curriculum as a speaking activity aimed at developing students' ability to express their knowledge, feelings, and thoughts about a particular topic in a planned and effective manner (Türkel, 2019, p. 149).

Speaking by selecting from a pool of words and concepts is described in the Turkish Language Teaching Curriculum as an activity that aims to enrich students' vocabulary and expressive abilities by encouraging them to incorporate the words, concepts, proverbs, and idioms they have learned into their expressions (Türkel, 2019, p. 152).

Free speaking is described in the Turkish Language Teaching Curriculum as an activity aimed at developing students' ability to verbally express their thoughts, feelings, or imaginations on any given topic (Türkel, 2019, p. 150).

Creative speaking is described in the Turkish Language Teaching Curriculum as a practice aimed at developing students' speaking skills and creativity while enabling them to gain different perspectives (Türkel, 2019, p. 151).

Memorization is defined in the Turkish Language Teaching Curriculum as ensuring that speech is delivered fluently and in accordance with the established rules without interruption (Türkel, 2019, p. 154).

Türkel (2019, pp. 155–162) states that speaking is a language skill frequently used in all areas of daily life, particularly in learning and teaching processes. Therefore, instructional methods and techniques that require the effective use of speaking skills are also classified under the heading of special instructional methods and techniques related to speaking education. These methods and techniques are as follows:

Taboo Cards: In this technique, a target concept and a set of prohibited words are determined, and students are asked to explain the given concept without using the restricted words. Through this method, it is aimed not only to support vocabulary development but also to enhance students' effective use of body language as well as their language and communication skills.

Six Thinking Hats Technique: This technique is considered an activity that requires information and ideas to be presented according to a specific plan and sequence. It enables students to examine a topic from different perspectives.

Hot Seating: This is a practical activity used to support the development of students' questioning, discussion, interviewing, consulting, and creative abilities. It also contributes to the development of skills such as asking questions, inquiry, and critical thinking.

Kulenga Story Technique: This technique is an activity based on students narrating a story by drawing on previously prepared visuals. Through this technique, students are encouraged to use their creative thinking and speaking skills effectively.

Aquarium (Inner Circle) Technique: This method enables a greater number of students to participate in discussions within the classroom. The aquarium technique can be used to make the discussion process more engaging and to diversify speaking activities in instructional settings.

Buzz Group Technique: This technique involves dividing students into small groups to discuss a problem, question, or topic and subsequently present their ideas. It enables students to focus on issues by engaging in speaking activities within a natural and interactive environment.

Ball Passing Technique: This technique enables students to exchange ideas about a specific problem, question, or topic through different pairings. It promotes interaction among students within the classroom.

Courtroom (Mock Trial): This technique involves organizing a simulated courtroom in the classroom where lawyers present their defenses and witnesses share what they know about the issue. The judge identifies any missing aspects, and the jury reaches a decision by evaluating the evidence and the defenses presented. It is a technique that enables all students to participate actively in the speaking process.

Phillips 66 Technique: In this technique, students are divided into groups of six and discuss a given topic for six minutes. Through this process, the discussion environment becomes more dynamic, helping to develop students' creative thinking, problem-solving, language, and communication skills.

Jigsaw Technique: As one of the most widely used techniques within cooperative learning, the jigsaw technique involves dividing students into groups of three to seven members. The selected topic is divided into subtopics corresponding to the number of group members. Students then meet in expert groups to discuss how they will present their assigned subtopics and exchange ideas with their peers. After the presentations, evaluations are conducted. Through this technique, peer learning enables students to develop a deeper understanding compared to traditional instructional methods.

Scenario Technique: This technique involves the process of creating a scenario to be enacted in the classroom and transforming the produced scenario into a performance. After the performances are presented, evaluations are conducted. Through this technique, it is aimed to develop the oral and written expression skills of students, particularly those who are shy.

Türkel (2019, pp. 162–169), drawing on the idea that curricula are designed in accordance with the principles of the Multiple Intelligences Theory, provides expla-

nations suggesting that multiple intelligence–based speaking strategies can also be employed in speaking education. The multiple intelligence speaking strategies mentioned are as follows:

1. Verbal–Linguistic Intelligence Instructional Strategies

1.1. Storytelling: Storytelling activities carried out both orally and in writing provide opportunities to organize instructional objectives, concepts, and ideas within a narrative framework. This strategy can be effective in the implementation of methods and techniques such as creative speaking and speaking by selecting from a pool of words and concepts.

