



13. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi *13th International Congress on Curriculum & Instruction*

“Gelecek için Eğitim Programlarını Dönüştürmek: Kapsayıcılık ve Dijitalleşmede Yol Almak”

"Transforming Curriculum for the Future: Making Way for Inclusion and Digitalization"

Özet Metin Bildiri Kitabı *Abstracts Book*



DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ / EASTERN MEDITERRANEAN UNIVERSITY

2025

Destekleyenler/ Sponsored by





EPÖDER | TACI

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Turkish Association of Curriculum and Instruction

13. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

Özet Metin Bildiri Kitabı

ISBN: 978-625-97507-4-3

EPÖDER Yayınları

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği & Doğu Akdeniz Üniversitesi
İş birliğiyle

Yayına Hazırlayanlar

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Yönetim Kurulu Üyeleri

Kapak Tasarım

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Adres: Hatay Sokak, TÛLTA Han 6/12 Kocatepe Mah. Çankaya 06420 Ankara/ Türkiye

e-posta: epoder06@gmail.com

Web: <https://icci-epok2025.emu.edu.tr/tr> - <https://epo-der.org/>

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce bildiri özetlerinde belirtilen tüm görüşlerden ve yer verilen ifadelerden tamamen bildiri yazarları sorumludur.

KURULLAR

Onursal Başkanlar

Prof. Dr. Hasan KILIÇ (Doğu Akdeniz Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği Kurucu Başkanı)

Kongre Eş-Başkanları

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN Eğitim Fakültesi Dekanı

Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Yönetim Kurulu Başkanı, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN DAÜ

Prof. Dr. Canan PERKAN ZEKİ DAÜ

Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU DAÜ

Prof. Dr. Sıtkiye KUTER DAÜ

Doç. Dr. Gülen UYGARER DAÜ

Yrd. Doç. Dr. Fatoş EROZAN DAÜ

Araş. Gör. Mustafa GÜLER DAÜ

Doç. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN EPÖDER

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU EPÖDER

Prof. Dr. İlke EVİN GENÇEL EPÖDER

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN EPÖDER

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM EPÖDER

Dr. Öğr. Üyesi Anıl KANDEMİR EPÖDER

Öğr. Gör. Mehtap ÜNAL ÇALIŞKAN EPÖDER

Profesörler Bilim Kurulu
Advisory Board of Professors

Abdurrahman Şahin	Pamukkale Üniversitesi
Adil Türkoğlu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Adnan Küçükoglu	Atatürk Üniversitesi
Adnan Taşgin	Atatürk Üniversitesi
Ahmet Doğanay	Çukurova Üniversitesi
Ahmet Ok	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Akın Efendioğlu	Çukurova Üniversitesi
Ali Yıldırım	Göteborg University
Alper Başbay	Ege Üniversitesi
Altay Eren	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Asuman Seda Saracaloğlu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Emekli)
Ayhan Dikici	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ayla Yıldız	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Ayşe Çakır İlhan	Kapadokya Üniversitesi
Ayşe Mentiş Taş	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ayten İflazoğlu Saban	Çukurova Üniversitesi
Ayten Ulusoy	Gazi Üniversitesi (Emekli)
Aytunga Oğuz	Kütahya Dumlupınar (Emekli)
Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Bayram Özer	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Behçet Oral	Dicle Üniversitesi
Bekir Özer	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Emekli)
Berna Aslan	Ankara Üniversitesi
Bilal Duman	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Birsan Bağçeçi	Gaziantep Üniversitesi
Birsan Doğan	Pamukkale Üniversitesi
Burhan Akpınar	Fırat Üniversitesi
Bülent Alcı	Yıldız Teknik Üniversitesi
Canan Koç	Yozgat Bozok Üniversitesi
Canay Demirhan Işcan	Ankara Üniversitesi
Cenk Akay	Mersin Üniversitesi
Cennet Engin Demir	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Cevdet Epçaçan	Siirt Üniversitesi
Cihat Yaşaroğlu	İnönü Üniversitesi
Coşkun Küçüktepe	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çetin Semerci	Bartın Üniversitesi
Çiğdem Şahin Taşkın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ebru Bozpolat	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Ebru Öztürk Akar	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eda Gürlen	Hacettepe Üniversitesi
Ercan Kiraz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Erdal Bay	Gaziantep Üniversitesi
Erdoğan Köse	Akdeniz Üniversitesi
Eyüp İzci	İnönü Üniversitesi

Fatma Bıkmaç	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Fatma Dilek Gözütok	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Fatma Mızıkacı	Ankara Üniversitesi
Fatma Sadık	Çukurova Üniversitesi
Fersun Paykoç	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Fevzi Dursun	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Feyza Doyran	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Figen Kılıç	Mersin Üniversitesi
Filiz Çetin	Gazi Üniversitesi
Gülay Bedir	Kahramanmaraş Sütçü İmam
Gülgün Alpan	Gazi Üniversitesi
Gülşen Ünver	Ege Üniversitesi
Gürcü Koç	Gazi Üniversitesi
Hacı Ömer Beydoğan	Ahi Evran Üniversitesi
Hakkı Kontaş	Adıyaman Üniversitesi
Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Halil İbrahim Kaya	Kafkas Üniversitesi
Halük Ünsal	Gazi Üniversitesi
Hanife Akar	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Harun Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Hasan Güner Berkant	Yozgat Bozok Üniversitesi
Hasan Hüseyin Kılınç	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Hasan Hüseyin Özkan	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir Üniversitesi
Hasan Şeker	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Hülya Çermik	Pamukkale Üniversitesi
Hülya Güvenç Ersin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Hünkar Korkmaz	Hacettepe Üniversitesi
Işıl Sönmez	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Işıl Tanrıseven	Mersin Üniversitesi
İbrahim Yaşar Kuzu	Fırat Üniversitesi
İlke Evin Gencil	İzmir Demokrasi Üniversitesi
İlker Cırık	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
İlker Kösterelioğlu	Amasya Üniversitesi
İsa Korkmaz	Necmettin Erbakan Üniversitesi
İsmail Çelik	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
İsmail Gelen	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İzzet Görgen	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kemal Oğuz Er	Balıkesir Üniversitesi
Kenan Demir	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kerim Gündoğdu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Kıymet Selvi	Anadolu Üniversitesi (Emekli)
Koray Kasapoğlu	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Makbule Başbay	Ege Üniversitesi
Mediha Sarı	Çukurova Üniversitesi
Mehmet Arslan	Girne Amerikan Üniversitesi
Mehmet Gültekin	Anadolu Üniversitesi
Mehmet Gürol	Yıldız Teknik Üniversitesi

Mehmet Nuri Gömleksiz	Fırat Üniversitesi
Melek Çakmak	Gazi Üniversitesi
Melek Demirel	Hacettepe Üniversitesi
Melis Yeşilpınar Uyar	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Memet Karakuş	Çukurova Üniversitesi
Meral Aksu	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Meral Güven	Anadolu Üniversitesi
Muhittin Çalışkan	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Murat Gökalt	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Murat Tuncer	Fırat Üniversitesi
Mustafa Çelebi	Erciyes Üniversitesi
Mustafa Güçlü	Erciyes Üniversitesi
Mustafa Kasım Kıroğlu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mustafa Öztürk	Boğaziçi Üniversitesi
Mustafa Sağlam	Anadolu Üniversitesi (Emekli)
Müfit Kömleksiz	Lefke Avrupa Üniversitesi
Nadir Çeliköz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Necdet Aykaç	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Necla Köksal	Pamukkale Üniversitesi
Neşe Işık Tertemiz	Gazi Üniversitesi
Neşe Özkal	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Nevin Saylan	Balıkesir Üniversitesi (Emekli)
Nihal Tunca Güçlü	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Nilay Bümen	Ege Üniversitesi
Nuray Senemoğlu	Hacettepe Üniversitesi (Emekli)
Nurdan Kalaycı Atay	Gazi Üniversitesi (Emekli)
Nuriye Semerci	Bartın Üniversitesi
Oğuz Gürbüztürk	İnönü Üniversitesi
Okday Akbaş	Gazi Üniversitesi
Orhan Akınoğlu	Marmara Üniversitesi
Ömer Beyhan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ömer Faruk Vural	Sakarya Üniversitesi
Özcan Demirel	Hacettepe Üniversitesi (Emekli)
Özden Demir	Trabzon Üniversitesi
Özden Demirkan	Gazi Üniversitesi
Özlem Kaf	Çukurova Üniversitesi
Ramazan Özbek	İnönü Üniversitesi
Ramazan Sağ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Raşıit Özen	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Remzi Kıncal	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rüçhan Uz	Uludağ Üniversitesi
Ruken Akar Vural	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Sadık Yüksel Sıvacı	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sedat Kanadlı	Mersin Üniversitesi
Sedat Yüksel	Uludağ Üniversitesi
Semra Demir Başaran	Erciyes Üniversitesi
Semra Güven	Gazi Üniversitesi
Senar Alkın Şahin	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Sertel Altun	Yıldız Teknik Üniversitesi
Seval Eminoğlu Küçüktepe	Marmara Üniversitesi
Seval Fer	Hacettepe Üniversitesi
Sevda Koç Akran	Siirt Üniversitesi
Sıtkıye Kuter	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Sibel Cengizhan	Marmara Üniversitesi
Soner Mehmet Özdemir	Mersin Üniversitesi
Süleyman Avcı	Marmara Üniversitesi
Süleyman Çelenk	Girne Amerikan Üniversitesi (Emekli)
Şaban Çetin	Gazi Üniversitesi
Şenel Elaldı	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Şule Fırat Durdukoca	Kafkas Üniversitesi
Şükran Tok	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Tanju Gürkan	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Tuğba Yanpar	Mersin Üniversitesi
Tuncay Dilci	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Veli Batdı	Gaziantep Üniversitesi
Yavuz Erişen	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yelkin Diker Coşkun	Yeditepe Üniversitesi
Yusuf Gürcan Ültanır	Mersin Üniversitesi (Emekli)
Yücel Gelişli	Gazi Üniversitesi
Zeki Arsal	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Zeynel Kablan	Kocaeli Üniversitesi

Bildiri Değerlendirme Kurulu

Board of Reviewers

Abdulkadir Durmuş	Anadolu Üniversitesi
Abdulkadir Kurt	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Abdurrahman Şahin	Pamukkale Üniversitesi
Ahmet Ok	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Akan Deniz Yazgan	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Alper Yetkiner	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Anıl Kandemir	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Aybüke Durmuş	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi
Ayşe Elitok Kesici	Adnan Menderes Üniversitesi
Ayşe Gülsüm Akçatepe	Ankara Üniversitesi
Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Bengisu Koyuncu	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Beste Dinçer	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Betül Altay Öztürk	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Birsel Aybek	Çukurova Üniversitesi
Buket Turhan Türkkın	Çukurova Üniversitesi
Bülent Döş	Gaziantep Üniversitesi
Canay Karcı Aktaş	Adnan Menderes Üniversitesi
Ceren Özge	Gazi Üniversitesi
Cevdet Epçaçan	Siirt Üniversitesi
Ceyhun Ozan	Atatürk Üniversitesi
Çise Çavuşoğlu	Atatürk Öğretmen Akademisi
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu	Anadolu Üniversitesi
Duygu İleritürk	Atatürk Üniversitesi
Dürdane Lafcı Tor	Erciyes Üniversitesi
Eda Gürlen	Hacettepe Üniversitesi
Elif İlhan	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Erhan Yokuş	Gaziantep Üniversitesi
Ezgi Büker	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fatma Keleş	Milli Eğitim Bakanlığı
Fatma Sadık	Çukurova Üniversitesi
Fevzi Dursun	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Feyza Doyran	Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Gonca Çınar Bent	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Gökhan Ilgaz	Trakya Üniversitesi
Gülen Onurkan Aliusta	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Gülen Uygırer	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Güler Göçen Kabaran	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gülşen Ünver	Ege Üniversitesi
Gürcü Koç	Gazi Üniversitesi
Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Hanife Akar	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Hasan Özder	Atatürk Öğretmen Akademisi
İlke Evin Gencel	İzmir Demokrasi Üniversitesi
İsa Korkmaz	Necmettin Erbakan Üniversitesi

Kamil Arif Kırkıcı	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Kemal Akkan Batman	Atatürk Öğretmen Akademisi
Kerim Gündoğdu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Koray Kasapoğlu	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mediha Sarı	Çukurova Üniversitesi
Mehmet Altın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Mehtap Ünal Çalışkan	Gazi Üniversitesi
Melek Çakmak	Gazi Üniversitesi
Meltem Çengel-Schoville	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Metin Kartal	Ankara Üniversitesi
Muhammed Eken	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Muhammed Emir Rüzgar	Aksaray Üniversitesi
Mustafa Cem Babadoğan	Ankara Üniversitesi
Mustafa Öztürk	Boğaziçi Üniversitesi
Mustafa Şenel	Gaziantep Üniversitesi
Müfit Kömleksiz	Lefke Avrupa Üniversitesi
Mükerrem Akbulut Taş	Çukurova Üniversitesi
Nadir Çeliköz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Nesrin Öztürk	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Nilay Bümen	Ege Üniversitesi
Nilay Çelik Ercoşkun	Atatürk Üniversitesi
Nurtaç Üstündağ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Oğuz Gürbüz Türk	İnönü Üniversitesi
Onur Ergünay	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Ömer Nayci	Şırnak Üniversitesi
Özgür Ulubey	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Pervin Oya Taneri	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Pınar Kızılhan	Ankara Üniversitesi
Ramazan Sağ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Recep Kahramanoğlu	Gaziantep Üniversitesi
Ruken Akar Vural	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Rukiye Aydoğan	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Semra Tican Başaran	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Serap Tüfekçi Aslım	Gazi Üniversitesi
Serkan Keleşoğlu	Ankara Üniversitesi
Sibel Güzel Yüce	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Suat Kaya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Suna Çöğmen	Pamukkale Üniversitesi
Süleyman Alpaslan Sulak	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Şaban Berk	Marmara Üniversitesi
Tuba Akar	Sinop Üniversitesi
Yaprak Alagöz Hamzaj	Anadolu Üniversitesi
Yasemin Karsantık	Trabzon Üniversitesi
Yavuz Çetin	Milli Eğitim Bakanlığı

İçindekiler / Table Of Contents

Bildiri No Paper ID	Türkçe Bildiri Başlığı/ Paper Title (In Turkish)	İngilizce Bildiri Başlığı/ Paper Title (In English)	Yazarlar/ Authors	Sayfa No. / Page
2	Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Karma-Meta Yöntemiyle İncelenmesi: K-12 Uygulamaları	Investigating the Use of Artificial Intelligence In Education With Mixed-Meta Method: K-12 Applications	Büşra Ecem ASLAN, Melike ÖZYURT	1
3	Öğretmen Adaylarının Yapay Zeka Okuryazarlık Düzeylerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Yordama Düzeyi	Preservice Teachers' Artificial Intelligence Literacy Levels as Predictors of 21st Century Skills	Sultan SÜREK, Bilge ÇAM AKTAŞ	5
5	İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde çeşitli ve kapsayıcı dil öğretimine ilişkin algıları	An Inquiry into English Teachers' Perceptions of Diversity and Inclusive Language Pedagogy	Ahmet GİRGİN, Ruken AKAR VURAL	11
6	Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmen Adaylarının Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Öğrenme İhtiyaçları	Early Childhood Education Teacher Candidates' Learning Needs Regarding Reggio Emilia Approach	Ecehan ATMACA	15
7	Yükseköğretimde Mikro Kredi Sistemi: Sistematiik Derleme Çalışması	Micro-credential Systems in Higher Education: A Systematic Review	Ahmet GİRGİN, Kerim GÜNDOĞDU	19
9	Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Değerlendirme Deneyimlerine İlişkin Bir Durum Çalışması	Practices of Assessing Metacognition: A Case Study of Pre-Service Teachers' Experiences	Nesrin ÖZTÜRK	23
10	"8. Sınıf Türkçe Dersinde ARCS Öğretim Tasarımı Modeline Dayalı Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamalarının Başarı, Motivasyon, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi"	The Effect of Virtual Reality (VR) Applications Based on the ARCS Instructional Design Model in 8th Grade Turkish Lessons on Achievement, Motivation, Attitude, and Retention	Ceren KARAKOÇ, Kerim GÜNDOĞDU	29
11	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Program Tasarısının Değerlendirilmesi	Evaluation of Turkey Century Education Model Preschool Curriculum Design	Gülşen ÜNVER, Gülçin Kezban SARAÇOĞLU, Fatma Vildan EGELİOĞLU	40
12	Öğrencilerinin Algıladıkları Duygusal İstismar ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	A Study on the Relationship Between University Students' Perceived Emotional Abuse and Psychological Resilience	Yeliz AKINTUĞ, Melis ÖZKEBAPÇI	44
13	Yedinci Sınıf Öğrencileri İçin Kapsamlı Bir Yapay Zekâ Programı Tasarımı	Designing a Comprehensive Artificial Intelligence Curriculum for 7th Grade Students	Derya UYSAL, Mesut DURAN	48
15	Yapay Zekâ Destekli Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Dil Becerileri Üzerindeki Etkileri	Effects of Artificial Intelligence-Supported Teaching Practices on Students' Language Skills	Yıldız SUNA, Mustafa ÇELEBİ	54
16	Programı Uyarlamak: Ortaöğretimde Öğretim Programı Uyarlama Gerçeklerinin Keşfi	Adapting the Curriculum: Exploring the Realities of Curriculum Adaptation in Secondary Education	Feryad DOĞUŞ, Sanem TABAK	58
17	İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Yazma Becerisi Geliştirme Programı'nın (YABGEP) Tasarlama ve Geliştirme Süreci	The Design and Development Process of the Writing Skills Development Program (YABGEP) for Third-Grade Primary School Students	Selma SARIOĞLU, Mustafa Cem BABADOĞAN	64
18	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejisi Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	The Relationship Between The Learning Styles of Students and Their Utilization of Learning Strategies	Filiz BAYIN, Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY, İlaydanur KORKMAZ, Feryad DOĞUŞ, İlhan Yadigar KILAVUZ, Abdullah CANSIZ,	71

19	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Etkinlikleri Tasarlama Deneyimleri: ChatGPT ve NotebookLM Kullanımı Örneği	Preservice Teachers' Experiences in Designing Learning Activities: The Case of Using ChatGPT and NotebookLM	Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA, Veda YAR YILDIRIM, Vildan ÖZEKE	77
21	Otizimli Öğrencilere Yenilikçi Sosyal Beceri Öğretimi: Müzikle Özel – Özelle Müzik	Teaching Innovative Social Skills to Students with Autism: Special with Music - Music with Special	Aytaç Onur DEMİRTAŞ, Kerim GÜNDOĞDU, Selin GÖKÇE, Evin ERDEN TOPOĞLU, Füsün ÜNAL, Gökhan AKSU	83
22	Uluslararası ve Ulusal Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi	Comparative Analysis of International and National Education Programmes	İlaydanur KORKMAZ, Feryad DOĞUŞ, Mehmet SAPMAZ, Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY, Bilge ÇAM AKTAŞ	89
23	2024 Yılında Türkiye’de Maarif Modeli Kapsamında Uygulamaya Konulan Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	An Examination of Teachers’ Views on the Curriculum Implemented in Türkiye within the Framework of the Maarif Model in 2029	Ece LEVENTOĞLU, Fevzi DURSUN	95
24	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Kaygılar Nelerdir?	What Kinds of Concerns Do Pre-Service Teachers Experience?	Fevzi DURSUN	99
25	"Değişen Program, Dönüşen Öğretmen: Öğretim Tasarımı Sürecine Nitel Bir Bakış"	Changing Curriculum, Transforming Teacher: A Qualitative Perspective on the Instructional Design Process	Sertel ALTUN, Defne YABAŞ	103
26	Öğretmen Adaylarının Gelişim Odaklı Zihniyetleri ile Yansıtıcı Öğrenme Algılarının İncelenmesi	Investigation of Prospective Teachers' Growth Mindset and Reflective Learning Perceptions	Mehtap ÜNAL-ÇALIŞKAN, Gürcü KOÇ	105
27	TPAB ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları: Uyum, Boşluklar ve Tek Tip Ders Paradoksu	TPACK and Teacher Education Policies in Türkiye: Alignment, Gaps, and the Single-Course Paradox	Serkan DİNÇER	108
29	Erken Çocuklukta Yürütücü İşlev Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Araçların İncelenmesi	An Examination of Assessment Tools for Measuring Executive Functions in Early Childhood	Buket PAŞALI, Buket KARADAĞ	113
30	Öğretmen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu: Mikro Öğretim Ders İmceesi Deneyimleri	Integrating Artificial Intelligence in Teacher Education: Experiences from a Microteaching Lesson Study	Nilay T. BÜMEN, Zehra YEDİGÖZ KARA	119
31	MEB Eğitimde Yapay Zeka Politika ve Eylem Planı’nın Uluslararası Çerçevesel ve Standartlar ile Uyum	Alignment of the MEB Artificial Intelligence in Education Policy and Action Plan with International Frameworks and Standards	Duygunur AKGÜN	123
32	Blok Tabanlı Kodlama Konuları ile Ortaokul Matematik Öğretim Programı Konuları Arasındaki Tematik Bağlantılar	Thematic Connections between Block-Based Programming Topics and Middle School Mathematics Curriculum Topics	Abdülbaki KESTEK, Serkan DİNÇER	128
33	"İkili Roller, İkili Zorluklar: Resmi ve Gölge Program Arasında Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri"	Dual Roles, Dual Challenges: Teachers’ and Students’ Experiences Across Formal and Shadow Curriculum	Nilay T. BÜMEN, Ümran Y. NALBANTOĞLU	133
35	Yetkinlik Temelli Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Etkililiği	The Effectiveness of the Competency-Based Middle School Mathematics Applications Course Curriculum	Tacettin AÇIKGÖZ, Mustafa Cem BABADOĞAN	137

36	Özel Yetenekli Öğrencilerin Yapay Zekanın Etkilerine İlişkin Görüşleri	The Views of Gifted Students on the Effects of Artificial Intelligence	Şule DEMİREL DİNGEÇ	143
37	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Türkçe Öğretim Programına İlişkin 1.Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Primary School Teachers' Views on the Turkish Language Curriculum within the Century of Türkiye Education Model	Yasemin ÇAKICI, Özlem KAF	147
38	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Programlarında Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Sustainability Literacy in the Primary School Curricula of the Century of Türkiye Maarif Model	Gülçin TAN-ŞİŞMAN, Yaren ÖZTUZCU, Alperen IŞIK	151
39	Çocuk Gelişimi Lisans Eğitiminde Paradigma Değişimi: Türkiye'deki Çekirdek Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi	Paradigm Shift in Undergraduate Child Development Education: A Comparative Analysis of Core Curriculum Programs in Turkey	Mehmet KART	155
40	Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Algılarının Ekolojik ve Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Analizi	Analysis of Middle School Students' Perceptions of Healthy Nutrition within the Framework of Ecological and Social Cognitive Theory	İlknur KUMBARACI, Asuman YURTTAV, Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ	160
42	Yapay Zekanın Dil Öğretimine Entegrasyonu: Yapay Zeka Çağında Müfredat ve Öğretimi Yeniden Düşünmek	Integrating Artificial Intelligence into Language Teaching: Rethinking Curriculum and Instruction in the Age of AI	Aycan KADERLİ	164
43	Yükseköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeterlikleri Bağlamında "Bilgi Kaynağının Güvenirliliğini Sorgulama" Becerilerinin Değerlendirilmesi	The Assessment of University Students' Ability to Question the Reliability of Information Sources in the Context of Critical Thinking Competencies	Arzu SALDIRAY	168
44	Kadın Öğretmenlerin Gözünden Kadın Öğretmen Olmak	On Being a Female Teacher: The Perspectives of Women Educators	Ahmet GİRĞİN, Ayşe ELİTOK KESİCİ,	172
45	İlköğretimde Okuyan Çocuklara Okul Dışı Özel Ders Verilmesine Yönelik Ebeveyn Görüşleri	Parents' Opinions on Providing Private Lessons Outside of School for Children in Primary Education	Münevver MUYO YILDIRIM, Ceylan LOPAR	176
46	Vergi Eğitiminde Katmanlı Program Uygulaması	Layered Curriculum in Tax Education	Ufuk GENCEL	178
47	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Açidan İlgili Pedagojiye İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi	Determining the In-Service Training Needs of Pre-School Teachers on Culturally Relevant Pedagogy	Münevver YILMAZ, Koray KASAPOĞLU	182
48	Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programlarında Akreditasyonun Temsiliyeti: Dersler ve Tezler Bağlamında Bir Analiz	The Portrayal of Accreditation in Curriculum and Instruction PhD Programs: An Analysis of Course Content and Dissertations	Burcu ÖZCAN, Gülçin TAN-ŞİŞMAN	186
49	TIMSS 2023 Verilerine ve Stake'in Uygunluk ve Olasılık Modeline Dayalı Olarak Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi	Evaluating Mathematics Curriculum based on TIMSS 2023 Data and through Stake's Congruence and Contingency Model	Banu YÜCEL-TOY, Darryl HUNTER	188
50	Eğitim Programlarında Eşitlik ve Sosyal Adalet Kavramlarına Yönelik Öğretmen Algıları	Teacher Perceptions Regarding the Concepts of Equity and Social Justice in Curricula	Ayşegül SİĞİNÇ	192
51	İngilizce Öğretmenliği Programının Uluslararasılaşma Bağlamında Betimlenmesi ve Uluslararasılaşmaya Yönelik Kılavuz Önerisi	Describing Preservice English Language Teacher Training Curricula in the Context of Internationalization and Internationalization Guide Proposal	Ezgi BÜKER, Berna ASLAN	196

52	Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmen Kılavuz Kitabı'na İlişkin Görüşleri Nelerdir?	What are Secondary School Teachers' Views on the Turkey Century Maarif Model Teacher's Guidebook?	Murat ÇIRAKOĞLU	202
53	Türkiye Bağlamında Öğretim Stilleri: Kuramsal Modeller ve Saha Bulguları	Teaching Styles in the Turkish Context: Theoretical Models and Field Findings	İlhan Yadigar KILAVUZ, Abdullah CANSIZ, Mehmet SAPMAZ, Filiz BAYIN, Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY, İlaydanur KORKMAZ, Feryad DOĞUŞ, Meral GÜVEN	206
54	Hizmetiçi Eğitimden Sınıfa: Türk Dili ve Edebiyatı Programına İlişkin Öğretmen Deneyimleri	From In-Service Training to the Classroom: Teachers' Experiences with the Turkish Language and Literature Curriculum	Fatma KELEŞ, Necla KÖKSAL	214
55	Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Mesleki Eğitimin Türkiye'de Nitelikli İşgücü Yetiştirmeye Katkısı	The Contribution of Vocational Education in Secondary and Higher Education to the Development of a Qualified Workforce in Türkiye	Mustafa Cem BABADOĞAN, Kıymet SELVİ, Ayşe Dilek KESER, Meryem HAMSİ İMROL, Durmuş Ziya GÖRÜR, Halil ECER, Berk BABADOĞAN, Umut SELVİ	220
56	İlkokulda Yürütülen Destek Eğitim Odası Hizmetlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması	A CASE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF RESOURCE ROOM SERVICES IN AN ELEMENTARY SCHOOL	Damla EKEN, Asuman Seda SARACALOĞLU, Muhammed EKEN	230
57	Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Kişiliklerine Etkisi	The Effect of High School Students' Emotional Intelligence on Their Personality	Cihan KILIÇ	236
58	Küresel Söylemde Kapsayıcılığın Dili: Göç ve Sosyal Adaletin Eğitim Politikalarındaki İz Düşümü	The Language of Inclusion in Global Discourse: The Reflection of Migration and Social Justice in Education Policies	Merve UYSAL	239
59	Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlikleri	Teachers' Technology Integration Self-Efficacies	Gökçe ADIBELLİ, Pervin Oya TANERİ	243
62	Meslek Öğretmenlerinin Mesleki Alan Çerçeve Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Belirlenmesi	Determining Vocational Teachers' Fidelity to Vocational Field Framework Curricula	Kevser ÖZLER, Özgür ULUBEY	247
63	İlkokul Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Tutumlarının ve Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi	An Investigation of Primary School Teachers' Attitudes Toward and Levels of Use of Multiple Intelligences Theory	Gülten AKTU, Medine GÜRBÜZ, Kemal BATMAN, ,	251
64	KKTC İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi	An Investigation of the Professional Motivation Levels of Primary School Teachers in the TRNC	İzlem ALTUNEL, Kemal BATMAN	255
65	Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri	Classroom Teachers' Views on the Türkiye Yüzyılı Maarif Model	Zeynep BARDAK, Özgür ULUBEY	259
67	Öğretmen Akademileri: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor?	Teacher Academies: What Do Pre-Service Teachers Think?	Buket BİLGİÇ, Demet SEVER	263
68	Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkındaki Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma	A Qualitative Study on Classroom Teachers' Views on the Century of Türkiye Education Model	Aybüke DURMUŞ, Gülçin TAN-ŞİŞMAN	267
69	Öğretmen Eğitiminde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Kültürel	Designing the Cultural Professionalization in the Inclusive	Mahmut Serkan YAZICI, Muhammed AKINCI	269

	Profesyonelleşme: (KUPE) Eğitim Programının Tasarlanması	Education Program (KUPE) for Teacher Education		
70	Sosyal Bilimlerde Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Faktör Analizinin Kullanımı: Sık Yapılan Hatalar ve Çözüm Önerileri	The Use of Factor Analysis in Scale Development and Adaptation Studies in the Social Sciences: Common Misconceptions and Proposed Solutions	İsa KOYUNCU, Nuri DOĞAN	273
71	"Öğretmen Adaylarının Bilim Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi"	Planning, Implementation, and Evaluation of a Training Program to Improve Pre-Service Teachers' Scientific Literacy Skills	Dilek GÜVEN HASTÜRK, Mehmet GÜROL	277
73	Türkiye’de Kurulan Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Mevzuatına Tematik Bir Bakış	A Thematic Perspective on the Regulations of Teaching and Learning Centers (CTL) in Türkiye	Anıl KANDEMİR	281
74	Türkiye’de Ebeveynlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Algılarına Kısa Bir Bakış	A Short Review of Parents’ Perceptions on Inclusive Education in Türkiye	Begüm ATSAN, Nesrin ÖZTÜRK, Rumeysa AKYAR, Mert Mesut DEMİR	287
75	Öğretmenlerin Etkenlik Düzeyleri ile Öğretim Programı Uyarlama Örüntüleri Arasındaki İlişkide Eğitim Programı Okuryazarlığının Aracı Rolü	The Mediating Role of Curriculum Literacy in the Relationship between Teachers’ Agency Levels and Curriculum Adaptation Patterns	Kadir AVCI, Cahit ERDEM,	291
76	Fen Bilimleri Ders Kitabının Kültüre Duyarlı Pedagoji Açısından İncelenmesi	The Analysis of the Science Textbook through the Lens of Culturally Relevant Pedagogy	Rahime ÇOBANOĞLU BEYÇAYIRI, Özlem YILDIRIM TAŞTI, Mustafa ÖZTÜRK AKCAOĞLU, Tuba GÖKMENOĞLU, Pınar MERCAN KÜÇÜKAKIN	297
77	Öğretmenlerin “Eğitim Programına” Yönelik Algıları: Bir Metafor Çalışması	Teachers' Perceptions of the "Curriculum": A Metaphor Study	Fatma SADIK	301
78	Okul Dışı Öğrenme Ortamları Dersinin Öğretim Programının Uygulanması	The Implementation of the Curriculum for the Course “Out-of-School Learning Environments”	Ayşegül BAYRAK, Mehmet GÜROL	305
79	Yerel İhtiyaçlar ve Uluslararası Standartlar Arasında: Atatürk Öğretmen Akademisi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesi	Between Local Needs and International Standards: Developing Teacher Training Programs in Atatürk Teacher Training Academy	Çise ÇAVUŞOĞLU, Aygıl TAKIR, Hasan ÖZDER	309
80	Hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların farklı değişkenler bakımından değerlendirilmesi	Evaluation of Studies on the Life Science Course Curriculum in Terms of Various Variables	Yasemin ÇAKICI, Özlem KAF	313
81	İlkokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir Araştırma: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği	A Study on Elementary School Teachers’ Perceptions of Curriculum Literacy: The Case of the Turkish Republic of Northern Cyprus	Aygıl TAKIR, Çise ÇAVUŞOĞLU, Hasan ÖZDER	317
84	Covid-19 Döneminde Yaşanan Sosyal İzolasyon Sürecinin Çocukların Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	An Investigation of the Effects of Social Isolation Process Experienced During Covid-19 Period on Cognitive Development of Children	Davut HOTAMAN	322
85	Öğretim Programlarında Eğilimlerin Disiplinlere Göre Dağılımı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Doküman Analizi	The Distribution of Dispositions Across Disciplines in Curricula: A Document Analysis of the Century of Türkiye Education Model	Tuğba DEMİR, Fatma KELEŞ, Sibel BEŞİK	324

86	Dijital Çağda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Teachers' Views on Science Curriculum in the Digital Age	Esen TURAN ÖZPOLAT, Gizem TURAN GÜRBÜZ	330
87	Kapsayıcı Eğitim Kavramının Eğitim Bilimcilerin Görüşleriyle Anlamlandırılması: Kavram Karmaşasından Sistematik Anlayışa	Interpreting the Concept of Inclusive Education through Educational Scientists' Perspectives: From Conceptual Confusion to a Systematic Understanding	Tuğçe KOÇ GÖKCEN, Nadir ÇELİKÖZ	334
88	Türkiye ve Yabancı Ülkelerdeki Çocuk Üniversitelerinin Eğitim ve Öğretim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi	An Examination of the Educational and Instructional Programs of Children's Universities in Turkey and Abroad Based on Stakeholder Views	Ü. Raşit AYDOĞDU, Davut HOTAMAN	339
90	Kapsayıcı Sınıflar İnşa Etmek: Hollanda'da İngilizce Öğretmen Eğitimi Uygulamaları	Building Inclusive Classrooms: English Teacher Training Practices in the Netherlands	Cemre TAŞKIN ESKİCİ	345
91	Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Dil Sınavlarına İlişkin Görüşleri	Turkish Language Teachers' Opinions on Written and Practical Language Exams	Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, Sertaç IRMAK	351
92	Kimlik Dinamiklerini Müfredata Entegre Etme Sorunu: Afrikalı Öğrencilerin Durumu	The Question of Integrating Identity Dynamics into Curriculum: The Case of African Students	Stephanine LONGLA, Aylin KÖYALAN	355
95	Dijital Okuryazarlık Eğitiminde Uluslararası Uygulamalar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Durumu	ID 95-International Practices in Digital Literacy Education and the Status of the Century of Türkiye Education Model	Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Selver TUNA, Süheyla TEMEL	358
97	Dijital Öyküler Sosyal Bilgileri Anlatıyor	Digital Stories Describe Social Studies	Mehmet GÜLTEKİN Zeynep KILIÇ, , Zülfiye Melis DEMİR, Işıl GÜLTEKİN	362
98	Eğitim Programlarının Değişimi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Oynadığı Roller ve Taşındığı Sorumluluklar	Faculty Members' Roles to Play and Responsibilities to Shoulder in the Event of a Curriculum Change	Özge AYDIN, Ahmet OK	366
99	Sosyal Adalet Odaklı Matematik Öğretimi: Matematik Öğretmen Adaylarının Deneyimleri	Teaching Mathematics for Social Justice: Experiences of Pre-Service Mathematics Teachers	Gonca ÇINAR BENT, Hanife AKAR	370
100	Yeni Öğretim Programına Yönelik Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dijital İçerikler Üzerine Bir İnceleme	An Analysis of the Digital Contents in Turkish Textbooks Prepared for the New Curriculum	Eylem Ezgi AHISKALI, İbrahim Seçkin AYDIN	374
102	"Gençlik, Otoriteriyenizm ve Demokrasi: Kuzey Kıbrıs'taki Lise Öğrencilerinin Görüşleri"	Youth, Authoritarianism, and Democracy: Insights from High School Students in Northern Cyprus	Müfit KÖMLEKSİZ, F. Sülen ŞAHİN-KIRALP, Ferda Öztürk KÖMLEKSİZ, Ahmet GÜNEYLİ, Fatma A. ALTINTUĞ	381
103	Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Algısı: Güçlü Yönler ve Geliştirilmesi Gereken Özellikler	Perceptions of Educational Leadership Among School Administrators: Strengths and Areas for Development	Şevval KARSAVURANOĞLU ATASOY, Eda GÜRLER	382
104	Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik 2004-2024 Arasında Türkiye'de Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi	An Analysis of Doctorate Thesis on Reflective Thinking Conducted in Türkiye Between 2004 and 2024	Hanife YOLCU, Duygu GÜR ERDOĞAN	386
105	Geleneksel Geri Bildirim Yöntemlerine Alternatif: Video Temelli Geri	An Alternative to Traditional Feedback Methods: The Effect of Video-Based Feedback on	Hatice EKİZ GATEA, Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Oktay Cem ADIGÜZEL	390

	Bildirimin Üniversite Düzeyinde İngilizce Öğretimine Etkisi	University-Level English Language Teaching		
106	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Sahiplenme Düzeyleri	Curriculum Ownership Levels of Secondary School Teachers	Yaren ÖZTUZCU, Hünkar KORKMAZ	394
107	ARCS-V Tasarımına Dayalı Farklılaştırılmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik ve Bilişsel Gelişimlerine Etkisi	The Effects of ARCS-V Based Differentiated Learning Environments on Students' Academic and Cognitive Development	Elif ÖZYENGİNER, Asuman Seda SARACALOĞLU	398
108	Çok kültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Algı ve Katılımının İncelenmesi	Examining Parental Perceptions and Participation in the Development of Democratic Culture Awareness in Multicultural Primary Schools	Büşra YILDIZLI, Sıtkıye KUTER	404
110	Çok Dilli Sınıflara Öğretmen Hazırlığı: Amerika'daki Öğretmen Eğitimcileri ve Öğretmenlerin Sesleri	Preparing Teachers for Multilingual Classrooms: Voices of Teacher Educators and Teachers in the United States	Fatma KARAÇOBAN, Maria COADY	410
112	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Inclusive Education Attitudes and Self-Efficacy of Preschool Teachers: An Analysis Across Different Variables	Mine KAZANCI, Nadir ÇELİKÖZ	414
114	Yapay Zekâ İle İlgili Öğretmen Görüşleri: Bir Swot Analizi	Teachers' Opinions on Artificial Intelligence: A SWOT Analysis	Arzu İNSAN, Hilal ULUKAYA, Merve KOÇAK ÇALIKUŞU, Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE	418
115	Gelenekselden Dijitale: Öğrenmenin Doğası ve Yapay Zekâ Üzerine Öğrenci Görüşleri	From Tradition To Digital: Student Perspectives on the Nature of Learning and Artificial Intelligence	Merve AŞICI, Ebru OĞUZ	422
116	Sınıfın Ötesinde: Lise Öğrencilerinin Etwinning Projelerinde Dijital Yeterlik ve İngilizce Dil Gelişimine İlişkin Deneyimleri	Beyond Classrooms: High School Students' Experiences With Digital Competence and English Language Development in Etwinning Projects	Esen Nur GÜNERHAN, Şevval KARSAVURANOĞLU ATASOY, Eda GÜRLER	426
117	Ortaokul Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları	Stress Perceptions Of Middle School Students Arising From The Hidden Curriculum	Rukiye TAŞ, Mediha SARI	434
118	Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Programını Uygularken Teknolojiyi Entegre Etmelerine Yönelik Deneyimleri	Secondary School Mathematics Teachers' Experiences in Integrating Technology While Implementing the Curriculum	Beyza ÖZCAN, Hünkar KORKMAZ	438
119	KKTC İlkokullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretme Sürecinin Yaklaşım ve Değerlendirme Boyutları Açısından Değerlendirilmesi	Evaluation of the Process of Teaching Turkish Grammar in Primary Schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in Terms of Approach and Assessment Dimensions	Funda HOŞSÖZ, Ahmet PEHLİVAN, Canan PERKAN ZEKİ	446
120	Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisini (TPAB) Geliştirmeye Yönelik Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyun Tasarımı Çalışması	Digital Educational Escape Room Game Design Study for Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Prospective Teacher	Betül KARADUMAN, İnanç ETİ	452
122	Akademik Erteleme Davranışı Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme	Bibliometric Analysis of Academic Procrastination Behavior	Beyza Sıla GÜLEĞLEN, İsmail SATMAZ	458

123	OSB Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Program Geliştirme Stratejileri	Program Development Strategies for Individualized Education of Students With Autism	Asya BAŞKURT, Canan NURÇİN SÖNMEZ	462
124	Beceri Temelli İngilizce Hazırlık Programının BGSÜ Modeline Göre Değerlendirilmesi	Evaluation of a Skill-Based English Preparatory Program through the CIPP Model	Muhammet Esad KULOĞLU, Mustafa ÖZTÜRK	466
127	Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Zihinsel İyi Oluşu: Geleceğin Öğretmenlerini Hazırlamak	Physical and Mental Well-being of Pre-service Teachers: Preparing Future Educators	Esra Eret Eroğlu, Şura Can	470
128	Gazimağusa'daki Lise Öğretmenlerinin Dijital ve Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi	An Assessment of Digital and Artificial Intelligence Literacy Levels of High School Teachers in Famagusta	Mustafa GÜLER, Ersun İŞÇİOĞLU	474
129	Özel Yetenekli Öğrencilerin Proje Hazırlama Becerilerine İlişkin Sistemik Literatür İncelemesi	Systematic Literature Review on the Project Preparation Skills of Gifted Students	Esra KERİMOĞLU, Yavuz ERİŞEN, Mustafa Serdar KÖKSAL	479
130	Mikro-Yeterlilik ve Öğretmen Eğitimi: Türkiye Açısından Çıkarımlar	Micro-Credentials and Teacher Education: Implications for Turkey	Gürcü KOÇ	482
131	İlkokul İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi	Comparative Analysis of Assessment Approaches in Primary English Language Teaching	Muhammed EKEN, Hasret GÜRSOY	486
136	Geriye Doğru Tasarım ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarını Entegre Eden Bir Erasmus+ Projesi: Teach with Purpose!	An Erasmus+ Project Integrating Backward Design and Project-Based Learning Approaches: Teach with Purpose!	Anna PORTARSKA, İlke EVİN GENÇEL	490
138	Integrating AI in EFL Writing Classrooms: Insights from Recent Literature	Integrating AI in EFL Writing Classrooms: Insights from Recent Literature	Farida Mohammad ABOUD, Yeşim Betül OKTAY	500
139	Taba Veri Yorumu Tekniği ile Tasarlanan Ortaokul Matematik Ders Uygulamasının Sosyal Geçerliliği: Pilot Çalışma	Social Validity of a Middle School Mathematics Course Application Designed Using the Taba Data Interpretation Technique: A Pilot Study	Özlem KAYA, Şule DEMİREL DİNÇEÇ	505
140	Eğitim Programlarında Kapsayıcılığın Ötesi: "Token Öğrenci" Olgusunun İncelenmesi"	Beyond Inclusivity in Curricula: An Analysis of the "Token Student" Phenomenon	Gamze KELEK, Umut Birkan ÖZKAN	510
141	Öğretmen Adaylarının Başarı Algısının Psikolojik Belirleyicileri: Özerk Benliğin Etkisinde Akademik Öz Yeterliliğin Tam Aracılık Rolü	Psychological Determinants of Teacher Candidates' Perception of Success: The Full Mediating Role of Academic Self-Efficacy	Beste DİNÇER, Aslı EROL, Asuman Seda SARACALOĞLU	514
142	Entelektüel Eğilimler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında İncelenmesi	Examining the Correlation Between Intellectual Dispositions and Higher-Order Thinking Skills Within the Framework of the Century of Türkiye Education Model	Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Süheyla TEMEL, Selver TUNA	519
143	Öz Denetim ve Narsisizmin, Deneysel Bir Akademik Sınav Sırasında Ve Sonrasında Psikofizyolojik Tepkileri Yordama Gücü	Conscientiousness and Narcissism Can Predict Psychophysiological Responses During And After An Experimental Academic Examination	İlker BALIKÇI, Serdar TOK, Nihal DAL	523
144	KKTC'de Görevli Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin	Classroom Teachers' and Academics' Views on Teaching	Ömer Faruk TEMEL, Canan PERKAN ZEKİ	527

	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi İle İlgili Görüşleri	Turkish as a Foreign Language in TRNC		
145	Modüler Sınıf Öğretmenliği Programında Müzik Eğitimi: Bir Uygulama Örneği	Music Education in the Modular Primary Teacher Education Program: A Case Study	Umut ALBAYRAK	531
146	Değerler Eğitimi Bağlamında ÇEDES Projesi: Öğretmen Perspektifinden Bir Durum Çalışması	The ÇEDES Project within the Context of Values Education: A Case Study from the Teacher's Perspective	Hatice ÖNER, Beste DİNÇER	535
147	Öğretim Programında İklim Değişikliği Oyunlarının Potansiyeli: Uygun Kapsam Ve Değerlendirme Gereksinimi	The potential of climate change games in the curriculum: The need for proper coverage and debriefing	Pimnutch PROMDUANGSRI, Nicolas BECU, David CROOKALL	539
149	Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Farklı Kavramlara İlişkin Metaforik Algılarını Belirleyen Araştırmaların İncelenmesi	Investigation of the Researches That Determine the Metaphoric Perceptions of Different Concepts of Teacher Candidates in Türkiye	Mehmet GÜLTEKİN, Zeynep KILIÇ, Zülfiye Melis DEMİR, Işıl GÜLTEKİN	545
150	Dostluk, Merhamet ve Sevgi Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretim Tasarımı Oluşturma ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Creating an Instructional Design for Teaching the Values of Friendship, Compassion and Love and Evaluating Its Effectiveness	Hatice ÇİLSALAR SAĞNAK, İsmail ARSLAN, Berrak Ülkü ARSLAN	549
151	Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik: Mobil Tabanlı Deneyler ve Etkileşimli Gösterimler	Augmented Reality in Science Education: Mobile-Based Experiments and Interactive Demonstrations	Muhsin KILIÇ, Mehmet DEMİRBAĞ, Erhan GÜNEŞ, Muzaffer ÖZDEMİR	553
152	Yapay Zekâ Destekli Oyun Tabanlı Öğrenmenin Etkisi: SUZA’da Kahoot Kullanımı ve Öğrenci Katılımı Üzerine Bir İnceleme	Impact of AI-Enhanced Game-Based Learning: A Study of Kahoot Usage and Student Engagement at SUZA	Ali A. ABDULLA, Said S. YUNUS, Ersun İŞÇİOĞLU	555
153	Dijitalleşme ve Kapsayıcılık Merceğinden Akademik Başarı: TIMSS 2023 Verileriyle Türkiye, Japonya ve Singapur Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz	Comparative Analysis of Contextual Factors Predicting International Student Achievement: The Case of Turkey, Japan, and Singapore (TIMSS 2023)	Zeynep KİBAR, Umut Birkan ÖZKAN	561
154	Program Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Program Okuryazarlığı, Programa Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler	Relationships among Curriculum Autonomy, Teacher Autonomy, Curriculum Literacy, Curriculum Fidelity, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)	Muhammet Esad KULOĞLU, Sevilay YILDIZ	570
155	Yaratıcı Nesiller İçin Eğitim Programlarını Dönüştürmek: PISA 2022 Işığında Türkiye ve Polonya’dan Karşılaştırmalı Dersler	Transforming Curricula for Creative Generations: Comparative Lessons from Türkiye and Poland in Light of PISA 2022	Zeynep KİBAR, Umut Birkan ÖZKAN	573
157	Temel Öğrenmenin Güçlendirilmesi: Pakistan ve Zanzibar’dan Kanıta Dayalı Stratejiler	Strengthening Foundational Learning: Evidence-Based Strategies from Pakistan and Zanzibar	Said A. Said YUNUS, Yumna SOHAİL	579
158	Yeni Nesil Çevre Sorunları (Kripto Para ve Çevrim İçi Oyunlar) Bağlamında Çevre Eğitimi	Environmental Education in the Context of New-Generation Environmental Problems (Cryptocurrency and Online Games)	Elif Sida KARAİSMAİLOĞLU	583
159	TYMM Arapça Öğretim Programının ve Öğretmen Eğitiminin Dijitalleşme ve Teknoloji Entegrasyonu Açısından İncelenmesi	Examining TCEM Arabic Curriculum and In-service Teacher Training in Terms of Digitalization and Technology Integration	Atabey KURT, Ece KOÇER	588

160	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıkların İncelenmesi	An Examination of Primary School Teachers' Curriculum Fidelity	Murat GÖKALP	592
161	Lise Öğrencileri Gölge Eğitime Niçin İhtiyaç Duymaktadırlar?	Why Do High School Students Need Shadow Education?	Nurhak Cem DEDEBALI	594
162	Milli Eğitim Maarif Modeli Uygulanırken Beceri Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterlilikleri	Teachers' Views and Competencies Regarding Skills Teaching While Implementing the Century of Türkiye Educational Model	Merve KAYADİBİ, Serap TÜFEKÇİ ASLIM	598
163	Üretken Yapay Zekâ Etkileşiminin Üniversite Öğrencilerinin Dijital Etik Karar Verme Süreçlerine Etkisi	The Impact of Generative Artificial Intelligence Interaction on University Students' Digital Ethical Decision-Making Processes	Tolga KAYA, Meziyet Yaren ÇEVİK	604
164	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Öğretim Programındaki Dijital Dönüşüm Açısından Uygulama Farklılıkları	Differences in Applications Regarding Digital Transformation in Curriculum in the Context of Türkiye's Century Education Model	Elif KARATAŞ, Dilara ÇAYCI KARAKÖSE	608
165	Eğitimde Program Çıktılarına Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesinde E-portfolyo Yazılımının Geliştirilmesi	Development of E-portfolio Software for Determining the Level of Achievement of Programme Outcomes in Education	Ezgi TAMER, Fatma ORGUN	612
166	Almanya'da Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Zorluklar ve Fırsatlar: Nitel Bir İnceleme	Challenges and Opportunities in the German Teacher Induction Process: A Qualitative Inquiry	Funda KURT-KESKİN, Zeynep YÜKSEL-BAKIR	618
167	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Derinlemesine Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi	The Effect of Close Reading Strategies on Reading Comprehension in Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings	Gül KAHVECİ, Asya BAŞKURT	623
168	Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin TYMM Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Hizmet-İçi Eğitim, Uygulama Güçlükleri ve Çözüm Önerileri	Secondary Mathematics Teachers' Perceptions of TYMM Implementation: In-Service Training, Implementation Challenges and Solution Suggestions	Ümit ÇİMEN COŞKUN, Eylül AYDINER	627
169	Lise Öğrencilerinin Aile ve Sınıf Ortamında Demokratik Algıları ile Akran Zorbalık ve Mağduriyet Düzeyleri Arasındaki İlişki	The Relationship Between High School Students' Democratic Perceptions in Family and Classroom Settings and Their Levels of Peer Bullying and Victimization	Asuman Seda SARACALOĞLU, Demet DUMAN, Aslı EROL	630
170	Eğitim Programlarını Gelecek İçin Şekillendirmek: Türkiye, İsveç ve Filistin'de Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırmalı Analizi	Shaping Curricula for the Future: A Comparative Analysis of Factors Influencing Academic Achievement in Türkiye, Sweden, and Palestine	Ece SOYDAN, Umut Birkan ÖZKAN, Buket KARADAĞ	637
172	İlköğretimde Disiplinler Arası Bütünsel Eğitim Modeline Göre Örnek bir Öğretim Tasarımı	An Example of an Instructional Design Based on the Interdisciplinary Holistic Education Model in Primary Education	Fatma MENDELİ	645
173	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Gelecek Kaygısı	Dark Future Anxiety among Physical Education Teacher Candidates	Burhan PARSAK, Leyla SARAÇ, Zeynep Filiz DİNÇ	649
174	Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi	An Examination of the Social Studies Curriculum for Primary Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus According to Social Science Disciplines	Selahattin KAYMAKCI, Tuğba TURGUT, Çağrınur SAĞ	653

176	Bilişim ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Implementation and Evaluation of a Professional Development Program for Information and Instructional Technology Teachers	Ümit ÇİMEN COŞKUN, Mediha SARI	657
177	Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizi	Needs Analysis for a Sustainable Environmental Education Curriculum	Emine SELMANOĞLU, Beste DİNÇER	661
178	Yapay Zekâya Yönelik Kabul ve Tutum İlişkisinin Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinde İncelenmesi	Examining the Realationship Between Acceptance and Attitude Towards Artificial Intelligence Among Students in the Physical Education and Sports Department	Burhan PARSAK, Zeynep Filiz DİNÇ, Leyla SARAÇ	667
179	Öğretmen Adaylarının Promptları Üzerinden Düşünme Dilinin İncelenmesi: Hibrit Zekâ Perspektifinden Bir Durum Çalışması	Examining the Language of Thinking Through Teacher Candidates' Prompts: A Case Study from a Hybrid Intelligence Perspective	Sibel GÜZEL YÜCE	672
180	Geçmişten Geleceğe Öğretmen Yetiştirme: Özyaşamöyküsel Bir Currere Anlatısı)	Teacher Training from the Past to the Future: An Autobiographical Currere Narrative	Abdurrahman ŞAHİN	676
181	Koşullu Kurumsal Akreditasyondan Tam Kurumsal Akreditasyona: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği	From Conditional Institutional Accreditation to Full Institutional Accreditation: A Foundation University Example	Kamil Arif KIRKIÇ, Saliha Büşra YILMAZ	680
182	GreenAdvisor: Çevrimiçi Web Uygulaması ve Dijital Araçlara Yönelik Katılımcı Görüşleri	GreenAdvisor: Views of Participants on the Online Web Application and Digital Tools	Muhsin KILIÇ, Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Aslıhan Selcen BİNGÖL, Zafer AYAZ, Onur CERAN, Niyazi ÖZTÜRK, Nail AKGÜN	684
183	Tema-Temelli Yabancı Dil Öğretim Programı İçin İhtiyaç Analizi: Küresel Eğitim Yaklaşımı	Needs Analysis for a Theme-Based Foreign Language Curriculum: A Global Education Approach	Fatma BAŞARIR	688
188	Çevresel Sürdürülebilirliğin Sağlanmasına Yönelik Dijital Karar Destek Sistemi: GreenAdvisor	Digital Decision Support System for Ensuring Environmental Sustainability: GreenAdvisor	Aslıhan Selcen BİNGÖL, Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Mert KOŞAR, Baha KARAGÖZ, Pınar KARAKOCA, İrem ENGİN, Ömer Faruk KARAARSLAN	692
190	Teknoloji ve Yapay Zekâ Destekli Dil Eğitiminde Öğrenci ve Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi	Investigating Student and Teacher Experiences in Technology in Artificial Intelligence	Hande KARADESTAN, Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK	696
191	Yükseköğretimde Ahlak ve Etik Eğitimi Üzerine Bir Öğretim Tasarımı: ADDIE Modeli	An Instructional Design on Ethics and Morality Education in Higher Education: The ADDIE Model	Gülyüz DEBEŞ	699
192	Daha Nitelikli Uygulamalar İçin Mikro Öğretimi Güçlendirmek: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla	Empowering Microteaching for Higher Quality Practices: Preservice Teachers' Perspective	Tuba KUNDUROĞLU AKAR	704
195	EU DEEP: Deneyimsel Öğrenme Kuramı ile Kapsayıcı AB ve Eşitlik Eğitiminin Geliştirilmesi	EU DEEP: Advancing Inclusive EU and Equality Education through Experiential Learning Theory	Gizem KOLBAŞI MUYAN, İlke EVİN GENÇEL	708
196	Gençlerde Demokrasi ve Kültürlerarası Yetkinlik Gelişimi: OurVoice Projesi Deneyimi	Development of Democratic and Cross-Cultural Competences in Youth: The OurVoice Project Experience	Aslıhan Selcen BİNGÖL, Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Onur CERAN, Nail AKGÜN, Rabia Kübra DENİZ	712

198	KKTC'de Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Değerler ve Normaların Aktarımı Üzerine Bir İnceleme	A Study on the Transmission of Social Values and Norms in Social Studies Textbooks Used in the TRNC	Nicel MASAROĞULLARI	716
199	Yapay Zekâ ve Eğitimde Gelecek Senaryoları: Program Geliştirmeye Yansımalar	Artificial Intelligence And Future Scenarios In Education: Implications For Curriculum Development	Harun ŞAHİN, Yağmur KAYA, Yaren Zeynep METE	718

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Karma-Meta Yöntemi ile İncelenmesi: K-12 Uygulamaları

Büşra Ecem ASLAN

Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

busraecemaslan@gmail.com

0009-0000-6364-1110

Melike ÖZYURT

Gaziantep Üniversitesi/Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

melike.ozyurt@yahoo.com

0000-0003-4527-9343

Giriş

Günümüzde yapay zekâ (YZ), mühendislik, sağlık, ulaşım, satış pazarlama ve akıllı cihazlar gibi çeşitli alanlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Dijital araçlar ve platformlar, öğretim yöntemlerini ve öğrenci etkileşimlerini köklü bir şekilde dönüştürerek eğitimin daha interaktif, erişilebilir ve verimli hale gelmesini sağlamıştır (Chassignol et al., 2018). Özellikle K-12 eğitim düzeyinde, destekli sistemler, öğrencilerin akademik performansını gerçek zamanlı olarak izleyip bireyselleştirilmiş öğrenme materyalleri sunma kapasitesiyle öğrenme süreçlerini daha etkili kılmaktadır (Holmes et al., 2019). Ancak, bu teknolojilerin eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticilere fayda sağlama potansiyeli konusundaki belirsizlikler devam etmektedir (Baker & Smith, 2019). Bu doğrultuda araştırmada, K-12 eğitim sürecinde YZ uygulamalarının etkililiğini karma-meta yöntemiyle çok yönlü olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nicel verilerin meta-analizi ve nitel verilerin meta-tematik analizi birleştirilerek yapay zekânın öğrenme-öğretme süreçlerine etkisini çok boyutlu olarak incelemiştir. Meta-analiz, belirli bir konu veya araştırma alanıyla ilgili yapılmış çalışmaların bulgularını sistematik bir şekilde bir araya getirip istatistiksel olarak analiz eden bir yöntemdir (Glass, 1976). Meta-tematik analiz ise, belirli bir konu çerçevesinde nitel araştırmaların seçilmesi, bu çalışmaların ham verilerinin tekrar analiz edilmesi ve elde edilen bulgularla temalar ile kodların oluşturulması sürecini kapsamaktadır (Batdı, 2019). Araştırmada, 16 nicel çalışma meta-analiz için, 8 nitel çalışma ise meta-tematik analiz için uygun bulunarak incelemeye dâhil edilmiştir. Nicel veriler, MetaWin ve CMA 2.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise Maxqda programı kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Meta-analiz bulguları, YZ uygulamalarının K-12 akademik başarısına anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu göstermiştir ($g = 0.83$). Araştırma bulguları, uygulama süresi moderatöründe gruplar arasında anlamlı fark var iken diğer moderatörlerde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Meta-tematik analiz iki ana tema altında toplanmıştır. Birinci tema “YZ öğrenme-öğretme sürecine yansımaları” olup, öğrenci deneyimi, öğretmeni destekleyici rol ve teknoloji entegrasyonu alt temalarını içermektedir. Bu bağlamda, YZ uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırdığı, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunduğu ve öğretmenlerin iş yükünü azalttığı gözlemlenmiştir. İkinci tema ise “YZ uygulamalarında karşılaşılan problemler ve öneriler” olup, teknik sorunlar, pedagojik zorluklar ve önerileri alt temalarını kapsamaktadır. Bu kapsamda, sistem güvenilirliği, uygulama karmaşıklığı ve öğretim desteklerinin güçlendirilmesine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, YZ uygulamalarının sadece akademik başarı değil, bilginin kalıcılığı gibi alanlarda da olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: meta-analiz, meta-tematik analiz, karma meta yöntem, yapay zekâ, yapay zekâ uygulamaları

Kaynakça

- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. London: Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Batdı, V. (2019). Meta-thematic analysis: A new qualitative research synthesis method. *Journal of Qualitative Research Methods*, 8(2), 45-56
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chu, H.-C., Chen, J.-M., Kuo, F.-R., & Yang, S.-M. (2023). *Development of an adaptive game-based diagnostic and remedial learning system based on the concept-effect model for improving learning achievements in mathematics*. *Educational Technology & Society*, 26(1), 117–130. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications-for-Teaching-and-Learning-Holmes-Bialik-Fadel.pdf>

Investigating the Use of Artificial Intelligence In Education With Mixed-Meta Method: K-12 Applications

Büşra Ecem ASLAN

Gaziantep University / Curriculum and Instruction, Türkiye

busraecemaslan@gmail.com

0009-0000-6364-1110

Melike ÖZYURT

Gaziantep University / Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye

melike.ozyurt@yahoo.com

0000-0003-4527-9343

Introduction

Today, artificial intelligence is widely used in various fields such as engineering, healthcare, transportation, sales and marketing, and smart devices. Digital tools and platforms have radically transformed teaching methods and student interactions, making education more interactive, accessible and efficient (Chassignol et al., 2018). Especially at the K-12 education level, AI-powered systems make learning processes more effective by monitoring students' academic performance in real time and providing individualized learning materials (Holmes et al., 2019). However, uncertainties remain about the potential of these technologies to benefit educators, teachers, students, parents, and administrators (Baker & Smith, 2019; Selwyn, 2019). Accordingly, this study aims to evaluate the effectiveness of artificial intelligence applications in the K-12 education process in a multidimensional way with the mixed-meta method. In this context, the following questions were sought in the research.

Methodology

This study combines meta-analysis of quantitative data and meta-thematic analysis of qualitative data to examine the effect of artificial intelligence on teaching-learning processes in a multidimensional way. Meta-analysis is a method that systematically brings together and statistically analyzes the findings of studies on a particular topic or research area (Glass, 1976). Meta-thematic analysis involves the process of selecting qualitative studies within the framework of a specific topic, re-analyzing the raw data of these studies, and creating themes and codes with the findings obtained (Batdı, 2019). In the study, 16 quantitative studies were found suitable for meta-analysis and 8 qualitative studies were found suitable for meta-thematic analysis and included in the analysis. Quantitative data were analyzed using MetaWin and CMA 2.0. Maxqda program was used in the analysis of qualitative data.

Results Discussion and Conclusion

Meta-analysis findings indicate that AI applications have a significant and positive effect on K-12 academic achievement ($g = 0.83$). Research findings reveal that while there is a significant difference between groups in terms of the application duration moderator, there is no significant difference between groups in terms of other moderators. The meta-thematic analysis was grouped under two main themes. The first theme was “Reflections on AI learning-teaching processes,” which included the sub-themes of student experience, the supportive role of teachers, and technology integration. In this context, it was observed that AI applications increased student motivation, offered personalized learning experiences, and reduced teachers' workload. The second theme is “problems encountered in AI applications and suggestions,” which includes the sub-themes of technical problems, pedagogical difficulties, and suggestions. In this context, findings related to system reliability, application complexity, and strengthening teaching support were obtained. The study also found that AI applications have positive effects not only on academic achievement but also in areas such as knowledge retention.

Keywords: meta-analysis, meta-thematic analysis, mixed-meta method, artificial intelligence applications

References

- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/education_ai_rebooted_report.pdf
- Batdi, V. (2019). Meta-thematic analysis: A new qualitative research synthesis method. *Journal of Qualitative Research Methods*, 8(2), 45-56
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chu, H.-C., Chen, J.-M., Kuo, F.-R., & Yang, S.-M. (2023). *Development of an adaptive game-based diagnostic and remedial learning system based on the concept-effect model for improving learning achievements in mathematics*. *Educational Technology & Society*, 26(1), 117–130. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications-for-Teaching-and-Learning-Holmes-Bialik-Fadel.pdf>

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Yordama Düzeyi¹

Sultan SÜREK

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

sultansurek@anadolu.edu.tr

[0009-0001-6291-070X](tel:0009-0001-6291-070X)

Bilge ÇAM AKTAŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

bilgec@anadolu.edu.tr

[0000-0002-2742-8184](tel:0000-0002-2742-8184)

Giriş

21. yüzyılda yapay zekânın öne çıkmasıyla birlikte yapay zekâ okuryazarlığı kavramı da önem kazanmıştır (Ayanwale vd., 2024). Bu durum, 21. yüzyıl dijital okuryazarlık becerilerine yapay zekânın okuryazarlık becerisinin eklenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (B. Wang, Rau ve Yuan, 2023; Su, Ng ve Chu, 2023). 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin yapay zekâ teknolojisini bilinçli bir şekilde benimsemelerini ve etkili biçimde kullanmalarını olanaklı hale getirmektedir (Salhap ve Aboushi, 2025). Bununla birlikte eğitimde yapay zekâ teknolojilerinden yararlanmak bireylerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecek bir potansiyele sahiptir (Trisnawati, Putra ve Balti, 2023; Sain ve Baturay, 2024). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin öğrenme ve inovasyon becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını önermektedir (Ng vd., 2023). 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri de bireylerin yapay zekâ teknolojisini etik, bilinçli ve toplumsal açıdan sorumlu bir şekilde kullanabilmeleri için gereklidir (Ng vd, 2022, s. 54). Yapay zekâ teknolojilerinin kullanılabilmesi dijital teknolojileri kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu nedenle 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileri yapay zekâ okuryazarlığı için ön koşul niteliği taşımaktadır (Arduç Kara, 2024, s.38). Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı becerisi, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı becerisinden bağımsız olarak ele alınamayacağına, öğretmen adaylarının öğrencilerin yapay zekâ odaklı bir dünyada başarılı olabilmelerini sağlamak için hem 21. yüzyıl becerilerine hem de yapay zekâ okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Ayanwale vd., 2024; Orhan Göksün ve Kurt, 2017).

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma algılarını farklı değişkenler açısından incelemek ve bu iki değişken arasındaki yordamsal ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma algıları nedir?
- 3- Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeyleri cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyi, kullandıkları teknolojik cihazlar, kullandıkları sosyal medya çeşitlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
- 5- Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerileri 21. yüzyıl becerilerini yordamakta mıdır?

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi BAP komisyonu tarafından SBA-2025-2931 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma algılarını ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırma soruları kapsamında betimsel tarama, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma algılarının ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırma sorusu kapsamında nedensel karşılaştırma deseni, Yapay zekâ okuryazarlığı ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olma algıları arasındaki ilişkiyi ve öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin 21. yüzyıl becerilerini yordama düzeyini inceleyen araştırma soruları kapsamında korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 akademik yılı Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 3359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Eğitim fakültesindeki tüm bölüm ve sınıf düzeylerinin temsil edilmesini sağlamak amacıyla, örneklem seçiminde oranlı eleman örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çalışma gruplarının belirlenmesinde ± 5 hata payı ve %95 güven düzeyi temel alınmıştır. Bu bağlamda 1181 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Wang, Rau ve Yuan (2023) tarafından geliştirilen ve Eniş-Erdoğan ve Ekşioğlu (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ve Durmuş ve Güven (2023) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Algılarını Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır.

Verilerin analizinde birinci ve ikinci alt sorularına yanıt aramak için öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında t test ve Anova analizleri, dördüncü soru kapsamında basit korelasyon hesaplaması, beşinci sorusu kapsamında da çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma algılarının yüksek olduğu, yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ve 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı, her iki beceri arasında anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkilerin olduğu ve yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerinin 21. Yüzyıl becerilerini algılama düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapay Zekâ Okuryazarlığı, 21. Yüzyıl becerileri, Öğretmen adayı

Kaynakça

Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). *Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms*. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 5, 100179. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>

Wang, B., Rau, P.L. P. ve Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>

Salhab R and Aboushi MM (2025) Influence of AI literacy and 21st-century skills on the acceptance of generative artificial intelligence among college students. *Front. Educ.* 10:1640212. doi:10.3389/feduc.2025.1640212

Trisnawati, W., Putra, R. E., & Balti, L. (2023). *The impact of artificial intelligent in education toward 21st century skills: A literature review*. *PPSDP International Journal of Education*, 2(2), 501–513. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.152>

Sain, Z. H., & Baturay, M. H. (2024). *Fostering 21st century skills: AI integration for innovative education enhancement*. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10499018>

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Education Tech Research Dev*, 71(2), 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). *AI literacy in K-16 classrooms* (ISBN 978-3-031-18879-4, ISBN 978-3-031-18880-0 [eBook]). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-18880-0>

Arduç Kara, E. (2024). *Yapay zekâ okuryazarlığı*. Tablet Kitabevi Yayınları. ISBN 978-625-6406-37-7.

Orhan Göksün, D., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğretme becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107–130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6729>

Preservice Teachers' Artificial Intelligence Literacy Levels as Predictors of 21st Century Skills

Sultan SÜREK

Anadolu University, Türkiye

sultansurek@anadolu.edu.tr

[0009-0001-6291-070X](tel:0009-0001-6291-070X)

Bilge ÇAM AKTAŞ

Anadolu University, Türkiye

bilgec@anadolu.edu.tr

[0000-0002-2742-8184](tel:0000-0002-2742-8184)

Introduction

With the prominence of artificial intelligence (AI) in the 21st century, the concept of AI literacy has also gained importance (Ayanwale et al., 2024). This situation has revealed the necessity of integrating AI literacy skills into 21st-century digital literacy competencies (B. Wang, Rau, & Yuan, 2023; Su, Ng, & Chu, 2023). 21st-century skills enable students to consciously adopt and effectively use AI technologies (Salhap & Aboushi, 2025). Moreover, benefiting from AI technologies in education has the potential to enhance individuals' 21st-century skills (Trisnawati, Putra, & Balti, 2023; Sain & Baturay, 2024). Studies have recommended the use of AI technologies in education to support the development of students' learning and innovation skills (Ng et al., 2023). In addition, 21st-century life and career skills are essential for individuals to use AI technologies ethically, consciously, and with social responsibility (Ng et al., 2022, p. 54). The effective use of AI technologies depends on the ability to use digital technologies. Therefore, 21. century information, media and technology skills are prerequisites for artificial intelligence literacy (Arduç Kara, 2024, p. 38). Since students' AI literacy skills cannot be considered independently from teachers' AI literacy skills, preservice teachers need to possess both 21st-century skills and AI literacy skills to ensure that their students can succeed in an AI-oriented world (Ayanwale et al., 2024; Orhan Göksun & Kurt, 2017).

Purpose

The main aim of this study is to examine preservice teachers' levels of AI literacy and their perceptions of possessing 21st-century skills in relation to various variables and to determine the predictive relationships between these two constructs. In this context, the study seeks to answer the following research questions:

1. What are preservice teachers' levels of AI literacy?
2. What are preservice teachers' perceptions of their 21st-century skills?
3. Do preservice teachers' levels of AI literacy and 21st-century skills differ according to gender, department of study, grade level, technological devices used, and types of social media they use?
4. Is there a relationship between preservice teachers' levels of AI literacy and their 21st-century skills?
5. To what extent do preservice teachers' AI literacy levels predict their 21st-century skills?

Method

This research employed multiple quantitative designs to address the study's objectives. A descriptive survey design was used to determine preservice teachers' perceptions of 21st-century skills and their levels of AI literacy. A causal-comparative design was adopted to investigate whether these variables differ across demographic factors. Additionally, correlational design was used to explore the

relationships between AI literacy and 21st-century skills and to examine the predictive power of AI literacy on 21st-century skill perceptions.

The population of the study consists of 3,359 preservice teachers enrolled at the Faculty of Education, Anadolu University, during the 2024–2025 academic year. In order to ensure the representation of all departments and grade levels, proportional stratified random sampling was used. Based on a $\pm 5\%$ margin of error and a 95% confidence level, a sample of 1,181 preservice teachers was selected.

Data were collected using a demographic information form developed by the researchers, the Artificial Intelligence Literacy Scale developed by Wang, Rau ve Yuan (2023) (2023) and adapted into Turkish by Eniş-Erdoğan and Ekşioğlu (2024), and the 21st Century Skills Perception Scale developed by Durmuş and Güven (2023).

Descriptive statistics were used to answer the first and second sub-questions. For the third sub-question, independent samples t-tests and ANOVA analyses were conducted. Pearson correlation analysis was employed for the fourth question, and multiple regression analysis was carried out to address the fifth research question.

Results

The results of the study indicated that preservice teachers' AI literacy levels and their perceptions of possessing 21st-century skills were both high. Furthermore, both AI literacy and 21st-century skill perceptions varied across certain demographic variables. A statistically significant but low-level relationship was found between AI literacy and 21st-century skills. Lastly, AI literacy was found to be a significant predictor of 21st-century skill perceptions.

Keywords: Artificial Intelligence Literacy, 21st Century Skills, Preservice Teachers

References

- Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). *Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms*. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 5, 100179. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>
- Wang, B., Rau, P.L. P. ve Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Salhab R and Aboushi MM (2025) Influence of AI literacy and 21st-century skills on the acceptance of generative artificial intelligence among college students. *Front. Educ.* 10:1640212. doi:10.3389/educ.2025.1640212
- Trisnawati, W., Putra, R. E., & Balti, L. (2023). *The impact of artificial intelligent in education toward 21st century skills: A literature review*. *PPSDP International Journal of Education*, 2(2), 501–513. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.152>
- Sain, Z. H., & Baturay, M. H. (2024). *Fostering 21st century skills: AI integration for innovative education enhancement*. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10499018>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Education Tech Research Dev*, 71(2), 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). *AI literacy in K-16 classrooms* (ISBN 978-3-031-18879-4, ISBN 978-3-031-18880-0 [eBook]). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-18880-0>

Arduç Kara, E. (2024). *Yapay zekâ okuryazarlığı*. Tablet Kitabevi Yayınları. ISBN 978-625-6406-37-7.

Orhan Göksün, D., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107–130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6729>

İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde çeşitliğe ve kapsayıcı dil öğretimine ilişkin algıları

Ahmet GİRGİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
2330901206@stu.adu.edu.tr
0000-0003-2679-3136

Ruken AKAR VURAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
rakarvural@adu.edu.tr
0000-0002-3137-3753

Giriş

Türkiye’de kapsayıcı eğitime ilişkin geçmişten günümüze olumlu adımlar atılsa da dil eğitiminde çeşitlilik ve kapsayıcı dil eğitime ilişkin yeteri kadar adım atılmadığı görülmektedir (Moran, 2022). Bu çalışma, dil eğitiminde çeşitlilik ve kapsayıcı dil eğitimi gibi, küresel ölçekte önem kazanan kavramların (Banks, 2015), alanyazında daha fazla tanınmasını ve anlaşılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin dil eğitiminde çeşitlilik ve kapsayıcılığa ilişkin görüşleri nelerdir ve bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıtmaktadırlar?
2. Dil eğitiminde çeşitliliği sağlamada ve kapsayıcı dil öğretimi gerçekleştirmede İngilizce öğretmenleri hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
3. İngilizce öğretmenleri öğretim programını, kapsayıcı etkinliklere olanak tanıyıcı ve yol gösterici bulmakta mıdır?
4. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okullar, dil eğitiminde çeşitlilik ve kapsayıcı öğretimi destekleyen politikalara ne ölçüde sahiptir ve bu politikaların uygulanabilirliğini ulusal düzeyde geliştirmek için hangi stratejik adımlar atılmalıdır?

Yöntem

Çalışmanın fenomenolojik araştırma deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleriyle belirlenen, 2024-2025 eğitim öğretim yılı 2. Dönemi itibarıyla Manisa il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olarak çalışmakta olan 5 devlet ve 5 özel okul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Transkript işleminin ardından veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında hem devlet hem de özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin kapsayıcı dil öğretimi dil sınıflarında gerekli bir unsur olarak görmekle birlikte kapsayıcı dil eğitimi ağırlıklı olarak özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim biçiminde algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kapsayıcı dil eğitimi; düzey farklılıklarıyla da ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında öğretmenler karşılaştıkları zorlukları: kalabalık sınıflar, materyal yetersizliği, mekânsal yetersizlikler (dil laboratuvarı ve bireysel sınavlar için sınavın gerçekleştirilebileceği sınıfların olmayışı), teknolojik yetersizlikler, sınıflarda düzey farklılıklarının çok olması, disiplin sorunları, eğitim öğretim süresi yetersizliği, sınav odaklı eğitim ve sınav formatının kapsayıcı olmaması (dört dil becerisinde sınav yapılamaması), veli müdahalesi fazla olması ve veli desteğinin yetersiz olması olarak dile getirmişlerdir.

Üçüncü alt probleme ilişkin; öğretmenler İngilizce öğretim programının kapsayıcılığa ve çeşitliğe imkan tanımadığı, esnek olmadığı, düzey farklılıklarına cevap vermede yetersiz olduğu ve güncel olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Dördüncü alt problemde hem özel hem de devlet okullarındaki öğretmenlerin hemen hemen hepsi okullarında kapsayıcı dil eğitimi ve dil eğitiminde çeşitliliğe ilişkin farkındalığın olmadığı, destekleyici bir politikanın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca dil eğitiminde çeşitliliğin ve kapsayıcılığın sağlanabilmesi için ulusal düzeyde atılması gereken adımlar; bölgesel program uygulanması, bölgesel ihtiyaç analizinin yapılması, öğretmen, yönetici ve velilere eğitim verilmesi, materyal yetersizliğinin ve alt yapı sorunlarının giderilmesi, öğretim programı ve materyal çeşitliliğinin artırılması, öğretim programı ve sistem değişikliğine gidilmesi, seviye sınıflarının oluşturulması, öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde özerklik sağlanması ve öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Kaynakça

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Moran, M. D. (2022). *Exploring preparatory school instructors' views and practices related to diversity and inclusion in English language teaching: A case study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi

An Inquiry into English Teachers' Perceptions of Diversity and Inclusive Language Pedagogy

Ahmet GİRĞİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2330901206@stu.adu.edu.tr

0000-0003-2679-3136

Ruken AKAR VURAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

rakarvural@adu.edu.tr

0000-0002-3137-3753

Introduction

Notwithstanding the laudable strides made toward enhancing inclusive education within Turkey, a conspicuous lacuna persists concerning the comprehensive implementation of diversity and inclusive pedagogy in the sphere of language instruction (Moran, 2022). This investigation endeavours to augment the scholarly recognition and comprehension of these globally salient concepts (Banks, 2015). Consequently, this study addresses several pivotal questions:

1. What are English teachers' perceptions of diversity and inclusivity, and how are these paradigms manifested in their classroom applications?
2. What impediments do they encounter in fostering diversity and enacting inclusive language pedagogy?
3. To what extent do educators find the current curriculum conducive to and illustrative of inclusive practices?
4. What is the prevalence of supportive policies for diversity and inclusivity within schools, and what strategic national interventions are requisite for their amelioration?

Methodology

Employing a phenomenological research design, this study selected a cohort of ten English teachers—five from public institutions and five from private institutions in Manisa during the 2024-2025 academic year—utilising criterion and convenience sampling methods. Data were procured via semi-structured interviews and subsequently subjected to descriptive and content analysis.

Results

The results elucidated that while participants from both state and private sectors deem inclusive language teaching a requisite component of their practice, their conceptualisation of it is circumscribed, predominantly equating it with provision for learners with special educational needs or the management of proficiency heterogeneity. A multitude of impediments to the successful implementation of inclusive pedagogy were identified. These encompassed infrastructural and resource deficiencies, such as overcrowded classrooms, a paucity of materials, and inadequate spatial provisions (e.g., language laboratories). Further constraints included an examination-oriented educational system, whose assessment formats lack inclusivity, insufficient instructional time, disciplinary issues, and pronounced disparities in student proficiency levels. Sociocultural factors, including excessive parental intervention and a corollary lack of parental support, were also cited as significant challenges. Regarding the national curriculum, a consensus emerged among participants that it is inflexible, antiquated, and ill-equipped to facilitate diversity or accommodate the varied proficiency levels within a single classroom. Furthermore, an almost universal attestation was made concerning the dearth of institutional awareness and the absence of supportive policies for inclusive language education in their respective schools. To ameliorate this situation on a national scale, participants proposed several strategic interventions: the implementation of regionalised curricula predicated on localised needs analyses; the provision of comprehensive training for teachers, administrators, and parents; the rectification of material and

infrastructural deficits; the enhancement of curricular and material diversity; and affording educators greater pedagogical autonomy and fostering inter-collegial collaboration.

References

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Moran, M. D. (2022). *Exploring preparatory school instructors' views and practices related to diversity and inclusion in English language teaching: A case study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmen Adaylarının Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Öğrenme İhtiyaçları

Ecehan ATMACA

Ege Üniversitesi

ecehan.atmaca@gmail.com

Giriş

Geleneksel öğretim kalıplarının çocukların bireysel farklılıklarını ve yaratıcılıklarını yeterince destekleyemediği yönündeki eleştiriler, alternatif eğitim yaklaşımlarının erken çocukluk eğitim programlarında giderek yaygınlaşmasına yol açmaktadır (Aron, 2006; Duke ve Tenuto, 2020). Bu konudaki çalışmalar, özellikle Reggio Emilia yaklaşımının çocuklara kazandırdığı özelliklere odaklanmaktadır (Fernández-Santín ve Feliu-Torruella, 2020). Ancak, Türkiye’deki erken çocukluk hizmet öncesi eğitim programlarında alternatif eğitim yaklaşımlarına ve modellere ilişkin ayrı bir ders bulunmamakta (Zelyurt, 2021) ya da bu yaklaşımlar bazı derslerde sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının alternatif eğitim yaklaşımlarına dair bilgi ve uygulama yeterlikleri açısından ihtiyaçlarının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle, çalışmada Türkiye’deki öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımına dair bilgi ve uygulama ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada araştırma yöntemi olarak betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 183 öğretmen adayı ve yedi öğretim elemanı olmak üzere toplam 190 kişi katılmıştır. Çalışmanın verileri, likert tipi dereceli soruları içeren iki anket ile toplanmıştır. Öğretmen Adayı İhtiyaç Anketi ve Öğretim Elemanının Öğretmen Adayında Gözlemlediği İhtiyaçlar Anketi. Anketlerin oluşturulmasında ilgili alanyazın, dokümanları elde etme, orijinallikini değerlendirme, analiz etme ve yorumlama (Love, 2003) aşamaları benimsenerek incelenmiştir. Anketlerden elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin temel bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken başlıca Reggio Emilia yaklaşımı yeterlik alanları; bu yaklaşımı erken çocukluk eğitimi bağlamında tanımlayabilme, yaklaşımın temel ilkelerini açıklayabilme ve avantajları ile sınırlılıklarını değerlendirebilme olarak tanımlanmıştır. Temel ilkeler kapsamında ise çocuk imajı ve çocuğun 100 dili, çocuğun farklı ifade yollarına açık olma ve yaratıcılığına katkı sağlama ihtiyaçları saptanmıştır. Hesterman ve Girak’a (2022) göre, çocukların sürdürülebilirlik hakkında öğrenmelerini destekleyebilecek açık uçlu materyallerin önemli bir kaynağı olarak değerlendirilen Remida alanı başlığı altında, materyal eksikliği ve doğru materyal kullanımına yönelik ihtiyaçlar saptanmıştır. Yanı sıra katılımcılar, öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımını uygulama sürecinde iş birliği ve ilişkiler, aile katılımı, öğrenen topluluklar gibi kavramlar çerçevesinde de öğrenme ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, bu yaklaşımdan esinlenen bir öğretmen eğitimi programı öğretme-öğrenme süreci için iş birliğine dayalı projeler geliştirme, farklı araçlarla uygulama yapma ve öğrenen topluluklar içinde deneyim paylaşımını içermelidir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif eğitim, ihtiyaç analizi, öğretmen eğitimi, öğretmen yeterlikleri, program geliştirme

Kaynaklar

Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. U. S. Department of Labor, Employment and Training Administration. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>

Duke, R. C., & Tenuto, P. L. (2020). Creating communities of support within alternative settings: Perspectives of practicing alternative school administrators. *Journal of School Leadership*, 30(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1052684619858756>

Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>

Hesterman, S., & Girak, S. (2022). Creative reuse: Remida teacher professional learning for a sustainable future. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(1), 25-45.

Love, P. (2003). Document analysis. In F. K. Stage & K. Manning (Eds.), *Research in the college context: Approaches and methods* (pp. 83-96). Routledge.

Zelyurt, H. (2021). 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önceki Programlarla Karşılaştırılması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(2).

Early Childhood Education Teacher Candidates' Learning Needs Regarding Reggio Emilia Approach

Ecehan ATMACA

Ege University / Institute of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, Izmir / Turkey

ecehan.atmaca@gmail.com

Introduction

Criticism that traditional teaching methods often fail to support children's differences and creativity has led to the increasing prevalence of alternative educational approaches within early childhood programs (Aron, 2006; Duke & Tenuto, 2020). The knowledge base in the alternative educational approaches has particularly focused on the competencies that the Reggio Emilia approach fosters in children (Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2020). However, in Türkiye, there is no separate course on alternative educational approaches and models within pre-service early childhood education programs (Zelyurt, 2021), or they are only covered to a limited extent in some courses. Therefore, it is required to identify teacher candidates' knowledge needs and the required practical competencies regarding alternative educational approaches. Therefore, the aim of this study was to determine the knowledge and practice needs of prospective teachers in Turkey regarding the Reggio Emilia approach.

Methods

This study employed a descriptive survey design. The sample consisted of 190 participants, including 183 pre-service teachers and seven faculty members, selected through convenience sampling. Data were collected through two Likert-type scaled questionnaires: the Pre-service Teacher Candidate Needs Questionnaire and the Faculty Members' Observations of Pre-service Teachers Candidate' Needs Questionnaire. The questionnaires were developed through a literature review following the stages of obtaining the relevant literature, evaluating the originality of the documents, analysis, and interpretation (Love, 2003). The data obtained from the questionnaires were analyzed using descriptive statistics.

Results / Expected Outcomes

The study revealed the lack of pre-service teachers' basic knowledge regarding the Reggio Emilia approach. Within this context, the primary Reggio Emilia approach competency areas are identified as follows: to define this approach within the context of early childhood education, to explain its core principles, and to appraise its advantages and limitations. Regarding the core principles, pre-service teachers need to understand the child's image and the concept of the hundred languages of children be open to children's diverse modes of expression, and contribute to creativity. Under the theme of Remida spaces as significant sources of open-ended materials that support children's learning about sustainability (Hesterman & Girak, 2022), the lack of sufficient materials and using appropriate materials were also highlighted as the needs in the study. Additionally, the participants indicated the learning needs, such as collaboration and partnership, family involvement, and learning communities in the implementation of the Reggio Emilia approach. Hence, a pre-service teacher education program inspired by this approach should include learning opportunities through collaborative projects, engaging in practices using diverse tools, and sharing experiences within learning communities.

Keywords: alternative education, needs analysis, program development, teacher education, teacher competency,

References

Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. U. S. Department of Labor, Employment and Training Administration. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>

- Duke, R. C., & Tenuto, P. L. (2020). Creating communities of support within alternative settings: Perspectives of practicing alternative school administrators. *Journal of School Leadership*, 30(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1052684619858756>
- Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>
- Hesterman, S., & Girak, S. (2022). Creative reuse: Remida teacher professional learning for a sustainable future. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(1), 25-45.
- Love, P. (2003). Document analysis. In F. K. Stage & K. Manning (Eds.), *Research in the college context: Approaches and methods* (pp. 83-96). Routledge.
- Zelyurt, H. (2021). 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önceki Programlarla Karşılaştırılması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(2).

Yükseköğretimde Mikro Kredi Sistemi: Sistematiik Derleme Çalışması

Ahmet GİRGİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2330901206@stu.adu.edu.tr

0000-0003-2679-3136

Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

0000-0003-4809-3405

Giriş

Mikro kredilerin dünya çapında yükseköğretime entegre, yükseköğretim destekli veya yükseköğretimi destekleyici eğitim olarak dış platformlarla yürütülmesi kalite standartları doğrultusunda, doğrulanabilir, kanıtlanabilir bir eğitim modeline dönüştürülmesi ve standartlaştırılmasına yönelik çabalar olduğu görülmektedir. Yükseköğretim için yeni bir yaklaşım olmasına karşın sunduğu potansiyel faydalarla öne çıkan mikro yeterliliklerin (Oliver, 2022), Türk ve Dünya alanyazınında henüz kısıtlı düzeyde araştırılmış olması nedeniyle (Ashcroft vd., 2021; Orman vd., 2023; Yılık, 2021), bu çalışma, söz konusu eğitim biçiminin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma, mikro yeterliliklerin Türk yükseköğretim sistemi için sunabileceği fırsatları ve beraberinde getirebileceği zorlukları analiz ederek geleceğe yönelik bir projeksiyon sunmayı hedeflemektedir. Bu amaçla araştırma bağlamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

2020-2025 yılları arasında yükseköğretimde mikro kredi sistemini ele alan çalışmaların:

1. Gerçekleştirilen çalışmaların; yayın yılı, yazar sayısı, coğrafi dağılımı, çalışma grubu, çalışma türü, araştırma deseni, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi bakımından dağılımı nasıldır?
2. Yükseköğretimde mikro kredi sisteminin sağlayacağı avantajlar nasıl sıralanmıştır?
3. Yükseköğretimde mikrokredi sisteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nasıl sıralanmaktadır?

Yöntem

Araştırma sistematik derleme yönteminde tasarlanmıştır. PRISMA kılavuzundaki adımlarla eşgüdüm halinde aşağıda yer verilen arama stratejileri dahilinde veriler toplanmıştır. Ölçütlere uyan çalışmalar betimsel içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde; yükseköğretimde mikro kredileri konu alan çalışmaların ağırlıklı olarak 2024 yılında, lisans öğrencileriyle, nitel ve çalışma deseninin belirtilmediği, görüşmelerle verilerin toplandığı, içerik ve betimsel analizle çözümlendiği, 4 yazarlı ve 39 çalışmanın tek ülke bünyesinde gerçekleştirilip, tek ülke bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalardan da en fazla çalışmanın Malezya'da yapıldığı saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında; yükseköğretimde mikro kredilerin sağlayacağı faydalar: yeni beceri ve yetkinlik edinimi, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenmelere imkan tanıma, kariyer gelişimini, istihdam edilebilirliği artırma, erişilebilirliği, eşitliği, kapsayıcılığı sağlama ve maliyet avantajı, herkese yönelik eğitim ve motivasyon sağlamaya yönelik bulguya ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yükseköğretimde mikrokredi sisteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar; en çok öne çıkan sorununun akademi, işveren, özel sektör ve öğrenciler tarafından mikro kredilerin tanınma ve kabul eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu takiben; standartlaştırma, kalite güvencesi ve akreditasyon eksiklikleri, öğrenci kaynaklı sorunlar, program tasarımı, içerik

geliştirme ve değerlendirme kaynaklı sorunlar, kaynak yetersizliği (Finansal, alt yapısal ve beşeri yetersizlikler), değer ve fayda algısı sorunları en fazla belirtildiği saptanmıştır.

Kaynaklar

- Ashcroft, K., Etmanski, B., Fannon, A.-M., & Pretti, T. J. (2021). Microcredentials and work-integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 423-432.
- Oliver, B. (2022). Micro-credentials: A learner value framework: Provocation. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 48-51. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no1art1456>
- Orman, R., Şimşek, E., & Çakır, M. A. K. (2023). Micro-credentials and reflections on higher education. *Higher Education Evaluation and Development*, 17(2), 96-112. <https://doi.org/10.1108/HEED-08-2022-0028>
- Yılık, M. A. (2021). Micro-credentials, higher education and career development: Perspectives of university students. *Higher Education Governance and Policy*, 2(2), 126-139.

Micro-credential Systems in Higher Education: A Systematic Review

Ahmet GİRĞİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2330901206@stu.adu.edu.tr

0000-0003-2679-3136

Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

[0000-0003-4809-3405](https://orcid.org/0000-0003-4809-3405)

Introduction

There are burgeoning global efforts to integrate micro-credentials into higher education, either as constituent components, institution-supported programmes, or through external platforms. These endeavours aim to transmute them into a verifiable, evidence-based educational paradigm, standardised in accordance with rigorous quality assurance benchmarks. Despite their potential as a novel pedagogical approach (Oliver, 2022), micro-credentials remain a relatively nascent area of scholarly inquiry within both Turkish and international literature (Ashcroft et al., 2021; Orman et al., 2023; Yılık, 2021). This study, therefore, seeks to underscore the significance of this educational modality. It endeavours to furnish a forward-looking projection by analysing the potential affordances and inherent impediments that micro-credentials might present to the Turkish higher education system. To this end, the research addresses the following questions pertaining to studies conducted between 2020 and 2025:

1. What is the bibliometric distribution of the literature concerning publication year, authorship, geography, cohort, methodology, and design?
2. What are the delineated advantages of such systems?
3. What are the catalogued implementation challenges?

Methodology

Executed as a systematic review, this investigation collated data in strict adherence to PRISMA guidelines. Qualifying studies were subsequently subjected to a descriptive content analysis.

Results

The initial findings reveal a marked preponderance of studies published in 2024. These investigations were predominantly qualitative, without an articulated research design, and involved undergraduate cohorts. Data were typically gathered through interviews and scrutinised via content and descriptive analysis. A significant portion of the literature (39 studies) possessed a uni-national focus, with Malaysia emerging as the most prominent country of origin for such research. Regarding the second research question, the principal merits of micro-credentials in higher education were identified as the acquisition of novel skills and competencies; the facilitation of bespoke and flexible learning trajectories; the bolstering of career development and employability; the promotion of accessibility, equity, and inclusivity; and inherent cost-effectiveness and motivational benefits. In response to the third question, the paramount challenge identified was a deficit in recognition and validation of micro-credentials by academia, employers, the private sector, and students alike. Subsequent to this primary concern were deficiencies in standardisation, quality assurance, and accreditation frameworks; student-centric impediments; issues pertaining to programme design, content development, and assessment; and a paucity of resources, encompassing financial, infrastructural, and human capital constraints. Perceptual issues regarding their intrinsic value and utility were also frequently noted.

References

- Ashcroft, K., Etmanski, B., Fannon, A.-M., & Petti, T. J. (2021). Microcredentials and work-integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 423-432.
- Oliver, B. (2022). Micro-credentials: A learner value framework: Provocation. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 48-51. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no1art1456>
- Orman, R., Şimşek, E., & Çakır, M. A. K. (2023). Micro-credentials and reflections on higher education. *Higher Education Evaluation and Development*, 17(2), 96-112. <https://doi.org/10.1108/HEED-08-2022-0028>
- Yılık, M. A. (2021). Micro-credentials, higher education and career development: Perspectives of university students. *Higher Education Governance and Policy*, 2(2), 126-139.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Değerlendirme Deneyimlerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Nesrin ÖZTURK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

Giriş

Bilişsel süreçlerin bilgisi ve bu süreçleri düzenleme becerisi olarak tanımlanan üstbiliş (Flavell, 1979), 21. yüzyıl becerilerini (eleştirel düşünme, öz düzenleme ve problem çözme) vurgulayan eğitim çerçevelerinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024; OECD, 2018) giderek daha önemli hale gelen temel bir bileşendir. Ancak araştırmalar (örn., Erdağı Toksun & Toprak, 2019; Girgin & Şahin, 2020; Sulak & Behriz, 2018; Yemenici & Ulu, 2020), özellikle öğretmenlerin üstbiliş öğretiminde yeterli olmadığını ve dolayısıyla öğrencilerin üstbilişlerinin de sınırlı olduğunu göstermektedir (örn., Altunkaya & Sülükçü, 2018; Çetinkaya Edizer & Özbilgin, 2019; Öksüz & Seçkin Kapucu, 2015; Sevgi & Çağlıköse, 2020). Yapılandırmacı çerçevelerde değerlendirme, öğretme, öğrenme ve geri bildirimin sürekli etkileşim halinde olduğu biçimlendirici ve esnek bir süreçtir (Nicol ve MacFarlane-Dick, 2006). Mevcut bağlamda, Öğretmen Yetiştirme Programlarında (Yükseköğretim Kurulu, 2018) üstbiliş üzerine bir ders bulunmazken, eğitim politikaları (örneğin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) temel, bütünleştirici ve üst düzey düşünmenin (yani eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme) geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Fakat, öğretmenler üstbiliş öğretiminde yeterince yetkin olmadıklarından, politika ve sınıf uygulamaları arasında bir uyumsuzluk olabilir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışma, öğretmenler adaylarının inançlarının ve mesleki alışkanlıklarının hala şekillendiği (Buehl ve Alexander, 2006) kritik bir mesleki gelişim döneminde oldukları temeline dayanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üstbiliş değerlendirme uygulamalarını fenomenolojik bir durum çalışması yaklaşımıyla incelemektir. Yabancı Diller Eğitimi ve İlköğretim Matematik Eğitimi bölümlerinden öğretmen adayları (N=48), üstbiliş üzerine seçmeli bir derse katılarak sekiz hafta boyunca üstbiliş teorisi, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemlerini incelediler. Ardından, öğrencilerle değerlendirmelerinde Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MAI), sesli düşünme protokolleri ve yansıtıcı yazma gibi araçları uygulayarak ve 5 oturum boyunca ihtiyaç temelli öğretim tasarlayarak üstbiliş değerlendirme ve öğretme üzerine bir proje yürüttüler. On dört projeden oluşan very seti hem içerik hem de tematik analiz kullanılarak analiz edildi. Bu amaçla, (a) üstbiliş değerlendirmesinin doğası ve (b) üstbiliş değerlendirmesi üzerine yansıtma iki ayrı zaman diliminde analiz edildi.