1.2. Brainstorming: This strategy is based on encouraging students to generate a large number of ideas without restrictions. It contributes to the development of creative thinking and problem-solving skills.

2. Logical–Mathematical Intelligence Instructional Strategies

2.1. Socratic Questioning: In this technique, the teacher assumes the role of questioning students' viewpoints. It aims to develop students' respect for different perspectives as well as their critical thinking skills.

2.2. What Is Similarity, What Is Difference?: This strategy aims to enable students to understand how and in what ways two or more items, ideas, or events differ from one another and in which aspects they resemble each other.

3. Interpersonal Intelligence Instructional Strategies

3.1. Think–Pair–Share: Within this strategy, students form pairs to discuss and share their ideas before, during, or after a lesson, topic, event, film, or performance. This process enables students to express their opinions, organize and clarify their thoughts, and present them in a more comprehensible manner.

3.2. Small Discussion Groups: This strategy involves students working in groups of three to five to share what they have learned, as well as their thoughts and evaluations related to their learning. Through peer interaction, it contributes to the development of awareness of differences, critical thinking, and the reinforcement of learning.

4. Intrapersonal Intelligence Instructional Strategies

4.1 One-Minute Reflections: This strategy provides students with the necessary time to internalize the topic they are learning. It is particularly useful in facilitating the understanding of complex or difficult concepts.

4.2. Speak or Pass: In this strategy, used to encourage active student participation, students are invited to express their opinions on a given topic. It also aims

to help students who are reluctant to speak gradually become more willing to express themselves.

4.3. Emotional Moments: This strategy enables students to recognize and express the various emotions they experience in the classroom environment. Although verbal expression may not always be required, body language—an essential component of communication—plays an important role in this strategy. In this way, it contributes to the development of body language use and supports more natural speaking.

4.4. Concluding Sentence: This strategy can be defined as having students summarize what they have learned or the experiences they have had during the lesson in the form of a concluding sentence at the end of the class. When the concluding sentence is expressed orally, it also serves as an instructional activity aimed at developing speaking skills.

5. Bodily–Kinesthetic Intelligence Instructional Strategies

5.1. Bodily Responses: This strategy aims to ensure students' active participation in the learning process through various physical responses. It seeks to promote the effective use of body language and thereby contribute to the development of communication skills.

5.2. Classroom Theatre: This strategy aims to enable students to express their feelings and thoughts about a particular topic, event, or situation by adopting a different perspective or role.

A review of the literature indicates that postgraduate studies on speaking skills have generally focused on identifying keywords, determining research trends, examining theses, and reviewing the methods and techniques employed in qualitative or mixed-design studies. However, no study has been encountered that systematically reviews postgraduate theses on speaking skills conducted using quantitative, qualitative, and mixed research designs. Determining the overall landscape of studies on speaking conducted within these research designs will provide guidance for researchers who intend to work in this field. Accordingly, the aim of this study is to identify the general patterns in the literature based on the findings of studies that address methods and techniques used to develop speaking skills.

Accordingly, the research questions addressed in this study are as follows:

1. What is the distribution of the studies by years?
2. What is the distribution of the studies according to publication types?
3. What is the distribution of the studies according to research designs?
4. What is the distribution of the methods and techniques used in the studies?

METHOD

Research Design

In this study, which aims to answer the research questions, the case study design, one of the qualitative research approaches, was adopted. Case studies can be conducted using either quantitative or qualitative methods and aim to examine the factors affecting a particular situation from a holistic perspective, as well as to reveal the effects of these factors on the situation and the extent to which they are influenced by it (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Units of Analysis

In this study, theses conducted between 2014 and 2024 were included in the analysis. Particular attention was given to selecting postgraduate theses focusing on methods and techniques aimed at developing speaking skills in the teaching of Turkish as a native language in Türkiye. In total, 23 postgraduate theses were examined.