Bulgular

Bulgular, üstbiliş değerlendirmesinin çok boyutlu, çok zamanlı ve bazen de görev bağlamında olduğunu ve bunların değerlendirilenlerin yaşından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, sesli düşünme protokolleri ve yansıtıcı yazma gibi farklı veri toplama ve aynı zamanda çevrimiçi ve çevrimdışı değerlendirme araçlarını bir arada kullanan öğretmen adaylarının, üstbiliş süreçlerini daha iyi kavrayabildiğini ortaya koymuştur. Bazı öğretmen adayları değerlendirmelerini bir içerik alanına yerleştirirken, diğerleri genel akademik öğrenme içinde konumlandırmıştır.

Ayrıca, öğretmen adayları hem akademik hem de kişisel gelişim için üstbiliş becerilerinin önemini kabul etseler de, uygun araçları seçmek, üstbilişin soyut doğasıyla başa çıkmak ve değerlendirme görevleri sırasında davranışsal ve iletişimsel zorluklarla başa çıkmak gibi birçok zorlukla karşılaşmışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları üstbiliş öğretim amaçlı değerlendirmenin önemini kabul etseler de, öğretimi bireyselleştirmek onlar için bir zorluk teşkil etmiştir. Öğrenciler arasındaki farklı üstbiliş seviyeleri, öğretimi özel ihtiyaçlara göre uyarlamayı zorlaştırmıştır. Öğretmen adayları, öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için üstbiliş değerlendirme araçlarını uyarlamanın önemini de kabul etmişlerdir. Ancak, özellikle özgün görevler bağlamında zaman kısıtlamalarının anlamlı değerlendirmeler ve yansıtma yapma becerilerini sınırladığını da kabul ettiler.

Sonuç

Çalışma, üstbiliş öğretim ve değerlendirmenin öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının, hem yansıtıcı gelişimini desteklemek hem de geleceğin öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenmeyi sağlamak için çeşitli içerik alanlarında kapsamlı eğitime ve uygulamalı pratiğe ihtiyaçları vardır. Özellikle bulgular göz önüne alındığında, geleceğin öğretmenlerinin, Tomlinson'ın (2014) önerdiği gibi, bireysel üstbiliş ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen adayı, üstbiliş

Kaynakça

- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502–2517.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.007>
- Çetinkaya Edizer, Z., & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154–175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>
- Erdağı Toksun, S., & Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137–1157.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1149–1173. <https://doi.org/10.16916/aded.772955>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli- Kavramsal beceriler*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler>
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Öksüz, M., & Seçkin Kapucu, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 6, 5–28.
- Sevgi, S., & Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 139–157.
- Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(2), 393–407. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/38639/424342>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Yemenici, A. I., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi/ Investigation of pre-service teachers' cognitive awareness of reading strategies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1405–1420. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1286626>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Turkish preservice teacher education programs*. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.

Practices of Assessing Metacognition: A Case Study of Pre-Service Teachers' Experiences

Nesrin ÖZTÜRK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

Introduction

Metacognition, defined as the ability to monitor and regulate cognitive processes (Flavell, 1979), has become increasingly important in educational frameworks (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024; OECD, 2018), which emphasize critical thinking, self-regulation, and problem-solving essential for 21st-century learners, as a foundational component. However, research (e.g., Erdağı Toksun & Toprak, 2019; Girgin & Şahin, 2020; Sulak & Behriz, 2018; Yemenici & Ulu, 2020) suggests that metacognitive instruction remains underdeveloped, particularly among teachers; thereby, students' metacognition is also limited (e.g., Altunkaya & Sülükçü, 2018; Çetinkaya Edizer & Özbilgin, 2019; Öksüz & Seçkin Kapucu, 2015; Sevgi & Çağlıköse, 2020).

In constructivist frameworks, assessment is a formative and flexible process where teaching, learning, and feedback continuously interact (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Regarding the current context, there are no classes on metacognition in Turkish Teacher Education Programs (Yükseköğretim Kurulu, 2018) while the Turkish curriculum policies (i.e., Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) emphasize the development of foundational, integrative, and higher-order thinking (i.e., critical thinking, problem-solving, and decision-making). In this sense, a gap may exist between policy and classroom practices as teachers may be underprepared to assess metacognition to design instruction. For these reasons, this study is grounded that pre-service teachers are in a critical period of professional development, during which their beliefs and professional habits are still forming (Buehl & Alexander, 2006).

Method

The study explores pre-service teachers' practices in assessing metacognition through a phenomenological case study approach. The research aimed to explore the following questions: 1) Which tools do pre-service teachers use to assess metacognition? 2) What difficulties do they face during metacognitive assessment and instruction? 3) What insights do they gain from the process? Pre-service teachers (N=48) from the Foreign Language Education and Elementary Mathematics Education departments participated in an elective course on metacognition. Over the course of eight weeks, they studied metacognitive theory, teaching strategies, and assessment methods. Then, they conducted a project on assessing and teaching metacognition by applying tools such as the Metacognitive Awareness Inventory (MAI), think-aloud protocols, and reflective writing in real-life assessments with students, and designing needs-based instruction for 5 sessions. Fourteen projects were analyzed using both content and thematic analysis. For this purpose, (a) the nature of metacognition assessment as well as (b) reflections on metacognition assessment were analyzed at two intervals.

Findings

Findings reveal that metacognition assessment was multidimensional, triangulated, and sometimes task-embedded, and these were influenced by the age of the assessors. The study found that pre-service teachers who used a combination of online and offline assessment tools, including different measurement types such as think-aloud protocols and reflective writing, were better able to capture the complexity of metacognitive processes. Some pre-service teachers embedded their assessment in a content area, while others positioned it within general academic learning.

Moreover, while pre-service teachers recognized the importance of metacognitive skills for both academic and personal growth, they faced multiple challenges, such as selecting appropriate tools, dealing with the abstract nature of metacognition, and managing behavioral and communication difficulties during assessment tasks. Furthermore, while pre-service teachers recognized the importance of assessing metacognition for instructional purposes, individualizing instruction was a challenge. The varying levels of metacognitive awareness among students made it difficult to tailor instruction to meet the specific needs. Pre-service teachers also recognized the importance of adapting metacognitive assessment tools to address the diverse needs of their students. However, they also acknowledged that time constraints, particularly in real-world settings, limited their ability to conduct meaningful assessments and reflections.

Conclusions

The study stresses the importance of integrating metacognitive instruction and assessment into teacher education programs. Pre-service teachers need extensive training and hands-on practice in various content areas, both to support the development of reflective, adaptive educators and to empower future teachers to foster self-regulated learning in their students. Especially regarding the findings, future teachers need to be trained for differentiating instruction based on individual metacognitive needs, as Tomlinson (2014) suggested.

Keywords: assessment, differentiated instruction, metacognition, pre-service teachers

References

- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502–2517.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.007>
- Çetinkaya Edizer, Z., & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154–175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>
- Erdağı Toksun, S., & Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137–1157.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1149–1173. <https://doi.org/10.16916/aded.772955>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli- Kavramsal beceriler*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler>
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Öksüz, M., & Seçkin Kapucu, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 6, 5–28.
- Sevgi, S., & Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 139–157.
- Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(2), 393–407. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/38639/424342>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

- Yemenici, A. I., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi/ Investigation of pre-service teachers' cognitive awareness of reading strategies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1405–1420.
<http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1286626>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Turkish preservice teacher education programs*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.

8. Sınıf Türkçe Dersinde ARCS Öğretim Tasarımı Modeline Dayalı Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamalarının Başarı, Motivasyon, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi

Ceren KARAKOÇ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
cerenkarakoc123.ck@gmail.com
0009-0006-8621-7252

Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Giriş

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireylerin düşünsel ve sosyal gelişimini şekillendiren temel bir yapıdır (Cambaz, 2023; Karademir & Aytekin, 2023; Yıldız, 2003). Dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alsa da PISA 2022 sonuçları Türkiye'nin okuma alanındaki performansının son 20 yılda anlamlı bir ilerleme kaydetmediğini göstermektedir (MEB, 2022). Bu durum, Türkçe öğretim yöntemlerinin yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) ve güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, dijital çağın gerekliliklerine uygun olarak üretim atölyeleri, teknoloji entegrasyonu ve değerler eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Özellikle Z ve Alfa kuşağı öğrencilerinin dijital yerliler olarak tanımlanan özellikleri (Oblinger & Oblinger, 2005; Barkowitz, 2016), geleneksel öğretim yöntemlerinin bu kuşakların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir. Alfa kuşağının dikkat sürelerinin kısalığı, anlık geri bildirim beklentisi ve etkileşimli öğrenme eğilimleri (Yılmaz & Aktürk, 2024; Bennett, Maton & Kervin, 2008; Tootell, Freeman & Freeman, 2014), eğitimde sanal gerçeklik (VR) gibi yenilikçi teknolojilerin kullanımını zorunlu kılmaktadır.

Sanal gerçeklik (VR) teknolojisi, dil becerilerinin somutlaştırılması ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından önemli pedagojik potansiyeller barındırmaktadır (Çavaş vd., 2004; Şimşek, 2023). Keller'ın ARCS Motivasyon Modeli (1987), bu potansiyelin etkin bir şekilde değerlendirilmesi için sistematik bir çerçeve sunarak uygulamaların daha etkili hale gelmesini sağlamaktadır. Modelin dört temel bileşeni olan dikkat (Attention), ilgi (Relevance), güven (Confidence) ve tatmin (Satisfaction), VR'ın sunduğu çoklu duyuşsal deneyimler ve etkileşimli yapı sayesinde güçlendirilebilmektedir. Özellikle görsel-işitsel zenginlik ve simülasyon tabanlı senaryolar, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak motivasyonel süreçleri desteklemektedir.

Dijitalleşmenin sosyal değerler üzerinde yol açtığı çözümler, eğitim sistemlerinde yenilikçi yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında, tüm derslerin ortak paydasını oluşturan kök değerler, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında karakter ve tutum gelişimini de desteklemektedir. Türkçe dersi de bu değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenir (MEB, 2018). VR destekli öğrenme ortamları, özellikle Alfa kuşağının dijital yatkınlığı göz önüne alındığında, empati ve sorumluluk gibi sosyal erdemlerin kazandırılmasında etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır (Bütüner & Özdemir, 2021).

ARCS Modeli ile bütünleştirilen VR uygulamaları, hem dil öğretiminde motivasyonel süreçleri güçlendirmekte hem de değerler eğitiminin dijital çağa uygun şekilde yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini dengeli bir şekilde destekleyerek eğitimde bütüncül bir dönüşümü mümkün kılmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, 8. sınıf Türkçe dersinde Keller'ın Motivasyonel Öğretim Tasarımı (ARCS Modeli)'na dayalı sanal gerçeklik (VR) destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, sanal

gerçeklik kullanımına yönelik tutumlarına, derse yönelik motivasyonlarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, farklı akademik başarı düzeylerindeki öğrencilerin VR destekli öğrenme süreçlerinden nasıl etkilendiğini karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu amaca göre belirlenen araştırma soruları şunlardır:

Araştırmanın Nicel Boyutu Araştırma Soruları

Deney 2 Grubu (Orta-Düşük Başarı) ve Kontrol Grubu Karşılaştırması

1. VR destekli öğretim ile güncel öğretim arasında akademik başarı (ön test, son test ve kalıcılık testi puanları) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçe dersinde VR destekli öğretime yönelik tutumlar güncel öğretime kıyasla anlamlı düzeyde değiştirmekte midir?
3. ARCS Öğretim Tasarımı Modeli'ne dayalı VR destekli öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde güncel öğretime kıyasla anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Deney 1 Grubu (Orta-Üst Başarı) ve Deney 2 Grubu (Orta-Düşük Başarı) Karşılaştırması

4. Farklı akademik başarı düzeyindeki öğrenciler arasında VR destekli öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon ve kalıcılık testi sonuçları açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. VR destekli motivasyonel öğretim süreci, yüksek ve düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde farklı etkiler yaratmakta mıdır?

Araştırmanın Nitel Boyutu Araştırma Soruları

1. ARCS Öğretim Tasarım Modeline dayalı VR destekli öğretimin Türkçe dersine yönelik Deney 1 ve Deney 2 grupları öğrencilerinin süreçteki deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin güncel öğretim sürecinin sürdürüldüğü Türkçe dersine ilişkin derse yönelik motivasyon ve öğrenme süreçlerine ilişkin algıları nasıldır?
3. Öğrencilerin motivasyon, tutum, başarı ve kalıcılık düzeyleri Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubu dağılımı ve/veya zaman değişkeni çerçevesinde nasıl şekillenmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada, Sıralı Dönüşümsel Desen (NİCEL→nitel) kullanılarak, nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanacak ve yorumlama aşamasında her iki veri türü birlikte değerlendirilecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde bulunan dezavantajlı konumda bir ortaokulun 8. sınıfındaki toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda:

- Deney Grubu 1: VR destekli Türkçe dersi uygulanan orta ve yüksek akademik seviyedeki sınıf (22 öğrenci)
- Deney Grubu 2: VR destekli Türkçe dersi uygulanan orta ve alt akademik seviyedeki sınıf (18 öğrenci)
- Kontrol Grubu: Güncel öğretim programı ile ders işlenen orta ve alt akademik seviyedeki (17 öğrenci)

Deney gruplarına yönelik sanal gerçeklik destekli Türkçe dersi uygulamaları toplam 8 hafta sürecektir. Uygulama sürecinde, her hafta üç ya da dört farklı senaryo olmak üzere, öğrencilerle toplamda 26 senaryonun etkileşimli biçimde uygulanmıştır. Derslerde kullanılan senaryolar, Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve MEB (2018) kök değerleri esas alınarak hazırlanmıştır. Her bir senaryo, öğrencilerin üretim temelli dil becerilerini geliştirmelerine ve

sanal gerçeklik ortamında aktif katılımı öğrenmelerini desteklemeye yönelik olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi başarı testleri (ön test, son test ve kalıcılık testi), Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği ve Bektaş (2020) tarafından geliştirilen Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Nitel veriler ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı öğrenci günlükleri, araştırmacı gözlemleri ve doküman analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş; ölçek verileri ise betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) ve korelasyon analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulamanın etkisini daha ayrıntılı ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü (Cohen's d) hesaplanmış ve ANCOVA ile kovaryans kontrolü yapılmıştır.

Nitel veriler, öğrencilerin sanal gerçeklik destekli Türkçe dersine ilişkin algı, deneyim ve tutumlarını derinlemesine anlamak amacıyla çözümlenmiştir. Görüşme, gözlem ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiş; verilerden kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmış ve doğrudan alıntılar kullanılarak bulguların geçerliği güçlendirilmiştir. Böylece, nicel bulguların istatistiksel sonuçları nitel verilerden elde edilen temalarla desteklenmiş ve araştırma bütüncül biçimde yorumlanmıştır.

Sonuçlar ve Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma hâlen devam eden bir araştırmanın ön bulgularını yansıtmaktadır. Dolayısıyla burada sunulan sonuçlar, mevcut nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlanmasıyla elde edilen geçici ancak bütüncül bulgulardır.

Araştırma ön bulguları VR destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir ($p < .001$). Öğrencilerin soyut dil yapıları ve değer temalarını sanal ortamda somutlaştırarak deneyimlemeleri, bu artışın temel nedenlerinden biridir. Bu süreç öğrenci yansıtıcı günlüklerinde “konuyu yaşayarak öğrenmek”, “metni film gibi hissetmek” ve “gerçek bir ortamda Türkçe konuşuyor gibi olmak” ifadeleriyle açıklanmıştır. Bu bulgular, artırılmış gerçeklik tabanlı Türkçe öğretiminde başarı farkı bulan Özbek & Ak (2020), Şahin (2019) ve yabancılara Türkçe öğretiminde VR kullanan İnalöz & Yılmaz (2025) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrenmenin kalıcılığı da anlamlı biçimde artmıştır. Öğrenciler, “ders bitince bile aklımda kaldı” ve “metindeki olayları unutmadım” gibi ifadelerle VR ortamının uzun süreli bellekte kalıcı izler bıraktığını belirtmiştir. Nicel testlerdeki fark da bu gözlemleri desteklemektedir. Bu durum, öğrenmede çoklu duyuşsal katılımın etkisini vurgulayan Aktamış & Arıcı (2013), Özbek & Ak (2020) ve VR'ın öğrenmenin sürdürülebilirliğini artırdığını belirten Yünkül (2022) ile Muz (2023) bulgularıyla uyumludur.

Tutum puanlarında da anlamlı bir artış elde edilmiştir ($p = .033$). Öğrenciler VR ortamını “öğrenmeyi kolaylaştıran, motive eden, sıkıcılığı ortadan kaldıran” bir araç olarak tanımlamış, “derslerde hep böyle olsa” şeklindeki ifadelerle teknolojiye yönelik kabul ve katılım isteklerini vurgulamıştır. Bu sonuç, VR'ın duyuşsal çıktılar (ilgi, memnuniyet, aidiyet) üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan Yünkül (2022) ve Muz (2023) derlemeleriyle tutarlıdır.

Motivasyon puanlarında küçük bir artış gözlenmiş, ancak fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumun tavan etkisi (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2018) ve uygulama süresinin kısalığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte nitel bulgular, motivasyonun yön değiştirdiğini göstermektedir: başlangıçta “eğlenceli, farklı, ilgi çekici” gibi dışsal motivasyon ifadeleri görülürken, süreç ilerledikçe “anlamlı, etkileyici, akılda kalıcı” gibi içsel motivasyon göstergeleri öne çıkmıştır. Bu dönüşüm, Keller’in (1987) ARCS Modeli’nde yer alan memnuniyet (satisfaction) ve uygunluk (relevance) bileşenlerinin VR ortamında doğal biçimde oluştuğunu göstermektedir. VR’ın motivasyon üzerindeki olumlu etkilerini rapor eden Solak & Çakır (2015), Zhang & Li (2024) ve Villena-Taranilla et al. (2024) ile bu sonuç paraleldir.

Elde edilen tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, VR destekli Türkçe öğretiminin bilişsel, duyuşsal ve deneyimsel öğrenme alanlarını bütünleştirdiği görülmektedir. Akademik başarı ve kalıcılıkta anlamlı farklar, tutumda belirgin gelişmeler ve motivasyonda içsel yönelim artışı gözlenmiştir. Öğrenciler VR deneyimini “gerçek gibi, sürükleyici ve öğretici” olarak tanımlayarak öğrenme sürecine aktif katılım sağlamış ve öğrenmenin anlamlılığına dair güçlü geri bildirimler sunmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma VR destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin başarı, kalıcılık, tutum ve motivasyon boyutlarında bütüncül bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Devam eden görüşme, gözlem analizleri ve ek nicel test sonuçlarıyla birlikte, VR uygulamalarının Türkçe öğretiminde değer aktarımı, dil becerilerinin bütüncül gelişimi ve motivasyonel kalıcılık açısından uzun vadeli etkilerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirileceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Sanal Gerçeklik (VR), Motivasyonel Öğretim Tasarımı

Kaynaklar

- Aktamış, H., & Arıcı, V. A. (2013). Sanal gerçeklik programlarının astronomi konularının öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 45–59.
- Arslan, A., & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228–249. <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>
- Barkowitz, D. (2016, 28 Ocak). 13 things to know about the Alpha Generation —the newest generation has no purchasing power yet, but will soon take over the world. *Advertising Age*. <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/30236>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bütüner, R., & Özdemir, E. (2021). Sanal gerçeklik teknolojisi ile eğitimde devamlılığın sağlanması: Covid-19 salgınında karantinadaki öğrenciler. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(2), 1–6.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Cambaz, İ. (2023). Geçmişten günümüze Türkçenin güncel sorunları. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 71(71), 3487–3494. <https://doi.org/10.29228/smryj.69791>
- Çavaş, B., Çavaş, P. H., & Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110–116.
- Kahveci, A. H. F., & Sondaş, A. (2023). Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisine genel bakış. *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(1), 6–13. <https://doi.org/10.53410/koufbd.1134394>
- Kara, M. (2023). Alfa kuşağının öğrenme özellikleri ve eğitim ortamlarına yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1147–1170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/79457/1299504>

- Karademir, F., & AYTEKİN, Ç. (2023). İştme kayıplı ebeveynlerin çocukları (CODA): Ebeveynleri ile sözlü iletişim yoksunluğunun dil ve sosyal-duygusal gelişime etkisine genel bir bakış. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 3(6), 167–183. <https://doi.org/10.51503/gpd.1062798>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8 Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2022). PISA – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Raporu. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Muz, İ. (2023). Virtual Reality (VR) in Education: The Case in Türkiye. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 44–59.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>
- Özbek, F., & Ak, Ş. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması: Başarı ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1668–1679. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4003>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Hartig, J. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Solak, E., & Çakır, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on vocabulary learning motivation. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 201–210. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2102>
- Şahin, N. (2019). Effects of augmented reality in teaching Old Turkish Language mementoes on student achievement and motivation. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 371–384. <https://doi.org/10.30935/cet.634149>
- Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)*, 5, 57–76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/47235/525817>
- Villena-Taranilla, R., et al. (2022/2024). The effectiveness of immersive learning technologies in K-12 English as a second language learning: A systematic review. *ReCALL*. Cambridge University Press & Assessment.
- Yıldız, C. (2003). Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Aktürk, A. (2024). Alfa Kuşağının eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri. *SEBED*, 2(1), 16–32.
- Yünkül, E. (2022). İlköğretimde sanal gerçeklik kullanımı: SistematiK derleme (2013–2022 Türkiye örneklemleri). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 958–982. <https://doi.org/10.14689/enad.10.3.7>
- Zhang, Y., & Li, X. (2024). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. *ResearchGate Preprint*.

The Effect of Virtual Reality (VR) Applications Based on the ARCS Instructional Design Model in 8th Grade Turkish Lessons on Achievement, Motivation, Attitude, and Retention

Ceren KARAKOÇ

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
cerenkarakoc123.ck@gmail.com
0009-0006-8621-7252

Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Introduction

Language is not merely a means of communication, but also a fundamental structure that shapes individuals' cognitive and social development (Cambaz, 2023; Karademir & Aytekin, 2023; Yıldız, 2003). Although language skills (reading, writing, speaking, listening) are at the center of learning processes, the PISA 2022 results show that Turkey's performance in reading has not made significant progress in the last 20 years (MEB, 2022). This situation highlights the need to rethink Turkish teaching methods.

The Turkey Century Education Model (2024) and the updated Middle School Turkish Language Teaching Program emphasize production workshops, technology integration, and values education in line with the requirements of the digital age. The characteristics of Generation Z and Alpha students, defined as digital natives (Oblinger & Oblinger, 2005; Barkowitz, 2016), suggest that traditional teaching methods may be insufficient to meet the needs of these generations. The short attention spans, expectation of instant feedback, and interactive learning tendencies of the Alpha generation (Yılmaz & Aktürk, 2024; Bennett, Maton & Kervin, 2008; Tootell, Freeman & Freeman, 2014) necessitate the use of innovative technologies such as virtual reality (VR) in education.

Language is not merely a means of communication, but also a fundamental structure that shapes individuals' cognitive and social development (Cambaz, 2023; Karademir & Aytekin, 2023; Yıldız, 2003). Language skills (reading, writing, speaking, listening) learning Virtual reality (VR) technology holds significant pedagogical potential in terms of concretizing language skills and ensuring lasting learning (Çavaş et al., 2004; Şimşek, 2023). Keller's ARCS Motivation Model (1987) provides a systematic framework for effectively leveraging this potential, thereby making applications more effective. The model's four core components—attention, relevance, confidence, and satisfaction—can be enhanced through the multi-sensory experiences and interactive structure offered by VR. In particular, visual-auditory richness and simulation-based scenarios increase students' interest in the course, supporting motivational processes.

The breakdowns in social values caused by digitalization necessitate innovative approaches in education systems. In the Ministry of National Education's teaching programs, the core values that form the common denominator of all courses support students' character and attitude development alongside their academic development. The Turkish language course also plays an important role in imparting these values (MEB, 2018). VR-supported learning environments stand out as an effective tool for instilling social virtues such as empathy and responsibility, especially considering the digital aptitude of Generation Alpha (Bütüner & Özdemir, 2021).

VR applications integrated with the ARCS Model both strengthen motivational processes in language teaching and contribute to the restructuring of values education in line with the digital age. This

approach enables a holistic transformation in education by supporting students' cognitive and affective development in a balanced manner.

The main objective of this study is to examine the effect of Keller's Motivational Instructional Design (ARCS Model)-based virtual reality (VR)-supported instruction in 8th grade Turkish lessons on students' academic achievement, attitudes toward VR use, motivation toward the lesson, and level of retention in learning. The research aims to comparatively analyze how students with different academic achievement levels are affected by VR-supported learning processes. The research questions determined for this purpose are as follows:

Quantitative Dimension of the Research Questions

Comparison of Experiment 2 Group (Medium-Low Achievement) and Control Group

1. Is there a statistically significant difference between VR-supported instruction and current instruction in terms of academic achievement (pre-test, post-test, and retention test scores)?
2. Do attitudes towards VR-supported instruction in Turkish lessons change significantly compared to traditional instruction?
3. Does VR-supported instruction based on the ARCS Instructional Design Model create a significant difference in students' motivation levels towards Turkish lessons compared to traditional instruction?

Comparison of Experiment 1 Group (Medium-High Achievement) and Experiment 2 Group (Medium-Low Achievement)

4. Are there any significant differences between students with different academic achievement levels in terms of academic achievement, attitudes, motivation, and retention test results of VR-supported instruction?
5. Does the VR-supported motivational teaching process have different effects on the learning processes of high and low achievement level students?

Qualitative Dimension of the Research Questions

1. What are the experiences and opinions of the Experiment 1 and Experiment 2 group students regarding the VR-supported teaching based on the ARCS Instructional Design Model in Turkish lessons?
2. What are the perceptions of students in the control group regarding their motivation and learning processes in the Turkish language course, where the current teaching process is maintained?
3. What are the distributions of students' motivation, attitude, achievement, and retention levels in the Experiment 1, Experiment 2, and Control groups?

Method

Research Design

This research was designed using a mixed research method. In the study, using a Sequential Transformative Design (QUANTITATIVE→qualitative), quantitative data will be collected first, followed by qualitative data, and both types of data will be evaluated together during the interpretation phase.

Study Group

The study group consists of a total of 57 students in the 8th grade of a disadvantaged middle school in the Aegean Region of Turkey. The study group includes:

- **Experimental Group 1.** Middle and high academic level class where VR-supported Turkish lessons are implemented (22 students)

- **Experimental Group 2.** A class of students with medium and low academic levels receiving VR-supported Turkish lessons (18 students)
- **Control Group:** A class of students with medium and low academic levels receiving lessons based on the current teaching program (17 students)

The VR-supported Turkish language lessons for the experimental groups lasted a total of 8 weeks. During the application process, a total of 26 scenarios were interactively applied with the students, with three or four different scenarios each week. The scenarios used in the lessons were prepared based on the achievements included in the Ministry of National Education's 8th Grade Turkish Language Teaching Program and the MEB (2018) core values. Each scenario was designed and implemented to support students' development of production-based language skills and active learning in a virtual reality environment.

Data Collection Tools

Both quantitative and qualitative data collection tools were used in the study. Quantitative data were collected to determine students' academic achievement, motivation, and attitude levels. In this context, Turkish language achievement tests (pre-test, post-test, and retention test) developed by the researcher, the Turkish Language Motivation Scale developed by Arslan and Taşgın (2019), and the Attitude Scale Towards the Use of Virtual Reality in Education developed by Bektaş (2020) were used.

Qualitative data were collected to reveal students' experiences and opinions regarding their learning processes. In this regard, semi-structured interviews, reflective student journals, researcher observations, and document analysis methods were utilized.

Data Analysis

The quantitative data obtained in the study were statistically analyzed to determine the differences between the experimental and control groups in terms of academic achievement, attitude, and motivation levels. The differences between the pre-test, post-test, and retention test scores were analyzed using the independent samples t-test and one-way ANOVA; scale data were evaluated using descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage) and correlation analyses. Furthermore, to reveal the effect of the application in more detail, the effect size (Cohen's d) was calculated and covariance control was performed using ANCOVA.

Qualitative data were analyzed using content analysis and focus group discussions. Data obtained from interviews, observations, and reflective journals were evaluated using descriptive analysis and content analysis methods; codes, categories, and themes were created from the data. During the analysis process, consensus was reached among the researchers, and the validity of the findings was strengthened by using direct quotations. Thus, the statistical results of the quantitative findings were supported by themes derived from the qualitative data, and the research was interpreted holistically.

Results and Expected Results

This study reflects the preliminary findings of an ongoing research project. Therefore, the results presented here are provisional but comprehensive findings obtained by interpreting the existing quantitative and qualitative data together.

The preliminary research findings show that VR-supported Turkish language instruction significantly improves students' academic achievement ($p < .001$). One of the main reasons for this increase is that students experience abstract language structures and value themes in a concrete way in a virtual environment. This process is explained in the students' reflective journals with statements such as “learning by experiencing the subject,” “feeling the text like a movie,” and “feeling like speaking Turkish in a real environment.” These findings are consistent with the studies by Özbek & Ak (2020) and Şahin (2019), which found a difference in success in augmented reality-based Turkish teaching, and İnalöz & Yılmaz (2025), which used VR in teaching Turkish to foreigners.

According to the research findings, the retention of learning has also increased significantly. Students stated that the VR environment left lasting impressions in their long-term memory with statements such as “it stayed in my mind even after the lesson ended” and “I did not forget the events in the text.” The

difference in quantitative tests also supports these observations. This situation is consistent with the findings of Aktamış & Arıcı (2013) and Özbek & Ak (2020), which emphasize the effect of multisensory participation in learning, and Yünkül (2022) and Muz (2023), which state that VR increases the sustainability of learning.

A significant increase was also observed in attitude scores ($p = .033$). Students described the VR environment as a tool that “facilitates learning, motivates, and eliminates boredom,” emphasizing their acceptance of and desire to participate in technology with statements such as “if only classes were always like this.” This result is consistent with the reviews by Yünkül (2022) and Muz (2023), which reveal the positive effect of VR on affective outcomes (interest, satisfaction, belonging).

A small increase was observed in motivation scores, but the difference was not statistically significant. This is thought to be related to the ceiling effect (Büyükoztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2018) and the short duration of the application. However, qualitative findings indicate a shift in motivation: while external motivation expressions such as “fun, different, interesting” were observed at the beginning, internal motivation indicators such as “meaningful, impressive, memorable” came to the fore as the process progressed. This transformation demonstrates that the satisfaction and relevance components of Keller's (1987) ARCS Model are naturally formed in the VR environment. This result is parallel to those reported by Solak & Çakır (2015), Zhang & Li (2024), and Villena-Taranilla et al. (2024), who reported the positive effects of VR on motivation.

When all the data obtained is evaluated together, it is seen that VR-supported Turkish language teaching integrates cognitive, affective, and experiential learning areas. Significant differences in academic achievement and retention, noticeable improvements in attitude, and an increase in internal motivation were observed. Students described the VR experience as “realistic, immersive, and educational,” actively participating in the learning process and providing strong feedback on the meaningfulness of learning.

In conclusion, this study demonstrates that VR-supported Turkish language instruction provides comprehensive development in students' success, retention, attitude, and motivation dimensions. Along with ongoing interviews, observation analyses, and additional quantitative test results, it is anticipated that the long-term effects of VR applications in Turkish teaching will be evaluated more comprehensively in terms of value transfer, holistic development of language skills, and motivational retention.

Keywords: Turkish teaching, Virtual Reality (VR), Motivational Instructional Design

References

- Aktamış, H., & Arıcı, V. A. (2013). The effect of using virtual reality programs in teaching astronomy on academic achievement and retention. *Journal of Social Sciences and Education*, 3(2), 45–59.
- Arslan, A., & Taşgın, A. (2019). Developing a motivation scale for middle school students toward Turkish course. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228–249. <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>
- Barkowitz, D. (2016, January 28). 13 things to know about the Alpha Generation — the newest generation has no purchasing power yet, but will soon take over the world. *Advertising Age*. <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/30236>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bütüner, R., & Özdemir, E. (2021). Ensuring continuity in education through virtual reality technology: Students in quarantine during the Covid-19 pandemic. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(2), 1–6.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2018). *Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications*. (5th ed.). Pegem Akademi.

- Cambaz, İ. (2023). Contemporary issues of Turkish language from past to present]. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 71(71), 3487–3494. <https://doi.org/10.29228/smryj.69791>
- Çavaş, B., Çavaş, P. H., & Can, B. T. (2004). Virtual reality in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110–116.
- Kahveci, A. H. F., & Sondaş, A. (2023). An overview of virtual reality technology in education. *Kocaeli University Journal of Science*, 6(1), 6–13. <https://doi.org/10.53410/koufbd.1134394>
- Kara, M. (2023). Learning characteristics of Generation Alpha and their reflections on educational settings. *Journal of National Education*, 52(239), 1147–1170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/79457/1299504>
- Karademir, F., & Aytekin, Ç. (2023). Children of deaf adults (CODA): An overview of the effects of lack of verbal communication with parents on language and socio-emotional development. *Journal of Development and Psychology*, 3(6), 167–183. <https://doi.org/10.51503/gpd.1062798>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- MEB [Ministry of National Education]. (2018). Turkish Course Curriculum (Primary and Secondary Grades 1–8). Board of Education and Discipline.
- MEB [Ministry of National Education]. (2022). PISA – Programme for International Student Assessment Report. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- MEB [Ministry of National Education]. (2024). Century of Türkiye Education Model – Secondary School Turkish Curriculum. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Muz, İ. (2023). Virtual Reality (VR) in education: The case in Türkiye. *Educational Technology Theory and Practice*, 13(1), 44–59.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>
- Özbek, F., & Ak, Ş. (2020). The effect of augmented reality applications on achievement and motivation in 4th grade Turkish lessons. *Kastamonu Journal of Education*, 28(4), 1668–1679. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4003>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Hartig, J. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Solak, E., & Çakır, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on vocabulary learning motivation. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 201–210. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2102>
- Şahin, N. (2019). Effects of augmented reality in teaching Old Turkish Language mementoes on student achievement and motivation. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 371–384. <https://doi.org/10.30935/cet.634149>
- Ünlü, B. F. (2019). The effect of virtual reality on goal-oriented language teaching in Turkish as a foreign language. *Hacettepe University Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language (HÜYDOTAD)*, 5, 57–76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/47235/525817>
- Villena-Taranilla, R., et al. (2022/2024). The effectiveness of immersive learning technologies in K-12 English as a second language learning: A systematic review. *ReCALL*. Cambridge University Press & Assessment.
- Yıldız, C. (2003). Alternative methods in teaching Turkish. Anı Publishing.

- Yılmaz, E., & Aktürk, A. (2024). Views of Generation Alpha on educational processes. *SEBED*, 2(1), 16–32.
- Yünkül, E. (2022). Use of virtual reality in primary education: A systematic review (Turkey sample, 2013–2022). *Journal of Qualitative Research in Education*, 10(3), 958–982. <https://doi.org/10.14689/enad.10.3.7>
- Zhang, Y., & Li, X. (2024). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. ResearchGate Preprint.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Program Tasarısının Değerlendirilmesi

Gülşen ÜNVER

Ege Üniversitesi, Türkiye

gulsen.unver@ege.edu.tr

0000-0002-2989-631X

Gülçin SARAÇOĞLU

Gazi Üniversitesi, Türkiye

geroglu@gazi.edu.tr

0000-0003-3282-9342

Fatma Vildan EGELİOĞLU

Gazi Üniversitesi, Türkiye

egelioglufatmavildan@gmail.com

0009-0002-0345-6495

Giriş

Eğitim programlarının tasarım ilkelerine uygun tasarlanması gereklidir (Bobbitt, 1918). Bu ilkelerden kapsam, içerik ögesinin genişlik ve derinliği (Ornstein ve Hunkins, 2018); süreklilik, içerikte aynı bilgi ve becerilerin farklı zamanlarda yinelenmesi (Hewitt, 2006; aşamalılık, beceriler ve konuların birikerek (Ornstein ve Hunkins, 2018) genişlemesi ve derinleşmesi (Tyler, 1945); denge, öğrenci özellikleri ile program tasarısı öğelerinin uyumu olarak açıklanmaktadır. Bu dört ilkenin ilişkisini içeren kaynaşıklık, bir eğitim programının hedef, eğitim durumları eğitim basamakları için hazırlanan program tasarılarının basamaklar arasında aşamalı olarak ilerlemesi anlamına gelmektedir (Watermayer, 2011). Ertürk (1993) bir program tasarısının hedefleri arasındaki ve eğitim durumlarının öğrencilerin diğer yaşantıları ile kaynaşık olması gerektiğini vurgulamıştır. Hewitt (2006) program yönetiminde tasarımı farklı bağlamlarda uygulama sürecinde değişiklik yapmaya izin verilmesini esneklik ilkesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre, kullanışlılık ise, programda toplumsal ve kültürel amaçların karşılanması ve programı uygulayıcılar için kolaylaştırıcılığı kapsamaktadır. Bu ilkeler program tasarılarının öğrenci ile uyumlu, bütüncül, disiplinler arası, tutarlı ve uygulanabilir olmasını sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitim programlarının tasarım ilkelerine uyularak hazırlanması sonraki basamaklardaki program tasarılarının niteliği için önemlidir. Türkiye’de yürürlükteki okul öncesi eğitim programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) için tasarım ilkeleri doğrultusunda uzman değerlendirmesi yapılmadığı gözlemlenmiştir. Oysa program tasarısının uygulama öncesinde uzmanlarca değerlendirilmesi, uygulanan program ile tasarı arasındaki farkları azaltabilir. Bu çalışma ile, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (MEB, 2025) ve Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024) değerlendirilerek programı uygulama sürecine katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma tasarıya bakarak değerlendirme yaklaşımını (Ertürk, 1993) izleyerek ve döküman çözümleme yöntemini uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Eğitim Programları ve Öğretim alanında deneyimli üç akademisyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (MEB, 2025), Okul Öncesi Eğitim Programı ve ilkökul derslerinin öğretim programlarını (MEB, 2024) betimsel analiz tekniği ile ve Gonca Kurgun ve Bümen’in (2024) program tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırladıkları kılavuz sorulardan yararlanarak incelemişlerdir.

Sonuçlar

Okul öncesi programının süreklilik ve aşamalılık ilkelerine oldukça uygun tasarlandığı sonucuna varılmıştır. Ancak, tasarımın kapsamı fazla geniş bulunmuş; kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık ilkeleri açısından da ciddi sorunları olduğu belirlenmiştir. Tasarıdaki öğrenme çıktıları ve akademik alan becerilerinin okulöncesi dönemdeki çocuklardan kuramsal olarak beklenen bilişsel, duygusal,

toplumsal ve törel gelişim özellikleri ile dengeli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca tasarıda eğitim programları ve öğretim alanının bazı terimlerinin (ör., hazırbulunuşluk, davranış, beceri, içerik) doğru ya da tutarlı kullanılmadığı dikkati çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: program değerlendirme, program tasarımı, program geliştirme, tasarıya bakarak değerlendirme, uzman yönelimli değerlendirme

Kaynaklar

- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde “program” geliştirme* (7. Baskı). Meteksan.
- Gonca Kurgun, S. ve Bümen, N. (2024). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 282-302. doi: 10.38089/iperj.2024.185
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?* Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Watermeyer, R. (2011). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/curriculumalignmenteng.pdf>

Evaluation of Turkey Century Education Model Preschool Curriculum Design

Glsen NVER

Ege University, Türkiye

gulsen.unver@ege.edu.tr

0000-0002-2989-631X

Gülçin SARAOLU

Gazi University, Türkiye

geroglu@gazi.edu.tr

0000-0003-3282-9342

Fatma Vildan EGELOLU

Gazi University, Türkiye

egelioglufatmavildan@gmail.com

0009-0002-0345-6495

Introduction

Curricula need to be designed in accordance with design principles. (Bobbitt, 1918). Among these principles, scope refers to the breadth and depth of the content (Ornstein & Hunkins, 2018); continuity refers to the repetition of the same knowledge and skills in the content at different times (Hewitt, 2006); sequence refers to the accumulation of skills and topics (Ornstein & Hunkins, 2018) and their expansion and deepening (Tyler, 1945); and balance refers to the compatibility of student characteristics and curriculum design elements. Articulation, which includes the relationship of these four principles, means the progression of program designs prepared for the objectives, educational situations and educational stages of a curriculum gradually between the stages (Watermayer, 2011). Ertürk (1993) emphasized that the objectives of a curriculum design and educational situations should be articulated with other experiences of students. Hewitt (2006) defines the principle of flexibility in curriculum management as allowing changes in the process of implementing the design in different contexts. According to him, utility, on the other hand, includes meeting the social and cultural objectives of the program and facilitating the program implementers. These principles ensure that curriculum designs are compatible with the student, holistic, interdisciplinary, coherent and applicable.

The preparation of preschool education programs in accordance with design principles is important for the quality of program designs in the next steps. It was observed that the current preschool education program in Turkey (Mill Eitim Bakanlığı [MEB], 2024) was not evaluated by experts in line with design principles. However, the evaluation of the curriculum design by experts before implementation can reduce the differences between the curriculum and the design. This study aims to contribute to the program implementation process by evaluating the Turkish Century Education Model Common Text (MEB, 2025) and the Preschool Education Program (MEB, 2024).

Methodology

The study was conducted by following the approach of evaluation by examining the design (Ertürk, 1993) and applying the document analysis method. In the study, three academics experienced in the field of Curriculum and Instruction examined the Turkish Century Education Model Common Text (MEB, 2025), the Preschool Education Program and the curricula of primary school courses (MEB, 2024) by using the descriptive analysis technique and the guiding questions prepared by Gonca Kurgun and Bmen (2024) in line with the curriculum design principles.

Results

It was concluded that the preschool program was designed in accordance with the principles of continuity and sequence. However, the scope of the draft program was found to be too broad, and serious problems were identified in terms of the principles of articulation, flexibility and utility. The

learning outcomes and academic field skills in the curriculum are not balanced with the cognitive, emotional, social and moral developmental characteristics theoretically expected from preschool children. In addition, it is noteworthy that certain terms of the field of education programs and teaching (e.g. readiness, behavior, skill, content) are not used correctly or consistently.

Keywords: curriculum design, curriculum development, expertise-oriented evaluation, evaluation by examining the design, program evaluation

References

- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde “program” geliştirme* (7. Baskı). Meteksan.
- Gonca Kurgun, S. ve Bümen, N. (2024). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 282-302. doi: 10.38089/iperj.2024.185
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?* Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Watermeyer, R. (2011). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/curriculumalignmenteng.pdf>

Üniversite Öğrencilerin Algıladıkları Duygusal İstismar ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yeliz AKINTUĞ

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

yeliz.akintug@emu.edu.tr

0009-0002-7000-7614

Melis ÖZKEBAPÇI

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

melisozkebac1994@hotmail.com

Giriş

Günümüzde yaşanan birçok olay ve değişimler hem eğitim kurumlarını hem de eğitim alan öğrencilerin yaşantılarını önemli derecede etkilemektedir. Bu değişimler sürecinde genç bireyler, eğitim hayatları boyunca yalnızca akademik başarıyı hedeflemekle kalmayıp (Amrale vd., 2022), aynı zamanda duygusal ve psikolojik olarak da güçlü olmalıdırlar (Atıcı & Ulusoy 2010). Bireylerin yaşamış olduğu istismar gibi olumsuz yaşam olayları akademik gelişimlerini de oldukça etkileyebilmektedir. Neredeyse herkesin ya çevresinden tanık olduğu ya da birebir yaşadığı istismar, üzerinde önemle durulan, nedenleri ve sonuçları hakkında araştırmalar yapılan bir kavramdır (Özcan, 2009). İstismar çeşitlerinden olan duygusal istismar tek başına yaşanabileceği gibi, cinsel ve fiziksel istismarın da eşlik ettiği durumlarda da var olabilmektedir. Duygusal istismara uğrayan kişilerin uğramayan kişilere oranla daha çok problem davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bireyleri her yönden olumsuz şekilde etkileyen duygusal istismar karşısında bireyin sahip olduğu birtakım özellikler ise onu daha güçlü kılmaktadır.

Olumsuz yaşantıları deneyimleyen bireylerin, verdiği tepkiler ya da başa çıkma yöntemleri farklılık göstermektedir. Kimi bireylerin kaygı, depresyon gibi çeşitli sıkıntılarla birlikte olumsuz ruh hali çok uzun süre devam edebiliyorken kimi bireylerin ise olumsuz ruh halinden daha kısa zamanda çıkabildiği ve normal yaşamlarına dönebildiği görülmektedir. Olumsuz bir durumla karşılaşıldığında riskler ve koruyucu faktörlerin etkileşime geçmesi ile bireyin karşılaştığı duruma uyum sağlaması psikolojik sağlamlık olarak ifade edilmektedir (Kararımak, 2006).

Bireylerin sağlıklı bir mesleki gelişim göstermesinde eğitim kurumlarının katkısı oldukça önemlidir. Özellikle risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin artırılması gerekmektedir. Bunun yanında bireylerin istismar türlerini tanıması, bilgi ve farkındalığının olması, psikolojik sağlamlılığın artırılması, olumsuz yaşam olayları ile etkili baş edebilmesi için okullarda verilecek olan eğitimler ve programların içeriği ile oldukça ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada mesleki gelişim sürecinde olan üniversite öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin algılanan duygusal istismar düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan anne baba tutumu, istismar öyküsü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Akdeniz Üniversite'sinde eğitim gören 585 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ersanlı, Yılmaz ve Özcan (2013) tarafından geliştirilen Yetişkinler İçin Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ve Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilen Kararımak (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır.

Sonuç

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık düzeyleri orta düzey olarak bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin algılanan duygusal istismar ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise algılanan duygusal istismar ile psikolojik sağlamlıkları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Bu duruma göre üniversite öğrencilerinin algılanan duygusal istismar puanları arttıkça psikolojik sağlamlık puanlarının düştüğü söylenebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal istismar, psikolojik sağlamlık

Kaynaklar

- Amrale, A. Y., Pawshe N. D., Sartep N. B. & Munde K. S. (2022). Student career prediction using machine learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(3), 158–161. <https://doi.org/10.1109/icacctech61146.2023.0008>
- Atıç, M. & Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 62-81.
- Ersanlı, K., Yılmaz M. ve Özcan, K. (2013) Algılanan duygusal istismar ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 147-164.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, Ö. (2009). *Partneri tarafından duygusal ve fiziksel şiddete uğramış ve uğramamış kadınların umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

A Study on the Relationship Between University Students' Perceived Emotional Abuse and Psychological Resilience

Yeliz AKINTUĞ

Eastern Mediterranean University, TRNC
yeliz.akintug@emu.edu.tr
0009-0002-7000-7614

Melis ÖZKEBAPÇI

Eastern Mediterranean University, TRNC
melisozkebapci1994@hotmail.com

Introduction

In today's world, many events and changes significantly affect both educational institutions and the lives of students receiving education. During these times of change, young individuals are expected not only to pursue academic success throughout their education (Amrale et al., 2022) but also to remain emotionally and psychologically strong (Atıcı & Ulusoy, 2010). Negative life events such as abuse can have a considerable impact on individuals' academic development. Abuse, which almost everyone has either witnessed in their surroundings or experienced personally, is a concept that has been widely emphasized and studied in terms of its causes and consequences (Özcan, 2009). Among the types of abuse, emotional abuse may occur on its own or in conjunction with sexual and physical abuse. It has been observed that individuals exposed to emotional abuse display more problematic behaviors compared to those who have not been exposed. However, certain personal characteristics that individuals possess can make them stronger in the face of emotional abuse, which negatively affects them in many aspects.