Data Collection

In this study, document analysis and meta-synthesis methods were employed during the data collection process. Document analysis is a systematic and replicable method that enables the classification and summarization of information contained in texts through coding based on specific criteria (Büyüköztürk et al., 2020). Another method used in the study, meta-synthesis, aims to comparatively examine the common and differing aspects of qualitative studies conducted within a particular field (Çalık & Sözbilir, 2014). Within this framework, the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK) was utilized. The studies included in the scope of the research were grouped according to predetermined common themes and analyzed in detail. In addition, careful consideration was given to ensuring that the studies obtained from the database were sufficient in number and consistent with the limitations determined for the research.

In order to identify theses that include methods and techniques related to speaking, the keywords “*speaking*,” “*speaking education*,” “*speaking skill*,” and “*methods and techniques for speaking*” were determined. A literature search was conducted in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK) based on these keywords. As a result of the search, a total of 23 scientific studies were identified.

In order to ensure that the data collection process was conducted accurately, particular attention was paid to determining the limitations of content analysis, identifying the relevant studies, evaluating and coding them, and comparing the studies and synthesizing the results obtained.

While determining the theses to be included in the scope of the study, the following criteria were considered: that the studies were conducted in Türkiye, employed qualitative, quantitative, or mixed research designs, were accessible through the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), were completed between 2014 and 2024, and focused on methods and techniques related to speaking.

Data Analysis

The theses identified according to the evaluation criteria were examined within the scope of document analysis and coded with the code “T.” The theses included in the study are presented in Table 1.

Table 1. Examined Theses

Study Code	Publication Title	Year
T1	Uysal, B. (2014). Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi.	2014
T2	Erden, B. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri.	2014
T3	Marangoz, M. M. (2014). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları.	2014
T4	Yegen, Ü. (2014). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi.	2014
T5	Bulut, K. (2015). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi.	2015
T6	Kartalçoğlu, N. (2015). Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi.	2015
T7	Kemiksiz, Ö. (2016). Doğrudan öğretim modeliyle 5 sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi.	2016
T8	Gün, E. (2018). 8.Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi.	2018
T9	İl, İ. (2018). Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri.	2018
T10	Aslan, M. A. (2018). Diksiyon etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi.	2018
T11	Kardaş, N. (2018). Drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma beceri ve kaygılarına etkisi.	2018
T12	Köse, A. (2018). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli etkinliklerin incelenmesi.	2018

T13	Ünsal, F. (2019). Türkçe dersine rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi.	2019
T14	Beggi, G. (2019). Yaratıcı drama eğitimine yönelik uzman görüşleri.	2019
T15	Sarioğlu, A. İ. (2021). Dil becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe ders kitaplarında kullanımının incelenmesi.	2021
T16	Yardım, L. (2021). Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi.	2021
T17	Reyhan, O.O. (2021). Tiyatro izletiminin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi.	2021
T18	Doğan, F. (2022). Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı.	2022
T19	Uyar, S.S. (2022). Konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine etkisi.	2022
T20	Başaran, M. (2022). Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi.	2022
T21	Yıldırım, N. (2024). Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi.	2024
T22	Bektaş, A. (2024). Yaratıcı dramının 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma bilişsel farkındalığına, konuşma kaygısına ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi.	2024
T23	Başkan, Y. (2024). Yaratıcı konuşma stratejisinin öğrencilerin yaratıcı konuşmalarına yansımaları: Bir durum çalışması.	2024

The common themes of the theses included in the sample, identified according to the meta-synthesis data collection method, are presented below in Table 2.

Table 2
Common Themes Identified in the Sampled Theses

Item No	Theme	Sub-Theme	Studies	Frequency
1	Methods and Techniques in Speaking Skills	1.1. Views on the Method and Technique	T2, T8, T14	3
		1.2. The Effect of the Method and Technique on Speaking Skills	T1, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23	18
2	Methods and Techniques in the Literature	2.1. The Role of the Method and Technique in the Literature	T3, T15	2

FINDINGS

This section presents the findings obtained in the study. The findings are illustrated through tables.

Table 3

Distribution of the Sampled Theses by Year

Study Code	Year of Publication	Frequency
T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14	2014–2019	14
T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23	2019–2024	9

Based on the findings obtained, it was observed that studies examining opinions on methods and techniques related to speaking, as well as research investigating the effects of these methods and techniques on speaking skills, were conducted more frequently between 2014 and 2019 ($f = 14$). In contrast, fewer studies were identified between 2019 and 2024 compared to the previous period ($f = 9$). From this perspective, it can be suggested that speaking skills have been selected as a research topic in postgraduate theses over the past decade and that an awareness of speaking skills has emerged in the literature. Research focusing on the use of methods and techniques to develop speaking skills may also guide teachers and other researchers. Furthermore, the findings of such studies can offer new.

Table 4

Distribution of the Sampled Studies by Publication Type

Study Code	Publication Type	Frequency
T2, T3, T4, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T19, T20, T23	Master's Thesis	15
T1, T5, T6, T7, T16, T18, T21, T22	Doctoral Dissertation	8

Based on the findings obtained, 15 of the theses on speaking skills were conducted at the master's level, while 8 were carried out at the doctoral level. It was observed that fewer doctoral-level theses examined the use of methods and techniques related to speaking skills ($f = 8$). Speaking is a skill area that has received relatively less attention among the fundamental language skills. Increasing the number of doctoral-level studies focusing on this skill may contribute more substantially to the literature.

Table 5*Distribution of the Sampled Studies by Research Design*

Study Code	Research Design	Frequency
T19, T20	Quantitative	2
T3, T4, T8, T14, T23	Qualitative	5
T1, T2, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T21, T22	Mixed-Methods	16

Based on the findings obtained, it was observed that the mixed-methods design was preferred in the majority of the theses examined. All of the doctoral dissertations were conducted using a mixed-methods design. At the master's level, researchers were found to prefer mixed, qualitative, and quantitative research designs. Mixed-methods designs allow for a more comprehensive examination of the research topic by integrating both qualitative and quantitative approaches. Therefore, the fact that most of the theses conducted at both the doctoral and master's levels employed a mixed-methods design can be considered a positive approach.

Table 6*Distribution of Methods and Techniques in the Sampled Theses*

Study Code	Methods and Techniques	Frequency
T3, T8, T15, T19	Methods and Techniques Included in the Turkish Language Curriculum	4
T1, T2, T4, T5, T6, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T20, T21, T22, T23	Special Methods and Techniques Related to Speaking Education	18
T6	Multiple Intelligence Strategies That Can Be Used in Speaking Education	1

Based on the findings obtained, it was observed that researchers most frequently preferred special methods and techniques related to speaking education ($f = 18$). Some theses examine the methods and techniques included in the Turkish Language Curriculum. However, these focusing on multiple intelligence strategies that can be used in speaking education are relatively limited in number. From this perspective, conducting more thesis studies that incorporate multiple intelligence strategies in speaking education may contribute to the literature. Moreover, increasing the use of this theory in studies related to speaking skills within curricula structured according to the Multiple Intelligences Theory may be beneficial. Integrating students' different intelligence domains into the learning process may also enhance their interest in speaking lessons.

DISCUSSION & CONCLUSION

This study was conducted to present an overall perspective based on findings from research on methods and techniques for developing speaking skills. In the study, a case study design, a qualitative research method, was adopted. Within the scope of the study, the research was examined according to the distribution of studies by years, publication types, research designs, and the methods and techniques used.

In the analysis of the first research question concerning the distribution by years, theses conducted over ten years between 2014 and 2024 were examined. The theses completed between 2014–2019 and 2019–2024 were grouped and analyzed within two separate five-year periods. The findings indicated that studies focusing on methods and techniques related to speaking were more numerous between 2014 and 2019 ($f = 14$). In the period between 2019 and 2024, nine theses addressing this field were identified.

The presence of theses addressing speaking skills is considered important for increasing awareness of speaking in the literature. Speaking is a process that occurs through a series of physical and cognitive actions carried out over a period of time. Since speaking is a skill acquired before reaching school age, activities aimed at improving speaking skills during the schooling process may sometimes be overlooked. Therefore, the quantitative presence of such studies in the literature gains importance in enabling teachers, who are the practitioners of this process, to develop different perspectives. Additionally, the number of theses submitted may have decreased in 2019 due to limitations in practical application caused by the Covid-19 pandemic.

In the analysis of the second research question concerning the distribution by publication type, it was found that 15 of the 23 theses were conducted at the master's level, while 8 were doctoral dissertations. This finding indicates that theses on speaking skills have been addressed more frequently by master's-level researchers, whereas they have received comparatively less attention at the doctoral level. Increasing the number of theses on speaking skills at all academic levels may enable the topic to be examined more comprehensively. Therefore, diversifying the methods and techniques related to speaking and examining them in relation to different variables may facilitate the identification of more comprehensive findings.