Individuals who experience negative life events may differ in their reactions and coping strategies. While some individuals may experience prolonged negative moods accompanied by various difficulties such as anxiety and depression, others are able to recover from these negative emotions in a shorter period and return to their normal lives. When faced with an adverse situation, the interaction between risk and protective factors and the individual's ability to adapt to the situation is referred to as psychological resilience (Kararmak, 2006).

Educational institutions play a significant role in supporting individuals' healthy professional development. It is particularly important to reduce risk factors and enhance protective factors. Moreover, individuals' awareness and knowledge of different types of abuse, their ability to increase psychological resilience, and their capacity to effectively cope with negative life events are considered to be closely related to the content of the education and programs provided in schools.

Therefore, the aim of this study is to examine the relationship between perceived emotional abuse and psychological resilience among university students who are in the process of professional development. In line with this general aim, the study also investigates whether there are significant relationships between university students' levels of perceived emotional abuse and psychological resilience in terms of variables such as gender, grade level, perceived parental attitudes, and history of abuse.

Methodology

In this study, a relational survey model, one of the quantitative research designs, was employed. The study group consisted of 585 students studying at Eastern Mediterranean University. The data were collected using three instruments: the Personal Information Form developed by the researchers; the Perceived Emotional Abuse Scale for Adults, developed by Ersanlı, Yılmaz, and Özcan (2013); and the Psychological Resilience Scale, originally developed by Block and Kremen (1996) and adapted into Turkish by Kararmak (2007).

Results

Findings from the study revealed that university students' perceived emotional abuse and psychological resilience levels were at a moderate level. The analysis conducted to determine whether there was a significant relationship between perceived emotional abuse and psychological resilience indicated a significant negative correlation between the two variables. Accordingly, it can be stated that as university students' perceived emotional abuse scores increase, their psychological resilience scores tend to decrease.

Keywords: Emotional abuse, psychological resilience

References

- Amrale, A. Y., Pawshe, N. D., Sartepe, N. B., & Munde, K. S. (2022). *Student career prediction using machine learning. International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 4(3), 158–161. <https://doi.org/10.1109/icacctech61146.2023.0008>
- Atıç, M., & Ulusoy, Y. (2010). *An examination of the counseling skills used by counselor candidates while conducting group guidance activities, their perceptions of competence in using these skills, and their methods of managing the group. Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 19(1), 62–81.
- Ersanlı, K., Yılmaz, M., & Özcan, K. (2013). *Perceived Emotional Abuse Scale: A study of validity and reliability. Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 32(1), 147–164.
- Kararımak, Ö. (2006). *Resilience, risk, and protective factors. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129–142.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Özcan, Ö. (2009). *An examination of hopelessness levels among women exposed and not exposed to emotional and physical violence by their partners* [Unpublished master's thesis]. Maltepe University, Institute of Social Sciences, Istanbul, Turkey.

Yedinci Sınıf Öğrencileri İçin Kapsamlı Bir Yapay Zekâ Programı Tasarımı

Derya UYSAL

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alanya, Türkiye

Mesut DURAN

University of Michigan-Dearborn, College of Education, Health, and Human Services, Michigan State, USA

Giriş

Yapay Zekâ (YZ), insanların öğrenme, çalışma, iletişim kurma ve teknolojiyle etkileşim biçimlerini hızla dönüştürmektedir ve modern toplumun şekillenmesinde temel bir güç hâline gelmiştir. YZ teknolojilerinin günlük yaşama giderek daha fazla entegre olmasıyla, YZ becerilerinde yetkinlik sahibi olmak bir ayrıcalık değil, vatandaşlık katılımı ve geleceğin iş piyasalarına erişim için bir gerekliliktir (Tuomi, 2018). Bu dönüşüme yanıtla, YZ eğitiminin K-12 (okul öncesinden lise son sınıfa kadar) programına dahil edilmesini amaçlayan küresel bir hareket ivme kazanmaktadır; böylece farklı geçmişlere sahip öğrencilerin YZ bilgisine eşit erişimi sağlanacaktır (Zimmerman, 2018; Touretzky ve diğ., 2019). Geleneksel olarak YZ eğitimi üniversite düzeyindeki bilgisayar bilimleri programlarıyla sınırlıdır (Ho & Scadding, 2019; Kandlhofer ve diğ., 2016). Son yıllarda alt kademelerdeki öğrencilere YZ kavramlarını tanıtmayı amaçlayan çeşitli girişimler ortaya çıkmıştır (SenseTime, 2018; Williams ve diğ., 2019). Ancak bu alan erken dönemlerindedir ve program tasarımı, öğretim stratejileri ve öğrenme çıktıları üzerine tartışmalar sürmektedir (Kim ve diğ., 2021). Öğrencileri YZ odaklı bir geleceğe hazırlamanın önemi düşünüldüğünde, program geliştirme çalışmalarına öncelik verilmesi ve eğitimciler, teknoloji uzmanları ve politika yapıcılar arasında iş birliğinin teşvik edilmesi önemlidir. Bu gelişmeler doğrultusunda, bu çalışma, 7. sınıf ortaokul öğrencilerine yönelik tasarlanmış bir YZ programı önermektedir.

Yöntem

Bu çalışma, 7. sınıf öğrencileri için Yapay Zekâ Programı tasarlamak amacıyla doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Hedefler ve kazanımlar; K-12 Bilgisayar Bilimleri Çerçevesi (K-12 Computer Science Framework Steering Committee, 2016), K-12 Bilgisayar Bilimleri Standartları (CSTA, 2017), Veri Bilimi Program Çerçevesi (IDSSP Curriculum Team, 2019) ve AI4K12 Standartları (AI4K12, 2020) gibi temel kaynaklardan elde edilen ilkeler sentezlenerek geliştirilmiştir. Bu kaynaklar, gelişimsel olarak uygun ve kapsamlı bir program oluşturmak üzere birbiriyle uyumlu hâle getirilmiştir. Öğrenme deneyimleri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini yönlendirmek amacıyla kuramsal bir çerçeve belirlenmiştir. Ünite planları, ders planları ve öğretmen kılavuzları oluşturulmuştur. Programın ilk taslağı, University of Michigan-Dearborn'da 2025 güz döneminde yürütülen "Curriculum and Training Development" lisansüstü dersi kapsamında oluşturulmuş, 15 öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve bu geri bildirimler doğrultusunda nihai hâline getirilmiştir.

Bulgular

Hedefler ve kazanımlar: İlgili çerçevelerle uyumlu olarak yedi temel YZ kavramına odaklanmaktadır:

1. Eşitlik ve kapsayıcılık
2. İnsan ve YZ düşünme biçimleri

3. Bilgisayamsal problem çözme
4. Yapay zekâ ürünleri oluşturma ve geliştirme
5. Etik iletişim
6. Bilgisayamsal problem tanıma
7. Yapay zekâda soyutlama

Kuramsal çerçeve: 7. sınıf öğrencileri için geliştirilen programda Papert (1971) ve Papert & Harel (1991) tarafından ortaya konan **inşacı (constructionism)** yaklaşım rehber alınmıştır. YZ'deki hızlı gelişmeler, öğrencilere teknik bilgi ve eleştirel düşünme becerileri kazandıran eğitim programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde inşacılık, öğrenmeyi üretim yoluyla gerçekleştirmeye ve YZ'nin uygulamalı, problem çözmeye dayalı doğasına vurgu yapmaktadır.

Öğrenme deneyimleri: Programda şu öğretim teknikleri kullanılmıştır:

- ✓ Proje Tabanlı Öğrenme
- ✓ Disiplinlerarası Bütünleşme
- ✓ Yinelemeli Tasarım Süreci
- ✓ İş birliği
- ✓ Yansıtma

Bu teknikler aracılığıyla inşacılık, YZ sınıfında uygulanabilir hâle getirilmiştir.

Değerlendirme ve ölçme modeli: İnşacı YZ programının değerlendirme modeli, temel öğretim ilkelerine dayanmaktadır:

- ✓ Öğrenciler yalnızca nihai ürün ile değil, YZ ürünlerini oluşturma süreci açısından da değerlendirilir.
- ✓ Gerçek dünyaya ilişkin, etik problem çözmeye vurgu yapılır; görevler eşitlik ve kapsayıcılığı destekler.
- ✓ Model, geri bildirimlere dayalı tekrar ve geliştirmeyi teşvik ederek yinelemeli öğrenmeyi destekler.
- ✓ İş birliği ve akran öğrenmesi önemli unsurlardır; öğrenciler takım çalışması ve yapıcı geri bildirim verme becerileri üzerinden değerlendirilir.
- ✓ YZ'nin toplumsal etkilerine dikkat çekmek amacıyla etik ve sorumlu kullanım değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Bu ilkeler doğrultusunda kullanılan ölçme ve değerlendirme stratejileri şunlardır:

- ✓ **Biçimlendirici değerlendirme:** Proje günlükleri, ara kontroller ve sınıf tartışmaları ile öğrenme süreci izlenir.
- ✓ **Süreci tamamlayıcı değerlendirme:** Proje sunumları, ürün değerlendirmeleri ve gerçek dünya uygulamaları ile genel başarı ölçülür.
- ✓ **Öz değerlendirme:** Dijital günlükler, üstbilişsel anketler ve etik değerlendirme oturumları ile öğrencilerin farkındalık kazanması sağlanır.

Son olarak, benimsenen kuramsal çerçeve doğrultusunda yedi ünite planı ile bunlara ait ders planları ve öğretmen kılavuzları geliştirilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma, ortaokul öğretim programına YZ eğitiminin entegrasyonunun önemini vurgulayarak, öğrencilere temel bilgi, bilgisayarlı düşünme ve etik farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Küresel girişimlerle uyumlu olarak önerilen 7. sınıf programı; disiplinlerarası öğrenme, proje tabanlı öğretim ve sorumlu YZ kullanımına güçlü bir vurgu içermektedir. Program, öğretmen yeterliliği, kaynak eksiklikleri ve uyarlanabilirlik gibi temel zorluklara, esnek öğretim stratejileri ve bilgisayar gerektirmeyen (unplugged) etkinlikler sunarak çözüm getirmektedir. Katılımcı, uygulamalı YZ öğrenimini teşvik eden program, AI4K12 gibi çerçevelerle de uyumludur. Gelecek araştırmalar, öğretmen eğitimi, programın ölçeklenebilirliği ve erken YZ eğitiminin uzun vadeli etkilerine odaklanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: AI4k12 çerçevesi, inşacılık (yapılandırmacılık), K-12 programı geliştirme, yapay zekâ eğitimi

Bilgilendirme: Bu çalışma, birinci yazarın Michigan-Dearborn Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve İnsan Hizmetleri Fakültesi'nde Misafir Araştırmacı olarak bulunduğu dönemde, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 2219 Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

Kaynaklar

- AI4K12. (2020). *Grand band progression charts*. <https://ai4k12.org/gradeband-progression-charts/>. Accessed 11.05.2024
- CSTA. (2017). *Computer Science Teachers Association (CSTA) K-12 Computer Science Standards*, Revised 2017. <https://www.csteachers.org/page/standards>. Accessed 11.05.2024
- Ho, J. W. K., & Scadding, M. (2019). Classroom activities for teaching artificial intelligence to primary school students. In S. C. Kong, D. Andone, G. Biswas, H. U. Hoppe, T. C. Hsu, R. H. Huang, B. C. Kuo, K. Y. Li, C. K. Looi, M. Milrad, J. Sheldon, J. L. Shih, K. F. Sin, K. S. Song, J. Vahrenhold (Eds.) *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2019*. (pp. 157–159). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- IDSSP Curriculum Team. (2019). *Curriculum Frameworks for Introductory Data Science*. http://idssp.org/files/IDSSP_Frameworks_1.0.pdf. Accessed 18 Oct 2024. Accessed 11.05.2024
- K-12 Computer Science Framework Steering Committee. (2016). *K-12 computer science framework*. ACM.
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. (2016, October). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In 2016 *IEEE frontiers in education conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE.
- Kim, S., Jang, Y., Kim, W., Choi, S., Jung, H., Kim, S., & Kim, H. (2021, May). Why and what to teach: AI curriculum for elementary school. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 35(17), 15569–15576.
- Papert, S. (1971). Teaching children thinking. *MIT Artificial Intelligence Lab Memo Number 247*.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.
- Sensetime. (2018). *Fundamentals of artificial intelligence*. East China Normal University. Retrieved from https://www.sensetime.com/en/Service/ai_class.html
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Touretzky, D. S., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). *K-12 Guidelines for Artificial Intelligence: What Students Should Know*, session at ISTE 2019 (June 23–26, 2019, in Philadelphia, PA). <https://ai4k12.org/news/presentations-and-papers/>
- Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: The impact of artificial intelligence activities on young Children's perceptions of robots. In The proceedings of the 2019 *CHI Conference on human Factors in computing systems* (pp. 1–11) (Scotland).
- Zimmerman, M. (2018). Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning. *International Society for Technology in Education*. Portland.

Designing a Comprehensive Artificial Intelligence Curriculum for 7th Grade Students

Derya UYSAL

Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Alanya, Türkiye

Mesut DURAN

University of Michigan-Dearborn, College of Education, Health, and Human Services, Michigan State, USA

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is rapidly transforming the way people learn, work, communicate, and interact with technology, making it a fundamental force in shaping modern society. As AI technologies become increasingly embedded in daily life, proficiency in AI-related skills is no longer a luxury but a necessity for full civic participation and access to future job markets (Tuomi, 2018). In response to this shift, there is a growing global movement to integrate AI education into K-12 curricula, ensuring equitable access for students from all backgrounds (Zimmerman, 2018; Touretzky et al., 2019). Although AI education has traditionally been confined to university-level computer science programs (Ho & Scadding, 2019; Kandlhofer et al., 2016), recent years have seen the emergence of initiatives and tools designed to introduce AI concepts to younger learners (Sensetime, 2018; Williams et al., 2019). However, the field remains in its early stages, with ongoing discussions around curriculum design, instructional strategies, and learning outcomes (Kim et al., 2021). Given the importance of preparing students for an AI-driven world, it is essential to prioritize curriculum development and foster collaboration among educators, technologists, and policymakers. Building on these developments, this study proposes a draft AI curriculum tailored for seventh-grade middle school students.

Method

This study utilized document analysis to design an AI Applications Curriculum for 7th-grade students. Goals and objectives were developed by synthesizing key principles from the K-12 Computer Science Framework (K-12 Computer Science Framework Steering Committee, 2016), K-12 Computer Science Standards (CSTA, 2017), Data Science Curriculum Framework (IDSSP Curriculum Team, 2019), and AI4K12 Standards (AI4K12, 2020). These were aligned to create a developmentally appropriate and comprehensive curriculum. A theoretical framework was then established to guide learning experiences, assessment, and evaluation. Unit plans, lesson plans, and teacher guides were developed. The initial draft, shaped by the Winter 2025 graduate course “Curriculum and Training Development” (University of Michigan-Dearborn) was reviewed by 15 teachers, whose feedback informed the final revisions.

Results

Goals & objectives: Aligned with the frameworks, this curriculum focuses on seven core AI concepts:

1. Equity and inclusion
2. Human vs. AI thinking
3. Computational problem-solving
4. Artifact creation and refinement
5. Ethical communication
6. Computational problem recognition
7. Abstraction in AI

Guiding framework in the AI curriculum: Constructionism (Papert, 1971; Papert & Harel, 1991) was adopted as the guiding framework in the AI curriculum for seventh grade students. The rapid advancements in AI necessitate the development of educational curricula that equip students with technical knowledge and critical thinking skills. Similarly, the constructionism puts an emphasis on learning through creation and the inherently hands-on, problem-solving nature of AI.

Learning experiences: In line with the key elements of constructionism, the curriculum incorporates the following instructional techniques: Project-Based Learning (PBL), Interdisciplinary Integration, Iterative Design Process, Collaboration, Reflection. By using them, constructionism is operationalized in the AI classroom.

Assessment and Evaluation Model: The assessment model for the constructionist AI curriculum is grounded in its core instructional principles.

- ✓ Students are evaluated not only on final products but also on the process of creating AI artifacts.
- ✓ Emphasis is placed on real-world, ethical problem-solving, with tasks that promote equity and inclusion.
- ✓ The model supports iterative learning, encouraging students to refine their work based on feedback.
- ✓ Collaboration and peer learning are also key, with students assessed on teamwork and constructive feedback.
- ✓ Ethical and responsible AI use is integrated to ensure awareness of AI's societal impact.

In line with these principles, the assessment and evaluation strategies include:

- ✓ Formative assessment: project journals, checkpoints, and class discussions to monitor ongoing learning.
- ✓ Summative assessment: project presentations, artifact evaluations, and real-world applications to measure overall achievement.
- ✓ Self-reflection: digital logs, metacognitive surveys, and ethical debriefs to promote personal insight and responsible AI use.

Finally, seven unit plans, along with corresponding lesson plans and teacher guidelines, were developed based on the adopted framework to guide learning experiences, as well as assessment and evaluation practices.

Discussion

This study emphasizes the importance of integrating AI education into middle school curricula to equip students with foundational knowledge, computational thinking, and ethical awareness. Aligned with global efforts, the proposed 7th-grade curriculum combines interdisciplinary learning, project-based instruction, and a strong focus on responsible AI use. It addresses key challenges such as teacher preparedness, resource limitations, and curriculum adaptability by offering flexible teaching strategies, including unplugged activities. The curriculum promotes inclusive, hands-on AI learning and aligns with frameworks like AI4K12. Future research should focus on teacher training, curriculum scalability, and longitudinal impacts of early AI education on student development and career pathways.

Keywords: artificial intelligence education, AI4K12 framework, constructionism, K-12 curriculum development

Acknowledgement: This study was supported by Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) 2219 International Postdoctoral Scholarship Programme when the first author was a Visiting Research Fellow at the College of Education, Health, and Human Services, University of Michigan-Dearborn.

References

- AI4K12. (2020). *Grand band progression charts*. <https://ai4k12.org/gradeband-progression-charts/>. Accessed 11.05.2024
- CSTA. (2017). *Computer Science Teachers Association (CSTA) K-12 Computer Science Standards*, Revised 2017. [https:// www. csteachers.org/ page/standards](https://www.csteachers.org/page/standards). Accessed 11.05.2024
- Ho, J. W. K., & Scadding, M. (2019). Classroom activities for teaching artificial intelligence to primary school students. In S. C. Kong, D. Andone, G. Biswas, H. U. Hoppe, T. C. Hsu, R. H. Huang, B. C. Kuo, K. Y. Li, C. K. Looi, M. Milrad, J. Sheldon, J. L. Shih, K. F. Sin, K. S. Song, J. Vahrenhold (Eds.) *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2019*. (pp. 157– 159). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- IDSSP Curriculum Team. (2019). *Curriculum Frameworks for Introductory Data Science*. http://idssp.org/files/IDSSP_Frameworks_1.0.pdf. Accessed 18 Oct 2024. Accessed 11.05.2024
- K-12 Computer Science Framework Steering Committee. (2016). *K-12 computer science framework*. ACM.
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. (2016, October). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In 2016 *IEEE frontiers in education conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE.
- Kim, S., Jang, Y., Kim, W., Choi, S., Jung, H., Kim, S., & Kim, H. (2021, May). Why and what to teach: AI curriculum for elementary school. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 35(17), 15569–15576.
- Papert, S. (1971). Teaching children thinking. *MIT Artificial Intelligence Lab Memo Number 247*.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.
- Sensetime. (2018). *Fundamentals of artificial intelligence*. East China Normal University. Retrieved from https://www.sensetime.com/en/Service/ai_class.html
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Touretzky, D. S., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). *K-12 Guidelines for Artificial Intelligence: What Students Should Know*, session at ISTE 2019 (June 23–26, 2019, in Philadelphia, PA). [https:// ai4k12. org/ news/ prese ntati ons- and- papers/](https://ai4k12.org/news/presentations-and-papers/)
- Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: The impact of artificial intelligence activities on young Children’s perceptions of robots. In The proceedings of the 2019 *CHI Conference on human Factors in computing systems* (pp. 1–11) (Scotland).
- Zimmerman, M. (2018). Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning. *International Society for Technology in Education*. Portland

Yapay Zekâ Destekli Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Dil Becerileri Üzerindeki Etkileri

Yıldız SUNA

Erciyes Üniversitesi/Türkiye

yldzsna@gmail.com

0009-0008-1784-680X

Mustafa ÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi/Türkiye

mcelebi@erciyes.edu.tr

0000-0002-0325-7528

Giriş

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, son yıllarda yabancı dil öğretiminde giderek artan bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. YZ tabanlı araçlar, öğrenme süreçlerinde kişiselleştirilmiş içerik sunma, anlık geri bildirim verme ve öğrenci motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir (Zhu & Wang, 2025). İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesinde YZ araçlarının sağladığı fırsatlar, özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin farklı beceri alanlarında desteklenmesini mümkün kılmaktadır. Türkiye bağlamında da teknoloji entegrasyonunun, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde erişim, etkileşim ve motivasyonu artırdığı belirtilmektedir (Kırkgöz, 2021). Bu bağlamda, geleneksel öğretim yöntemlerinin teknoloji entegrasyonu ile desteklenmesi, öğrenme çıktılarına iyileştirmeye yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir (Chou, 2018). Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ destekli İngilizce öğretiminin lise 11. sınıf öğrencilerinin dinleme, telaffuz, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada, deney grubu YZ araçlarıyla desteklenmiş öğretim sürecine katılırken, kontrol grubu yalnızca ders kitabına dayalı öğretim sürecine dahil olmuştur. Araştırma, YZ araçlarının CEFR B1 düzeyindeki kazanımlara uygun olarak dil becerilerinde sağladığı gelişimi değerlendirmeyi hedeflemiştir.

Yöntem

Araştırma yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcılar, aynı okulun benzer düzeydeki 11. sınıf öğrencilerinden oluşan iki gruptur. Gruplar rastgele atanmış olup, kontrol grubunda 29, deney grubunda 28 öğrenci yer almıştır. Uygulama süresi dört hafta olup, haftada iki gün, günde iki ders saati (toplam sekiz ders saati) olacak şekilde planlanmıştır. Deney grubunda Elsa Speak (telaffuz), eTwee (okuma), Wordwall (kelime öğretimi) ve ChatGPT (yazma geri bildirimi) gibi YZ araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak ön test ve son test başarı testleri ile beceri temelli değerlendirme görevleri uygulanmıştır. Parametrik testlerin uygun olduğunun tespit edilmesinin ardından, araştırma sorularının analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, gruplar arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek için Eta Kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Bulgular, deney grubunun telaffuz, dinleme ve yazma becerilerinde anlamlı gelişme kaydettiğini, okuma ve konuşma becerilerinde ise deney grubu lehine anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ($p < .05$). Bu sonuçlar, YZ destekli öğretimin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğunu ve öğrenme sürecine aktif katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Bulgular, Chou (2018) ve Li (2022) gibi önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ancak uygulama süresinin kısa olması ve örneklem büyüklüğünün sınırlı

kalması, genelleme yapılmasını kısıtlayan etkenler olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, araştırma YZ araçlarının dil öğretiminde etkili bir destek unsuru olduğunu ortaya koymuştur. YZ destekli öğretim süreçleri, öğrencilere anlık geri bildirim sağlamakta, öğrenmeyi kişiselleştirmekte ve farklı becerilerin eş zamanlı olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Gelecek çalışmaların daha uzun süreli uygulamalarla ve farklı düzeylerdeki öğrenci gruplarıyla yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, YZ araçlarını pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde planlamaları, öğrenme çıktılarının niteliğini artıracaktır (Kırkgöz, 2021; Zhu & Wang, 2025).

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, İngilizce, ortaöğretim, teknolojinin eğitime entegrasyonu, yapay zekâ destekli öğrenme.

Kaynaklar

- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English-medium instruction contexts. *TESOL Quarterly*, 52(3), 611–633. <https://doi.org/10.1002/tesq.455>
- Kırkgöz, Y. (2021). Integrating technology in English language teaching in Turkey: A focus on teacher perceptions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1160–1175. <https://doi.org/10.17263/jlls.904024>
- Li, J. (2022). The impact of artificial intelligence tools on second language writing. *Language Learning & Technology*, 26(2), 1–25.
- Zhu, W., & Wang, Y. (2025). AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Journal of Language Education and Research*, 14(1), 45–62.

Effects of Artificial Intelligence-Supported Teaching Practices on Students' Language Skills

Yıldız SUNA

Erciyes Üniversitesi/Türkiye

yldzsna@gmail.com

0009-0008-1784-680X

Mustafa ÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi/Türkiye

mcelebi@erciyes.edu.tr

0000-0002-0325-7528

Introduction

Artificial intelligence (AI) technologies have increasingly been integrated into foreign language teaching in recent years. AI-based tools have the potential to provide personalized content, deliver instant feedback, and enhance learner motivation (Zhu & Wang, 2025). In the development of English language skills, the opportunities offered by AI tools enable support for secondary school students across different skill areas. In the Turkish context, technology integration has been found to improve access, interaction, and motivation in students' language learning processes (Kırkgöz, 2021). Supplementing traditional teaching methods with technology integration is considered a significant step toward improving learning outcomes (Chou, 2018). The aim of this study is to examine the effects of artificial intelligence-supported English language teaching on the listening, pronunciation, speaking, reading, and writing skills of 11th-grade high school students. The experimental group participated in an instructional process supported by AI tools, while the control group engaged solely in a textbook-based instructional process. The research aimed to assess the improvement in language skills achieved through AI tools aligned with CEFR B1-level outcomes..

Methodology

The study was conducted using a quasi-experimental design. Participants consisted of two groups of 11th-grade students with similar proficiency levels from the same school. The groups were randomly assigned, with 29 students in the control group and 28 in the experimental group. The implementation lasted four weeks, with two days per week and two lesson hours per day (a total of four lesson hours per week).

In the experimental group, AI tools such as Elsa Speak (pronunciation), eTwee (reading), Wordwall (vocabulary instruction), and ChatGPT (writing feedback) were used. Data collection instruments included pre- and post-tests as well as skill-based assessment tasks. After determining the suitability of parametric tests, descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential analyses (independent samples t-test and paired samples t-test) were conducted. Eta squared (η^2) values were calculated to determine the magnitude of the differences between groups.

Results

The findings indicated that the experimental group showed significant improvement in pronunciation, listening, and writing skills, and significant differences in favor of the experimental group in reading and speaking skills ($p < .05$). These results revealed that artificial intelligence-supported instruction is effective in meeting individual learning needs and enhancing active participation in the learning process. The findings are consistent with previous

studies such as Chou (2018) and Li (2022). However, the short duration of the intervention and the limited sample size were considered constraints that restrict generalizability.

In conclusion, the study demonstrated that artificial intelligence tools are an effective support element in language teaching. AI-supported instructional processes provide instant feedback, personalize learning, and contribute to the simultaneous development of multiple skills. Future studies are recommended to be conducted with longer interventions and with student groups at different proficiency levels. Moreover, it is suggested that teachers align AI tools with pedagogical objectives to enhance the quality of learning outcomes (Kırkgöz, 2021; Zhu & Wang, 2025).

Keywords: AI-supported learning, English, language teaching, secondary education, technology integration in education

References

- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English-medium instruction contexts. *TESOL Quarterly*, 52(3), 611–633. <https://doi.org/10.1002/tesq.455>
- Kırkgöz, Y. (2021). Integrating technology in English language teaching in Turkey: A focus on teacher perceptions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1160–1175. <https://doi.org/10.17263/jlls.904024>
- Li, J. (2022). The impact of artificial intelligence tools on second language writing. *Language Learning & Technology*, 26(2), 1–25.
- Zhu, W., & Wang, Y. (2025). AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Journal of Language Education and Research*, 14(1), 45–62.

Programı Uyarlamak: Ortaöğretimde Öğretim Programı Uyarlama Gerçeklerinin Keşfi

Feryad DOĞUŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

Sanem TABAK

Ordu Üniversitesi, Türkiye
sanemuca@gmail.com
0000-0002-8905-4042

Giriş

Öğretim programları, merkezi otoriteler tarafından öğrenme öğretme süreçlerini yönlendirmek amacıyla hazırlanıp öğretmenlere sunulsa da genellikle tasarlandığı biçimde birebir uygulanmaz; öğretmenler kendi anlayışları, deneyimleri, öğrencilerin özellikleri ve içinde bulundukları koşullar doğrultusunda program üzerinde değişiklikler yapar (Sherin & Drake, 2006; Ben-Peretz, 1990; Bümen, 2019; Bümen vd., 2014). Hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar; programların gönderildiği şekliyle uygulanmadığını, bunun yerine öğretmenlerin uyarlama yaptığını ve bu sürecin evrensel bir gerçeklik olduğunu göstermektedir. Söz konusu uyarlamalar; çıkarma, ekleme, değiştirme, yeniden düzenleme, genişletme veya atlama gibi farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Akbulut Taş, 2022; Bümen & Holmqvist, 2022; Çelik & Şahin, 2024; İlhan & Bümen, 2023; Koç, 2024; Yazıcılar & Bümen, 2019). Uyarlama sürecini etkileyen etmenler arasında öğretmenin pedagojik içerik bilgisi ve kişisel özellikleri, öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri, kültürel bağlam, sınıf mevcudu, okulun fiziksel ve maddi olanakları, dersin içeriği ile zaman, materyal ve diğer kaynakların yeterliliği yer almakta; buna ek olarak eğitim sisteminin yapısal özellikleri de bu süreci doğrudan etkilemektedir (Ball & Cohen, 1996; Gelmez Burakgazi, 2020; Güzel Yüce, 2022; Leite vd., 2020). Türkiye'deki merkeziyetçi eğitim sistemi; programların ülke genelinde tek tip uygulanmasını öngörmekte, bu da öğretmenlerin özerklik alanını daraltarak yerel ihtiyaçlara cevap vermesini zorlaştırmaktadır (Akar & Kandemir, 2023; Bümen vd., 2014; Koç, 2024). Öğretmenler yöntem seçiminde yetkili görünse de kazanım, amaç, süre ve içerikler MEB tarafından belirlendiği için gerçek anlamda öğretmenlere özerklik tanınmamakta; buna karşılık öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde öğrenci gereksinimleri ve yerel koşullar doğrultusunda programda çeşitli uyarlamalar yapmayı sürdürmektedir (Canbolat, 2020; Çelik vd., 2017; Öztürk, 2012; TEDMEM, 2015; Tokgöz, 2013; Yazıcılar & Bümen, 2019).

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin hangi tür program uyarlama örüntüleri kullandıklarının belirlenmesi ve bu uyarlama örüntülerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim öğretmenlerin hangi programı uyarlama örüntülerini kullanmaktadır?
- 2) Öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntüleri,
 - a. mesleki kıdem,
 - b. ortaöğretim türü,
 - c. branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin hangi tür program uyarlama örüntüleri kullandıklarının belirlenmesi ve bu uyarlama örüntülerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Ordu ilinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 3373 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem grubu 404 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri "Öğretim Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek; Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021) tarafından geliştirilmiş olup toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin analizi Jamovi 2.6.26 programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra; tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları; öğretmenlerin program uyarlama örüntülerinde en fazla genişletme, ardından yeniden düzenleme ve en az atlama boyutunu tercih ettiklerini göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre genişletme, atlama ve yeniden düzenleme boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lise türüne göre genişletme ve yeniden düzenleme alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı ancak atlama örüntülerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında; diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Branş değişkenine göre üç boyutta da anlamlı fark elde edilmiştir. Genişletme alt boyutunda bu farklılığın Mesleki ve Teknik Lisesi alan branşları ile Tarih öğretmenleri arasında Mesleki ve Teknik Lisesi alan branşlarında görev yapan öğretmenler lehine; Bilişim Teknolojileri ve Tarih öğretmenleri arasında Bilişim Teknolojileri öğretmenleri lehine; Biyoloji ve Müzik öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine; Coğrafya ve Müzik öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine; Matematik ve Müzik öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine; Müzik ve Tarih öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine; Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce öğretmenleri arasında İngilizce öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atlama alt boyutundaki farklılığın Beden Eğitimi ve Spor ile Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Biyoloji ve Coğrafya öğretmenleri arasında Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri lehine; Biyoloji ile İngilizce ve Müzik öğretmenleri arasında İngilizce ve Müzik öğretmenleri lehine; Matematik ile İngilizce ve Müzik öğretmenleri arasında İngilizce ve Müzik öğretmenleri lehine; Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında Tarih öğretmenleri lehine; Türk Dili ve Edebiyatı ile İngilizce öğretmenleri arasında İngilizce öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeniden düzenleme alt boyutunda farklılığın Müzik ve Tarih öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine; Müzik ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında Müzik öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Merkeziyetçi eğitim sistemi, öğretmen özerkliği, program uyarlama.

Kaynaklar

Akar, H., & Kandemir, A. (2023). Emergent educational policies towards mainstreaming migrants in public education: the case of Turkey. In S. S. Singh, O. Jovanović, & M. Proyer (Eds.), *Perspectives on transitions in refugee education: ruptures, passages, and re-orientations* (pp. 47–62). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.7>

Akbulut Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8, 14. <https://doi.org/10.2307/1177151>

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/027046769201200273>

- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcasında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N.T., Çakar, E., & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education and Science*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024). Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1281-1321. <https://doi.org/10.17152/gefad.1432533>
- Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead. In Y. K. Cha, J. Gundara, S. H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives* (pp. 103-119). Singapore: Springer. http://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_8
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942. <http://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf>
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- İlhan, B., & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *TEBD*, 21(1), 303-334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Koç, S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin program uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 313-335. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1216207>
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- TEDMEM. (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Tokgöz, Ö. (2013). Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one. Unpublished doctoral dissertation, Ankara, METU.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2021). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study, *Teacher Development*, <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. <https://iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf>

Adapting the Curriculum: Exploring the Realities of Curriculum Adaptation in Secondary Education

Feryad DOĞUŞ

Anadolu University, Turkey
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

Sanem TABAK

Ordu University, Turkey
sanemuca@gmail.com
0000-0002-8905-4042

Introduction

Although curriculum is prepared by central authorities to guide the learning and teaching processes and presented to teachers, they are not usually implemented exactly as designed; teachers make changes to the curriculum based on their own understanding, experience, student characteristics, and the conditions in which they operate (Sherin & Drake, 2006; Ben-Peretz, 1990; Bümen, 2019; Bümen et al., 2014). Both national and international research indicates that curriculum are not implemented as they are sent, but rather that teachers make adaptations, and that this process is a universal reality. These adaptations are classified in different ways, such as deletion, addition, modification, reorganization, expansion, or omission (Akbulut Taş, 2022; Bümen & Holmqvist, 2022; Çelik & Şahin, 2024; İlhan & Bümen, 2023; Koç, 2024; Yazıcılar & Bümen, 2019). Factors influencing the adaptation process include the teacher's pedagogical content knowledge and personal characteristics, students' interest and readiness levels, cultural context, class size, the school's physical and material resources, the content of the lesson, and the adequacy of time, materials, and other resources. In addition, the structural characteristics of the education system also directly affect this process (Ball & Cohen, 1996; Gelmez Burakgazi, 2020; Güzel Yüce, 2022; Leite et al., 2020). The centralized education system in Turkey envisages the uniform implementation of curriculum across the country, which narrows the scope of teachers' autonomy and makes it difficult for them to respond to local needs (Akar & Kandemir, 2023; Bümen et al., 2014; Koç, 2024). Although teachers appear to have authority in choosing methods, they are not granted real autonomy because the outcomes, objectives, duration, and content are determined by the Ministry of National Education (MEB). In contrast, teachers continue to make various adaptations to the curriculum in line with student needs and local conditions during the teaching-learning process (Canbolat, 2020; Çelik et al., 2017; Öztürk, 2012; TEDMEM, 2015; Tokgöz, 2013; Yazıcılar & Bümen, 2019).

This study aims to determine what types of curriculum adaptation patterns secondary school teachers use and to examine these adaptation patterns in terms of various variables. In line with this aim, the following research questions were investigated:

- 1) What curriculum adaptation patterns do secondary school teachers use?
- 2) Do teachers' instructional curriculum adaptation patterns
 - a. show significant differences in terms of professional seniority,
 - b. secondary education type,
 - c. subject area variables?

Methodology

This study aims to determine what types of curriculum adaptation patterns secondary school teachers use and to examine these adaptation patterns in terms of various variables. A survey design was used in this study.

The study population consists of a total of 3,373 high school teachers working in official secondary education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the province of Ordu. The sample was determined using simple random sampling. The sample group consists of 404 teachers.

The data for the study were collected using the “Curriculum Adaptation Patterns Scale.” The scale was developed by Yazıcılar, et. al., (2021) and consists of a total of 20 items.

Data analysis was performed using the Jamovi 2.6.26 program. In addition to descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, one-way analysis of variance was applied in the analysis of the data.

Results

The research results show that teachers prefer expansion, followed by reorganization, and least skipping in their curriculum adaptation patterns.

No significant difference was found in the dimensions of expansion, skipping, and reorganization according to the professional seniority variable.

No significant difference was found in the expansion and reorganization sub-dimensions according to high school type, but a significant difference was found in the omission patterns. This difference was observed between teachers working in Anatolian High Schools and teachers working in other high school types, in favor of teachers working in other high school types.

Significant differences were found in all three dimensions according to the branch variable. In the expansion sub-dimension, this difference was in favor of teachers working in vocational and technical high school branches among vocational and technical high school branch teachers; in favor of information technology teachers among information technology and history teachers; between Biology and Music teachers in favor of Music teachers; between Geography and Music teachers in favor of Music teachers; between Mathematics and Music teachers in favor of Music teachers; between Music and History teachers in favor of Music teachers; and between Turkish Language and Literature and English teachers in favor of English teachers. The difference in the “Skip” sub-dimension is in favor of Physical Education and Sports teachers among Physical Education and Sports, Turkish Language and Literature, Mathematics, Biology, and Geography teachers; between Biology and English and Music teachers in favor of English and Music teachers; between Mathematics and English and Music teachers in favor of English and Music teachers; between History and Turkish Language and Literature teachers in favor of History teachers; and between Turkish Language and Literature and English teachers in favor of English teachers. In the reorganization sub-dimension, it was concluded that the difference was in favor of Music teachers between Music and History teachers; and in favor of Music teachers between Music and Turkish Language and Literature teachers.

Keywords: Centralized education system, teacher autonomy, curriculum adaptation.

References

- Akar, H., & Kandemir, A. (2023). Emergent educational policies towards mainstreaming migrants in public education: the case of Turkey. In S. S. Singh, O. Jovanović, & M. Proyer (Eds.), *Perspectives on transitions in refugee education: ruptures, passages, and re-orientations* (pp. 47–62). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.7>
- Akbulut Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8, 14. <https://doi.org/10.2307/1177151>
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/027046769201200273>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers’ sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>

- Bümen, N.T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N.T., Çakar, E., & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education and Science*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024). Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1281-1321. <https://doi.org/10.17152/gefad.1432533>
- Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead. In Y. K. Cha, J. Gundara, S. H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives* (pp. 103-119). Singapore: Springer. http://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_8
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers’ classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942. <http://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf>
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- İlhan, B., & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *TEBD*, 21(1), 303-334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Koç, S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin program uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 313-335. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1216207>
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers’ perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- TEDMEM. (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Tokgöz, Ö. (2013). Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers’ journey of thought curriculum into enacted one. Unpublished doctoral dissertation, Ankara, METU.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2021). Teachers’ curriculum adaptation patterns: a scale development study, *Teacher Development*, <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. <https://iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf>

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Yazma Becerisi Geliştirme Programı'nın (YABGEP) Tasarlama ve Geliştirme Süreci

Selma SARIOĞLU

MEB

akinselma81@gmail.com

0000-0002-8060-9152

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara Üniversitesi

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-654

Özet

Bu araştırmada; Türkçe dersine destek olacak üçüncü sınıf düzeyinde yazma becerilerini geliştiren bir program tasarlama ve geliştirme sürecinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) üçüncü sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları tarafından “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program değerlendirme Modeli’ne” göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre ve alan yazından elde edilen bilgiler ışığında, Türkçe dersinin yazma beceri alanına destek olacak üçüncü sınıf düzeyinde tasarlanacak ve geliştirilecek bir programın nasıl olması gerektiği ortaya koyulmuştur. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, Yazma Becerisi Geliştirme Programı’nın (YABGEP) felsefesi, genel amacı, tasarım ve yaklaşımı, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme yaklaşımı, değerlendirme boyutları tasarlanmıştır. Tasarlanan boyutlara yönelik uzman görüşleri alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmış program uygulama aşamasında işe koşulacak şekilde geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretim programı, yazma eğitimi, yazma becerisi

Abstract

This study aims to design and develop a program to enhance writing skills among third-grade students within the context of Turkish language instruction in Primary education. A needs analysis was conducted through the Turkish Language Curriculum (2019) for third grade, which was evaluated by classroom teachers and curriculum experts using Stake’s Responsive Evaluation Model. The evaluation outcomes, supported by field data, highlighted the necessity of a structured program specifically tailored to support writing skill development at this grade level. Accordingly, the Writing Skills Development Program was conceptualized and developed with a clearly articulated philosophy, general objectives, design principles, targeted learning outcomes, content framework, instructional strategies and assessment components. Expert opinions were incorporated throughout the design Process and necessary revisions were made to ensure the program’s applicability and effectiveness in practice.

Keywords: Curriculum, writing education, writing skills

Giriş

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretim programlarını temel alarak yürütülmesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde ifade edilen esaslara göre belirlenmiştir. Dewey’e (2013) göre okullar ve programlar bireylerin ve toplumun ilgi, deneyim ve yaşantılarına göre düzenlenmeli, onların gelişmelerine katkı sağlamalıdır. Bunu yaparken de onları geleceğe hazırlamalıdır. Buna göre

öğretim programlarının içeriğinin güncel ve yaşamla ilgi olması, bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, onların gözünden hazırlanması gerektiği bir gerçektir.

Genel anlamda öğretim programının; eğitim kurumlarında belirlenen derslerin içeriğini ve öğrenme hedeflerini düzenleyen bir plan ve kılavuz olduğu söylenebilir. Türkçe derslerindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan da yürütüleceği çevreyi belirleyen de Türkçe dersi öğretim programıdır. Türkçe dersinin yazma beceri alanına destek olacak programlar yok denecek kadar azdır. Bu anlamda öğretim sürecinde; öğrencinin bilişsel sürecinin gelişmesini sağlayacak, “Nasıl yazacağım öğretmenim?” sorusuna rehber olacak, içerik olarak nitelikli ürünler ortaya koyulmasını sağlayacak bir destek programına ihtiyaç olduğu görüldüğünden sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019) yazma beceri alanı üçüncü sınıf düzeyinde “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli” temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada Türkçe dersinin yazma beceri alanına üçüncü sınıf düzeyinde destek olacak yazma becerisi geliştirme programının nasıl olması gerektiği sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmaların temel amacı, algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır. Araştırma sürecinde de sınıf öğretmenlerinin ve program geliştirme uzmanlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019) yazma beceri alanını üçüncü sınıf düzeyinde değerlendirilmesi istenmiş, onların algı ve deneyimleri derinlemesine ortaya konulmuştur (Creswell, 2020, s. 72-98). Desen olarak bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Tekli durum deseninde tek bir durum vardır. Burada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) değerlendirildiği için bu desen uygun görülmüştür. Creswell’e göre (2007) durum çalışması, araştırmacının gözlem, görüşme, doküman ve rapor vb. veri toplama araçları gibi çoklu kaynaklar içeren, belli bir zaman dilimi içerisinde bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada da bir duruma ilişkin (öğretim programı) sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları ile görüşme yapılmış ve değerlendirme sonucunda, YABGE’ın nasıl tasarlanması gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu görüşmelerin amacı, tasarlanacak olan programın felsefesinin, genel amacının, tasarım ve yaklaşımının, kazanımlarının, içeriğinin, öğretmen-öğrenme yaklaşımının, değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiğine yönelik durumu ortaya koymaktır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri arasında olan bu yöntem nitel araştırmanın doğasına daha uygundur. Ölçüt örnekleme araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenmiş ölçütlere göre bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmada birinci grup olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi öğretim Programı’nı (2019) üçüncü sınıf düzeyinde uygulamış olması, ikinci grup olan program geliştirme ve Türkçe alan uzmanlarının ez az doktora düzeyinde olması veya MEB program departmanında uzman olarak görev yapmış olması araştırmacı tarafından ölçüt olarak belirlenmiştir. Görüşmeler sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları olmak üzere iki farklı gruba gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi, bireyin iç dünyasına girmek ve onu anlatmaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yöntemler, zihinsel algılar ve tepkiler, gözlemlenemeyen durumlar ortaya çıkarılabileceği için sosyal bilimlerde en uygun yöntemlerden biridir (Patton, 1990). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar program geliştirme alanında iki akademisyen, bir araştırma görevlisi, MEB ‘de görev yapan bir program geliştirme uzmanı ve bir Türkçe alan uzmanı tarafından incelenmiş ve formlara son şekli verilmiştir. Akabinde pilot uygulamalar yapılarak her iki formda anlaşılmayan noktalar düzeltilmiştir. Veriler analiz edilirken, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar programın felsefesine, genel amacına, program tasarım ve yaklaşımına, kazanımlarına içeriğine, öğretme-öğrenme yaklaşımına, değerlendirme sürecine temel oluşturmuştur. Betimsel analiz, daha önceden belirlenmiş temalara göre, araştırma sürecine uygun veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin özetlenerek yorumlanmasını içeren analiz türüdür (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi için önceden belirlenmiş temalar (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme) etrafında şekillenmiş alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin tamamından her iki araştırmacı ayrı ayrı kod ve alt temalar oluşturmuş, bu kod ve temalar karşılaştırılmıştır. Ortak olan alt temalar hesaplanarak sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerde uyum yüzdesi % .76 program geliştirme uzmanlarında ise bu uyum %.78 ‘dir.

Sonuçlar

İhtiyaç analizi kapsamında sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na destek olması için geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) ilerlemecilik felsefesi üzerine yapılandırılmıştır. Programda araç olarak kullanılan metinler öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda hazırlanarak, temalar öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadığı çevre ile bağlantı kurularak öğretme-öğrenme süreci yaşamın kendisi haline getirilmeye çalışılmıştır. YABGEP'in etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, iş birlikli anlayış öğrenme ortamındaki uygulamaları etkin kılmış, süreci ilerlemecilik anlayışına bir adım daha yaklaştırmıştır. YABGEP'in uygulama sürecindeki yazma çalışmalarında öğretmen kendi zihinsel sürecini aktardığı için öğrenme bilişsel süreci de yansıtmaktadır. YABGEP plânlı yazmayı ve bilişsel süreci ele alan modellerdeki temel yaklaşımı benimseyen süreç temelli yazma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Dolayısıyla Süreç Temelli Öğretim Modeli (STÖM) benimsenmiştir. Programda yazma becerisi temel olmakla beraber, bu becerinin diğer üç beceriyle grift bir şekilde tasarlanmasıyla öğrenme ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Program süreç temelli yazma yaklaşım modeli çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesini sağlarken Gagne'nin öğretim aşamalarının da öğretim sürecine yansımaları sağlayacaktır. Program yazmaya yönelik daha spesifik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında öğretmenlere yol gösterecektir. Taba modeli esas alınarak hazırlanan YABGEP'te amaçlardan çok içerik ve faaliyetlere önem verilmiştir. Hedefler aktivitelere göre belirlenmiştir. Kazanımların belirlenmesinde alan yazın taramasından ve ihtiyaç analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Kazanımların yazımında Anderson ve diğerleri (2001) tarafından revize edilen Bloom sınıflaması kullanılmıştır. Yine kazanımlar sosyal-duygusal beceriler ile ilişkilendirilmiştir (MEB, [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli], 2025). YABGEP'te içerik kazanımların gerçekleşmesi için düzenlenen konuları kapsamaktadır. Kazanımlara göre belirlenmiş olan içerik STYY göre sistematik bir şekilde örgütlenmiş, tekrarlı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bundan hareketle içerik, sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenmiştir. İçerik bilimseldir ve öğrencinin kavrayabilme gücüne göre belirlenmiştir. YABGEP'te toplamda 7 tema, her temada 3 okuma, bir dinleme metni yer almaktadır. YABGEP "Nasıl Yazacağım" sorusuna cevap verecek şekilde planlama basamaklarını içerecek şekilde tasarlanmıştır. Yani yazma süreçlerinin basamaklarını içerir. İçerik STÖM aşamalarına göre tasarlandığı için, içeriğin öğretilmesi sürecinde içeriğe yönelik daha spesifik olan yazma stratejileri (düşünceleri tekrar organize etme, metne etkisi olmayan cümleleri atma, taslak kullanma planlaması, üretme, düzenleme) öğretim metodu olarak kullanılmıştır. Uygulamadaki süreç dinleme, konuşma ve okuma stratejileri ile desteklenmiştir. YABGEP'te hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarıyla belirlenmiştir. YABGEP'te programın uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik değerlendirmeler yapılması, sürecin değerlendirilmesi kapsamında da her etkinliğin sonunda öğretmen değerlendirmesinin yapılması önerilmiştir. Her etkinliğin sonunda yapılan değerlendirme, süreç bitmeden öğrencilere zamanında geri bildirim verme açısından önem arz etmektedir. Yine programda süreç içerisinde akran değerlendirme formları ve gözlem formlarının kullanılması için yönlendirmeler yapılmıştır. Program tasarısının uzmanlar tarafından değerlendirilmesine yönelik kazanım, içerik, öğretme -öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini içeren uzman değerlendirme formları da program tasarısında yer almaktadır. Bir sonraki adımda tasarlanan bu program, uygulama sürecindeki dönütlerle geliştirilecektir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning teaching and assesment. Longman Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (S.B. Demir ve M. Bütün,Çev.).Siyasal Kitapevi.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dewey, J. (2013). *The School and Society and The Child and Tthe Curriculum*. University of Chicago Press.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden 19.01.2025 tarihinde indirilmiştir.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

*Bu bildiri “İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Yazma Becerisi Geliştirme Programının Tasarlanması” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

The Design and Development Process of the Writing Skills Development Program (YABGEP) for Third-Grade Primary School Students

Selma SARIOĞLU

Ministry of National Education, Türkiye

akinselma81@gmail.com

0000-0002-8060-9152

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara University, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-5654

Introduction

In our country, the implementation of educational activities based on curricula is determined according to the principles articulated in Article 2 of the Fundamental Law of National Education No. 1739. According to Dewey (2013), schools and programs should be organized according to the interests, experiences, and lives of individuals and society, contributing to their development. In doing so, they should prepare them for the future. Accordingly, the content of curricula should be current and relevant to life, and should be prepared in line with individuals' interests and needs, from their perspective.

Generally speaking, a curriculum can be said to be a plan and guide that organizes the content and learning objectives of courses in educational institutions. The Turkish curriculum forms the basis of educational activities in Turkish lessons and determines the environment in which they will be conducted. Programs that support the writing skills of Turkish lessons are almost nonexistent. In this sense, the teaching process should foster the development of students' cognitive processes, addressing the questions, "How will I write, teacher?" Since it was seen that there was a need for a support program that would guide the question and ensure that content-qualified products were produced, in line with the opinions of classroom teachers and program development experts, the writing skill area of the Turkish Course Curriculum (2019) was evaluated at the third-grade level based on "Stake's Need-Responsive Model." This study sought to answer the question of how a writing skill development program that would support the writing skill area of the Turkish course at the third-grade level should be.

Method

Qualitative research methods were used in the collection, analysis, and interpretation of the data obtained in this study. The primary purpose of qualitative research is to uncover perceptions and experiences. During the research process, classroom teachers and curriculum development experts were asked to evaluate the writing skills domain of the Turkish Language Curriculum (2019) at the third-grade level, and their perceptions and experiences were explored in depth (Creswell, 2020, pp. 72-98). A holistic single-case design was used. A single-case design involves a single case. This design was deemed appropriate because the Turkish Language Curriculum (2019) was being evaluated here. According to Creswell (2007), a case study is a research approach in which the researcher examines one or more cases in depth over a specific period, using multiple data collection tools such as observation, interview, documents, and reports. In this study, interviews were conducted with classroom teachers and curriculum development experts regarding a case (curriculum), and the evaluation revealed how the YABGEP should be designed. The purpose of these interviews was to reveal the philosophy,

general purpose, design and approach, outcomes, content, teacher-learning approach, and evaluation process of the program to be designed. Criterion sampling was used as the sampling method in the study. This method, among purposive sampling methods, is more appropriate for the nature of qualitative research. Criterion sampling is the study of all situations that meet a set of criteria, either created by the researcher or based on predetermined criteria (Marshall & Rossman, 2014). The researcher determined that the first group of classroom teachers in the study had implemented the Turkish Curriculum (2019) at the third-grade level, and the second group of curriculum development and Turkish field experts had at least a doctoral degree or had served as experts in the Ministry of National Education's curriculum department. The interviews were conducted with two different groups: classroom teachers and curriculum development experts. Data were collected through interviews. The interview method aims to penetrate the individual's inner world and explain it. Interviews are one of the most appropriate methods in social sciences because they allow for the discovery of experiences, attitudes, thoughts, intentions, methods, mental perceptions and reactions, and unobservable situations (Patton, 1990). A semi-structured interview form was used as the data collection tool. These forms were reviewed by two academics in the field of program development, a research assistant, a program development specialist at the Ministry of National Education, and a Turkish language expert, and the forms were finalized. Subsequently, pilot studies were conducted and unclear points in both forms were corrected. Descriptive analysis was used in data analysis. The results formed the basis for the program's philosophy, general purpose, program design and approach, outcomes and content, teaching-learning approach, and evaluation process. Descriptive analysis is a type of analysis that involves summarizing and interpreting data obtained using data collection techniques appropriate to the research process according to predetermined themes (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). For data analysis, subthemes and codes were created around predetermined themes (outcome, content, teaching-learning process, and evaluation). From the data obtained, each researcher separately created codes and subthemes, and these codes and themes were compared. By calculating common subthemes, the agreement rate for the data obtained from classroom teachers was 0.76%, while for curriculum development specialists, this agreement was 0.78%.

Results

As a result of interviews conducted with classroom teachers and program development experts as part of the needs assessment, the Writing Skills Development Program (YABGEP), which will be developed to support the Turkish Language Curriculum, was structured on the philosophy of progressivism. The texts used as tools in the program were prepared in line with students' interests and curiosities, and the themes were determined by the students themselves. In this context, an effort was made to make the teaching-learning process a life-like experience by establishing connections with the students' living environment. During the implementation of YABGEP activities, the student-student, student-teacher, and collaborative approach made the practices in the learning environment effective and brought the process one step closer to the progressive approach. Since the teacher conveys their own mental processes in the writing activities during the YABGEP implementation process, learning also reflects the cognitive process. YABGEP was designed according to the process-based writing approach, which adopts the basic approach of models addressing planned writing and the cognitive process. Therefore, the Process-Based Teaching Model (PTM) was adopted. While writing is fundamental in the program, the program aims to meet learning needs by intricately designing this skill with the other three skills. The program, within the framework of the process-based writing approach model, allows teachers to guide students while also incorporating Gagne's teaching stages into the teaching process. The program will guide teachers in the use of more specific teaching methods and techniques for writing. In YABGEP, which was developed based on the Taba model, emphasis is placed on content and activities rather than objectives.

Objectives are determined based on activities. The results of a literature review and needs analysis were utilized in determining the outcomes. The Bloom taxonomy revised by Anderson et al. (2001) was used in writing the outcomes. Furthermore, the outcomes are linked to social-emotional skills (MEB, [Turkey Century Maarif Model], 2025). The content in YABGEP covers the topics designed to achieve the outcomes. The content determined according to the outcomes is systematically organized according to the STYY and designed to be repetitive. Therefore, the content is organized according to the spiral programming approach. The content is scientific and determined according to the student's comprehension capacity. YABGEP comprises a total of seven themes, each with three reading and one listening text. YABGEP is designed to address the question "How Will I Write?" and incorporate the planning steps. In other words, it encompasses the steps of the writing process. Because the content was designed according to the STÖM stages, more content-specific writing strategies (reorganizing thoughts, eliminating sentences that don't have a significant impact on the text, planning, producing, and editing) were used as teaching methods during the content teaching process. The practical process was supported by listening, speaking, and reading strategies. Achieving the targeted outcomes in YABGEP was determined through process and outcome evaluation approaches. In YABGEP, it was recommended that students' written expression skills be assessed before and after the program implementation, and that teacher evaluations be conducted at the end of each activity as part of the process evaluation process. Evaluation at the end of each activity is crucial for providing students with timely feedback before the process ends. Furthermore, the program provides guidance for the use of peer evaluation forms and observation forms throughout the process. The program design also includes expert evaluation forms covering the learning outcomes, content, teaching-learning process, and evaluation elements for expert evaluation. In the next step, this designed program will be refined based on feedback from the implementation process.

Keywords: Curriculum, writing education, writing skills

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning teaching and assessment. Longman Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (S.B. Demir ve M. Bütün,Çev.).Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dewey, J. (2013). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden 19.01.2025 tarihinde indirilmiştir.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

*This paper is based on a section of the doctoral dissertation titled “The Design and Development Process of the Writing Skills Development Program (YABGEP) for Third-Grade Primary School Students.”

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejisi Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Filiz BAYIN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
filizbayin@anadolu.edu.tr
0009-0005-2819-2387

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
yozkilic@anadolu.edu.tr
0000-0002-4579-3644

İlaydanur KORKMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

İlhan Yadigar KILAVUZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ilhanyadigarkilavuz@anadolu.edu.tr
0000-0003-3361-2903

Abdullah CANSIZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
acansiz@anadolu.edu.tr
0000-0001-8060-4741

Mehmet SAPMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr
0009-0004-4791-1888

Meral GÜVEN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Giriş

Etkili öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve bu süreci bilinçli bir şekilde yönetmesi ile mümkündür. Bireylerin etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öncelikle öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme ise öğrencinin kendi öğrenme stillerini tanıması ve öğrenmesini kolaylaştıracak öğrenme stratejileri kullanabilmesini içerir (Güven, 2004). Öğrenme sürecinin verimli olabilmesi, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejisi kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamakta ve bu bağlamda öğrenme öğretme sürecinin daha etkili biçimde nasıl yapılandırılabilirliği konusunda

öğretmenlere rehberlik etmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda çalışmanın, öğrenme konusunda var olan literatüre güncel bir katkı sunması açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, program geliştirme uzmanlarına öğrenme öğretme süreçlerini tasarlarken yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama ve ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Kütahya il merkezinde bulunan bir Fen Lisesi (FL) ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki (MTAL) 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler; kişisel bilgi formu, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri 3 (Evin Gencel, 2007), öğrenme Stratejileri Ölçeği (Güven, 2008) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Microsoft Office Excel, Jamovi ve SPSS programı kullanılmıştır. Analizlerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizlerin yanı sıra Ki-kare testi, bağımsız örneklem t-testi, One-Way Anova ve Multinomial Logistic Regression analizlerinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler arasında en yüksek orana sahip öğrenme stili dengeleyen stil iken bunu sırasıyla imgeleyen, yansıtan ve deneyimleyen stiller izlemiştir. En düşük orana sahip öğrenme stili ise karar verendir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular; öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni bağlamında, erkek öğrenciler arasında en yüksek çıkan stil dengeleyen öğrenme stildir. Bunu sırasıyla imgeleyen, deneyimleyen ve yansıtan öğrenme stilleri takip etmektedir. Erkek öğrencilerde en düşük oranda görülen stil ise karar veren öğrenme stildir. Kız öğrencilerde ise en yüksek oran dengeleyen öğrenme stiline aittir. Bunu sırasıyla imgeleyen ve yansıtan öğrenme stilleri izlemektedir. Kız öğrencilerde en düşük oranda çıkan öğrenme stili karar veren öğrenme stildir. Sınıf düzeyi bağlamında, 9. sınıf öğrencileri arasında en yüksek oran dengeleyen öğrenme stiline aitken en düşük oran karar veren öğrenme stiline aittir. 10. sınıf düzeyinde en yüksek oran deneyimleyen öğrenme stiline aitken en düşük oranlar karar veren ve başlatan öğrenme stillerine aittir. 11. sınıf öğrencilerinde en yüksek oranla dengeleyen öğrenme stili öne çıkarken karar veren ve analiz eden öğrenme stilleri en düşük orana sahiptir. 12. sınıf öğrencileri arasında ise en yüksek oran dengeleyen öğrenme stiliyken karar veren stil en düşük öğrenme stili olarak gözlenmiştir. Lise türü bağlamında; Fen Lisesi öğrencileri arasında en yüksek orana sahip öğrenme stili dengeleyen, en düşük oranlar ise karar veren ve başlatan öğrenme stillerine aittir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ise en yaygın öğrenme stili dengeleyen, en düşük oran ise karar veren öğrenme stiline aittir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğrencilerin öğrenme stratejisi düzeyleri incelenmiş ve en yüksek ortalama puanın anlamlandırma stratejileri boyutunda olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin en düşük ortalama puanının ise yineleme stratejisine ait olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında öğrencilerin öğrenme stratejisi düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında; yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde bu anlamlı farkın, kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrenciler; yineleme, anlamlandırma ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadır. Buna karşılık, örgütlenme stratejileri ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyi bağlamında; öğrenme stratejileri tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Lise türü bağlamında; yineleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında anlamlı fark görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde bu anlamlı farkın, Fen Lisesi öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen Lisesi öğrencileri, yineleme ve duyuşsal stratejileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla kullanmaktadır. Buna karşın; anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın son sorusu bağlamında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejisi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapan öğrenme stili için anlamlandırma stratejisi ve duyuşsal strateji, anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Düşünen öğrenme stili için anlamayı izleme stratejisi ile negatif ilişki saptanmıştır. Buna karşılık, duyuşsal strateji bu öğrenme stilini anlamlı ve pozitif yönde yordamıştır. Yansıtan öğrenme stili açısından anlamayı izleme stratejisi negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Analiz eden öğrenme stili için anlamayı izleme stratejisi negatif ve duyuşsal strateji pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Başlatan öğrenme stili ise örgütlenme stratejisi ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Diğer öğrenme stilleri olan imgeleyen, deneyimleyen ve karar veren öğrenme stilleri için öğrenme stratejilerinin etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: etkili öğrenme, öğrenme stili, öğrenme stratejisi, öğrenme süreci, öğrenmeyi öğrenme

Kaynaklar

- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 120-139. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5475>
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: Study of validation and reliability. World Applied Sciences Journal, 4(1):31–36.

The Relationship Between The Learning Styles of Students and Their Utilization of Learning Strategies

Filiz BAYIN

Anadolu University, Turkey
filizbayin@anadolu.edu.tr
0009-0005-2819-2387

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY

Anadolu University, Turkey
yozkilic@anadolu.edu.tr
0000-0002-4579-3644

İlaydanur KORKMAZ

Anadolu University, Turkey
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ

Anadolu University, Turkey
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

İlhan Yadigar KILAVUZ

Anadolu University, Turkey
ilhanyadigarkilavuz@anadolu.edu.tr
0000-0003-3361-2903

Abdullah CANSIZ

Anadolu University, Turkey
acansiz@anadolu.edu.tr
0000-0001-8060-4741

Mehmet SAPMAZ

Anadolu University, Turkey
mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr
0009-0004-4791-1888

Meral GÜVEN

Anadolu University, Turkey
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Introduction

Effective learning occurs when students actively engage in the learning process and consciously regulate it. For individuals to learn effectively, they must first acquire the skill of learning to learn. This skill involves recognizing their own learning styles and effectively employing learning strategies that facilitate learning (Güven, 2004). To ensure the efficiency of the learning process, it is essential to examine whether a relationship exists between learning styles and learning strategies. Accordingly, this study seeks to reveal the relationship between learning styles of students and their level of learning

strategy use, and, in this context, to provide guidance for teachers on how the teaching–learning process can be structured more effectively. Furthermore, the study aims to contribute to the existing body of literature on learning and is expected to serve as a reference for curriculum development specialists in designing instructional processes.

Methodology

A quantitative research design combining general survey and correlational approaches was employed in this study. The sample comprised students in grades 9 through 12 from a Science High School (Fen Lisesi, FL) and a Vocational and Technical Anatolian High School (MTAL) located in the central district of Kütahya during the spring semester of the 2024–2025 academic year. Data were collected using a personal information form, Kolb’s Learning Style Inventory–Version 3 (Evin Gencel, 2007), and the Learning Strategies Scale (Güven, 2008). The data were analyzed with Microsoft Excel, Jamovi, and SPSS. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation) were computed, along with inferential analyses including chi-square tests, independent samples t-tests, one-way ANOVA, and multinomial logistic regression.

Results

When analyzing the findings related to the first research question, it was determined that the most prevalent learning style among students was the balancing style, followed by the imagining, reflecting, and experiencing styles. Conversely, the least preferred learning style was the deciding style.

The findings related to the second research question revealed significant differences in learning styles of students with respect to gender, grade level, and high school type. Regarding gender, the most prevalent style among male students was the balancing style, followed by the visualizing, experiencing, and reflective styles, while the least preferred was the deciding style. Among female students, the most common learning style was also the balancing style, followed by the visualizing and reflecting styles, with the deciding style again ranking lowest. In terms of grade level, ninth-grade students demonstrated the highest preference for the balancing style and the lowest for the deciding style. For tenth graders, the most frequent style was experiencing, whereas the least preferred were the deciding and initiating styles. Among eleventh-grade students, the balancing style was most prevalent, while the deciding and analyzing styles were least preferred. For twelfth graders, the balancing style once again held the highest rate, whereas the deciding style was the least preferred. With respect to school type, science high school students most commonly adopted the balancing style, while the deciding and initiating styles were least frequent. Similarly, vocational and technical Anatolian high school students predominantly preferred the balancing style, with the deciding style being least common.

With respect to the third research question, students’ learning strategy levels were examined, and the highest mean score was found in the dimension of elaboration strategies. Conversely, the lowest mean score belonged to the rehearsal strategy.

Regarding the fourth research question, the relationships between students’ learning strategy levels and the variables of gender, grade level, and high school type were examined. In terms of gender, significant differences were observed in the sub-dimensions of rehearsal, elaboration, and affective strategies. Examination of the mean values indicated that these differences favored female students, who used repetition, elaboration, and affective strategies more frequently than male students. In contrast, no significant differences were identified in the sub-dimensions of organizing strategies or comprehension-monitoring strategies. With respect to grade level, no statistically significant differences were found across any of the sub-dimensions of learning strategies. However, in terms of high school type, significant differences were identified in rehearsal and affective strategies, with mean values indicating an advantage for science high school students. Specifically, students in science high schools employed rehearsal and affective strategies more frequently than their peers in vocational and technical Anatolian high schools. Nevertheless, no significant differences were observed in elaboration, organizing, and comprehension monitoring strategies.

Regarding the final research question, the relationship between learning styles of students and their levels of learning strategies was examined. For the doing learning style, both elaboration and affective

strategies were found to be significantly and positively associated. In the case of the thinking learning style, a negative relationship was observed with the comprehension monitoring strategy, whereas the affective strategy positively predicted this style. For the reflecting learning style, the comprehension monitoring strategy demonstrated a significant negative association. Similarly, for the analyzing learning style, the comprehension monitoring strategy was negatively related, while the affective strategy showed a positive relationship. The initiating learning style was found to be negatively associated with the organizing strategy. For the remaining styles— imagining, experiencing, and deciding—no statistically significant relationships with learning strategies were identified.

Keywords: effective learning, learning style, learning strategy, learning process, learning to learn

References

- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 120-139. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5475>
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: Study of validation and reliability. World Applied Sciences Journal, 4(1):31–36.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Etkinlikleri Tasarlama Deneyimleri: ChatGPT ve NotebookLM Kullanımı Örneği

Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
esma.emmioglu@gmail.com
0000-0002-6188-7173

Veda YAR YILDIRIM

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com
[0000-0002-2129-4189](https://orcid.org/0000-0002-2129-4189)

Vildan ÖZEKE

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
vildancevik@gmail.com
0000-0003-1827-1258

Giriş

Yapay zekâ (YZ) uygulamaları eğitimde köklü dönüşümlere yol açmakta, akıllı ve kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri sunmaktadır (Arslan, 2017). Ancak gerçek öğrenme ortamlarında YZ kullanımına henüz temkinle yaklaşılmakta, yaratıcılık, eleştirel düşünce, işbirliği ve empati gibi temel becerilerin geri planda kalabileceği endişesi bulunmaktadır (Selwyn, 2024). YZ'nin öğretmen yetiştirme alanına faydaları ise genel olarak kişiselleştirilmiş öğrenme, rutin işlerin azaltılması ve kaynak erişimini artırma (Alkhatlan ve Kalita, 2019; Chan, 2023) şeklinde sıralanabilirken; veri kalitesi, önyargılar ve etik sorunlar gibi sınırlılıklar da bulunmaktadır (Holmes ve Tuomi, 2022; Miao ve Holmes, 2023). Öğretmen adaylarında YZ kullanımı üç aşamada gelişir: temel YZ bilgisi öğrenme, YZ'yi araç olarak kullanma ve YZ ile işbirliği yaparak yeni bilgi üretme (Zhang ve Aslan, 2021).

Bu çalışmada, üretken yapay zekâ aracı olarak ChatGPT ile YZ tabanlı not alma aracı olarak NotebookLM araçlarının mikroöğretim dersine katılan öğretmen adaylarının öğrenme etkinliklerini tasarlama sürecindeki deneyimlerine yansımaları incelenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yapay zekaya yönelik genel tutumları dönem boyunca nasıl değişmektedir?
2. Öğrenme etkinlikleri tasarlama sürecinde ChatGPT ve NotebookLM kullanan öğretmen adayları, hangi olumlu deneyimleri ve zorlukları yaşamaktadırlar?

Yöntem

Çalışmada kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar, Eğitim Fakültesi'nin Mikroöğretim dersine kayıtlı 2-4. sınıf öğrencileridir. Derste öğretim üyesi kuramsal çerçeve sunmakta, öğrenciler dörder kişilik gruplarda 15 dakikalık öğrenme etkinlikleri tasarlayıp uygulamaktadır.

Araştırma kapsamında üç farklı grup oluşturulmuştur. ChatGPT grubu ($n=44$), NotebookLM grubu ($n=48$) ve kontrol grubu ($n=45$). NotebookLM grubu akademik kaynaklara erişim sağlamış, ChatGPT grubuna kaynak paylaşmamıştır. Deney gruplarına YZ araçları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Veri toplama araçları olarak Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği (Schepman ve Rodway, 2020; Türkçe uyarlama: Kaya vd., 2020) dönem başında ve sonunda uygulanmış, açık uçlu etkinlik geliştirme anketi her ders sonunda kullanılmıştır. Bu ankette öğrencilere kullandıkları kaynaklar ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar sorulmuştur. Nicel veriler MANCOVA ile, nitel veriler betimsel analiz ile incelenmiştir.

Sonuçlar

MANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol edildiğinde, gruplar arasında sontest YZ tutum puanları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{\text{sontest\_olumlu\_tutum}}(2,116) = .250, p > .05$; ($F_{\text{sontest\_olumsuz\_tutum}}(2,116) = .587, p > .05$). Tüm gruplardaki öğrenciler hem öntest hem sontest ölçümlerinde YZ'ye karşı nötr düzeyde tutum sergilemiştir.

Nitel bulgulara göre, kontrol grubu öğrenme etkinliği tasarımı en fazla zorluk yaşamıştır. ChatGPT grubu materyal hazırlama, NotebookLM grubu ise sistem erişiminde güçlük çekmiştir. Deney grupları YZ araçlarının sağladığı kolaylıklar ve zaman yönetimi avantajları nedeniyle bu araçları yararlı bulmuştur. Buna karşılık, kontrol grubu öğrencileri, etkinlikleri tasarlama ve uygulama sürecinden deney grubuna göre daha fazla keyif aldıklarını ve uygulama sürecinde olumlu durumlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Nitel Bulgular

		<i>f</i>		
		Kontrol Grubu	Deney I (ChatGPT)	Deney II (NotebookLM)
Olumlu durumlar	İş birliği	12	21	11
	Öğrenme	8	18	11
	Uygulama	13	4	8
	Keyif	18	9	6
	Kolaylık	-	12	6
	Özgüven	-		1
	Zaman yönetimi	-		1
	Yaratıcılık	1	1	-
	Yapay zekâ aracını öğrenme	-	2	
	Zorluk yaşanmadı	34	49	31
Zorluklar	Tasarım	14	11	9
	Materyal hazırlama	4	7	1
	Uygulama	3	2	2
	Zaman yönetimi	1	1	1
	İşbirliği	1	-	-
	Yapay zekayı kullanma	-	-	3

Tartışma

Araştırmanın nicel bulguları, YZ araçları kullanımının öğretmen adaylarının tutumlarında değişiklik yaratmayabileceğini göstermektedir. Nitel bulgular ise ChatGPT ve notebookLM kullanan katılımcıların farklı deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grupları, öğrenme etkinlikleri tasarımı YZ araçlarının önemli kolaylıklar sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu alanyazınla paralellik göstermekte; yapay zekanın temel faydası kullanıcılara kolaylık sağlayarak zaman kazandırmasıdır (Luckin vd., 2016; Popenici ve Kerr, 2017).

Çalışmamızın dikkat çekici bulgularından biri ise, kontrol grubu öğrencilerinin etkinlik tasarlama sürecinde en çok zorluk yaşayan grup olmasına rağmen, bu süreçten aldıkları keyfin ve tasarlanan etkinliklerin uygulanması sürecindeki olumlu deneyimlerin deney gruplarındaki öğrencilere kıyasla çok daha sık ifade edilmesidir. Bu durum, beynimizin engeller ve zorluklarla karşılaşarak bunları aşarak başarıya ulaşmasının daha yoğun bir haz ve tatmin sağladığı bulgusunu desteklemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ng, 2018; Yeager ve Dweck, 2020).

YZ araçlarını kullanırken sadece verimliliği artırmaya odaklanmak yerine, karşılıklı saygı, işbirliği, empati ve üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmek gerekmektedir (Selwyn, 2024). Çalışmamızdaki öğretmen adaylarının YZ kullanımı daha çok temel bilgi edinme ve araç olarak kullanma aşamasındadır. YZ okuryazarlığının artması ve öğretmen adaylarının YZ'yi yalnızca araç değil, işbirliği yapılan bir takım arkadaşı olarak benimsemeleri öğrenme deneyimlerini

farklılaştıracaktır. Bu nedenle, YZ'nin öğretmen eğitimindeki dönüşümlerinin izlenmesi gelecek araştırmalar için önemli ve heyecan verici olacaktır.

Anahtar Sözcükler: yapay zekâ, öğretmen yetiştirme, mikroöğretim

Kaynaklar

- Alkhatlan, A. & Kalita, J. (2019). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. *International Journal of Computer Applications*. 181 (43), 1-20. <https://doi.org/10.5120/ijca2019918451>
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/690058#article_cite
- Chan, C.K.Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20, (38), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PL1104_01
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O. & Kaya, M.D. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(2), 497-514. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Ng B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: Special Issue on Artificial Intelligence in Education*, 10, 3–14. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Miao, F. & Holmes, W., (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO: Paris, France. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies?. *The American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zhang, K., & Aslan, A.B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 2(100025), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Preservice Teachers' Experiences in Designing Learning Activities: The Case of Using ChatGPT and NotebookLM

Esma EMMİOĞLU SARIKAYA
Tokat Gaziosmanpasa University, Türkiye
esma.emmioglu@gmail.com
0000-0002-6188-7173

Veda YAR YILDIRIM
Tokat Gaziosmanpasa University, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com
[0000-0002-2129-4189](https://orcid.org/0000-0002-2129-4189)

Vildan ÖZEKE
Tokat Gaziosmanpasa University, Türkiye
vildancevik@gmail.com
0000-0003-1827-1258

Introduction

Artificial intelligence (AI) applications are leading to fundamental transformations in education, offering personalized learning systems (Arslan, 2017). Nevertheless, there is a reluctance to adopt AI in real learning settings, with concerns that fundamental skills such as creativity, critical thinking, collaboration and empathy may be overlooked (Selwyn, 2024). The benefits of AI in teacher education can generally be listed as personalized learning, reduction of routine tasks, and increasing resource access (Alkhatlan & Kalita, 2019; Chan, 2023), while limitations such as data quality, biases, and ethical issues also exist (Holmes & Tuomi, 2022; Miao & Holmes, 2023). AI usage among preservice teachers develops in three stages: learning basic AI knowledge, using AI as a tool, and collaborating with AI to generate knowledge (Zhang & Aslan, 2021).

The present study examines the reflections of ChatGPT and NotebookLM on the experiences of preservice teachers participating in microteaching courses in the process of designing learning activities. We examine following research questions:

1. Which positive experiences and difficulties are experienced by pre-service teachers using ChatGPT and NotebookLM in the process of designing learning activities?
2. How do the general attitudes toward artificial intelligence of students in experimental and control groups change throughout the semester?

Method

A quasi-experimental design with control group was used in the study. Participants were 2nd to 4th year students enrolled in the Microteaching course at the Faculty of Education. In the course, the instructor presents the theoretical framework, and students design and implement 15-minute learning activities in groups of four.

Two experimental groups were formed: one ChatGPT ($n=44$) and one NotebookLM ($n=48$). One control group was also formed ($n=45$). The NotebookLM group was provided access to academic resources, while no resources were shared with the ChatGPT group. Experimental groups were informed about AI tools.

The General Attitudes toward Artificial Intelligence Scale (GAAIS, Schepman & Rodway, 2020; Turkish adaptation: Kaya et al., 2020) was applied at the beginning and end of the semester, and an open-ended activity development questionnaire was used after each lesson. In this questionnaire, students were asked about the resources they used and the positive and negative experiences they had.

Quantitative data were analyzed using MANCOVA, and qualitative data were analyzed using descriptive analysis.

Results

MANCOVA results showed that when pretest scores were controlled, no significant difference was found between groups in terms of posttest AI attitude scores ($F_{\text{posttest\_positive\_attitude}} (2,116) = .250, p > .05$; $F_{\text{posttest\_negative\_attitude}} (2,116) = .587, p > .05$). Students in all groups exhibited neutral attitudes toward AI in both pretest and posttest measurements.

Qualitative findings showed that the control group experienced the greatest number of challenges when designing learning activities. The ChatGPT group had difficulty in material preparation, while the NotebookLM group struggled with system access. Experimental groups found these tools useful due to the conveniences and time management advantages. In contrast, control group students stated that they enjoyed the process of designing and implementing activities more than the experimental group and experienced positive experiences during the implementation process (Table 1).

Table 1. *Qualitative Results*

		<i>f</i>		
		Control	Experimental I (ChatGPT)	Experimental II (NotebookLM)
Positive Experiences	Collaboration	12	21	11
	Learning	8	18	11
	Implementation	13	4	8
	Enjoyment	18	9	6
	Convenience	-	12	6
	Self-confidence	-		1
	Time management	-		1
	Creativity	1	1	-
	Learning an AI tool	-	2	
	No difficulty experienced	34	49	31
Challenges	Design	14	11	9
	Material preparation	4	7	1
	Implementation	3	2	2
	Time management	1	1	1
	Collaboration	1	-	-
	Using artificial intelligence	-	-	3

Discussion

The quantitative findings of our research indicate that the use of AI tools may not lead to changes in the attitudes of preservice teachers. Qualitative findings reveal that participants using ChatGPT and NotebookLM had different experiences. Experimental groups stated that AI tools provided significant conveniences in designing learning activities. This finding aligns with the literature; the primary benefit of artificial intelligence is providing convenience to users and saving time (Popenici & Kerr, 2017; Luckin et al., 2016).

One of the remarkable findings of our study is that although control group students were the group that experienced the most difficulty in the activity design process, their enjoyment from this process and positive experiences during the implementation of designed activities were expressed much more frequently compared to students in experimental groups. This situation supports the finding that our brains experience more intense pleasure and satisfaction when we encounter adversity and challenges, and achieve success by overcoming them (Deci and Ryan, 2000; Ng, 2018; Yeager & Dweck, 2020).

We believe that developing a mutual understanding, respect, and higher-order thinking skills is necessary, rather than focusing solely on increasing productivity (Selwyn, 2024). The AI usage of our participants is more at the stage of basic knowledge acquisition and tool usage. Increasing preservice teachers' adoption of AI not only as a tool but as a teammate to collaborate with will differentiate their learning experiences. We believe that monitoring transformations in teacher education using AI will be an important and exciting area of future research.

Keywords: artificial intelligence, teacher education, microteaching

References

- Alkhatlan, A. & Kalita, J. (2019). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. *International Journal of Computer Applications*, 181 (43), 1-20. <https://doi.org/10.5120/ijca2019918451>
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/690058#article_cite
- Chan, C.K.Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20, (38), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O. & Kaya, M.D. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence, *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40(2), 497-514. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Ng B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: Special Issue on Artificial Intelligence in Education*, 10, 3–14. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Miao, F. & Holmes, W., (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO: Paris, France. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies?. *The American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zhang, K., & Aslan, A.B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 2(100025), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Ötizmli Öğrencilere Yenilikçi Sosyal Beceri Öğretimi: Müzikle Özel – Özelle Müzik

Aytaç Onur DEMİRTAŞ

Aydın Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

demirtas.aonur@gmail.com

0000-0003-4677-1110

Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

0000-0003-4809-3405

Selin GÖKÇE

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

selingokce@adu.edu.tr

0000-0001-9484-9619

Evin ERDEN TOPOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

evinerden@adu.edu.tr

0000-0002-6731-5790

Fusun ÜNAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

fusun.unal@deu.edu.tr

0000-0002-2938-6512

Gökhan AKSU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

gokhanaksu@adu.edu.tr

0000-0003-2563-6112

Giriş

OSB, bireylerin sosyal iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde sınırlılıklara yol açmakta, bu durum çocukların akran ilişkileri kurmalarını zorlaştırmaktadır (Ke & Im, 2013; Pektaş-Karabekir, 2016). Sosyal becerilerin erken yaşta geliştirilmesi OSB’li bireylerin toplumla bütünleşmesi için kritik öneme sahiptir (Elias & Mocerı, 2012). Alanyazında akran aracılı öğretim, video model ve sosyal öykü gibi çeşitli müdahale yöntemleri bulunmasına rağmen tek bir yaklaşımın tek başına yeterli olmadığı belirtilmektedir (Geretsegger vd., 2014).

Müzik, evrensel yapısı ve duygusal aktarım gücüyle OSB’li çocukların sosyal etkileşimlerini destekleyen güçlü bir araç olarak görülmektedir (Ruslı, 2023). Araştırmalar, müzik eğitimi alan OSB’li öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydettiğini göstermektedir (Geboloğlu, 2016; Kim, 2023). Özellikle ritim, doğaçlama ve hareketi bir araya getiren Orff Schulwerk yaklaşımı, OSB’li öğrenciler için uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Özevin, 2018). Bu bağlamda çalışma, müzik temelli atölyeler yoluyla temel sosyal becerilerin öğretimini hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma, hafif düzey OSB tanısı almış 16 ilköğretim öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılar en az üç kelimelik cümle kurabilme, kısa süreli göz kontağı kurabilme ve etkinliklerde beş dakika süreyle yer alabilme gibi ön koşullara göre seçilmiştir. Nicel veriler bağımlı örneklem t-testi ile, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Veri toplama sürecinde üç araç kullanılmıştır:

1. **Kontrol Listesi (24 madde):** Ön-son test uygulamaları ile öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri ölçülmüştür.
2. **Atölye Gözlem Formu (8 madde):** Her oturumda araştırmacılar tarafından doldurulmuştur.
3. **Görüşme Formları:** Öğretmen ve ebeveynlerden proje öncesi ve sonrası bilgi alınmıştır.

Bulgular

Nicel analizler, dört atölyenin tamamında ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Cohen's d değerleri 1.23 ile 3.07 arasında değişmiş ve büyük etki büyüklüklerine işaret etmiştir.

Nitel bulgulara göre, ebeveynler çocuklarının atölyeler sonrasında hedeflenen sosyal becerilerde (selamlaşma, teşekkür etme, yardım isteme, vedalaşma) belirgin ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Ayrıca, çocuklarda memnuniyet, dikkat süresi ve sorumluluk bilinci gibi duyuşsal becerilerde artış gözlenmiştir. Ses hassasiyeti bulunan bazı çocuklarda bu hassasiyetin azaldığı da rapor edilmiştir. Müziğe karşı ilgi artmış, bazı öğrenciler müzik aleti çalmaya yönelmiştir.

Araştırma bulguları, müzik temelli atölyelerin OSB'li öğrencilerin sosyal beceri gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ebeveyn görüşleri, sadece hedeflenen davranışlarda değil, aynı zamanda beklenmeyen sosyal ve duyuşsal alanlarda da olumlu değişimlerin yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, müzik eğitiminin OSB'li çocukların sosyalleşme süreçlerinde bütüncül bir katkı sunduğunu göstermektedir (Ghasemtabar vd., 2015; Eren, 2015).

Bu çalışmanın, müzik temelli sosyal beceri öğretiminde Türkiye'de sınırlı sayıdaki araştırmalara katkı sağlayacağı ve farklı gelişim seviyelerindeki bireylere yönelik müdahalelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, disiplinler arası bir bakış açısıyla psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve müzik eğitimi alanlarının iş birliği, araştırmanın yenilikçi yönünü ortaya koymaktadır.

Müzik temelli atölye çalışmaları, OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamış; müziğe olan ilgilerini artırmış ve toplumsal uyumlarına katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlar, müzik eğitiminin sosyal beceri öğretiminde yenilikçi ve etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların farklı OSB düzeylerine ve daha geniş örneklemelere yönelmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal Beceri Eğitimi, Müzik Eğitimi, Drama, Atölye Çalışması

Kaynaklar

Elias, M. J., & Mocer, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>

Eren, B. (2015). The use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in integrated group music therapy sessions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.128>

Geboloğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(6), CD004381. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>

Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., & Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.161584>

Ke, F., & Im, T. (2013). Virtual-reality-based social interaction training for children with high-functioning autism. *The Journal of Educational Research*, 106(6), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.832999>

Kim, H. (2023). Music education of Korean-American students with autism spectrum disorder (ASD) living in Los Angeles County and Orange County [Doktora tezi, Liberty University]. Liberty University Digital Commons. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4109>

Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8–23. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.5177>

Pektaş-Karabekir, N. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akran aracılı sosyal beceri öğretimi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Rusli, N. A. (2023). The effectiveness of music education in improving social communication for autism spectrum disorder (ASD) students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Musica*, 68(Sp. Issue 1), 261–274.

Teaching Innovative Social Skills to Students with Autism: Special with Music - Music with Special

Aytaç Onur DEMİRTAŞ

Aydın Efeler District Directorate of National Education, Türkiye

demirtas.aonur@gmail.com

0000-0003-4677-1110

Kerim GÜNDOĞDU,

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

0000-0003-4809-3405

Selin GÖKÇE

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

selingokce@adu.edu.tr

0000-0001-9484-9619

Evin ERDEN TOPOĞLU

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

evinerden@adu.edu.tr

0000-0002-6731-5790

Füsun ÜNAL

Dokuz Eylül University, Türkiye

fusun.unal@deu.edu.tr

0000-0002-2938-6512

Gökhan AKSU

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

gokhanaksu@adu.edu.tr

0000-0003-2563-6112

Introduction

ASD causes limitations in individuals' ability to initiate and maintain social communication, which makes it difficult for children to establish peer relationships (Ke & Im, 2013; Pektaş-Karabekir, 2016). Developing social skills at an early age is critical for the integration of individuals with ASD into society (Elias & Mocer, 2012). Although there are various intervention methods such as peer-mediated instruction, video modeling, and social stories in the literature, it is stated that a single approach alone is not sufficient (Geretsegger et al., 2014).

Music is seen as a powerful tool that supports the social interactions of children with ASD with its universal nature and emotional transmission power (Rusli, 2023). Studies show that students with ASD who receive music education make significant improvements in their social communication skills (Geboloğlu, 2016; Kim, 2023). In particular, the Orff Schulwerk approach, which combines rhythm, improvisation and movement, is considered an appropriate method for students with ASD (Özevin, 2018). In this context, the study aims to teach basic social skills through music-based workshops.

Method

The study was conducted with 16 elementary school students diagnosed with mild ASD. Participants were selected based on prerequisites such as being able to form sentences of at least three words, making

brief eye contact, and participating in the activities for five minutes. Quantitative data were analyzed using dependent sample t-test and qualitative data were analyzed using content analysis.

Three instruments were used in the data collection process:

1. Control List (24 items): Students' social skills development was measured with pre-post test applications.
2. Workshop Observation Form (8 items): It was filled in by the researchers in each session.
3. Interview Forms: Information was obtained from teachers and parents before and after the project.

Results

Quantitative analyses showed statistically significant differences between pre-post test scores across all four workshops ($p < .001$). Cohen's d values ranged from 1.23 to 3.07, indicating large effect sizes.

According to qualitative findings, parents reported that their children made significant progress in the targeted social skills (greeting, thanking, asking for help, saying goodbye) after the workshops. In addition, children showed an increase in affective skills such as satisfaction, attention span and sense of responsibility. Some children with vocal sensitivity also reported a decrease in this sensitivity. Interest in music increased, with some students taking up musical instruments.

Research findings show that music-based workshops are effective in the social skills development of students with ASD. Parents' opinions reveal that positive changes were experienced not only in targeted behaviors but also in unexpected social and affective areas. This shows that music education makes a holistic contribution to the socialization process of children with ASD (Ghasemtabar et al., 2015; Eren, 2015).

It is thought that this study will contribute to the limited number of studies in Turkey on music-based social skills teaching and shed light on interventions for individuals at different developmental levels. In addition, the collaboration of the fields of psychological counseling, special education and music education with an interdisciplinary perspective reveals the innovative aspect of the study.

Music-based workshops provided significant improvements in the social skills of students with ASD, increased their interest in music and contributed to their social adaptation. These results suggest that music education is an innovative and effective method for teaching social skills. It is recommended that future studies should focus on different ASD levels and larger samples.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Skills Training, Music Education, Drama, Workshop

References

- Elias, M. J., & Mocer, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Eren, B. (2015). The use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in integrated group music therapy sessions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.128>
- Geboloğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(6), CD004381. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
- Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., & Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.161584>

Ke, F., & Im, T. (2013). Virtual-reality-based social interaction training for children with high-functioning autism. *The Journal of Educational Research*, 106(6), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.832999>

Kim, H. (2023). Music education of Korean-American students with autism spectrum disorder (ASD) living in Los Angeles County and Orange County [Doktora tezi, Liberty University]. Liberty University Digital Commons. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4109>

Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8–23. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.5177>

Pektaş-Karabekir, N. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akran aracılı sosyal beceri öğretimi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Rusli, N. A. (2023). The effectiveness of music education in improving social communication for autism spectrum disorder (ASD) students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Musica*, 68(Sp. Issue 1), 261–274.

Uluslararası ve Ulusal Eğitim Programlarının Karşılaştırılması Analizi

İlaydanur KORKMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

ilaydanurardic@anadolu.edu.tr

0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

feryaddogus@anadolu.edu.tr

0009-0005-7900-5270

Mehmet SAPMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr

0009-0004-4791-1888

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

yozkilic@anadolu.edu.tr

0000-0002-4579-3644

Bilge ÇAM AKTAŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

bilge@anadolu.edu.tr

0000-0002-2742-8184

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte eğitim sistemleri, yalnızca ulusal bağlamda değil; aynı zamanda uluslararası düzeyde de yeniden yapılandırılmakta ve değerlendirilmektedir. Bu süreçte, bireylerin yalnızca yerel değil; aynı zamanda evrensel bilgi, beceri ve değerlere sahip olması, eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda; farklı ülkelerde uygulanan uluslararası eğitim programları, küresel ölçekte geçerliliği olan bir eğitim anlayışının temsilcisi olarak önem kazanmaktadır. Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate – IB), İleri Düzey Yerleştirme (Advanced Placement – AP) ve Cambridge Uluslararası Eğitim Programı (Cambridge International Education – CIE) bu bağlamda en yaygın ve köklü uygulamalardır (Cambridge International, 2025; College Board, 2025; International Baccalaureate Organization, 2025). Söz konusu programlar; her ne kadar bireylere disiplinler arası, sorgulayıcı ve evrensel değerlere dayalı bir eğitim sunmayı amaçlasa da gelişim süreçleri, felsefi temelleri, pedagojik yaklaşımları ve program bileşenleri açısından birbirinden farklılaşmaktadır. Programların öğrenme hedefleri, içerik organizasyonu, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımları gibi boyutları, bu ayrışmanın belirginleştiği temel alanlardır. Bu bağlamda, programların çok boyutlu bir şekilde analiz edilmesi ve karşılaştırılması hem teorik hem de uygulamalı eğitim araştırmaları açısından önemli katkılar sunacaktır. Öte yandan; uluslararası bu programların yalnızca kendi aralarında değil, aynı zamanda uygulandıkları ülkelerin ulusal öğretim programlarıyla da karşılaştırılması; eğitim politikalarının geliştirilmesi, eğitim programı reformları ve okul uygulamalarında daha bilinçli ve veriye dayalı kararlar alınmasını sağlayabilir. Türkiye özelinde bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ulusal öğretim programlarının; içerik, yapı ve amaçlar açısından IB, AP ve CIE programları ile benzerlikler ve farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Bu tür karşılaştırmalar, Türk eğitim sisteminin güçlü yönlerinin ve gelişime açık alanlarının belirlenmesi açısından da önemli bir zemin oluşturmaktadır. Ancak uluslararası literatürde bu tür karşılaştırmalı çalışmalara sıklıkla yer verilirken ulusal literatürde bu programlara dair kapsamlı ve sistematik analizlerin sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; IB, AP ve CIE gibi uluslararası eğitim programlarını Türkiye'deki ulusal öğretim

programları ile karşılaştırmalı olarak inceleyerek bu programların yapısal, pedagojik ve felsefi yönlerini çok boyutlu bir perspektif ile analiz etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada; Bilgisayar Bilimi, Psikoloji, Dil ve Matematik derslerinin uluslararası IB, AP, CIE eğitim programları ile Türkiye programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını ilgili derslerin IB, AP, CIE ve MEB programlarındaki öğretim programları oluşturmuştur. Derslerin programlarına ise uluslararası eğitim programlarının ve Türkiye programlarının yer aldığı web sayfalarından ulaşılmıştır. Uluslararası programların seçiminde Türkiye’de aktif olarak bazı okullarda uygulanmakta olan programlar seçilmiştir. Ders seçiminde ise Teknoloji, Matematik, Dil ve Sosyal Bilimler alanından birer dersin seçimi temel kabul edilmiştir. Çalışmada verilerin analizi, ilgili derslerin programlarının doküman analizi yoluyla yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için her bir araştırmacının ayrı ayrı yaptığı analizler kendi aralarında değiştirilerek kontrolü yapılmış ve görüş ayrılığı olması durumunda analizler yeniden gözden geçirilmiştir. Verilerin sunumunda ilgili programlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Sonuç

IB, AP, CIE ve Türkiye bilgisayar bilimi programlarının tümünde; algoritmik düşünme, etik farkındalık ve programlama becerileri ortak amaçlar arasındadır. IB programı disiplinler arası düşünmeyi, AP programı sınav odaklı yapıyı, CIE programı teknik bilgiyi, Türkiye programı ise yerli teknoloji üretimini ve dijital vatandaşlığı vurgulamaktadır. Öğretim yöntemleri arasında problem temelli ve proje tabanlı yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

IB, AP, CIE ve Türkiye dil programları incelendiğinde; IB programı sorgulayıcı ve kültürler arası iletişime, AP programı retorik analiz ve akademik yazmaya, CIE programı ise dil becerilerinin etkin kullanımına ve kültürel farkındalığa, Türkiye programı ise iletişimsel yetkinlik ve kültürel aidiyete yoğunlaşmaktadır. Tüm programlar dil becerilerinin gelişimini amaçlamakta ancak yöntemlerde IB programı iletişim temelli, AP programı retorik ve metin çözümleme odaklı, CIE programı etkileşimli dil pratiği, Türkiye programı ise iletişimsel, görev tabanlı, proje tabanlı ve dijital-hibrit yaklaşımları temel almaktadır.

IB, AP, CIE ve Türkiye matematik programları incelendiğinde; IB programı analitik düşünme, problem çözme ve teknolojinin kullanımına, AP programı kalkülüs temelli kavramlara ve üniversiteye hazırlığa, CIE programı analiz, problem çözme ve modellemeye, Türkiye programı ise bireysel farklılıklara duyarlı, sosyal-duygusal bütünleşmeyi destekleyen ve değer temelli yaklaşımlara odaklanmaktadır. Tüm programlarda problem çözme, iletişim ve matematiksel düşünme becerileri vurgulanmakta; yöntem olarak ise IB’de keşfetme, iş birliği ve teknoloji destekli öğrenme, AP’de çoklu temsiller ve teknoloji entegrasyonu, CIE’de problem çözme, modelleme ve ispat, Türkiye’de ise keşfetme, problem temelli, iş birlikli, modelleme, ters yüz öğrenme ve oyunlaştırma öne çıkmaktadır.