In the analysis of the third research question concerning the distribution by research design, it was observed that the mixed-methods design was used most frequently. The mixed-methods research design aims to achieve a higher level of validity and reliability than could be obtained by using either qualitative or quan-

titative designs alone (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 65). Through this design, the findings obtained from qualitative and quantitative data are cross-checked to verify their accuracy (Johnson & Onwuegbuzie, 2007).

In line with this approach, the theses examined in this study—both at the master's and doctoral levels—attempted to determine the effects of various methods and techniques on different variables by employing mixed-methods designs. In studies addressing speaking skills, it may be difficult to obtain sufficient findings when relying solely on qualitative or solely on quantitative research designs. Therefore, the more frequent use of mixed-methods research designs contributes significantly to the literature.

In the analysis of the fourth research question concerning the distribution of methods and techniques related to speaking, these methods and techniques were examined under three main categories: methods and techniques included in the Turkish Language Curriculum, special instructional methods and techniques related to speaking education, and multiple intelligence strategies that can be used in speaking education.

The analysis revealed that special instructional methods and techniques related to speaking education were the most frequently emphasized approaches in both master's and doctoral theses. Similarly, in their study examining theses conducted between 2005 and 2016 on speaking, Alver and Taşdemir (2017) concluded that the creative drama method was one of the most frequently preferred approaches. Creative drama is also an application-oriented and interaction-based method that requires active student participation. From this perspective, it can be considered a positive approach that the theses included in the sample of this study predominantly preferred methods and techniques that are student-centered, require collaboration, increase classroom interaction, aim to develop students' communication skills, and emphasize creativity. Emphasizing contemporary methods in research—rather than traditional ones—that can positively influence students' attitudes toward speaking is of great importance. In this way, students' attitudes toward speaking may also be improved. Furthermore, the theses conducted in this field can guide teachers and enrich instructional practices in the classroom.

Speaking is a process that consists of physical, cognitive, and affective dimensions in which these dimensions operate together. Just as the effective functioning of the physical and cognitive dimensions is essential for successful speaking, the proper management of the affective dimension is equally important. The use of methods and techniques related to speaking also influences the affective dimension of speaking. The increasing number of studies on the use of speaking methods and techniques in the literature compared to the past can be considered

a positive development. However, the fact that the theses conducted largely focus on special methods and techniques related to speaking education may be regarded as a limitation, suggesting that the field has often been approached from a single perspective.

In particular, increasing the number of theses focusing on multiple intelligence strategies that can be used in speaking education may contribute to the literature. In this way, students can be provided with opportunities to develop various skills such as learning how to learn, utilizing different intelligence domains, and employing their creativity at higher levels. Speaking is an action-oriented skill that develops through practice; therefore, the more practice students engage in, the more their speaking skills will improve. As educators, our responsibility is to incorporate new methods and techniques to enhance speaking skills and to increase classroom practices related to speaking.

Recommendations for Researchers

1. It was observed that the theses included in the sample primarily focused on special instructional methods and techniques related to speaking education. Future thesis studies may examine the effects of multiple intelligence strategies that can be used in speaking education on speaking skills.
2. In selecting the theses included in the sample, attention was given to studies conducted in Türkiye between 2014 and 2024. Future research may also include theses examining methods and techniques related to speaking conducted in other countries. Additionally, samples covering a longer time span than the one specified in this study may be formed.
3. The present study included only master's and doctoral theses. Future research may expand the scope by including articles and symposium papers.
4. Meta-analysis studies may be conducted on the methods, techniques, and strategies used in speaking education.

REFERENCES

- Alver, M., & Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D., & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Basım Yayın.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Creswell, J. W. ve P8lano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

- Çiftçi, M., Batur, Z. & Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 12(6), 215- 234.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Gözütok, F. D. (2020). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (2. baskı, s. 93-110). Pegem A Yayıncılık.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a Definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1/2, 112–133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları- Türkçenin öğretimi özel sayısı*, (13), 287-309.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Yayınları.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. S. Saracoğlu ve A. Küçüköğlü (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (4. baskı, s. 218-244). Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. Morpa Yayınları.
- Taşer, S. (2020). Konuşma eğitimi. Pegasus Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 137-170). Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.