IB, AP, CIE ve Türkiye psikoloji programları incelendiğinde; IB programı etik duyarlılık ve çok kültürlülüğe, AP programı kanıt temelli akıl yürütmeye, CIE programı bilimsel yöntem ve analiz becerilerine, Türkiye programı ise bilimsel düşünme, temel psikolojik süreçler ve ruh sağlığını kavramaya odaklanmaktadır. Tüm programlarda eleştirel düşünme ve araştırma yöntemleri öne çıkmaktadır. Öğretim yöntemleri vaka analizi, tartışma, gözlem ve uygulamalı öğrenme temelli yapılandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: AP programı, CIE programı, IB programı, Türkiye programı

Kaynaklar

Cambridge International. (2025). *Programmes and qualifications*. Cambridge International. <https://www.CIEinternational.org/programmes-and-qualifications/>

College Board. (2025). *Courses*. AP Central. <https://apcentral.collegeboard.org/courses>

International Baccalaureate Organisation. (2025). *Programmes*. International Baccalaureate.
<https://www.ibo.org/programmes/>

Ministry of National Education. (2025). *Curriculum programmes*. Ministry of National Education.
<https://mufredat.meb.gov.tr/>

Comparative Analysis of International and National Education Programmes

İlaydanur KORKMAZ
Anadolu University, Turkey
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ
Anadolu University, Turkey
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

Mehmet SAPMAZ
Anadolu University, Turkey
mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr
0009-0004-4791-1888

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY
Anadolu University, Turkey
yozkilic@anadolu.edu.tr
0000-0002-4579-3644

Bilge ÇAM AKTAŞ
Anadolu University, Turkey
bilgec@anadolu.edu.tr
0000-0002-2742-8184

Introduction

With the impact of globalisation, education systems are being restructured and evaluated not only within a national context but also at an international level. In this process, ensuring that individuals acquire not only local but also universal knowledge, skills, and values has become one of the primary objectives of education policies. Accordingly, international education programmes implemented in different countries have gained importance as representatives of an educational approach that is valid on a global scale. Among these, the International Baccalaureate (IB), Advanced Placement (AP), and Cambridge International Education (CIE) are the most widespread and well-established (Cambridge International, 2025; College Board, 2025; International Baccalaureate Organisation, 2025). Although these programmes share the goal of providing individuals with interdisciplinary, inquiry-based education grounded in universal values, they differ in terms of their development processes, philosophical foundations, pedagogical approaches, and programme components. The learning objectives, content organisation, teaching methods, and assessment approaches constitute the main areas where such differences are evident. Analysing and comparing these programmes from multiple perspectives contributes significantly to both theoretical and practical educational research. Moreover, comparing international programmes not only with each other but also with the national curricula of the countries where they are implemented can facilitate the development of educational policies, curriculum reforms, and more informed, data-driven decisions in school practices. In the case of Turkey, the curricula developed by the Ministry of National Education share both similarities and differences with the IB, AP, and CIE programmes in terms of content, structure, and objectives. Such comparisons provide an essential basis for identifying both the strengths and areas for improvement in the Turkish education system. However, whilst comparative studies are relatively common in the international literature, comprehensive and systematic analyses remain limited in the Turkish context. In this regard, the

purpose of the present study is to examine IB, AP, and CIE international education programmes in comparison with national education programmes in Turkey and to analyse their structural, pedagogical, and philosophical aspects from a multidimensional perspective.

Method

This study aims to compare Computer Science, Psychology, Language, and Mathematics courses in the IB, AP, and CIE international education programmes with their Turkish counterparts. To this end, qualitative research methods were employed. The data sources for this study consisted of the curricula of the selected courses in the IB, AP, CIE, and MEB programmes. The curricula were accessed from the official websites of the international education programmes and the Ministry of National Education. In selecting the international programmes, those actively implemented in schools in Turkey were prioritised. In selecting the courses, one course each from the fields of Technology, Mathematics, Language, and Social Sciences was chosen as the basic criterion. Data were analysed using document analysis of the relevant curricula. For reliability, analyses conducted by each researcher were cross-checked and reviewed in cases of discrepancy. Direct quotations from the relevant programmes were included in the presentation of the findings.

Conclusion

Algorithmic thinking, ethical awareness, and programming skills constitute common objectives across all IB, AP, CIE, and Turkish computer science programmes. The IB emphasises interdisciplinary thinking, the AP highlights an examination-oriented structure, the CIE focuses on technical knowledge, and the Turkish curriculum prioritises local technology production and digital citizenship. Problem-based and project-based approaches emerge as the dominant teaching methodologies.

An examination of the IB, AP, CIE, and Turkish language programmes demonstrates that the IB programme emphasises inquiry and intercultural communication, the AP programme focuses on rhetorical analysis and academic writing, the CIE programme highlights the effective deployment of language skills and cultural awareness, whilst the Turkish programme concentrates on communicative competence and cultural identity. All programmes target the development of language skills; however, their methodological orientations differ: the IB programme adopts a communication-based approach, the AP programme emphasises rhetorical and textual-analytical practices, the CIE programme employs interactive language practice, and the Turkish programme integrates communicative, task-based, project-based, and digital-hybrid approaches.

An examination of the IB, AP, CIE, and Turkish mathematics programmes reveals that the IB programme emphasises analytical thinking, problem-solving, and the utilisation of technology; the AP programme focuses on calculus-based concepts and university preparation; the CIE programme highlights analysis, problem-solving, and modelling; whilst the Turkish programme is oriented towards approaches that demonstrate sensitivity to individual differences, support socio-emotional integration, and integrate values. Across all programmes, problem-solving, communication, and mathematical thinking skills receive emphasis. In terms of methodology, the IB programme employs inquiry-based, collaborative, and technology-supported learning; the AP programme emphasises multiple representations and technology integration; the CIE programme utilises problem-solving, modelling, and proof; and the Turkish programme foregrounds inquiry-based, problem-based, collaborative, and modelling approaches, as well as flipped learning and gamification.

In psychology programmes, the IB foregrounds ethical awareness and multiculturalism, the AP highlights evidence-based reasoning, the CIE emphasises scientific methods and analytical skills, whilst the Turkish programme is oriented towards fostering scientific thinking, understanding fundamental psychological processes, and addressing mental health concerns. Across all programmes, critical thinking and research methods remain central, with teaching methodologies structured around case analysis, discussion, observation, and applied learning.

Keywords: AP programme, CIE programme, IB programme, Turkish curriculum

References

- Cambridge International. (2025). *Programmes and qualifications*. Cambridge International. <https://www.CIEinternational.org/programmes-and-qualifications/>
- College Board. (2025). *Courses*. AP Central. <https://apcentral.collegeboard.org/courses>
- International Baccalaureate Organisation. (2025). *Programmes*. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/programmes/>
- Ministry of National Education. (2025). *Curriculum programmes*. Ministry of National Education. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

2024 Yılında Türkiye’de Maarif Modeli Kapsamında Uygulamaya Konulan Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ece LEVENTOĞLU

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

ece.leventoglu@gop.edu.tr

0000-0002-2392-931X

Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Fevzi.dursun@gop.edu.tr

0000-0003-2103-8940

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006). Eğitim, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögeyi içerir. Eğitim programları, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımlarını sistemli bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan temel yapılardır. Dolayısıyla program değişiklikleri, yalnızca içerik düzeyinde değil; aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişine, öğretmenlerin mesleki rollerine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine doğrudan etki eden kapsamlı düzenlemelerdir. Türkiye’de 2024 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Maarif modeli, tüm eğitim kademelerini kapsayan ve öğrenci merkezli yaklaşımı esas aldığı vurgulanan yeni bir öğretim programı olarak dikkat çekmektedir (Suluk & Yıldırım, 2025). Maarif Modeli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını, iş birliği temelli öğrenmeyi, araştırma ve üretim odaklı yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır (Ülçay, 2024). Bu doğrultuda, öğretmen rollerinin yeniden tanımlandığı, bilgi aktarıcı konumdan rehber ve kolaylaştırıcı bir pozisyona geçildiği düşünülebilir. Ancak eğitim sistemlerinde yapılan kapsamlı değişikliklerin uygulayıcılar gözündeki yansımaları, çoğu zaman öngörülen hedeflerle birebir örtüşmeyebilir (Karataş, 2024). Yeni programın başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin bu değişimlere ilişkin algılarına, programı uygulama biçimlerine ve sınıf içi deneyimlerine yansıdığı söylenebilir (Banaz, 2024). Bu araştırmanın amacı, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin 2024-2025 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programlarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri, program değişikliği sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm ve önerileri incelenmiştir.

Yöntem

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda veriler sistematik biçimde çözümlenmiş ve ilgili temalar altında anlamlı bütünlük oluşturulmuştur (Creswell, 2021). Araştırmada kullanılan tümdengelimci yaklaşım doğrultusunda, analiz süreci araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri, ifade ettikleri biçimiyle dikkatlice incelenmiş; tekrar eden düşünce örüntüleri, ortak vurgular ve dikkat çekici farklılıklar tematik çerçevede gruplandırılmıştır (Patton, 2014). Analiz sürecinde veriler öncelikle ayrıntılı biçimde okunmuş, anlam birimleri belirlenmiş ve bu birimler temalar altında toplanmıştır. Temaların oluşumunda katılımcı ifadelerinde tekrar eden noktalar dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2024). Elde edilen bulgular her tema altında örnek katılımcı görüşleriyle desteklenerek raporlanmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2024 yılında uygulamaya konulan Maarif Modeli'ne ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz yönleri birlikte barındırdığını ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı, programın öğrenci merkezli yapısını, iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve araştırmaya teşvik edici yönünü olumlu değerlendirmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif rol üstlenmelerinin, sorumluluk bilinci geliştirmeleri açısından katkı sağladığı ifade edilmiştir. Grup çalışmaları, proje temelli etkinlikler ve bireysel katılımın ön plana çıkması, öğretmenler tarafından pedagojik açıdan değerli bulunmuştur. Aynı zamanda değerler eğitiminin vurgulanması da kıymetli bulunmuştur. Bununla birlikte, uygulama sürecine ilişkin çok sayıda sorun dile getirilmiştir. En sık ifade edilen sorunlar arasında, ders saatlerinin yetersizliği, etkinlik sayısının fazlalığı, içerik yoğunluğu ve uygulamaya geçişin ani olması yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin modelde öngörülen öğrenme sorumluluğunu taşıyacak düzeyde olmadığını belirtmiş; özellikle araştırma, iş birliği ve zaman yönetimi gibi beceriler konusunda desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda teknolojik altyapı ve materyal eksikliği de eleştirilen bir nokta olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, uygulama sürecine yeterince hazırlık yapılmadan geçildiğini, öğretmen eğitimlerinin yetersiz kaldığını ve okul yönetimi desteğinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Yeni programın sınıf içi uygulamalarına dair somut örneklerin ve yol gösterici materyallerin eksikliği, öğretmenlerin adaptasyon sürecini zorlaştırmıştır. Öğretmene yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmemesi; rehberlik sunulmaması eleştirilmiştir. Bu bağlamda meslektaşlar arası dayanışma, sürecin en işlevsel destek kaynağı olarak öne çıkmıştır. Sınav sisteminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi dikkate alındığında, modelin öngördüğü öğrenme biçimi ile mevcut sınav sisteminin örtüşmediği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, Maarif Modeli'nin öğretmenler nezdinde hem pedagojik yenilikler barındırdığı hem de uygulamada çeşitli güçlükler yarattığı görülmektedir. Öğretmen görüşleri, programın amaçları ile uygulama koşulları arasında denge kurulamadığı durumlarda etkili sonuçlar elde etmenin zorlaştığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, sahadan elde edilen bulguların program geliştirme süreçlerine doğrudan yansıtılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Maarif Modeli, nitel araştırma, öğretim programı değerlendirme, öğretmen görüşleri, programların uygulanması

Kaynaklar

- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 34-56. <https://doi.org/10.12345/kusob.2024.1483671>
- Creswell, J. W. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. baskı). Pearson.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi (CRES Journal)*, 5(1), 6–11. [0000-0001-7699-8741](https://doi.org/10.0000-0001-7699-8741)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Suluk, B., & Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157–177. <https://doi.org/10.33400/kuje.1606487>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2024). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Seçkin Yayıncılık.

An Examination of Teachers' Views on the Curriculum Implemented in Türkiye within the Framework of the Maarif Model in 2024

Ece LEVENTOĞLU

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

ece.leventoglu@gop.edu.tr

[0000-0002-2392-931X](tel:0000-0002-2392-931X)

Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Fevzi.dursun@gop.edu.tr

[0009-0006-8750-2290](tel:0009-0006-8750-2290)

Introduction

Education is defined as the process of deliberately bringing about desired changes in an individual's behavior through their own experiences (Demirel, 2006). Education comprises three fundamental elements: the teacher, the student, and the curriculum. Curricula are fundamental frameworks designed to systematically foster individuals' acquisition of knowledge, skills, attitudes, and values. Accordingly, curriculum reforms are not confined to content adjustments; rather, they constitute comprehensive changes that directly influence the functioning of the education system, teachers' professional roles, and students' learning experiences. In 2024, the Ministry of National Education in Türkiye introduced the Maarif Model, a new curriculum encompassing all educational levels and emphasizing a student-centered approach (Suluk & Yıldırım, 2025). The Maarif Model underscores active student engagement in the learning process, collaboration-based learning, and a research- and production-oriented perspective (Ülçay, 2024). Within this framework, teachers' roles have been redefined, shifting from knowledge transmitters to guides and facilitators. However, the reflections of such comprehensive reforms from the perspective of practitioners do not always align fully with the intended objectives (Karataş, 2024). The success of the new curriculum, therefore, largely depends on teachers' perceptions of these changes, their implementation practices, and how these are manifested in classroom experiences (Banaz, 2024). The aim of this study is to explore the views of high school teachers regarding the curricula implemented in the 2024–2025 academic year.

Methodology

The data collection tool was developed by the researchers and consists of seven open-ended questions. In the analysis of the data, the descriptive analysis method was employed. In this method, the data are systematically examined according to pre-determined themes, and meaningful patterns are constructed under the relevant themes (Creswell, 2021). In line with the deductive approach adopted in the study, the analysis process was structured to serve the purpose of the research. Participants' opinions were carefully reviewed as expressed, and recurring thought patterns, common emphases, and notable differences were grouped within the thematic framework (Patton, 2014). During the analysis process, the data were first read in detail, then meaning units were identified, and these units were organized under themes. In the formation of themes, frequently recurring emphases, concepts, and approaches in participants' statements were taken into consideration (Yıldırım & Şimşek, 2024). The findings were reported under each theme and supported by exemplary participant views.

Results

Findings revealed that teachers' views on the Maarif Model (2024) included both strengths and weaknesses. Many participants valued its student-centered design, emphasis on collaboration, and encouragement of research, noting that active student roles fostered responsibility. Group work, projects, and values education were also seen as pedagogically beneficial. However, concerns were raised about

limited class hours, excessive activities, dense content, and the abrupt transition. Some teachers stated that students lacked readiness for the expected responsibility, needing support in research, cooperation, and time management. Problems such as insufficient technological infrastructure, lack of materials, inadequate teacher training, and limited administrative support were highlighted. The absence of guiding examples hindered adaptation, while peer solidarity was described as the main support. Teachers also noted a mismatch between the model's learning approach and the exam system. Overall, the model was perceived as innovative yet difficult to implement, with its effectiveness depending on balancing intended goals with real classroom conditions.

Keywords: curriculum evaluation, implementation of curricula, Maarif Model, qualitative research, teachers' opinions

References

- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 34-56. <https://doi.org/10.12345/kusob.2024.1483671>
- Creswell, J. W. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. Ed.). Pegem Akademi.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi (CRES Journal)*, 5(1), 6–11. [0000-0001-7699-8741](https://doi.org/10.0000-0001-7699-8741)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Suluk, B., & Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157–177. <https://doi.org/10.33400/kuje.1606487>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2024). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (14. Ed.). Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Kaygılar Nelerdir?

Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Fevzi.dursun@gop.edu.tr

[0009-0006-8750-2290](tel:0009-0006-8750-2290)

Giriş

Üniversitede öğrenim hayatına devam eden öğrenciler eğitimleri süresince farklı sorunlar ve kaygılar yaşamaktadır. Bu kaygılar günümüzde artarak devam etmektedir. Yetinsoy ve Şahin (2020) göre; son yıllarda üniversite öğrencileri için artan işsizlik kaygısı önemli sorun alanlarından birisi haline gelmiştir ve yine üniversiteler içinde bu kaygının yaşandığı yerlerden birisi de eğitim fakülteleridir. Üniversiteye giriş süreci, öğrenim süresince akademik başarı beklentileri, ardından Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) alan sınavları gibi zorlu aşamalarla devam eden süreç, adayların kaygı düzeylerini zaten yüksek tutmaktadır. Buna ek olarak, mülakat ve atama süreçleriyle daha da karmaşıklaşan bu sürece Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması gibi yeni düzenlemelerin eklenmesi, öğretmen adaylarının kaygılarının artmasına ve motivasyonlarının azalmasına yol açabilmektedir. Bu kapsamda araştırmada; öğretmen adaylarının güncel var olan kaygılarının neler olduğunu belirleyerek onları incelemek araştırmanın genel amacıdır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılarak sürdürülmüştür. Nitel olarak sürdürülen araştırmalar bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu ve büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır (Baltacı, 2019). Bu çalışmada da durum çalışması deseni kullanılarak öğretmen adaylarının kaygı durumlarının nasıl olduğunu ortaya koymaya yönelik süreç takip edilmiştir. Durum çalışmasında ilgilenilen konuyla ilgili derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmakta olup analiz süreci ve süreç sonunda ortaya çıkan ürün olarak da isimlendirilir (Patton, 2014). Araştırmanın katılımcıları 2024-2025 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli öğretmenlik programlarında öğrenim gören gönüllü olarak açık uçlu anket formunu dolduran 26 (yirmi altı) öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından literatür dikkate alınarak hazırlanmış ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki doktoralı akademisyenden uzman görüşü alınarak beş öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılarak açık uçlu ankete son hali verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yapılırken verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada geçerliliği sağlamak için öğretmen görüşlerinden aynen alıntılar verilmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda öğretmenler ÖA1, ÖA... ÖA26 şeklinde kodlanmıştır. Verilerden seçilen beş öğretmen görüşü eğitim programları ve öğretim alanında doktoralı diğer bir uzman araştırmacı tarafından kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları; kaygı çeşitleri, kaygılarının nedenleri, milli eğitim akademisi, kaygı artıran uygulamalar ve kaygılarının çözümüne ilişkin öneriler beş temaya bağlı olmak üzere temalar altındaki kodlarda gruplandırılarak açıklanmıştır.

Birinci temada; öğretmen adaylarının kaygı çeşitleri ile ilişkili görüşlerine baktığımızda, öğretmen olarak atanamamak, olumsuz kaygılar, iyi öğretmen olabilme kaygısı ve milli eğitim akademisiyle ilgili kaygıları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en önemli kaygılarından birisi mezun olunca öğretmen olamama, iş bulamama veya atanamama veya daha zor koşullarda özel okullarda çalışmak olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci temasında; öğretmen adaylarının en çok yaşadıkları kaygılarının atanmalardaki belirsizlik, öğretmen yeterlikleri ve mezun olunca belirsizlik konusunda olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü temada; Araştırma katılımcıların ifadelerine göre diğer bir sonuç ise milli eğitim akademisi hakkındaki görüşleri; olumsuz ve olumlu olarak iki türde ifade edilmiştir. Öğretmen

adaylarının görüşleri ağırlıklı olarak olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Dördüncü temada; araştırmaya katılan öğretmen adayları, öğretmenliğe atanma, akademi ve giriş sınavı ve sürekli değişen politikalarla ilgili durumların kendilerinin kaygılarını artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın son ve beşinci temasında; öğretmen adaylarının kaygıların çözümü için önerileri, atamalar, eğitim fakülteleri, öğretmenlik mesleğine değer verilmeli ve bazı uygulamalara son verilmeli gibi görüşlerde toplanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, başta öğretmen aday sayıları ve atamalarının bir sisteme oturtulmasını önerebiliriz. Ayrıca eğitim fakültelerinde uygulamanın ve niteliğin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılarak, mülakat, AGS sınavı gibi uygulamalara son verilmesini önerebiliriz. Bunun yanında öğretmen yetiştirme konusunda, öğretmen adayı, sistemde çalışan öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim üyelerin görüşlerinin alınarak buna benzer daha kapsamlı araştırmalar yapılmasını önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: akademiye giriş sınavı, kaygı, millî eğitim akademisi, öğretmen adaylarının görüşleri.

Kaynaklar

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Patton, M. Q. (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Resmî Gazete. (2024). 7528 Sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununu. 18.10.2024 tarih ve sayısı: 32696. Online, erişim tarihi; 05.08.2025.
- Türk dil kurumu. (2025). <https://sozluk.gov.tr/>, online: erişim tarihi: 12.03.2025.
- Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 627-643. doi: 10.16986/HUJE.2019053983.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

What Kinds of Concerns Do Pre-Service Teachers Experience?

Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Fevzi.dursun@gop.edu.tr

0000-0003-2103-8940

Introduction

Students continuing their education at university experience various problems and anxieties during their studies. These anxieties continue to increase day by day. According to Yetinsoy and Şahin (2020), rising unemployment anxiety among university students has become a significant problem area in recent years, and one of the places where this anxiety is experienced within universities is education faculties. The university admission process, academic achievement expectations during the course of study, and subsequent challenging stages such as the Public Personnel Selection Examination (KPSS) already keep candidates' anxiety levels high. In addition, the establishment of new regulations such as the National Education Academy (MEA), which further complicates this process with interviews and appointment procedures, may lead to increased anxiety and decreased motivation among teacher candidates. In this context, the general aim of the study is to determine and examine the current anxieties of teacher candidates.

Methodology

The research was conducted using qualitative research methods. Qualitative research focuses on the depth and originality of information and concentrates on deep and specific data obtained from smaller study groups rather than large samples (Baltacı, 2019). In this study, a case study design was used to follow the process of revealing the anxiety levels of teacher candidates. A case study aims to gather in-depth information on the topic of interest and is also referred to as the analysis process and the product that emerges at the end of the process (Patton, 2014). The participants in the study consisted of 26 (twenty-six) teacher candidates who voluntarily filled out an open-ended questionnaire form and who were studying in various teacher training programs at the Faculty of Education at Tokat Gaziosmanpaşa University in the 2024-2025 academic year. The data collection tool was developed by the researcher based on the literature, and its final form was given after obtaining expert opinions from two doctoral-level academicians specialized in curriculum and instruction, and conducting a pilot study with five pre-service teachers. Content analysis was used in the analysis of the data. The main purpose of content analysis is to identify concepts and relationships that can explain the collected data. Content analysis consists of four stages: coding the data, finding themes, organizing codes and themes, and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2021). In this study, direct quotations from teachers' views were provided to ensure validity. In the direct quotations, teachers were coded as ÖA1, ÖA2... ÖA26. Five teacher opinions selected from the data were coded by another expert researcher with a doctorate in curriculum and instruction, and the agreement coefficient between the two coders was calculated.

Results

The results of the study were explained by grouping the codes under five themes: types of anxiety, causes of anxiety, the National Education Academy (MEA), practices that increase anxiety, and suggestions for resolving anxiety.

In the first theme, when examining the views of pre-service teachers regarding types of anxiety, concerns included failure to be appointed as a teacher, negative anxieties, the anxiety of becoming a good teacher, and worries related to the National Education Academy. One of the most significant concerns expressed by pre-service teachers was the possibility of not being appointed as a teacher after graduation, being unable to find a job, or having to work under more difficult conditions in private schools. In the second theme, it was revealed that the most common anxieties experienced by teacher candidates were related to uncertainties in appointments, teacher competencies, and uncertainty after graduation. In the third theme, based on participants' statements, opinions regarding the National Education Academy emerged in two forms: positive and negative, with the majority of views leaning

towards the negative. In the fourth theme, teacher candidates stated that appointments, the academy and entrance exams, and constantly changing policies increased their anxiety. In the fifth and final theme, participants' suggestions for addressing these anxieties focused on issues such as teacher appointments, improvements in faculties of education, enhancing the value attributed to the teaching profession, and the termination of certain practices.

In light of the findings, it can be recommended that the number of pre-service teachers and their appointments be regulated through a systematic approach. Furthermore, we can recommend that regulations be implemented to improve the quality and application of education faculties, and that practices such as interviews and the Field Transition Exam (AGS) be discontinued. In addition, regarding teacher training, it can be recommended that more comprehensive studies be conducted by taking into account the opinions of teacher candidates, teachers working in the system, and faculty members at teacher training institutions.

Keywords: anxiety, entrance exam to the Academy (AGS), National Education Academy (MEA), prospective teachers' opinions

References

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Patton, M. Q. (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Resmî Gazete. (2024). 7528 Sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununu. 18.10.2024 tarih ve sayısı: 32696. Online, erişim tarihi; 05.08.2025.
- Türk dil kurumu. (2025). <https://sozluk.gov.tr/>, online: erişim tarihi: 12.03.2025.
- Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 627-643. doi: 10.16986/HUJE.2019053983.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Değişen Program, Dönüşen Öğretmen: Öğretim Tasarımı Sürecine Nitel Bir Bakış

Sertel ALTUN

Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

Defne YABAŞ

İstanbul Medipol Üniversitesi / Türkiye

defne.yabas@medipol.edu.tr

0000-0001-5575-510X

Giriş

Bu çalışma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya alınan yeni öğretim programlarının öğretmenlerin öğretim tasarımı süreçlerine nasıl yansıdığını nitel bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yeni programın beceri temelli yapısı, disiplinlerarası yaklaşımı ve öğrenme yaşantılarını öğrenci merkezli kurgulama hedefi, öğretmenin sınıf içi rolünü önemli ölçüde dönüştürmektedir. Öğretmenlerden; öğrenme çıktılarıyla uyumlu, farklılaştırılmış, süreç değerlendirmesiyle desteklenen ve çok yönlü gelişimi hedefleyen tasarımlar oluşturmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı, içerik çözümleme, pedagojik uyarlama ve gözleme dayalı karar alma becerilerinin güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yeni programın sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin yalnızca ‘aktarıcı’ değil, aynı zamanda ‘tasarımcı’ konumunda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretim tasarımı, dersin işleniş sırasının planlanmasından çok öğrenme yaşantılarının bilinçli, kanıta dayalı ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış şekilde yapılandırılmasını ifade etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bir özel okulda görev yapan 41 öğretmen oluşturmaktadır. Örnek olay deseninde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin program okuryazarlığı, mesleki gelişim algıları, öğretim tasarımı yeterlikleri ve yeni programa ilişkin deneyimlerini inceleyen yapılandırılmış anketler kullanılmıştır. Önce öğretmenlerin yeni programa ilişkin ilk değerlendirmeleri alınmış; ardından programın felsefesi, öğrenme-öğretme ilkeleri ve tasarım sürecine yönelik mesleki gelişim eğitimleri uygulanmıştır. Öğretmenlerden, kendi branş veya sınıf düzeylerinde belirledikleri bir temaya yönelik ayrıntılı öğretim tasarımları hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan tasarımlar öğretim yöneticileri ve eğitim danışmanları tarafından incelenmiş; güçlü yönler ve geliştirilmesi gereken boyutlara ilişkin yapılandırılmış geribildirimler sunulmuştur. Süreç boyunca her zümre ile altı oturum gerçekleştirilmiş ve öğretmenler dört ayrı öğretim tasarımı geliştirmiştir.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sürecin başında daha çok genel ve yapısal belirsizliklere odaklandığını; ancak mesleki gelişim süreci ilerledikçe sınıf dinamiklerine özgü daha ayrıntılı ihtiyaçları belirleyebildiklerini göstermektedir. Öğretmenler özellikle farklılaştırılmış öğretim, performans görevlerinin niteliği, süreç odaklı değerlendirme ve öğrencinin çok yönlü gelişimini izlemeye yönelik becerilerde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci davranışlarındaki olumlu değişimler öğretmenlerin motivasyonunu artırmış ve öğrenci merkezli tasarımların çeşitlenmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte ders kitaplarının geç ulaştırılması ve sınav sistemindeki belirsizlikler öğretmenlerde kaygı yaratmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler yeni programın en belirgin yönlerinin ‘farklılaştırma’ ve ‘ölçme-değerlendirme’ bileşenleri olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın genel bulguları, yeni öğretim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin tasarımcı rolünün güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen mesleki gelişimi, öğretim tasarımı, program okuryazarlığı.

Changing Curriculum, Transforming Teacher: A Qualitative Perspective on the Instructional Design Process

Sertel ALTUN

Yildiz Technical University / Turkey

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

Defne YABAŞ

Istanbul Medipol University / Turkey

defne.yabas@medipol.edu.tr

0000-0001-5575-510X

Introduction

This study aims to explore how the curriculum introduced in the 2024–2025 academic year shapes teachers' instructional design processes from a qualitative perspective. The skills-based and holistic structure of the new curriculum redefines the teacher's role by emphasizing student-centered learning experiences, differentiated instruction, and process-oriented assessment. Teachers are expected to design learning environments that align with targeted competencies, support cognitive, affective, and social development, and allow for continuous and authentic evaluation. This shift requires strengthening teachers' curriculum literacy, pedagogical adaptation skills, analytical decision-making, and their ability to construct learning experiences that respond to the needs of diverse learners. In this framework, the teacher is positioned not merely as a knowledge transmitter but as an active designer who systematically plans, implements, and evaluates instruction.

Method

The study group consists of 41 teachers working in a private school in Istanbul. Using a qualitative case study design, data were collected through structured questionnaires examining teachers' curriculum literacy levels, professional development experiences, instructional design competencies, and perceptions of the new curriculum. Initially, teachers' preliminary evaluations of the curriculum were collected; subsequently, professional development sessions focusing on curriculum philosophy, instructional principles, and design processes were implemented. Teachers were asked to prepare detailed instructional designs for a selected theme within their subject or grade level. These designs were reviewed by instructional leaders and educational consultants, who provided structured feedback regarding strengths and areas for improvement. Throughout the academic year, six professional development sessions were conducted with each subject group, resulting in four instructional designs being developed by every teacher.

Results

Findings indicate that teachers initially focused on general uncertainties and structural challenges; however, as the professional development process progressed, they identified more specific needs related to classroom dynamics. Teachers emphasized their need for stronger competencies in differentiated instruction, performance task design, process-based assessment, and strategies for monitoring students' multidimensional development. Positive cognitive and behavioral changes observed in students increased teachers' motivation and contributed to the diversification of student-centered learning designs. Conversely, delays in textbook distribution and national exam-related uncertainties created anxiety among teachers. Overall, teachers highlighted 'differentiation' and 'assessment' as the most distinctive and transformative components of the new curriculum. The findings underscore the necessity of strengthening the teacher's role as a designer to ensure the effective implementation of the curriculum.

Keywords: Teacher professional development, instructional design, curriculum literacy

Öğretmen Adaylarının Gelişim Odaklı Zihniyetleri ile Yansıtıcı Öğrenme Algılarının İncelenmesi

Mehtap ÜNAL-ÇALIŞKAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

mehtapun@hazi.edu.tr

0000-0001-7801-8372

Gürcü KOÇ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

gurkoc@hazi.edu.tr

0000-0001-6753-0151

Giriş

Bireylerin öğrenmeye ve zekânın gelişimine ilişkin sahip oldukları zihniyetler, eğitim süreçlerindeki tutumlarını ve öğrenme davranışlarını belirleyici bir role sahiptir (Dweck, 2006). Özellikle öğretmen adaylarının gelişim odaklı zihniyetleri, onların öğrenmeye açık olmalarını, hata yapmaktan korkmadan yeni deneyimlere yönelmelerini ve öğretim uygulamalarında yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, yansıtıcı öğrenme anlayışı, bireylerin öğrenme süreçlerini eleştirel biçimde değerlendirmelerine ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmalarına katkı sunmaktadır (Kember et al., 2000). Literatürde gelişim odaklı zihniyet ve yansıtıcı öğrenmenin öğretmen yetiştirme programlarında ayrı ayrı ele alındığı görülmekle birlikte, bu iki kavramın birlikte incelendiği çalışmalar sınırlıdır.

Bu araştırmanın kuramsal temeli, Dweck'in (1995, 2006) geliştirdiği Zihniyet Teorisi kuramına dayanmaktadır. Gelişim odaklı zihniyet, zekâ ve yeteneklerin çaba, azim ve etkili öğrenme stratejileriyle geliştirilebileceğini, sabit zihniyet ise bunların doğuştan ve değişmez olduğunu savunmaktadır; nöro-plastisite araştırmaları da zekânın geliştirilebilirliği görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte, Dewey (1933), Schön (1983) ve Kolb'un (2015) yaklaşımlarına dayanan yansıtıcı öğrenme, bireylerin deneyimlerini eleştirel biçimde değerlendirerek öğrenmelerini derinleştirmelerini, hatalardan ders çıkararak yeni durumlara uyum sağlamalarını ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, gelişim odaklı zihniyet ve yansıtıcı öğrenme, öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini destekleyen tamamlayıcı kavramlar olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının gelişim odaklı zihniyet düzeyleri ile yansıtıcı öğrenme düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bağlamında incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından sıralı açıklayıcı desen ile yürütülmüştür. Nicel çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı bölümlerindeki birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 791 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel veriler, Zihniyet Teorisi Ölçeği (Yılmaz, 2022) ve Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği (Elaldı ve Semerci, 2018) ile toplanmıştır. Zihniyet Teorisi Ölçeği Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,747; Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği Cronbach alfa güvenirlik değerinin 0,747 olarak belirtilmiştir. Nitel çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme ile seçilen 20 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel veriler betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularının kapsam geçerliğini arttırmak için karma yöntem tercih edilmiştir. Nitel veri geçerliliğini arttırmak için katılımcı doğrulaması ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde tema ve kodlar belirlenmiş; kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının gelişim odaklı zihniyet ve yansıtıcı öğrenme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Gelişim odaklı zihniyet düzeyleri cinsiyet, sınıf, akademik ortalama ve yaşa göre farklılık göstermemekle birlikte, bölüme göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yansıtıcı öğrenme düzeyleri ise cinsiyet ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşmıştır. Kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı öğrenme düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuş; ayrıca akademik ortalama ile yansıtıcı öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. İki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Nitel bulgular, öğretmen adaylarının zekânın geliştirilebileceğine dair inançlarının öğrenme süreçlerinde daha aktif rol üstlenmelerine ve hatalardan öğrenmelerine katkı sağladığını; yansıtıcı öğrenme süreçlerinin ise akran etkileşimi, öğretmen geribildirim ve bireysel yansıtma ile desteklendiğini ortaya koymuştur.

Bulgular, gelişim odaklı zihniyetin yansıtıcı öğrenme ile öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Özellikle kadın öğretmen adaylarının daha yüksek yansıtıcı öğrenme düzeyine sahip olması, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tartışılabilir önemli bir bulgudur. Ayrıca, akademik başarının yansıtıcı öğrenme ile pozitif ilişkisi, derinlemesine öğrenme süreçlerinin başarıya katkısını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde gelişim odaklı zihniyet ve yansıtıcı öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında bu iki boyutun entegrasyonu, adayların hem akademik başarılarını hem de mesleki yeterliliklerini artırıcı bir etkiye sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Gelişim odaklı zihniyet, öğretmen eğitimi, örtük teoriler, yansıtıcı öğrenme.

Kaynaklar

- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elaldı, Ş., & Semerci, Ç. (2018). Yansıtıcı öğrenme anlayışı ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 369-378.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study (Turkish version). *Research on Education and Psychology*, 6 (Special Issue), 1-26.

Investigation of Prospective Teachers' Growth Mindset and Reflective Learning Perceptions

Mehtap ÜNAL-ÇALIŞKAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

mehtapunal@gazi.edu.tr

0000-0001-7801-8372

Gürcü KOÇ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

gurkoc@gazi.edu.tr

0000-0001-6753-0151

Introduction

Individuals' mindsets regarding learning and intellectual development play a significant role in determining their attitudes and learning behaviors in educational life (Dweck, 2006). In particular, pre-service teachers' growth mindsets enable them to be open to learning, embrace new experiences without fear of making mistakes, and adopt innovative approaches in their teaching practices. Furthermore, reflective learning contributes to individuals critically evaluating their learning processes and sustaining their professional development (Kember et al., 2000). While the literature addresses growth mindset and reflective learning separately in teacher education programs, studies examining these concepts together are limited.

The theoretical basis of this research is grounded in Dweck's (1995, 2006) Mindset Theory. A growth mindset argues that intelligence and abilities can be developed through effort, perseverance, and effective learning strategies, while a fixed mindset contends that these are innate and fixed; neuroplasticity research also supports the view that intelligence is malleable. Reflective learning, based on the views of Dewey (1933), Schön (1983), and Kolb (2015), is a process that enables individuals to deepen their learning by critically evaluating their experiences, adapt to new situations by learning from mistakes, and continue their professional development. In this context, growth mindset and reflective learning can be considered complementary concepts supporting pre-service teachers' learning experiences. This study aims to determine pre-service teachers' levels of growth mindset and reflective learning and examine the relationship between them in the context of various variables.

Methodology

This study was conducted using a sequential explanatory design within mixed-methods research. The quantitative study group consisted of 791 teacher candidates enrolled in the first and fourth years of different departments within the education faculty of a state university during the autumn semester of the 2024–2025 academic year. Quantitative data were collected using the Mindset Theory Scale (Yılmaz, 2022) and the Reflective Learning Perceptions Scale (Elaldı and Semerci, 2018). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the Mindset Theory Scale was 0.747, and that for the Reflective Learning Perceptions Scale was 0.747. The qualitative study group consisted of 20 volunteer teacher candidates selected through purposive sampling. Quantitative data were analysed using descriptive statistics and correlation analysis. Qualitative data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher and analysed using content analysis. A mixed-methods approach was chosen to increase the content validity of the research findings. Participant validation and expert opinion were used to improve the validity of the qualitative data. Furthermore, a pilot study was conducted to test the comprehensibility and applicability of the data collection tool. Themes and codes were determined in the content analysis; Miles and Huberman's (1994) formula was used to ensure inter-coder reliability.

Results

Research findings indicate that pre-service teachers' growth mindset and reflective learning levels are above average. While growth mindset levels did not differ according to gender, class, GPA, or age, a

significant difference was found according to department. Reflective learning levels, on the other hand, differed according to gender and GPA variables. Female pre-service teachers' reflective learning levels were found to be higher than those of males; additionally, a positive relationship was determined between GPA and reflective learning. A moderate positive relationship was found between the two variables. Qualitative findings revealed that pre-service teachers' belief that intelligence can be developed contributed to their taking a more active role in the learning process and learning from mistakes; reflective learning processes were supported by peer interaction, teacher feedback, and individual reflection.

The findings indicate that a growth mindset, combined with reflective learning, enriches the learning experiences of pre-service teachers. Notably, the higher level of reflective learning observed among female pre-service teachers is an indication that warrants discussion within the context of gender roles. Furthermore, the positive relationship between academic achievement and reflective learning supports the contribution of deep learning processes to success.

The research results reveal that more emphasis should be placed on growth mindset and reflective learning practices in the professional development processes of pre-service teachers. The integration of these two dimensions in teacher education programs has an effect that increases both the academic success and professional competence of pre-service teachers.

Keywords: Growth mindset, implicit theories, reflective learning, teacher education.

References

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Dweck, C. S. (2006). **Mindset: The new psychology of success**. Random House.
- Elaldı, Ş., & Semerci, Ç. (2018). Yansıtıcı öğrenme anlayışı ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 369-378.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. **Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25*(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study (Turkish version). *Research on Education and Psychology*, 6 (Special Issue), 1-26.

TPAB ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları: Uyum, Boşluklar ve Tek Tip Ders Paradoksu

Serkan DİNÇER

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

dincerserkan@cu.edu.tr

[0000-0002-8373-7811](tel:0000-0002-8373-7811)

Giriş

Dijital dönüşüm, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini bütüncül biçimde kullanabilmesini gerekli kılmaktadır. Ne var ki ulusal politika belgelerinde teknoloji entegrasyonu sıklıkla genel ilkeler düzeyinde kalmakta; TPAB’in bileşen ve kesişimlerinin disipline özgü standartlar, program çıktıları ve ölçme-değerlendirme göstergeleriyle açık biçimde ilişkilendirilmesinde ciddi sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve eğitime süreçlerini yönlendiren politika belgelerinin TPAB Modeli’yle (Mishra & Koehler, 2006) ne ölçüde uyumlu olduğunu kuramsal bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın analizlerinde, teknoloji entegrasyonunun tanımlanma biçimlerine, TPAB boyutlarının program çıktıları, standartlar, ölçme-değerlendirme göstergeleri, uygulama süreçlerine ve politika belgeleri arası ilişkiye odaklanmaktadır.

Yöntem

Çalışma betimsel nitelikte doküman analizidir. Veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017a), Öğretmen Strateji Belgesi 2017–2023 (MEB, 2017b), 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) ve Öğretmenlik Meslek Kanunu (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2024) ile Yükseköğretim Kurulu’nun Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (YÖK, 2018) oluşturmuştur. Belgelerin teknoloji entegrasyonu ve öğretmen yeterliklerine ilişkin bölümleri içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Kod şeması TPAB’den tümdengelimle oluşturulmuş; “standart”, “program çıktısı”, ve “uygulama mekanizması” temaları eklenmiştir. Kodlanan bölümler araştırma sorularına göre karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Bulgular, ulusal politika belgelerinde teknoloji entegrasyonunun sistem ve kapasite başlıkları altında güçlü biçimde konumlandırıldığını, ancak bu söylemin yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarına TPAB’in gerektirdiği disiplin-özel standardizasyonla aynı açıklıkta yansımadığını göstermektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda teknoloji entegrasyonunun “tek tip ders” yaklaşımıyla ele alındığı görülmüştür: Eğitim fakültelerinin farklı programlarında zorunlu olarak yer alan “Öğretim Teknolojileri” dersi içerikleri büyük ölçüde benzeşmekte, disiplinlerin özgül bilgi yapıları ve pedagojik rutinleriyle farklılaşmış öğrenme çıktıları üretmemektedir. Bu bulgu, TPAB’in öngördüğü teknolojik–pedagojik–alan bilgisi kesişimlerinin alan-özgü görevler, ürünler ve değerlendirme ölçütleriyle somutlaştırılması gerektiği varsayımıyla çelişmektedir. Nitekim literatürde de tek-tip içeriklerin, teknoloji entegrasyonunu “araç kullanımı” düzeyine indirgediği, disiplin-özgü kavramsal ve temsil repertuarlarıyla bütünleşmeyi zayıflatığı vurgulanmaktadır (Tondeur et al., 2012).

Doküman analizlerinde, politika düzeyindeki hedeflerin üniversite uygulamalarında ölçülebilir TPAB göstergelerine sistematik biçimde çevrilmediğini ortaya koymuştur. Program çıktıları çoğunlukla “dijital okuryazarlık” ve “teknoloji kullanımı” gibi genel ifadelerde kalmakta; ders planlarında TAB/TPB kanıt türlerini, alan-özel dijital içerik tasarımı rubriklerini veya konu-özel bilişsel zorlukların teknolojiyle nasıl yeniden tasarlandığını gösteren somut performans ölçütlerini zorunlu kılan çerçeveler sınırlı görünmektedir. Benzer biçimde, öğretmenlik uygulaması ve klinik deneyim bileşenlerinde mentörlük ve gözlem formlarının TPAB alt boyutlarıyla hizalanması yaygın bir standart haline gelmemiş; değerlendirme çoğu zaman teknoloji kullanım süresi veya araç çeşitliliği üzerinden yapılmıştır.

Kurumsal düzlemde, politika belgeleri arasında söylemsel ve yapısal süreklilik gözlenmektedir. Dijital dönüşüm hedefleri hizmet içi eğitim, kurumsal rehberlik ve yeni kurumsal yapılarla desteklenmektedir. Ancak bu süreklilik, üniversite programlarına yansıyan müfredat ve ders tasarımı kararlarında, TPAB'in disiplin-özel doğasını koruyacak ayrıntı seviyesine tam olarak ulaşmamıştır. Özellikle tek-tip “Öğretim Teknolojileri” dersinin alan-özgü pedagojik içerik bilgisiyle ve teknolojik içerik bilgisiyle ilişkilendirilmemesi, aday öğretmenlerin kendi branşlarının temsil sistemleri, tipik kavram yanılgıları ve problem çözme normlarıyla uyumlu teknoloji seçimleri yapma yeterliklerini sınırlamaktadır. Bu durum, teknoloji entegrasyonunu ders bağlamında amaç-içerik-pedagoji üçlüsüne dayalı tasarımlar yerine, araç listeleri ve uygulama tanıtımları etrafında toplayarak, kalıcı uygulama bilgisi üretimini zayıflatmaktadır.

Bulgular ayrıca, kalite güvence ve akreditasyon süreçlerinin teknolojiyi genellikle “genel yeterlik” başlığı altında puanladığını, TPAB kesişimlerine disiplin-özel teknolojiyle zenginleştirilmiş ders planları, konu-özel yanlış anlamaları hedefleyen çoklu temsiller, veriyle izlenen öğrenme ilerlemeleri gibi özgü kanıt türlerinin temel izleme göstergeleri arasında sistematik biçimde yer almadığını göstermektedir. Bunun sonucu olarak, bölüm farklılıklarına duyarlı bir teknoloji pedagojisi ortamını yaratma yerine, kurumsal ölçekte eş biçimli fakat yüzeysel bir teknoloji entegrasyonu kalıbı oluşmaktadır. Dinçer ve Çengel-Schoville'nin (2022) vurguladığı gibi, alan-özel içerikle bütünleşmeyen teknoloji öğretimi, adayların sınıf içi karar verme süreçlerinde teknolojiye “ek” işlev yükleme eğilimini artırmakta; bu da TPAB'in kuramsal önermeleriyle bağdaşmamaktadır.

Özetle, politika söylemi güçlü olmakla birlikte, üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme uygulamalarında teknoloji entegrasyonunun alana özel, ölçülebilir ve izlenebilir TPAB göstergelerine çevrilmesinde belirgin boşluklar bulunmaktadır; tek tip “Öğretim Teknolojileri” dersi bu boşluğun merkezinde duran yapısal bir göstergedir.

Anahtar Sözcükler: politika analizi, öğretim teknolojileri, öğretmen yetiştirme, TPAB, teknoloji entegrasyonu.

Kaynaklar

- Dinçer, S., & Çengel-Schoville, M. (2022). Curriculum content proposal for integration of technology in education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 399–412. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.016>
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yet_erlyklery.pdf
- MEB (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017–2023*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Retrieved from https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528, 18 Ekim 2024, *Resmî Gazete*, Sayı 32696. Retrieved from https://tut.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/06153805_ogretmenlikmeslegikanunu.pdf
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & education*, 59(1), 134-144.
- YÖK. (2018.). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved from <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme>

TPACK and Teacher Education Policies in Türkiye: Alignment, Gaps, and the Single-Course Paradox

Serkan DİNÇER

Çukurova University, Türkiye

dincerserkan@cu.edu.tr

[0000-0002-8373-7811](tel:0000-0002-8373-7811)

Introduction

Digital transformation necessitates that teachers be able to integrate technology, pedagogy, and content knowledge in a holistic manner. However, national policy documents often address technology integration only at the level of general principles. There are significant limitations in explicitly aligning the components and intersections of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework with discipline-specific standards, program outcomes, and assessment indicators. This study aims to examine, from a theoretical perspective, the extent to which policy documents guiding teacher education and training processes in Türkiye are aligned with the TPACK Model (Mishra & Koehler, 2006). The analytical focus of the study is directed toward the ways in which technology integration is conceptualized, the extent to which TPACK dimensions are operationalized through program outcomes, professional standards, assessment indicators, and implementation processes, as well as the coherence and alignment across related policy documents.

Methodology

This research adopts a descriptive document analysis design. The corpus of data comprises policy and regulatory documents, including the Ministry of National Education's General Competencies for the Teaching Profession (MEB, 2017a), Teacher Strategy Document 2017–2023 (MEB, 2017b), Education Vision 2023 (MEB, 2018), and the Teaching Profession Law (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2024), along with the Council of Higher Education's Undergraduate Teacher Education Programs (YÖK, 2018). The sections pertaining to technology integration and teacher competencies were subjected to systematic content analysis. The coding scheme was deductively structured based on the TPACK framework, with the additional thematic categories of “standard,” “program outcome,” and “implementation mechanism.” Subsequently, the coded data were comparatively examined in relation to the research questions.

Results

The findings indicate that technology integration is strongly framed under the headings of systems and capacity in national policy documents; however, this discourse does not translate with the same clarity into higher education teacher-training practices as the discipline-specific standardization required by TPACK. In particular, technology integration in teacher-education institutions appears to be treated via a one size fits all “course” approach: the content of the mandatory “Instructional Technologies” course that appears across different programs within faculties of education largely overlaps and fails to generate learning outcomes differentiated according to the specific knowledge structures and pedagogical routines of individual disciplines. This finding contradicts the assumption that the technological–pedagogical–content intersections foreseen by TPACK should be operationalized through discipline-specific tasks, artifacts, and assessment criteria. Indeed, the literature emphasizes that uniform content reduces technology integration to the level of mere “tool use” and weakens its integration with discipline-specific conceptual and representational repertoires (Tondeur et al., 2012).

The document analyses reveal that policy-level objectives are not systematically translated into measurable TPACK indicators within university-level implementation. Program outcomes often remain at a general level, expressed in broad terms such as “digital literacy” and “technology use.” There appears to be a lack of frameworks that mandate concrete performance criteria, such as evidence types for CK/PK/TPK, rubrics for discipline-specific digital content design, or indicators showing how content-specific cognitive challenges are restructured through technology. Similarly, in components

such as teaching practicum and clinical experiences, aligning mentoring and observation forms with the subdomains of TPACK has not become a widespread standard. Evaluation is frequently based on the duration of technology use or the variety of tools employed, rather than on pedagogical integration or disciplinary relevance.

Within the institutional sphere, policy documents exhibit both discursive and structural continuity. The digital transformation agenda is reinforced through in-service professional development, institutional guidance mechanisms, and the creation of new organizational frameworks. Nevertheless, this continuity is only partially translated into the curricula and course design practices of higher education institutions, falling short of capturing the discipline-specific nuances inherent in the TPACK framework. A particularly salient issue is the implementation of a standardized “Instructional Technologies” course that remains disconnected from subject-specific pedagogical content knowledge and technological content knowledge. Such a structure restricts pre-service teachers’ ability to select and employ technologies in ways that resonate with the representational systems, recurring misconceptions, and normative problem-solving practices characteristic of their disciplines. Consequently, technology integration tends to be conceptualized around catalogues of tools and demonstrations of applications, rather than systematically designed within the goal–content–pedagogy triad, thereby diminishing the potential for the generation of enduring instructional knowledge.

The findings further indicate that quality-assurance and accreditation processes typically evaluate technology under the rubric of “general competency,” and that evidence types specific to the intersections envisaged by TPACK; for example, discipline-specific, technology-enriched lesson plans; multiple representations designed to target topic-specific misconceptions; and data-tracked learning progressions, are not systematically included among core monitoring indicators. Consequently, instead of fostering a technology-pedagogy environment sensitive to departmental differences, an institution-wide, homogenized but superficial pattern of technology integration emerges. As Dinçer and Çengel-Schoville (2022) emphasize, technology instruction that is not integrated with discipline-specific content increases teacher-candidates’ tendency to assign technology an ancillary or “add-on” role in classroom decision-making, a practice that conflicts with the theoretical propositions of TPACK.

In sum, although the policy discourse is robust, there are clear gaps in translating technology integration within university teacher-education practices into discipline-specific, measurable, and traceable TPACK indicators; the uniform “Instructional Technologies” course constitutes a structural marker at the center of this gap.

Keywords: instructional technologies, teacher education, technology integration, TPACK, policy analysis.

References

- Dinçer, S., & Çengel-Schoville, M. (2022). Curriculum content proposal for integration of technology in education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 399–412. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.016>
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterly_klery.pdf
- MEB (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017–2023*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Retrieved from https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528, 18 Ekim 2024, *Resmî Gazete*, Sayı 32696. Retrieved from https://tut.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/06153805_ogretmenlikmeslegikanunu.pdf
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & education*, 59(1), 134–144.
- YÖK. (2018.). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved from <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme>

Erken Çocuklukta Yürütücü İşlev Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Araçların İncelenmesi

Buket PAŞALI

Türkiye

buketpasali10@hotmail.com

ID: 0009-0009-3143-901X

Buket KARADAĞ

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

buketkaradag@aydin.edu.tr

ID: 0000-0002-1177-5309

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı en kritik evrelerden biri olup bu süreçte yürütücü işlev becerileri; dikkat, çalışma belleği, bilişsel esneklik ve özdenetim gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamı bakımından özel bir öneme sahiptir (Diamond, 2016). Bu beceriler, çocukların okul öncesinden ilkökula geçiş sürecinde akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Arslan-Çiftçi, 2020). Dolayısıyla yürütücü işlevlerin erken yaşta desteklenmesi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine ve uyum becerilerine uzun vadede olumlu katkı sağlamaktadır (Diamond, 2016).

Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi, bu becerilerin gelişimini izlemek ve gerektiğinde müdahale stratejileri geliştirmek açısından önemli görülmektedir. Bu amaçla kullanılan ölçme araçları, genellikle performans temelli görevler ve ebeveyn/öğretmen değerlendirmeleri olmak üzere iki ana kategoride toplanmakta; performans temelli görevler çocukların belirli bilişsel süreçlerini doğrudan ölçerken, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri ise çocukların günlük yaşamlarındaki davranışlarını ve becerilerini yansıtarak daha geniş bir perspektif sunmaktadır (Isquith vd., 2005). Bu sınıflandırma, ulusal ve uluslararası literatürdeki ölçme araçlarını anlamak için de temel bir çerçeve sağlamaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerini ölçmeyi amaçlayan çok sayıda ölçme aracına rastlanmaktadır (Arslan-Çiftçi, 2020; Davidson vd., 2006; Diamond, 2012; Gerstadt vd., 1994; Hamamcı vd., 2021; Isquith vd., 2005; McClelland vd., 2014; Tulskey vd., 2013; Willoughby ve Blair, 2011; Zelazo, 2006). Bu çalışmanın amacı, 2015–2025 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) yayımlanmış, erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerini ele alan tezlerde kullanılan ölçme araçlarını incelemektir. Böylece alanda kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği, kullanım sıklıkları, uygulanabilir yaş aralıkları, kuramsal ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma sistematik derleme niteliğindedir ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu sistematik derlemeye dahil edilecek çalışmaların seçimi sırasında PRISMA (Page vd., 2021) modeli takip edilmiştir. Seçim işlemi sonrasında çalışmaya 2015–2025 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden 61 tez nihai analize dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilme kriterleri olarak erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin ele alınması, erişime açık olması belirlenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş, elde edilen bulgular frekans ve tekrar sıklıklarına göre sınıflandırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Analizler sonucunda incelenen tezlerde toplam 47 farklı ölçme aracının kullanıldığı belirlenmiştir. En sık kullanılan araç %40,4 oranıyla Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (f=19) olmuştur. Bunu %10,6 oranıyla Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (f=5) izlemiştir. Yürütücü İşlevler Bataryası – Bilgisayar Donanımlı Dokunmatik (f=3), Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE)

(f=3), Çalışma Belleği Ölçeği (f=3) ve Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) (f=3) ölçeği araçlarının %6,4 oranında kullanım sıklığı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca %4,3 oranında kullanılan ölçekler arasında Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Ebeveyn Formu (f=2), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Öğretmen Formu (f=2), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu (48–72 ay) (f=2), Yönetici İşlev Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği (f=2), Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (f=2), Gece/Gündüz Görevi (GGG) (f=2) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yürütücü İşlevleri Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı (f=2) yer almaktadır. Bu sonuçlar, bazı araçların literatürde daha yoğun biçimde tercih edildiğini, diğerlerinin ise sınırlı sayıda çalışmada yer bulduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, araştırmacıların erken çocuklukta yürütücü işlevlerin farklı alt boyutlarını ölçmek amacıyla hem performans temelli görevleri hem de davranış değerlendirme ölçeklerini kullandığını ortaya koymaktadır. Türkiye’deki çalışmaların bu açıdan ölçme aracı çeşitliliği sunduğu ve erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Betimsel analiz, bilişsel gelişim, doküman incelemesi, ölçme araçları, PRISMA modeli

Kaynaklar

Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri’nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı’nın etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>

Diamond, A. (2012). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3½–7 years old on a Stroop-like day–night test. *Cognition*, 53(2), 129–153. <http://www.devcogneuro.com/Publications/day-nightpaper1994.pdf>

Hamamcı, B., Acar, İ. H., & Uyanık, G. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri-ebeveyn formunun okul öncesi dönem çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.17244/eku.884918>

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(2), 209–215. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20075>

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2014). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Early Education and Development*, 25(2), 161–176.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... and Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.

Tulsky, D. S., Carlozzi, N. E., Chevalier, N., Espy, K. A., Beaumont, J. L., & Mungas, D. (2013). V. NIH Toolbox Cognition Battery (CB): Measuring working memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4), 70–87. <https://doi.org/10.1111/mono.12035>

- Willoughby, M. T., & Blair, C. (2011). Test–retest reliability of a computerized assessment of executive function in preschool children: Implications for developmental research. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 414–426. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.554390>
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

An Examination of Assessment Tools for Measuring Executive Functions in Early Childhood

Buket PAŞALI

Turkey

buketpasali10@hotmail.com

ID: 0009-0009-3143-901X

Buket KARADAĞ

Istanbul Aydin University, Turkey

buketkaradag@aydin.edu.tr

ID: 0000-0002-1177-5309

Introduction

Early childhood is one of the most critical stages in which the foundations of individuals' cognitive, social, and emotional development are established. During this period, executive functions are particularly important, as they involve higher-order cognitive processes such as attention, working memory, cognitive flexibility, and self-regulation (Diamond, 2016). These skills play a decisive role in children's academic achievement and social adjustment during the transition from preschool to primary school (Arslan-Çiftçi, 2020). Therefore, supporting executive functions at an early age contributes positively to individuals' lifelong learning processes and adaptive capacities (Diamond, 2016).

The assessment of executive functions in early childhood is considered crucial for monitoring the development of these abilities and for designing intervention strategies when necessary. The tools used for this purpose are generally classified into two main categories: performance-based tasks and parent/teacher rating scales. While performance-based tasks directly measure specific cognitive processes in children, parent and teacher evaluations provide a broader perspective by reflecting children's behaviors and skills in daily life (Isquith et al., 2005). This classification also provides a fundamental framework for understanding measurement tools used in both national and international literature.

A review of national and international studies reveals a wide variety of assessment instruments developed to measure executive functions in early childhood (Arslan-Çiftçi, 2020; Davidson et al., 2006; Diamond, 2012; Gerstadt et al., 1994; Hamamcı et al., 2021; Isquith et al., 2005; McClelland et al., 2014; Tulsky et al., 2013; Willoughby & Blair, 2011; Zelazo, 2006). This study aims to examine the measurement tools employed in theses addressing executive functions in early childhood, published between 2015 and 2025 in the Council of Higher Education National Thesis Center. Accordingly, the study seeks to identify the diversity, frequency of use, applicable age ranges, theoretical foundations, and psychometric properties of the assessment instruments used in the field.

Methodology

This study is a systematic review and employs a document analysis approach, one of the qualitative research approaches. During the selection of studies included in this systematic review, the PRISMA guidelines (Page et al., 2021) were followed. After the selection process, a total of 61 theses published between 2015 and 2025 in the Council of Higher Education National Thesis Center were included in the final analysis.

The inclusion criteria for the study were: (a) addressing executive functions in early childhood, and (b) being open-access. Descriptive analysis was conducted to categorize and summarize the data based on frequency and occurrence.

Results / Expected Outcomes

As a result of the analyses, it was determined that a total of 47 different measurement instruments were used across the examined theses. The most frequently used tool was the Childhood Executive Functioning Inventory, which accounted for 40,4% of the total (f = 19). This was followed by the Childhood Executive Functions Inventory with 10,6% (f = 5). The Executive Function Battery – Computerized Touchscreen Version (f = 3), the Dimensional Change Card Sort Task (DCCS) (f = 3), the Working Memory Scale (f = 3), and the Head-Toes-Knees-Shoulders Task (HTKS) (f = 3) each had a 6.4% usage rate.

In addition, several tools were used at a rate of 4.3%, including the Childhood Executive Function Inventory – Parent Form (f = 2), the Teacher Form (f = 2), the Turkish Version (48–72 months) (f = 2), the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) (f = 2), the Flexible Item Selection Task (FIST) (f = 2), the Day/Night Task (f = 2), and the Assessment Tool for Preschool Teachers' Competence in Using Strategies Supporting Executive Functions (f = 2).

These results suggest that certain instruments are more commonly used, whereas others are applied less frequently. The findings further reveal that researchers employ both performance-based tasks and behavioral rating scales to measure various subdimensions of executive functions in early childhood. Accordingly, it can be concluded that studies conducted in Turkey demonstrate a diversity of assessment instruments, indicating an increasing methodological diversity in the assessment of executive functions.

Keywords: Executive functions, early childhood, assessment instruments, document analysis, PRISMA model, descriptive analysis, cognitive development.

References

- Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Diamond, A. (2012). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3½–7 years old on a Stroop-like day–night test. *Cognition*, 53(2), 129–153. <http://www.devcogneuro.com/Publications/day-nightpaper1994.pdf>
- Hamamcı, B., Acar, İ. H., & Uyanık, G. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri-ebeveyn formunun okul öncesi dönem çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.17244/eku.884918>
- Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(2), 209–215. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20075>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2014). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Early Education and Development*, 25(2), 161–176.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... and Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.
- Tulsky, D. S., Carlozzi, N. E., Chevalier, N., Espy, K. A., Beaumont, J. L., & Mungas, D. (2013). V. NIH Toolbox Cognition Battery (CB): Measuring working memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4), 70–87. <https://doi.org/10.1111/mono.12035>
- Willoughby, M. T., & Blair, C. (2011). Test–retest reliability of a computerized assessment of executive function in preschool children: Implications for developmental research. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 414–426. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.554390>
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

Öğretmen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu: Mikro Öğretim Ders İmecesini Deneyimleri

Nilay T. BÜMEN

Ege University

nilay.bumen@ege.edu.tr

Zehra YEDİGÖZ KARA

Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

zyedigoz@yahoo.com

Giriş

Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterliklerinin gelişimi, yalnızca teknoloji odaklı derslerle değil; yöntem dersleri ve uygulamaya dayalı süreçlerle desteklendiğinde mümkün olmaktadır (Zhou vd., 2017). Mikro Öğretim Ders İmecesini (MÖDİ), ders planlama, uygulama, yansıtma ve yeniden tasarlama döngüleriyle öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) gelişimini destekleyen güçlü bir model olarak öne çıkmaktadır (Fernandez, 2005; 2010). Hem mikro öğretim hem de ders imecesini birleştiren bu modelin öğretmen adaylarının pedagojik ve teknopedagojik becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Handayani ve Triyanto, 2022; Sudrajat vd., 2024). Ancak bu çalışmalarda son yıllarda birçok alanda etkisini hızla hissettiren yapay zekâ araçlarından henüz yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Oysa üretken yapay zekâ (YZ) araçları, özellikle ChatGPT gibi büyük dil modelleri, öğretmen adaylarının ders planlama ve içerik üretme süreçlerini önemli ölçüde desteklemektedir (Dutcher, 2025). Buna karşın YZ'nin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve öz-yeterlik algılarına etkisini inceleyen ampirik çalışmaların sınırlı olduğu (Spasopoulos vd., 2025) dikkat çekmektedir. Dolayısıyla YZ entegrasyonunun, yapılandırılmış ve iş birlikli öğretmen eğitimi modelleriyle birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışma, ChatGPT destekli MÖDİ sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik, TPAB, YZ okuryazarlığı, ders planlama yeterliği ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, karma yöntem desenlerinden *karma müdahale deseni* ile yürütülmüştür. Nicel boyutta ön test–son test yarı deneysel desen; nitel boyutta ise yansıtıcı günlükler ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Nicel veriler, Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği (Eniş Erdoğan & Ekşioğlu, 2024), TPAB-Uygulama Ölçeği (Ay, 2015), Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Çapa vd., 2005), Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Kılıçer ve Odabaşı, 2010), ve Ders Planlama Yeterlikleri Ölçeğiyle (Süral, 2019) elde edilmiştir. Analizlerde normallik testleri sonrasında bağımlı örneklemelerde t-testi uygulanmış; nitel veriler ise tematik analizle çözümlenmiştir. Araştırma, Türkiye’de bir eğitim fakültesinde 14 hafta boyunca yürütülen mikro öğretim dersinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, fen bilgisi öğretmenliği programındaki 17 gönüllü öğretmen adaydır. Beş gruba ayrılan adaylar, iki döngülü süreçte ders planlama, uygulama ve yansıtma etkinliklerine katılmış; her döngü sonunda yansıtıcı günlükler doldurmuştur. Dönem sonunda da odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Sonuçlar

Yapılan analizler, öğretmen adaylarının özyeterlik, TPAB, YZ okuryazarlığı, ders planlama yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel bulgular da bu gelişime ışık tutmaktadır. Nitekim öğretmen adayları etkili istem yazmayı öğrenerek YZ okuryazarlıklarını geliştirmiş, üretilen çıktıları eleştirel değerlendirmiş ve etik konulara dair farkındalık kazanmışlardır. Katılımcılar, ayrıca ders anlatımında özgüven kazandıklarını, zaman yönetimi ve öğrenci merkezli tasarım gibi ders planlama becerilerini geliştirdiklerini ve yeniliklere daha açık hale geldiklerini ifade etmişlerdir. YZ’yi pedagojik modelleri destekleyen bir asistan olarak görmüş, ancak sınıf yönetimi ile iletişim boyutlarında sınırlı katkılar sunduğunu ve aşırı bağımlılık riski ihtimalini de vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, YZ destekli MÖDİ uygulamasının

öğretmen adaylarına hem pedagojik hem de eleştirel farkındalık kazandırdığını göstermektedir. Çalışmanın, YZ'nin öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonuna ilişkin kuramsal tartışmalara ve uygulamaya dönük yenilikçi tasarımlara özgün katkılar sunacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, ChatGPT, ders imecesi, mikro öğretim, öğretmen yeterlikleri

Kaynaklar

- Ay, Y. (2015). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81.
- Dutcher, A. (2025). Artificial Intelligence implications on pre-service teachers' lesson planning. [Unpublished Doctoral Dissertation], Indiana Wesleyan University
- Eniş-Erdoğan, T. & Ekşioğlu, S. (2024). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *TEBD*, 22(2), 1196-1211. <https://doi.org/10.37217/tebd.1496716>
- Fernández, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362.
- Handayani, R.D. & Triyanto, (2022). Online microteaching lesson study: a recipe to enhance prospective physics teachers' pedagogical knowledge. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 11(3), 221-234. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0017>
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 150-164.
- Spasopoulos, T., Sotiropoulos, D., & Kalogiannakis, M. (2025). Generative AI in pre-service science teacher education: A systematic review. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 5(2), 1501-1523. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2025.02.007>
- Sudrajat, A.K., Ibrohim, İ. & Susilo, H. (2024). Preservice teachers' reflections on lesson study integration into a microteaching course. *Social Sciences & Humanities Open* 10, 101140. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101140>
- Süral, (2019). An Examination of pre-service teachers' competencies in lesson planning. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 1-13.
- Zhou, G., Xu, J., & Martinovic, D. (2017). Developing pre-service teachers' capacity in teaching science with technology through microteaching lesson study approach. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(1), 85-103.

Integrating Artificial Intelligence in Teacher Education: Experiences from a Microteaching Lesson Study

Nilay T. BÜMEN

Ege University

nilay.bumen@ege.edu.tr

Zehra YEDİGÖZ KARA

Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

zyedigoz@yahoo.com

Introduction

The development of preservice teachers' technology integration competencies cannot be achieved solely through technology-oriented courses; it also requires integration into methods courses and practice-based processes (Zhou et al., 2017). Microteaching Lesson Study (MLS) has emerged as a powerful model that supports pre-service teachers' growth in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through iterative cycles of lesson planning, implementation, reflection, and redesign (Fernandez, 2005; 2010). Although this model combining micro-teaching and lesson study, has proven effective in developing teacher candidates' pedagogical and techno-pedagogical skills (Handayani & Triyanto, 2022; Sudrajat et al., 2024), MLS studies do not incorporate artificial intelligence (AI) tools, which have recently become widespread in many areas. Generative AI tools, particularly large language models like ChatGPT, hold potential to support teacher candidates in lesson planning and content creation (Dutcher, 2025). However, empirical studies examining the impact of AI integration on teacher candidates' professional competencies and self-efficacy perceptions are limited (Spasopoulos et al., 2025). Addressing the need for AI integration within structured and collaborative teacher education models, this study aims to examine the effects of ChatGPT-supported MLS on pre-service science teachers in terms of their self-efficacy, TPACK, AI literacy, lesson planning competence, and individual innovativeness.

Method

This study employed a mixed-method intervention design. Quantitatively, a quasi-experimental pretest–posttest design was used; qualitatively, reflective journals and focus group interviews were conducted. Data were collected using the Artificial Intelligence Literacy Scale (Eniş Erdoğan & Ekşioğlu, 2024), the TPACK-Practice Scale (Ay, 2015), the Teacher Self-Efficacy Scale (Çapa et al., 2005), the Individual Innovativeness Scale (Kılıçer & Odabaşı, 2010), and the Lesson Planning Competence Scale (Süral, 2019). Following normality tests, paired-samples t-tests were conducted for quantitative analyses, while qualitative data were examined through thematic analysis. The research was carried out over 14 weeks within a microteaching course in the Faculty of Education at a public university in Türkiye. Participants were 17 volunteer preservice science teachers, who were divided into five groups. Throughout the two-cycle process, participants engaged in lesson planning, teaching, and reflection activities, wrote reflective journals at the end of each cycle, and participated in focus group interviews at the end of the semester.

Results

The analyses revealed statistically significant improvements in pre-service teachers' self-efficacy, TPACK, AI literacy, lesson planning competence, and individual innovativeness. Qualitative findings supported these outcomes, showing that preservice teachers strengthened their AI literacy as they learnt to write effective prompts, critically evaluated AI outputs, and developed ethical awareness. They also reported increased confidence in lesson delivery, enhanced lesson planning skills, such as time

management and student-centered design, and greater openness to innovation. While AI was generally perceived as a supportive assistant for pedagogical models, participants highlighted its limitations and cautioned against overreliance on it. Overall, these results suggest that AI-supported MLS can foster both critical and pedagogical competencies in preservice teacher education. This study is expected to yield novel contributions to both the theorization of AI integration in teacher education and the advancement of innovative, practice-based pedagogical designs.

Keywords: teacher education, ChatGPT, lesson study, microteaching, teacher competencies

References

- Ay, Y. (2015). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81.
- Dutcher, A. (2025). Artificial Intelligence implications on pre-service teachers' lesson planning. [Unpublished Doctoral Dissertation], Indiana Wesleyan University
- Eniş-Erdoğan, T. & Ekşioğlu, S. (2024). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *TEBD*, 22(2), 1196-1211. <https://doi.org/10.37217/tebd.1496716>
- Fernández, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362.
- Handayani, R.D. & Triyanto, (2022). Online microteaching lesson study: a recipe to enhance prospective physics teachers' pedagogical knowledge. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 11(3), 221-234. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0017>
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 150-164.
- Spasopoulos, T., Sotiropoulos, D., & Kalogiannakis, M. (2025). Generative AI in pre-service science teacher education: A systematic review. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 5(2), 1501-1523. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2025.02.007>
- Sudrajat, A.K., Ibrohim, İ. & Susilo, H. (2024). Preservice teachers' reflections on lesson study integration into a microteaching course. *Social Sciences & Humanities Open* 10, 101140. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101140>
- Süral, (2019). An Examination of pre-service teachers' competencies in lesson planning. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 1-13.
- Zhou, G., Xu, J., & Martinovic, D. (2017). Developing pre-service teachers' capacity in teaching science with technology through microteaching lesson study approach. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(1), 85-103.

MEB Eğitimde Yapay Zeka Politika ve Eylem Planı'nın Uluslararası Çerçeveseler ve Standartlar ile Uyumunu

Duygunur AKGÜN

Izmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim

Dalı, İzmir, Türkiye,

duygundurakgun@gmail.com

[0009-0004-1271-2600](tel:0009-0004-1271-2600)

Giriş

Yapay Zeka (YZ) son yıllardaki teknolojik dönüşüm ve gelişmeler ile beraber eğitim alanını da küresel çapta bu dönüşüm yelpazesine almış yalnızca öğretmen ve öğrenci rollerine değil eğitim kapsamı dahilinde yer alan tüm birimlerin iş ve işleyişine temas etmiştir (Yu, 2024; Hashim, Tlemsani, & Matthews, 2022). Dolayısıyla, hem küresel hem de ulusal anlamda YZ kullanımına yönelik eğitim camiasında ivedilikle adımlar atılmaya başlanmıştır (Schiff, 2022). Bu doğrultuda, dijital yeterlikler bakımından ISTE Standartları, YZ yeterlikleri bakımından ise AI Pioneers Projesi DigCompEdu Çerçevesine Yapay Zeka Yeterlikleri Eki, UNESCO Öğretmen ve Öğrenciler için YZ Yeterlik Çerçevesinin sunulması atılan adımlara örnek gösterilebilir (Bekiaridis & Attwell, 2023; ISTE, 2024; UNESCO, 2024a; UNESCO, 2024b). Bununla birlikte, ülkemizde ise YZ'nin eğitimde entegrasyonuna yönelik mevcut uygulamaların yanı sıra 2025 yılında MEB, Eğitimde Yapay Zeka Politika ve Eylem Planı yayınlanmış ve bu konuda ileriye yönelik ilerleyiş sürecini hedef, politika ve eylem adımları dahilinde sistematik bir biçimde ele almıştır (YEĞİTEK, 2025). Bu etkenlere bağlı olarak, bu araştırmanın amacı MEB tarafından yayımlanan Eğitimde Yapay Zeka Politika Belgesi ve Eylem Planı'nın, ISTE Standartları, AI Pioneers Projesi DigCompEdu Çerçevesine Yapay Zeka Yeterlikleri Eki ve UNESCO Öğretmenler ve Öğrenciler için YZ Yeterlik Çerçevesi ile uyumunu değerlendirmek, benzer ve farklı noktaları tespit etmek; özellikle geliştirilmesi gereken hususlara yönelik çözüm önerileri sağlamaktır. Araştırma çıktıları doğrultusunda, ilgili sonuçların politika yapıcılara, eğitim araştırmacılarına ve alanyazına katkı sağlaması öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmış ve buna bağlı olarak 2024 ISTE Standartları, Avrupa Birliği Erasmus+ projesi kapsamında hazırlanmış olan AI Pioneers Projesi DigCompEdu Çerçevesine Yapay Zeka Yeterlikleri Eki, UNESCO Öğrenciler ve Öğretmenler İçin Yapay Zeka Yeterlik Çerçevesi ve MEB Eğitimde Yapay Zeka Politika belgesi ve Eylem Planı belgeleri betimsel analiz yoluyla araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş beş tema kapsamında belirlenen dört uyum standardı çerçevesinde (genel, kısmi, dolaylı, doğrudan) özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde, YZ Destekli Mesleki Dönüşüm teması bazında Eğitimde Yapay Zeka Politika Belgesi ve Eylem Planı'nda yer alan hedef, politika ve eylem adımları ISTE standartları ile dolaylı uyum gösterirken; AI Pioneers Projesi DigCompEdu Çerçevesine Yapay Zeka Yeterlikleri Eki ve UNESCO YZ Yeterlik Çerçevesi içeriğinde yer alan beceriler ile kısmi uyum göstermektedir. Bu bağlamda MEB belgesinde yer alan hedef ve eylem adımları, AI Pioneers projesi kapsamındaki çerçevede yer alan B2 düzeyindeki yeterliliklere ve UNESCO'nun sunmuş olduğu çerçevede yer alan "derinleştirme" aşamasına kadar paralellik gösterirken, özellikle üstbilişsel becerileri destekleyen C1-C2 (AI Pioneers) ve "yaratma" (UNESCO Çerçevesi) basamaklarındaki yeterlilikleri geliştirmeye yönelik adımlar doğrudan saptanamamaktadır.

Etik ve Sorumlu YZ Kullanımı teması dahilinde MEB Politika Belgesi ve Eylem Planı bulundurduğu hedefler bazında ISTE, DigCompEdu YZ destek, UNESCO çerçevesi ile genel uyum düzeyi söz konusudur. Bu noktada, MEB belgesinin uluslararası çerçeveseler ve standartlar ile arasında amaçta

ortaklık mevcuttur ancak kapsam ve uygulama bakımından derinlik kazandırılması uygun bir yaklaşımdır olacaktır.

Bilgi, Veri ve YZ Okuryazarlığı teması incelendiğinde, MEB'in Politika Belgesi ile uluslararası belgeler arasında kısmi düzeyde uyum mevcuttur. Mevcut uygulamalar öğrenci bazında uyum göstermekte ve hedef ve kazanımların yalnızca belirli bir boyutu MEB Politika Belgesi ve mevcut uygulamalarda karşılık bulmaktadır. Öğretmenlere yönelik adımlar çerçevesinde uyum düzeyi sınırlı kalmaktadır.

YZ Destekli Öğrenme Ortamları temasında ise MEB Eylem Planı ve Politika Belgesi'nde yer alan tema bazındaki eylem adımları ve uygulama düzeyindeki adımlar ve uluslararası belgeler bazındaki standart ve beceriler, yapay zeka entegrasyonu açısından aynı hedefe farklı yollardan ulaşan tamamlayıcı yapılar olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, dolaylı uyum düzeyi söz konusudur. MEB Belgesi ana hedefe sistemsal ve stratejik olarak yaklaşırken uluslararası belgeler pedagojik yeterlik açısından anlayış ortaya koymaktadır.

Dijital Kapsayıcılık ve Küresel Katılım teması dikkate alındığında, MEB Eylem Planı ve Politika Belgesi uluslararası belgeler ile amaç düzeyinde örtüşmekte ancak dijital çağda fırsat eşitliği, kapsayıcılık ve küresel katılım vizyonuna farklı derinlik ve bağlamlardan yaklaşmaktadır. Uluslararası belgeler bu temayı yalnızca teknik erişim olarak değil kültürel çeşitlilik, cinsiyet eşitliği, insan hakları gibi çok boyutlu kavramlar temelinde ele almaktadır. MEB Belgesi ise bu bağlamda daha çok teknik erişim, yapısal ve kurumsal düzeyde değerlendirmektedir. Bu sebeple genel uyum düzeyi mevcuttur.

Sonuç itibarıyla, MEB'in Eylem Planı kapsamında öğrencilere yönelik eylem adımları daha üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik iken; eğitimde YZ entegrasyonuna yönelik öğretmen gelişimleri bazında değerlendirme yapıldığında bu adımların henüz sadece temel edinim basamaklarında kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, bu konuda öğretmen becerileri yeterli düzeye ulaşmadan öğrenci becerilerini hedeflenen düzeye ulaştırmak ütöpik kalacaktır. Bu sebeple, bu konuda daha çok uygulamaya ve üst düzey becerilere yönelik adımların atılması anlamlı bir yaklaşım olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Erişilebilirlik, Mesleki Dönüşüm, Yapay Zeka Destekli Öğrenme Ortamları, Yapay Zeka Okuryazarlığı, Yapay Zeka ve Etik

Kaynaklar

Bekiaridis, G. (Author), & Attwell, G. (Ed.). (2023). WP3 supplement to the DigCompEDU framework: Outlining the skills and competences of educators related to AI in education. AI Pioneers Project. <https://www.aipioneers.org>

Hashim, M., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. Education and Information Technologies, 27, 3171–3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>

International Society for Technology in Education. (2024). ISTE standards: Version 4.02. ISTE. <https://iste.org/standards>

Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3), 527–563. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://yegitek.meb.gov.tr/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024a). AI competency framework for students. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024b). AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles [Retraction]. *Heliyon*, 10(2), e24289.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289>

Alignment of the MEB Artificial Intelligence in Education Policy and Action Plan with International Frameworks and Standards

Duygunur AKGÜN

*Izmir Democracy University, Institute of Social Sciences, Curriculum and Instruction Program, Izmir,
Türkiye*

duygunurakgun@gmail.com

[0009-0004-1271-2600](tel:0009-0004-1271-2600)

Introduction

Artificial Intelligence (AI) has been incorporated into the global transformation landscape alongside recent technological transformations and developments, impacting not only the roles of teachers and students but also the work and functioning of all units within the scope of education (Yu, 2024; Hashim, Tlemsani, & Matthews, 2022). Consequently, steps have been taken urgently within the education community, both globally and nationally, regarding the use of AI (Schiff, 2022). In this regard, examples of steps taken include the ISTE Standards for digital competencies, the AI Pioneers Project DigCompEdu Framework Artificial Intelligence Competencies Supplement for AI competencies, and the UNESCO AI Competency Frameworks for Teachers and Students (Bekiaridis & Attwell, 2023; ISTE, 2024; UNESCO, 2024a; UNESCO, 2024b). However, in our country, in addition to the current applications for the integration of AI in education, the Ministry of National Education published the Artificial Intelligence Policy and Action Plan in Education in 2025 and systematically addressed the process of progress in this regard within the scope of goals, policies, and action steps (YEĞİTEK, 2025). Based on these factors, the purpose of this research is to evaluate the compatibility of the Artificial Intelligence Policy Document and Action Plan published by the MEB with the ISTE Standards, the AI Pioneers Project DigCompEdu Framework Artificial Intelligence Competencies Supplement, and the UNESCO Artificial Intelligence Competency Frameworks for Teachers and Students, to identify similarities and differences, and to provide solution proposals for areas that need to be developed. and to provide solutions for areas that need improvement. Based on the research findings, it is anticipated that the relevant results will contribute to policymakers, education researchers, and the literature.

Methodology

The study employed the document analysis method from qualitative research methods. Accordingly, the 2024 ISTE Standards, the AI Pioneers Project AI Competencies Supplement to the DigCompEdu Framework prepared under the European Union Erasmus+ project, UNESCO Artificial Intelligence Competency Frameworks for Students and Teachers, and the MEB Artificial Intelligence in Education Policy document and Action Plan documents were summarized and interpreted by the researcher through descriptive analysis within the framework of four alignment standards (general, partial, indirect, direct) determined under five themes predetermined by the researcher.

Results

Based on the examination of the results, the objectives, policies, and action steps outlined in the Artificial Intelligence Policy Document and Action Plan for Education on the theme of AI-Supported Professional Transformation, reflect indirect alignment with ISTE standards and partial alignment with the skills included in the AI Competencies Supplement to the DigCompEdu Framework and the UNESCO AI Competency Frameworks. In this context, the objectives and action steps included in the MEB document exhibit parallelism with the B2-level competencies included in the framework within the scope of the AI Pioneers project and the “deepen” stage included in the framework presented by UNESCO, while steps to develop competencies at the C1-C2 (AI Pioneers) and “create” (UNESCO Framework) levels, which particularly support metacognitive skills, cannot be directly identified.

Within the theme of Ethical and Responsible AI Use, the MEB Policy Document and Action Plan are aligned with the ISTE Standards, DigCompEdu AI Supplement and UNESCO frameworks based on the

objectives it contains. At this point, there is a commonality of purpose between the MEB document and international frameworks and standards; however, it would be appropriate to deepen the scope and implementation.

When examining the theme of Information, Data, and AI Literacy, there is partial alignment between the MEB Policy Document and international documents. Current practices show alignment in the student competencies dimension. The level of alignment remains limited in terms of steps taken for teachers.

In the theme of AI-Supported Learning Environments, the theme-based action steps and application-level steps in the MEB Action Plan and Policy Document, as well as the standards and skills based on international documents, are considered complementary structures that achieve the same goal through different paths in terms of AI integration. Therefore, there is an indirect level of alignment. While the MEB Document approaches the main goal systematically and strategically, international documents present an understanding in terms of pedagogical competence.

Considering the theme of Digital Inclusion and Global Participation, the MEB Action Plan and Policy Document align with international documents at the objective level but approach the vision of equal opportunity, inclusion, and global participation in the digital age from different depths and contexts. International documents address this theme not only in terms of technical access but also based on multidimensional concepts such as cultural diversity, gender equality, and human rights. The MEB Document, on the other hand, evaluates this context more in terms of technical access and at the structural and institutional levels. Therefore, there is a general level of alignment.

Ultimately, while the action steps for students under the MEB Action Plan are aimed at developing higher-level skills, when evaluated based on teacher development for AI integration in education, it is concluded that these steps are still only at the basic acquisition stage. Therefore, it would be unrealistic to expect student skills to reach the targeted level without first ensuring that teacher skills reach the required level. For this reason, it would be a meaningful approach to take more steps towards application and higher-level skills in this regard.

Keywords: Accessibility, AI and Ethics, AI Literacy, AI-Supported Learning Environments, Professional Transformation

References

- Bekiaridis, G. (Author), & Attwell, G. (Ed.). (2023). WP3 supplement to the DigCompEDU framework: Outlining the skills and competences of educators related to AI in education. AI Pioneers Project. <https://www.aipioneers.org>
- Hashim, M., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 27, 3171–3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- International Society for Technology in Education. (2024). ISTE standards: Version 4.02. ISTE. <https://iste.org/standards>
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527–563. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://yegitek.meb.gov.tr/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024a). AI competency framework for students. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024b). AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles [Retraction]. *Heliyon*, 10(2), e24289. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289>

Blok Tabanlı Kodlama Konuları İle Ortaokul Matematik Öğretim Programı Konuları Arasındaki Tematik Bağlantılar

Abdulkaki KESTEK

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

abkkestek@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8659-2494>

Serkan DİNÇER

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

dincerserkan@cu.edu.tr

[0000-0002-8373-7811](http://orcid.org/0000-0002-8373-7811)

Giriş

Programlama ve hesaplama düşünme bileşenlerinin k-12 düzeyinde giderek daha popüler hâle gelmesine karşın, programlamadan matematiğe kendiliğinden bir aktarım beklentisi kuramsal ve ampirik açıdan tartışmalıdır (Grover, & Pea, 2013; Scherer, 2016). Öğrenme aktarımı literatürü, alan-özü bilgi, görev benzerliği ve doğrudan ilişkilendirme stratejilerinin varlığı gibi koşullar sağlanmadığında, bir alandaki kazanımların diğerine otomatik olarak taşınmadığını göstermektedir (Barnett & Ceci, 2002). Bu bağlamda, ortaokul matematiği ile blok tabanlı programlama arasındaki ilişkilere dair mevcut çalışmaların çoğu toplam başarı puanlarına odaklanmakta; hangi blok tabanlı programlama konularının hangi matematik konularıyla daha yakından ilişkili olduğunu konu düzeyinde ortaya koyan haritalar sınırlı kalmaktadır. Bu eksiklik, öğretim tasarımında önkoşul planlaması, etkinliklerin pedagojik sıra-düzeni gibi uygulamaya dönük kararları zorlaştırmaktadır (Bers, et al. (2014).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, blok tabanlı programlama ile ortaokul matematiği arasındaki bağlantıları konu-bileşen açısından ilişkileri belirlemek ve bu ilişki eşleştirmeleri üzerinden sistematik biçimde haritalandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, “katılımcıların blok tabanlı programlama bilgi düzeyleri nedir?” ; “katılımcıların matematik bilgi düzeyleri nedir?”; “blok tabanlı programlama bilgi düzeyi puanları ile matematik konuları bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve “hangi blok tabanlı programlama konuları hangi matematik konularıyla ilişkilidir?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma, kesitsel korelasyonel desenedir. Katılımcılar, iki devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından Blok Tabanlı Programlama Bilgi Testi ve Matematik Bilgi Testi geliştirilmiş; veri toplama aracı olarak bu iki başarı testi kullanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, normal dağılmayan puanlar için Spearman sıra korelasyonu, basit doğrusal regresyon (artıkların normalliği sağlanarak) ve çoklu doğrusal regresyon (10 matematik alt boyutunun birlikte etkisi) kullanılmıştır. Blok tabanlı programlama bileşenleri ile matematik konuları, konu düzeyinde eşleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırma hatasını sınırlamak için FDR düzeltmesi uygulanmış; yalnızca anlamlı kalan ilişkiler yorumlanmıştır. İçerik hizalamasından doğabilecek ortak-içerik yanlılığını azaltmak üzere toplam matematik puanı kontrol edilerek kısmi korelasyonlar da hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Bulgular, blok tabanlı programlama puanlarının temel-orta düzeyde olduğunu, dizileme ve olay tetikleme gibi giriş düzeyi yapıların görece iyi; değişken, işleç ve fonksiyonların ise daha zayıf olduğunu göstermiştir. Hata örüntülerinde değişken kapsamı, koşullu ifadelerde mantıksal bütünlük ve yinelemelerde sonlandırma koşullarının belirsizliğini öne çıkartmıştır. Bu durum, blok tabanlı programlamanın giriş kolaylığı sunmasına rağmen kavramsal genelleme gerektiren yapıların hedeflenmiş öğretimle desteklenmesi gerektiği şeklinde yorumlanmıştır. İlgili yazında blok tabanlı

ortamlarda ilk kazanımların akış denetimi ve olay temelli düşünmede toparlandığı; değişken/fonksiyon kavrayışının ise daha geç olgunlaştığı belirtilmekte (Grover & Basu, 2017) ve bu durum araştırmada elde edilen yorum ve sonuçları desteklemektedir.

Matematik bilgi testi puanları blok tabanlı programlama bilgi testi gibi temel–orta düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmıştır; tam sayılar ve dört işlem performansı daha güçlü, oran–orantı ile geometri/ölçme ise değişkenlik göstermiştir. Alınan alt grup puanları, çok adımlı akıl yürütme ve temsil dönüşümü gerektiren sorularda katılımcıların zorlandığını göstermiştir. Alanyazında ortaokul düzeyinde oran–orantı ve ölçmenin üstbilişsel planlama ve strateji seçimine duyarlı olduğu (Schneider & Artelt; 2010) vurgusu bu sonucu desteklemiştir. Dolayısıyla blok tabanlı programlama ile tasarlanacak görevlerde temsil ve planlama boyutlarının hedeflenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Blok tabanlı programlama toplam puanı ile matematik toplam puanı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki saptanmıştır ($\rho \approx .77$, $p < .01$). Basit doğrusal regresyonun anlamlı olduğu ve modelin, matematikteki artışın blok tabanlı programlama puanlarındaki artışla birlikte seyrettiği bulgusu elde edilmiştir ($R^2 \approx .65$). Bununla birlikte, toplam matematik puanı kovaryans olarak incelendiğinde, konu düzeyi öngörülerin ilave açıklayıcılığı sınırlı kaldığı; bu durumun ilişkinin önemli bir bölümünün genel matematik yeterliği üzerinden işleyebileceğini şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında bilişsel temelli ilişkiler ve algoritmik/cebirsal düşünme kesişimleri vurgulanması (Rittle-Johnson, & Schneider, 2015) bu yorumları desteklemiştir.

Konu–bileşen eşleştirmeleri, döngülerin örüntüler ve geometri/çizim-tabanlı çok adımlı görevlerle; koşulların ölçme ve alan–çevredeki karar yapılarıyla; değişken–işleç–fonksiyon kümesinin ise oran–orantı ve cebirsel ifadelerle orta–yüksek ilişkili olduğunu göstermiştir. Algılama blokları oran ve bölünebilmede anlamlı, olay blokları ise dolaylı kalmıştır. Bu örüntü, “içerik uyumu” ve “doğrudan ilişkilendirme” ilkeleriyle tutarlıdır (Weintrop et al., 2016). Matematikte nicel ilişkiyi parametreleştiren görevler (değişken/fonksiyon), koşullu geometrik kararlar ve yinelemeli çizim/hesaplamalar (döngü) daha güçlü aktarım fırsatları sunmaktadır (Shute et al., 2017). Yazın, aktarımın kendiliğinden değil, tasarımıyla gerçekleştiğinin vurgulanması (Grover & Pea, 2013), araştırma belirtilen, elde edilen blok tabanlı programlama etkinliklerinin matematik kazanımlarıyla bilinçli hizalanması gerektiğini ampirik olarak desteklemektedir. Uygulamada, oran–orantı için parametrelenmiş senaryolar, geometri için döngü–koşul tabanlı çizim görevleri ve performans değerlendirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: blok tabanlı programlama, hesaplamalı düşünme, programlama matematik ilişkisi.

Kaynaklar

- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in k–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1118–1134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014>
- Scherer, R. (2016). Learning from the past—the need for empirical evidence on the transfer effects of computer programming skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1390, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01390>
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM – Mathematics Education*, 42(2), 149–161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127–147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>

Thematic Connections between Block-Based Programming Topics and Middle School Mathematics Curriculum Topics

Abdurbaki KESTEK

Ministry of National Education, Türkiye

abkkestek@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8659-2494>

Serkan DİNÇER

Çukurova University, Türkiye

dincerserkan@cu.edu.tr

[0000-0002-8373-7811](http://orcid.org/0000-0002-8373-7811)

Introduction

Although programming and computational thinking components have become increasingly popular at the K–12 level, the expectation of a spontaneous transfer from programming to mathematics remains theoretically and empirically contentious (Grover & Pea, 2013; Scherer, 2016). The literature on transfer of learning indicates that, in the absence of certain conditions; such as domain-specific knowledge, task similarity, and the presence of explicit linking strategies, learning outcomes in one domain do not automatically transfer to another (Barnett & Ceci, 2002). In this context, most existing studies on the relationship between middle school mathematics and block-based programming tend to focus on overall achievement scores; there remains a paucity of topic-level mappings that reveal which block-based programming topics are more closely aligned with specific mathematics topics. This gap poses challenges for instructional design decisions, such as prerequisite planning and the pedagogical sequencing of activities (Bers et al., 2014).

In light of the aforementioned information, the purpose of this study is to identify the connections between block-based programming and middle school mathematics in terms of content components, and to systematically map these connections through relationship matching. To achieve this aim, the study seeks to answer the following research questions: “What is the level of participants' knowledge in block-based programming?”, “What is the level of participants' knowledge in mathematics?”, “Is there a statistically significant relationship between participants' block-based programming knowledge scores and their knowledge levels in mathematics topics?”, “Which block-based programming topics are related to which mathematics topics?”.

Methodology

The study employed a cross-sectional correlational research design. The participants consisted of seventh-grade students enrolled in two public middle schools. To measure students' knowledge levels, the researchers developed two assessment instruments: the Block-Based Programming Knowledge Test and the Mathematics Knowledge Test. These two achievement tests were utilized as the primary data collection tools. Data analysis involved descriptive statistics, Spearman's rank-order correlation for non-normally distributed scores, simple linear regression (with the assumption of normality of residuals met), and multiple linear regression to examine the combined effects of ten mathematics subdomains. Components of block-based programming were aligned with mathematics topics at the content level. To control for the risk of Type I error due to multiple comparisons, a False Discovery Rate (FDR) correction was applied; only statistically significant relationships were interpreted. Additionally, partial correlations were computed by controlling for total mathematics scores to mitigate potential common-content bias arising from content alignment.

Results

The findings indicate that students' scores in block-based programming were at a basic to intermediate level. While entry-level constructs such as sequencing and event triggering were relatively well understood, more complex concepts like variables, operators, and functions appeared to be weaker. The analysis of error patterns highlighted issues such as variable scope, logical consistency in conditional

statements, and ambiguity in termination conditions within iterative structures. This suggests that although block-based programming offers ease of entry, structures requiring conceptual abstraction and generalization should be supported through targeted instructional strategies. The literature similarly notes that initial learning gains in block-based environments tend to cluster around flow control and event-driven thinking, while understanding of variables and functions typically matures at later stages (Grover & Basu, 2017). These insights are consistent with the interpretations and conclusions drawn in this study.

It was observed that the mathematics knowledge test scores clustered at a basic to intermediate level, similar to the distribution of scores on the block-based programming knowledge test. Participants demonstrated stronger performance in integer operations and the four basic arithmetic operations, while their performance in ratio–proportion and geometry/measurement showed greater variability. Subscale scores indicated that participants struggled particularly with questions requiring multi-step reasoning and representational transformation. This finding is supported by existing literature emphasizing that, at the middle school level, ratio–proportion and measurement are sensitive to metacognitive planning and strategy selection (Schneider & Artelt, 2010). Accordingly, it was concluded that tasks designed using block-based programming should explicitly target dimensions of representation and planning.

A strong and positive correlation was found between the total score in block-based programming and the total mathematics score ($\rho \approx .77$, $p < .01$). The results of the simple linear regression analysis indicated that the model was statistically significant, suggesting that increases in mathematics performance were associated with increases in block-based programming scores ($R^2 \approx .65$). However, when the total mathematics score was treated as a covariate, the additional explanatory power of topic-level predictions remained limited. This finding was interpreted as an indication that a substantial portion of the relationship may be driven by overall mathematical proficiency rather than specific topic-level knowledge. This interpretation is supported by literature emphasizing the cognitive foundations of such relationships, particularly the intersections of algorithmic and algebraic thinking (Rittle-Johnson & Schneider, 2015).

he content–component mappings revealed moderate to strong associations between loops and multi-step tasks based on patterns and geometry/drawing; between conditionals and decision structures related to measurement and area–perimeter; and between the set of variables–operators–functions and topics such as ratio–proportion and algebraic expressions. Sensing blocks showed statistically significant associations with ratio and divisibility, whereas event blocks exhibited only marginal relevance. This pattern aligns with the principles of content alignment and direct association (Weintrop et al., 2016). Tasks that involve parameterizing quantitative relationships in mathematics (variables/functions), conditional geometric decisions, and iterative drawing/calculation processes (loops) offer stronger opportunities for transfer (Shute et al., 2017). The literature emphasizes that transfer does not occur spontaneously but must be intentionally designed (Grover & Pea, 2013), thus empirically supporting the study's assertion that block-based programming activities should be consciously aligned with mathematical learning objectives. In practice, parameterized scenarios for ratio–proportion, loop–condition-based drawing tasks for geometry, and performance-based assessments are recommended.

Keywords: Block-based programming, computational thinking, the relationship between programming and mathematics.

References

- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in k–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>

- Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1118–1134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014>
- Scherer, R. (2016). Learning from the past—the need for empirical evidence on the transfer effects of computer programming skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1390, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01390>
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM – Mathematics Education*, 42(2), 149–161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127–147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>

İkili Roller, İkili Zorluklar: Resmi ve Gölge Program Arasında Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri²

Nilay T. BÜMEN

Ege University

nilay.bumen@ege.edu.tr

Ümran Y. NALBANTOĞLU

Olderndorff Carrier Inc.

umranyazicilar@gmail.com

Giriş

Gölge eğitim—özel dersaneler, etüt merkezleri ve bireysel özel dersler—pek çok ülkede katılım oranlarının %80'i aştığı yaygın bir küresel olguya dönüşmüştür (Bray, 2024). Çoğunlukla yüksek-riskli sınavlarda başarıyı artırmayı amaçlayan bu faaliyetler, resmi programla amaç, içerik ve beklentiler açısından giderek iç içe geçmektedir (Hajar ve Karakuş, 2024). Kim ve Jung'un (2019) önerdiği gölge program kavramı, öğrencilerin örgün eğitimdeki akademik başarısını artırmayı amaçlayan, eğitim özel sektörü tarafından sağlanan okul dışı tamamlayıcı program olarak tanımlanmaktadır. Ancak gölge programın öğretimsel ve pedagojik etkilerini sistematik biçimde ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Küresel ölçekte gölge eğitimde farklı aktörler olsa da en baskın durum, ek gelir için ders veren devlet okulu öğretmenleridir (Bray, 2022). Bu durumda öğretmenler okulda resmi programı uygularken, dersanelerde gölge programlarla karşı karşıya kalmakta; bu ikili durum etik, pedagojik ve yönetsel ikilemler doğurmaktadır (Bray, 2022; Kobakhidze, 2018). Öğrenciler de aynı anda iki farklı programdan öğrenim görmesinin getirdiği yorgunluk, motivasyon kaybı ve çelişkili beklentilerle yüzleşmektedir (Yung, 2020). Türkiye'de sınav odaklı eğitim yapısı nedeniyle öğrencilerin devamsızlık yaparak dersanelere yönelmeleri (Altınyelken, 2013; Türkan, 2019) veya açık liseye geçmeleri bu durumun somut göstergesidir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı öğretmenlerin ve öğrencilerin resmi ve gölge programlar arasında yaşadıkları ikilemleri ve bu ikilemlerin nasıl bir etkileşim içinde olduğunu incelemektir.

Yöntem

Bütüncül çoklu durum deseniyle (Patton, 2002) yürütülen çalışmanın katılımcıları, devlet okullarında görev yaparken aynı zamanda dersanelerde de ders veren altı öğretmen ile onların önerdiği altı öğrenciden oluşmaktadır. Ortaokul düzeyinden dört, lise düzeyinden iki olmak üzere toplam altı öğretmen (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler) ve onların 8. ve 12. sınıf öğrencilerinden Şubat–Haziran 2024 döneminde veri toplanmıştır. Her öğretmen hem okulda hem dershanede gözlenmiş (toplam 45 saat), ardından derinlemesine çevrim içi bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere öğrencilerin yaşadığı çelişkiler, disipline yansımalar, farklı ölçme-değerlendirme stratejilerinden doğan gerilimler ve rollerindeki değişimler sorulmuştur. Ayrıca mesleki kimlik, iş yükü ve tükenmişlik gibi faktörler de tartışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, iki programı aynı anda takip etmenin motivasyon, katılım ve öğrenme sorunları ele alınmıştır. Veriler Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımıyla MAXQDA 24 kullanılarak çözümlenmiş; inandırıcılık için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, kodlayıcılar arası uyum ve uzun süreli alan çalışması stratejileri uygulanmıştır (Lincoln ve Guba, 1994).

Sonuçlar

Bulgular üç ana ikilemi göstermektedir: a) Öğretim ikilemleri: Öğretmenler resmi programın kapsayıcı yapısı ile gölge programın sınav odaklı içeriği arasında zor seçimler yapmak zorunda kalmıştır. b) Sınıf yönetimi ikilemleri: Gölge eğitimden kaynaklanan bilgi farklılıkları, öğrenciler arasında eşitsizlik ve motivasyon kaybına yol açmış, öğretmenlerin otoritesini zayıflatmıştır. c) Ölçme-değerlendirme

² Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 32260 numaralı bilimsel araştırma projesinden elde edilen bulgulara dayalıdır.

ikilemleri: Okul sınavları ile dershanedeki deneme sınavlarının farklı odakları, öğrencilerin öğrenme algılarında çelişki yaratmıştır. Bu ikilemler birbirini tetikleyerek pedagojik bütünlüğü bozmuş, resmi programın meşruiyetini ve öğretim otoritesini zayıflatmıştır. Böylece ölçme-değerlendirmedeki farklılıklar öğretim sürecine yansyarak sınıf yönetimindeki sorunları derinleştirmiştir. Çalışma, resmi ve gölge programların etkileşimini bütüncül biçimde anlamaya katkı sunmakta; karar vericilere, bu ikili yapıda öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları gerilimleri azaltacak düzenlemeler yapma gereğini hatırlatmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Gölge eğitim, dershaneler, gölge program, gölge eğitimde ikilemler, tutor olarak öğretmenler

Kaynaklar

- Altınyelken, H.K. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray et al. (eds.), *Private tutoring across the mediterranean*, (pp. 187–204). Sense Publishers.
- Bray, M. (2022). Teachers as tutors, and tutors as teachers: Blurring professional boundaries in changing eras. *Teachers and Teaching*, 28(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2019700>
- Bray, M. (2024). Still in need of confronting: Shadow education and its implications in the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development* 104, 102967. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102967>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2024). An inevitable phenomenon: A bibliometric analysis of shadow education research (1982–2022). *Annual Review of Comparative and International Education*, 46, 193–213. <https://doi.org/10.1108/s1479-36792023000046A014>
- Kim, Y.C. & Jung, J.H. (2019). Conceptualizing shadow curriculum: definition, features and the changing landscapes of learning cultures. *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 141–161, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1568583>
- Kobakhidze, M. N. (2018). Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia. *CERC Studies in Comparative Education*, 34, https://doi.org/10.1007/978-3-319-95915-3_5
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1994). Competing paradigms in qualitative research, In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, New York, NY, pp. 163-194.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Türkan, A. (2019). Secondary school students' views on private tutoring (Unpublished doctoral dissertation). Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Yung, K.W.H. (2020). Comparing the effectiveness of cram school tutors and schoolteachers: A critical analysis of students' perceptions. *International Journal of Educational Development*. 72, 102141. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102141>

Dual Roles, Dual Challenges: Teachers' and Students' Experiences Across Formal and Shadow Curriculum³

Nilay T. BÜMEN

Ege University

nilay.bumen@ege.edu.tr

Ümran Y. NALBANTOĞLU

Olderndorff Carrier Inc.

umranyazicilar@gmail.com

Introduction

Shadow education—private supplementary tutoring or dershanes in Türkiye—has become a pervasive global phenomenon, with participation rates exceeding 80% in many countries (Bray, 2024). Primarily aimed at boosting performance in high-stakes exams, these activities are increasingly intertwined with the formal curriculum in terms of goals, content, and expectations (Hajar & Karakuş, 2024). Kim and Jung's (2019) notion of the shadow curriculum conceptualizes it as supplementary instruction provided by private industries to enhance students' academic success in formal schooling. Yet studies systematically addressing its instructional and pedagogical implications remain scarce.

Although multiple actors participate in shadow education, the most prominent are public school teachers who tutor for additional income (Bray, 2022). While delivering the formal curriculum in schools, these teachers also engage with the shadow curriculum in private tutoring centers, facing ethical, pedagogical, and managerial dilemmas (Bray, 2022; Kobakhidze, 2018). Students likewise contend with fatigue, reduced motivation, and conflicting expectations from learning through two curricula simultaneously (Yung, 2020). In Türkiye, the exam-driven system often prompts students to skip classes for tutoring (Altınyelken, 2013; Türkan, 2019) or transfer to open high schools—clear indicators of these tensions. This study explores the dilemmas experienced by teachers and students navigating between formal and shadow curricula and examines how these dilemmas interact.

Method

A holistic multiple-case design was employed (Patton, 2002). Participants included six teachers working in both public schools and private tutoring centers, along with six of their students. Four taught at the middle school level and two at high schools, representing Turkish language, mathematics, science, and social studies. Data were collected between February and June 2024 through classroom observations and in-depth interviews. Each teacher was observed in both contexts (45 hours total), followed by online individual interviews addressing contradictions between curricula, classroom discipline, assessment tensions, and role differences. Discussions also covered professional identity, workload, and burnout. Student interviews further explored motivation, participation, and learning challenges in navigating dual curricula. Data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis with MAXQDA 24. Trustworthiness was enhanced through triangulation, member checking, inter-coder agreement, and prolonged engagement (Lincoln & Guba, 1994).

Findings

Three major dilemmas emerged: a) Instructional dilemmas: Teachers had to choose between the broad coverage of the formal curriculum and the exam-oriented intensity of the shadow curriculum. b) Classroom management dilemmas: Knowledge disparities from tutoring created inequities and demotivation, undermining classroom authority. c) Assessment dilemmas: Divergent emphasis between school-based assessments and mock exams led to contradictions in students' perceptions of learning.

³ This study is based on the findings obtained from the scientific research project number 32260 supported by Ege

These dilemmas reinforced one another, eroding pedagogical coherence, weakening the legitimacy of the formal curriculum, and diminishing instructional authority. Assessment differences influenced teaching decisions and deepened classroom management challenges. This study contributes to a holistic understanding of how formal and shadow curricula interact by illuminating the dilemmas faced by teachers and students in dual educational spaces. It underscores the need for policymakers to recognize the pedagogical strains created by this duality and to design measures that mitigate tensions undermining both learning and curricular legitimacy.

Keywords: Shadow education, private supplementary tutoring, shadow curriculum, dilemmas in shadow education, teachers as tutors

References

- Altınyelken, H.K. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray et al. (eds.), *Private tutoring across the mediterranean*, (pp. 187–204). Sense Publishers.
- Bray, M. (2022). Teachers as tutors, and tutors as teachers: Blurring professional boundaries in changing eras. *Teachers and Teaching*, 28(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2019700>
- Bray, M. (2024). Still in need of confronting: Shadow education and its implications in the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development* 104, 102967. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102967>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2024). An inevitable phenomenon: A bibliometric analysis of shadow education research (1982–2022). *Annual Review of Comparative and International Education*, 46, 193–213. <https://doi.org/10.1108/s1479-36792023000046A014>
- Kim, Y.C. & Jung, J.H. (2019). Conceptualizing shadow curriculum: definition, features and the changing landscapes of learning cultures. *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 141–161, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1568583>
- Kobakhidze, M. N. (2018). Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia. *CERC Studies in Comparative Education*, 34, https://doi.org/10.1007/978-3-319-95915-3_5
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1994). Competing paradigms in qualitative research, In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, New York, NY, pp. 163-194.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Türkan, A. (2019). Secondary school students' views on private tutoring (Unpublished doctoral dissertation). Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Yung, K.W.H. (2020). Comparing the effectiveness of cram school tutors and schoolteachers: A critical analysis of students' perceptions. *International Journal of Educational Development*. 72, 102141. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102141>

Yetkinlik Temelli Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Etkililiği

Tacettin AÇIKGÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

tacettinacikgoz@outlook.com

0000-0002-6334-2417

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara Üniversitesi, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-5654

Giriş

2000’li yıllardan sonra teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, devletlerin hesap verebilirlik taleplerine gelişmiş değerlendirme araçlarıyla, esnek ve bireyselleştirilmiş eğitim beklentilerine ise kişiye özel uzaktan eğitim platformlarıyla yanıt vermektedir. Tüm bu gelişmeler, yaşa dayalı kademelendirme anlayışını esas alan ve asgari öğrenmeyi yeterli gören geleneksel eğitim sisteminin sorgulanmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda alternatif eğitim yaklaşımlarına olan ilgi artmıştır. Bu alternatiflerden biri de yeni bir kavram olmasa da günümüz ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılan Yetkinlik Temelli Eğitim (YTE) yaklaşımıdır.

Yetkinlik Temelli Eğitim liberal bilimler eğitimi ile mesleki eğitim hareketi arasında bir sentezdir (Gervais, 2016). Kısaca son iki yüzyıl boyunca gelişen sistemin yeniden tasarlanmasıdır (Everett, 2019). Bu reform ABD Eğitim Bakanlığı tarafından “yaratıcı yaklaşım ve en iyi uygulama” olarak nitelendirilmiştir (ED, 2011). Ayrıca Carnegie Enstitüsü ve Birleşmiş Milletler gibi kuruluşlar giderek artan bir şekilde eğitimde reform çalışmalarında öncelikli olarak “yetkinlik temelli öğrenmeye” odaklanmaktadır (Sullivan ve Downey, 2015).

YTE’de teori, öğrencilerin kendi hızlarında ilerleme imkân ve özgürlüğü verilirse, öğrenme deneyimleri ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre yapılandırılırsa öğrencilerin büyük bir kısmının belirlenen içerik alanında yetkinliğe ulaşacağıdır (Priest vd., 2012; Steele vd., 2014; Sturgis ve Casey, 2018). Bu teoriyle YTE öğrenmenin belirli bir hızda ve yerde gerçekleştiği fikrine meydan okumaktadır (Le vd., 2014; Ryan ve Cox, 2017; Spady, 1977). YTE’de tüm öğrenciler istenen yetkinliğe ulaşmaya çalışırlar. Bazıları için bu kısa sürecek bazıları ise daha uzun. Bunun yanında bazı öğrenciler eğitime başlamadan bu bilgi ve becerilere sahip olabilir. Daha önceki deneyimleriyle bu yetkinliklere ulaşmış olabilirler. Mevcut yetkinliklerini göstermeleri ilerlemeleri için yeterli sebeptir. Anlaşılacağı üzere kazanım odaklı bir yaklaşım olan YTE’de performans sabit, zaman değişkendir (Stafford, 2019).

Son kırk yıl içinde matematik eğitimi dünya genelinde önemli dönüşümler geçirmiştir. Bu dönüşümlerin merkezinde, öğrencilerin sadece kuralları öğrenmesi ya da işlemleri ezberlemesi değil, matematikte anlamlı bir yetkinlik kazanması hedeflenmektedir. Bu yetkinlik, matematiksel kavramları derinlemesine anlayabilme ve bu bilgileri günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu süreç, eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasını, öğretim yaklaşımlarının gözden geçirilmesini ve öğretmen eğitiminde değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Højgaard, 2024).

Anlamaya dayalı tasarım, sonuç odaklı eğitim ve dolaylı olarak yetkinlik temelli eğitimle kuramsal olarak aynı temelden doğmuştur. Anlayış ve yaklaşım birliği vardır. Akbaş’a (2023) göre anlamaya dayalı tasarım birçok yetkinliği tasarım sürecinde hedef olarak dönüşümünü sağlamış, bilgi ve becerileri farklı ortamlara transfer edilebilmesi ile günümüz eğitim anlayışına katkı sağlamıştır. Yetkinlik temelli eğitim ve anlamaya dayalı tasarım günümüz eğitim ve öğretimin amaçları ile uyumludur, K-12 ve yükseköğretim kurumlarında kullanılması fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından tasarlanan Yetkinlik Temelli Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programı (YTOMUDÖP) öğrencilerin başarılarını geliştirmede etkililiğini incelemektir. Bu nedenle araştırmanın problemi: “Yetkinlik Temelli Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programını etkili midir? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın deseni zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test desenidir. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 22 öğrenci ile yürütülen araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi kullanılmıştır. Öğretim programının 10 haftalık uygulama süreci öncesi ve sonrası yapılan başarı testinden elde edilen puanlar, parametrik testlerden bağımlı (ilişkili) örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma deseninin zayıf deneysel desen olarak belirlenmesi ve tek bir çalışma grubunun çalışmaya dahil edilmesi, uygulamanın yürütüldüğü okul ve çalışma grubundan kaynaklanan nedenlerle araştırmacıların tercihini yansıtmaktadır. Devam analizleri ve veri çeşitlemeleri bu çalışma kapsamına girmemektedir. Bu nedenle, bu araştırma sonuçları çalışmanın yapıldığı okul ve çalışma grubu ile sınırlıdır.

Sonuçlar

YTOMUDÖP’ün uygulama öncesi ve sonrasında yapılan başarı testinden alınan puan ortalamaları arasındaki farkın ($\bar{X}$ ön test=11.36, $\bar{X}$ son test=31.82) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Uygulanan öğretim programının öğrencilerin matematiksel yetkinliklerini geliştirmesine olumlu ve anlamlı etki ettiği söylenebilir. Bu etkinin büyüklüğü bağımlı örneklem için Eta Kare (η^2) formülüyle (Cohen, 1988) 0.67 olarak hesaplanmıştır. Bu değer geniş etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Böylece YTOMUDÖP’ün çalışma grubundaki öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Anlamaya dayalı tasarım, matematik uygulamaları, matematiksel yetkinlik, program tasarımı, yetkinlik temelli eğitim.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2023). Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak: Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım [Planning Curriculum with Backward Design: Understanding by Design and Learning Outcome-Based Design]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1931-1962. <https://doi.org/10.17152/gefad.1299845>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
- ED. (2011). Increasing Educational Productivity: Innovative Approaches & Best Practices. *HomeRoom The Official Blog of the U.S. Department of Education* <https://blog.ed.gov/2011/05/increasing-educational-productivity-innovative-approaches-best-practices/>
- Everett, D. P. (2019). *Competency-Based Education Systems: Are They Effective?* (Publication Number 27549324) [Ed.D., Pepperdine University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cbe2.1011>
- Højgaard, T. (2024). Competencies and fighting syllabusism. *Educational Studies in Mathematics*, 115(3), 459-479. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10285-2>
- Le, C., Wolfe, R. E., & Steinberg, A. (2014). The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement. Students at the Center: Competency Education Research Series. *Jobs For the Future*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561253.pdf>

- Priest, N., Rudenstine, A., & Weisstein, E. (2012). *Making mastery work: A close-up view of competency education*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation. <https://www.edinaschools.org/cms/lib/MN01909547/Centricity/Domain/1045/MakingMasteryWork.pdf>
- Ryan, S., & Cox, J. D. (2017). Investigating student exposure to competency-based education. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2792>
- Spady, W. G. (1977). Competency based education: A bandwagon in search of a definition. *Educational Researcher*, 6(1), 9-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384695.pdf#page=28>
- Stafford, M. C. (2019). Competency-Based Education. In a. S. S. Walcutt (Ed.), *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem* (pp. 243). Government Publishing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603521.pdf>
- Steele, J. L., Lewis, M. W., Santibanez, L., Faxon-Mills, S., Rudnick, M., Stecher, B. M., & Hamilton, L. S. (2014). *Competency-Based Education in Three Pilot Programs: Examining Implementation and Outcomes*. ERIC.
- Sturgis, C., & Casey, K. (2018). *Quality Principles for Competency-Based Education*. CompetencyWorks, iNACOL. <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/Quality-Principles-Book.pdf>
- Sullivan, S. C., & Downey, J. A. (2015). Shifting Educational Paradigms: From Traditional to Competency-Based Education for Diverse Learners. *American Secondary Education*, 43(3).
- *Bu bildiri “Yetkinlik Temelli Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Etkililiğinin Belirlenmesi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

The Effectiveness of the Competency-Based Middle School Mathematics Applications Course Curriculum

Tacettin AÇIKGÖZ

Ministry of National Education, Türkiye

tacettinacikgoz@outlook.com

0000-0002-6334-2417

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara University, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-5654

Introduction

Since the 2000s, rapid technological advancements have addressed governments' demands for accountability through advanced assessment tools and responded to expectations for flexible and personalized education through individualized distance learning platforms. These developments have led to a questioning of the traditional education system, which is based on age-graded progression and considers minimum learning sufficient. Consequently, interest in alternative educational approaches has increased. One such alternative, although not entirely new, is Competency-Based Education (CBE), which has been restructured in line with contemporary needs.

CBE represents a synthesis between liberal arts education and vocational education movements (Gervais, 2016). In essence, it is a redesign of a system that has evolved over the past two centuries (Everett, 2019). This reform has been described by the U.S. Department of Education as a “creative approach and best practice” (ED, 2011). Furthermore, institutions such as the Carnegie Foundation and the United Nations have increasingly prioritized “competency-based learning” in educational reform efforts (Sullivan & Downey, 2015).

The underlying theory of CBE posits that when students are given the freedom to progress at their own pace and learning experiences are structured around their interests and needs, the majority will achieve competency in the designated content areas (Priest et al., 2012; Steele et al., 2014; Sturgis & Casey, 2018). In this sense, CBE challenges the notion that learning occurs at a fixed pace and in a fixed setting (Le et al., 2014; Ryan & Cox, 2017; Spady, 1977). All students are expected to reach the targeted competencies, though the time required varies. Some students may already possess the necessary knowledge and skills through prior experiences; demonstrating these existing competencies is sufficient for their advancement. As such, CBE is an outcome-focused approach where performance is fixed, but time is variable (Stafford, 2019).

Over the past four decades, mathematics education worldwide has undergone significant transformations. The focus has shifted from rote learning and memorization of procedures toward developing meaningful mathematical competencies. These competencies are defined as the ability to deeply understand mathematical concepts and effectively apply this knowledge in everyday life. This shift necessitates the restructuring of curricula, the reconsideration of instructional approaches, and reforms in teacher education (Højgaard, 2024).

Understanding by Design (UbD), outcome-based education, and competency-based education share the same theoretical foundation and exhibit a unity of understanding and approach. According to Akbaş (2023), UbD has enabled the integration of various competencies into the design process, contributing to contemporary education by ensuring that knowledge and skills are transferable across contexts. Both CBE and UbD align with the aims of modern education and instruction, and their use in K–12 and higher education institutions is considered beneficial.

The purpose of this study is to examine the effectiveness of the Competency-Based Middle School Mathematics Applications Course Curriculum (CBMSMACC), designed by the researcher, in improving student achievement. Accordingly, the research problem was defined as: “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the group in which the CBMSMACC was implemented?”

Methodology

The study employed a one-group pre-test–post-test design, one of the weak experimental designs. The participants were 22 students selected through purposive sampling. A researcher-developed achievement test was administered before and after the 10-week implementation of the curriculum. The scores obtained from the tests were analyzed using the dependent samples t-test, one of the parametric statistical tests.

Limitations

The research design was identified as a quasi-experimental design, and only a single study group was included. This decision reflects the researchers’ choices based on contextual factors related to the school where the implementation was conducted and the characteristics of the study group. Follow-up analyses and data triangulation were not included within the scope of this study. Therefore, the findings of this research are limited to the school and study group in which the study was carried out.

Results

The results revealed a statistically significant difference between the mean scores obtained from the pre-test ($M = 11.36$) and the post-test ($M = 31.82$). It can be concluded that the implemented curriculum had a positive and significant impact on the development of students’ mathematical competencies. The effect size was calculated using the Eta Squared (η^2) formula for dependent samples (Cohen, 1988) and found to be 0.67, indicating a large effect size. Therefore, it can be stated that the CBMSMACC had a substantial impact on student achievement.

Keywords: Competency-based education, curriculum design, mathematical applications, mathematical competency, understanding by design

References

- Akbaş, O. (2023). Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak: Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım [Planning Curriculum with Backward Design: Understanding by Design and Learning Outcome-Based Design]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1931-1962. <https://doi.org/10.17152/gefad.1299845>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
- ED. (2011). Increasing Educational Productivity: Innovative Approaches & Best Practices. *HomeRoom The Official Blog of the U.S. Department of Education* <https://blog.ed.gov/2011/05/increasing-educational-productivity-innovative-approaches-best-practices/>
- Everett, D. P. (2019). *Competency-Based Education Systems: Are They Effective?* (Publication Number 27549324) [Ed.D., Pepperdine University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cbe2.1011>
- Højgaard, T. (2024). Competencies and fighting syllabusism. *Educational Studies in Mathematics*, 115(3), 459-479. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10285-2>
- Le, C., Wolfe, R. E., & Steinberg, A. (2014). The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement. Students at the Center: Competency Education Research Series. *Jobs For the Future*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561253.pdf>

- Priest, N., Rudenstine, A., & Weisstein, E. (2012). *Making mastery work: A close-up view of competency education*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation. <https://www.edinaschools.org/cms/lib/MN01909547/Centricity/Domain/1045/MakingMasteryWork.pdf>
- Ryan, S., & Cox, J. D. (2017). Investigating student exposure to competency-based education. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2792>
- Spady, W. G. (1977). Competency based education: A bandwagon in search of a definition. *Educational Researcher*, 6(1), 9-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384695.pdf#page=28>
- Stafford, M. C. (2019). Competency-Based Education. In a. S. S. Walcutt (Ed.), *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem* (pp. 243). Government Publishing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603521.pdf>
- Steele, J. L., Lewis, M. W., Santibanez, L., Faxon-Mills, S., Rudnick, M., Stecher, B. M., & Hamilton, L. S. (2014). *Competency-Based Education in Three Pilot Programs: Examining Implementation and Outcomes*. ERIC.
- Sturgis, C., & Casey, K. (2018). *Quality Principles for Competency-Based Education*. CompetencyWorks, iNACOL. <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/Quality-Principles-Book.pdf>
- Sullivan, S. C., & Downey, J. A. (2015). Shifting Educational Paradigms: From Traditional to Competency-Based Education for Diverse Learners. *American Secondary Education*, 43(3).

*This paper is based on a section of the doctoral dissertation titled “Design, Implementation, and Evaluation of the Competency-Based Middle School Mathematics Applications Course Curriculum.”

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yapay Zekanın Etkilerine İlişkin Görüşleri

Şule DEMİREL DİNGEÇ
Anadolu Üniversitesi/Türkiye
suledemirel@anadolu.edu.tr
0000-0002-6709-7690

Giriş

Yapay zekâ, McCarthy (2008) tarafından insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği şeklinde tanımlanmıştır. Bu kavram ilk kez 1955 yılında, zekâ özelliklerini taklit edebilecek bir makine geliştirilebileceği fikrine dayanarak McCarthy ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Yapay zekâ sistemleri sağlık, eğitim, otomotiv, finans ve daha birçok alanda daha etkin bir şekilde kullanılmakta olup, hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Yapay zekâ geçmişten günümüze pek çok yarar sağlamış ve hayatımı kolaylaştırmıştır. Örneğin bir adresi bulmak için kullanılacak uygun rotayı belirleyen yapay zekâ sistemleri, alışverişlerde kişisel öneri listesi oluşturarak uygun ürünleri sunan uygulamalar, otoyollarda kaza riskini en aza indiren yapay zekaya dayalı sürücüsüz araçlar gibi çeşitli yapay zekâ ürünleri; bireylere zaman, emek, maliyet, iş gücü açısından üstünlükler sağlamaktadır. Fakat yapay zekânın da kaygı verici yanları bulunabilir (Köroğlu, 2017). Yapay zekâ, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde de yararlanılabilecek bir teknolojidir (Siegle, 2023). Alanyazında özel yetenekli öğrencilerle yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sınırlı da olsa gerçekleştirilen çalışmalardan birinde görsel sanatlar alanında özel yetenekli bireylerin eğitiminde yapay zekânın yeri ve özel yetenek eğitimine sağlayacağı olanakların irdelenmiştir (Genç, vd., 2023). İlgili çalışmada özel yetenekli bireylerin sanat eğitiminde, öğrencilerin bilgiye ulaşmasında ve görsel deneyimler yapmasında yeni olanaklar sunduğu için yapay zekâ kullanımının gerekli olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin daha fazla keşfetmelerine olanak tanıyan yapay zekânın, özel yetenekli bireylerin sanatsal üretkenliğinin artmasına ve sanatsal ifadelerinin zenginleşmesine katkı sunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yapay zekânın etkilerine ilişkin çıkarımlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bireylerin kullanacakları ve maruz kalacakları bu teknolojilere ilişkin görüşleri, alanyazına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel çalışma tercih edilmiştir. Betimsel çalışmalarla çalışılan olguya ilişkin bireylerin görüşleri, tutumları veya davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanır (Creswell, 2017). Bu tür araştırmalarda, herhangi bir olgunun doğrudan ve basit bir betimlemesini sunmak hedeflenir (Lambert & Lambert, 2012). Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin yapay zekanın etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel yetenekli öğrencilere yönelik okul sonrası üniversite tabanlı bir programın öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmayı tetikleyen durum, özel yetenekli öğrencilerin ve ailelerinin, programdan yapay zekaya ilişkin bir etkinlik talep etmeleridir. Katılımcı öğrenciler 8.sınıfa devam etmekte olup, 8'i erkek, 6'ı kız toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerle yapay zekanın etkilerinin tartışıldığı etkinlikte, öğrencilere yapay zekanın etkileri sorulmuş ve bu etkilerden seçtikleri maddeler için ardıl etkiler nedenleriyle tartışılmıştır. Tartışmanın gerçekleştirildiği etkinlik, 50'er dakikalık 3 dersten oluşmaktadır. Grup tartışması şeklinde yürütülen etkinlikte, odak sorulara verilen cevaplar, tahtaya yazılmış ve ders tamamlandığında da kaydedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders sırasında bireysel cevaplarını kaydettikleri, çalışma kağıtları da araştırmacıya teslim edilmiştir. Çalışmada kaydedilen veriler, öğrencilerin ifade ettikleri etkiler ve ardıl etkilerden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı ve iki bağımsız uzman tarafından analiz edilmiştir. Analizde veriler araştırmacı ve uzmanlar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır, ardından bu kişiler bir araya gelerek kod birliğine ulaşmışlardır. Kod birliği sonrası temalar elde edilmiştir. Temalardan yola çıkarak bulgulara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Özel yetenekli öğrenciler, yapay zekanın etkilerine ilişkin çeşitli fikirler üretmişlerdir. Bu fikirler olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki ana temada toplanabilir. Yapay zekanın etkileri arasında hayatı kolaylaştırması, zaman tasarrufu sağlaması olumlu etkilere örnek olarak verilebilir. İşsizliğin artması, tembelliği tetiklemesi ise olumsuz etkiler arasında sıralanabilir. Öğrencilerin tartışmaları sonucunda günümüzde yapay zekayı kullanmamak gibi bir seçenek olmadığı ancak insanlık yararına amaçlar için kullanımın çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlerleyen çalışmalarda öğrencilerin olumsuz bulduğu yönler için çözüm önerileri alınabilir. Ayrıca öğrencilerin yapay zekâ programlarını kullandıkları uygulamalı yeni araştırmalar da tasarlanabilir.

Anahtar Sözcükler: görüşler, özel yetenekli öğrenciler, özel yetenek, yapay zekâ, yapay zekanın etkileri.

Kaynaklar

- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Genç, M. A., Danış, S., & Hamarta, H. K. Ö. (2023). Görsel Sanatlar Alanında Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Yapay Zekânın Kullanımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 497-519.
- Köroğlu, Y. (2017). *Yapay zeka'nın teorik ve pratik sınırları*. Boğaziçi üniversitesi yayınevi.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256. Erişim adresi: <https://www.tcithaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- McCarthy, J. (2008). The well-designed child. *Artificial Intelligence*, 172(18), 2003-2014.
- Siegle, D. (2023). A role for ChatGPT and AI in gifted education. *Gifted Child Today*, 46(3), 211-219.

The Views of Gifted Students on the Effects of Artificial Intelligence

Şule DEMİREL DİNGEÇ

Anadolu University/Türkiye

suledemirel@anadolu.edu.tr

0000-0002-6709-7690

Introduction

Artificial intelligence has been defined by McCarthy (2008) as the science and engineering of making machines, especially intelligent computer programs, that behave like humans. This concept was first used in 1955 by McCarthy and his colleagues, based on the idea that a machine capable of mimicking intelligent features could be developed. Artificial intelligence systems are used more effectively in many areas such as health, education, automotive, finance, and many others, and have become an indispensable part of life. (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Artificial intelligence has provided many benefits from the past to the present and has made my life easier. For example, various artificial intelligence products, such as artificial intelligence systems that determine the appropriate route to find an address, applications that create personalized recommendation lists for shopping and offer suitable products, and driverless vehicles based on artificial intelligence that minimize the risk of accidents on highways, provide individuals with advantages in terms of time, effort, cost, and labor. However, artificial intelligence can also have worrying aspects (Köroğlu, 2017). Artificial intelligence is a technology that can also be used in the education of gifted students (Siegle, 2023). There is a limited number of studies conducted with gifted students in the literature. In one of the few studies conducted, the role of artificial intelligence in the education of gifted individuals in the field of visual arts and the opportunities it offers for gifted education were examined (Genç et al., 2023). The study revealed that the use of artificial intelligence is necessary in the art education of gifted individuals because it offers new opportunities for students to access information and conduct visual experiments. It was also stated that artificial intelligence, which allows gifted students to explore more, contributes to increasing the artistic productivity of gifted individuals and enriching their artistic expressions. This study aims to determine the conclusions of gifted students regarding the effects of artificial intelligence. Their views on the technologies they will use and be exposed to will contribute to the literature.

Method

For this purpose, a descriptive study was chosen from among qualitative research methods. Descriptive studies aim to reveal the views, attitudes, or behaviors of individuals regarding the phenomenon being studied (Creswell, 2017). In this type of research, the goal is to provide a direct and simple description of any phenomenon (Lambert & Lambert, 2012). This study also aimed to determine the views of gifted students regarding the effects of artificial intelligence. The participants in the research are students enrolled in a university-based after-school program for gifted students. The situation that triggered the study was the request by gifted students and their families for an activity related to artificial intelligence in the program. The participating students are in the 8th grade, consisting of 14 students in total, 8 boys and 6 girls. During the activity, where the effects of artificial intelligence were discussed with the students, they were asked about the effects of artificial intelligence and discussed the subsequent effects of the items they selected from these effects and their reasons. The activity where the discussion took place consisted of three 50-minute lessons. In the activity, which was conducted as a group discussion, the answers to the focus questions were written on the board and recorded at the end of the lesson. Additionally, worksheets on which students recorded their individual responses during the lesson were also submitted to the researcher. The data recorded in the study consists of the effects and subsequent effects expressed by the students. The data was analyzed by the researcher and two independent experts. In the analysis, the data were coded separately by the researcher and the experts, and then these

individuals came together to reach coding agreement. Themes were obtained after coding agreement. Findings were reached based on these themes.

Results

Gifted students have generated various ideas regarding the effects of artificial intelligence. These ideas can be grouped into two main themes: positive effects and negative effects. Examples of positive effects of artificial intelligence include making life easier and saving time. Increased unemployment and encouraging laziness can be listed among the negative effects. As a result of the students' discussions, it is understood that there is no option not to use artificial intelligence today, but that its use for the benefit of humanity is very important. In future studies, solutions can be sought for the aspects that students found negative. In addition, new applied research studies can be designed in which students use artificial intelligence programs.

Keywords: opinions, gifted students, giftedness, artificial intelligence, effects of artificial intelligence.

References

- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Genç, M. A., Daniş, S., & Hamarta, H. K. Ö. (2023). Görsel Sanatlar Alanında Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Yapay Zekânın Kullanımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 497-519.
- Köroğlu, Y. (2017). *Yapay zeka'nın teorik ve pratik sınırları*. Boğaziçi üniversitesi yayınevi.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256. Erişim adresi: <https://www.tcithaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- McCarthy, J. (2008). The well-designed child. *Artificial Intelligence*, 172(18), 2003-2014.
- Siegle, D. (2023). A role for ChatGPT and AI in gifted education. *Gifted Child Today*, 46(3), 211-219.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Türkçe Öğretim Programına İlişkin 1.Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yasemin ÇAKICI

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

yaseminsaygili_86@hotmail.com

0000-0002-3818-5157

Özlem KAF

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

ozlemkaf@cu.edu.tr

0000-0002-1955-2986

Giriş

Eğitim sistemleri, toplumların kültürel mirasını gelecek kuşaklara aktarmak ve bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla sürekli olarak yenilenmekte ve güncellenmektedir. Türkiye’de de son yıllarda millî, manevî, kültürel ve evrensel değerleri merkeze alan bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı (2023), eğitimde köklü bir dönüşüm hedefiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’ni kamuoyuna sunmuştur. Bu model; bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül bir biçimde gelişimini amaçlamakta; kök değerler, erdem, adalet, hikmet, merhamet gibi kavramlarla donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023a).

TYMM, öğretim programlarının yapısını dönüştürmekte ve bu doğrultuda tüm derslere ait kazanım, içerik ve beceri alanlarını yeniden yapılandırmaktadır. İlkokul Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlama gibi temel dil becerilerini kazandığı ilk basamak olması açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, programın yapısı ve içeriği kadar, uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin görüşleri de büyük bir değer taşımaktadır (Sever, 2019; Güneş, 2020).

Özellikle 1. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuryazarlıkla ilk kez tanıştığı, dilin temellerinin atıldığı dönemde aktif rol almaktadır. Bu nedenle, TYMM kapsamında hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı’nın sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisini değerlendirmek, öğretmenlerin deneyimlerine, algılarına ve görüşlerine dayalı verilerle mümkündür. Öğretmenlerin, programın hedefleri, kazanımları, içerik yapısı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin değerlendirmeleri, modelin sahadaki yansımalarının anlaşılması açısından büyük önem arz etmektedir (Demirel, 2012; Köksal & Sezin, 2021).

Bu çalışmanın amacı, TYMM doğrultusunda güncellenen Türkçe Öğretim Programı hakkında 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemek ve programın uygulamaya dönük güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak desenlenmiştir.

Çalışmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında aktif olarak 1. sınıf okutmakta olan ve yeni Türkçe Öğretim Programı’nı uygulayan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, form 10 uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular temalar ve alt temalar (kategoriler) şeklinde sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, TYMM Türkçe Öğretim Programı’nın genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Programın öğrenci merkezli, süreç odaklı ve değer temelli yapısı güçlü yönler olarak öne çıkmaktadır. Ancak öğretmenler, tanıtım ve rehberlik süreçlerinin yetersizliği, bazı

kazanımların soyut ve ağır olması çıktıların fazlalığı, değerlendirme araçlarının karmaşıklığı ve ses gruplarındaki pedagojik sorunlar uygulamada çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Metinlerin zorluk düzeyi, dijital materyallerin yetersiz rehberlikle sunulması ve teknolojinin dikkati dağıtıcı etkisi öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Göçmen öğrenciler için içerik çeşitliliği yetersiz kalmakta, dil bilgisi öğretiminin sistematik olmayışı da eleştirilmektedir. Program değişikliklerinin sık olması öğretmenlerde güven duygusunu zedelemesi gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecinde zaman yetersizliği ve evrak yükü önemli bir zorluk olarak görülmektedir. Ders kitaplarının genel olarak uygun bulunmasına rağmen bazı temaların yüzeysel kaldığı ve materyal desteğinin sınırlı olduğu belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmaya göre, öğretmenler TYMM'ye ilişkin olumlu görüşler sunmakta, modeli başarılı olarak uyguladıklarını düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin, öğretmen yansımaları, ölçme-değerlendirme konularında yeterli düzeyde bilgilendirme olmadığı ve verilen eğitimlerin yetersizliği ortaya çıkmaktadır (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Sonuç olarak, programın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen desteği, içerik sadeleştirilmesi ve dijital materyal çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre TYMM Türkçe Öğretim Programı, öğrenci merkezli ve esnek yapısıyla olumlu bulunmakta; değerler eğitimi ve uzun vadeli kazanım beklentisi açısından umut verici olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe öğretim programı, 1.sınıf öğretmenleri

Kaynakça

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). Türkçe eğitimi ve öğretimi. *Anı Yayıncılık*.
- Köksal, A., & Sezgin, E. (2021). Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 45-67.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sever, S. (2019). *Türkçe Öğretimi ve Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Anı Yayıncılık.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

Primary School Teachers' Views on the Turkish Language Curriculum within the Century of Türkiye Education Model

Yasemin ÇAKICI

Provincial Directorate of National Education, Türkiye

yaseminsaygili_86@hotmail.com

[0000-0002-3818-5157](tel:0000-0002-3818-5157)

Özlem KAF

Çukurova University, Türkiye

ozlemkaf@cu.edu.tr

[0000-0002-1955-2986](tel:0000-0002-1955-2986)

Introduction

Education systems are continuously renewed and updated to transmit a society's cultural heritage to future generations and to support the holistic development of individuals. In Türkiye, in line with the adoption of an educational approach that emphasizes national, moral, cultural, and universal values, the Ministry of National Education (2023) introduced the *Century of Türkiye Education Model* (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, TYMM) as part of a comprehensive educational transformation. This model aims to foster individuals who are holistically developed in cognitive, affective, and psychomotor domains and equipped with core values such as virtue, justice, wisdom, and compassion (MEB, 2023a).

TYMM reshapes the structure of curricula and reconstructs learning outcomes, content, and skill domains across all subjects. The *Primary School Turkish Language Curriculum* holds particular importance as it represents the first stage at which students acquire fundamental language skills such as reading, writing, listening, speaking, and comprehension. Therefore, the perspectives of teachers—who serve as key implementers of the curriculum—carry substantial significance (Sever, 2019; Güneş, 2020).

In particular, first-grade teachers play an active role during the period when students are first introduced to literacy and the foundations of language learning are established. Accordingly, evaluating the effects of the new Turkish Language Curriculum, developed under the TYMM framework, on classroom practices requires data derived from teachers' experiences, perceptions, and opinions. Teachers' evaluations of the program's goals, learning outcomes, content structure, and assessment approaches provide critical insights into how the model is reflected in practice (Demirel, 2012; Köksal & Sezgin, 2021).

The purpose of this study is to examine in depth the views of first-grade teachers regarding the updated Turkish Language Curriculum within the TYMM framework and to identify the strengths and areas in need of improvement for effective implementation.

Method

This study was designed using a qualitative research method based on a phenomenological design. Participants included ten first-grade teachers who actively implemented the new Turkish Language Curriculum during the 2024–2025 academic year. The participants were selected through criterion sampling, a purposive sampling technique.

Data were collected using a semi-structured interview form, which was reviewed by ten experts to ensure content validity. The data were analyzed using content analysis, and findings were presented in the form of themes and subthemes (categories).

Results

The findings indicate that teachers generally hold positive views toward the TYMM Turkish Language Curriculum. The student-centered, process-oriented, and value-based nature of the program was identified as a major strength. However, teachers also reported challenges such as insufficient

introductory and guidance processes, abstract and complex learning outcomes, an excessive number of performance expectations, and the complexity of assessment tools. Pedagogical issues in sound group instruction, the difficulty level of reading texts, and limited guidance for digital materials were also cited as implementation challenges.

Furthermore, the distracting effects of technology and the inadequate content diversity for migrant students were reported to hinder the teaching process. The lack of a systematic approach to grammar instruction and frequent curriculum changes were found to undermine teachers' sense of confidence. Time constraints and heavy paperwork were identified as significant barriers in the assessment process. Although the textbooks were generally considered appropriate, some themes were found to be superficial and lacking sufficient material support.

Similarly, another study found that teachers expressed positive opinions toward the TYMM and believed they implemented the model effectively; however, it also revealed insufficient teacher training and inadequate guidance in assessment-related practices (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

In conclusion, it is recommended that teacher support be strengthened, curriculum content simplified, and digital material diversity expanded to ensure effective implementation. Based on teachers' perspectives, the TYMM Turkish Language Curriculum is regarded as a promising, student-centered, and flexible model that emphasizes values education and long-term skill development.

Keywords: Century of Türkiye Education Model; Turkish Language Curriculum; first-grade teachers

References

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* [Curriculum development in education: From theory to practice]. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe eğitimi ve öğretimi* [Turkish education and instruction]. Anı Yayıncılık.
- Köksal, A., & Sezgin, E. (2021). Teachers' opinions on the evaluation of Turkish language curricula. *Journal of Educational Sciences Research*, 11(2), 45–67.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı* [Century of Türkiye Education Model introduction booklet]. MEB Publications.
- Sever, S. (2019). *Türkçe öğretimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi* [Teaching Turkish and developing language skills]. Anı Yayıncılık.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Classroom reflections of the Century of Türkiye Education Model: Teachers' perspectives. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24–46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Programlarında Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı

Gülçin TAN-ŞİŞMAN

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

gtan@hacettepe.edu.tr

0000-0002-3806-6086

Yaren ÖZTUZCU

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

y.oztuzcu@gmail.com

0009-0004-5323-6831

Alperen IŞIK

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

dalperen98@gmail.com

0009-0008-0406-1747

Giriş

Ülkemizde gerçekleştirilen program revizyonlarının en günceli, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve bu model doğrultusunda geliştirilen öğretim programlarıdır. TYMM ile sürdürülebilirlik okuryazarlığına ilk kez programlarda yer verilmesi (MEB, 2025), sürdürülebilirlik için eğitim vizyonu açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Ancak mevcut alanyazında, sürdürülebilirlik okuryazarlığının TYMM’de ve 2024 öğretim programlarında nasıl yapılandırıldığına ilişkin kapsamlı program analizi çalışmalarına rastlanılamamıştır. Bu araştırmada, TYMM’de sürdürülebilirlik okuryazarlığının nasıl yapılandırıldığını ve bu model doğrultusunda geliştirilen, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle kademeli olarak uygulamaya konulan ilkököl (1-4.sınıf) öğretim programlarına nasıl entegre edildiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi ile yürütülmüştür. MEB 2024 ilkököl programları, TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, TYMM okuryazarlık kılavuzları veri kaynakları olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Tüm veri kaynaklarına MEB TYMM resmî internet sitesinden erişim sağlanmıştır. Doküman İnceleme Formu aracılığıyla veri setindeki dokümanlar, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi tüm araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış, karşılaştırmalı biçimde değerlendirilerek ortak görüşle yapılandırılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre sürdürülebilirlik okuryazarlığı, bireyin sürdürülebilir yaşam, kaynak bilinci ve toplumsal sorumluluk konularında farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir yeterlik olarak yapılandırılmıştır. TYMM’de sürdürülebilirlik okuryazarlığı da dahil olmak üzere tüm okuryazarlık türleri “hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan” (MEB-SDOB, 2024, s. 4) temel beceriler olarak konumlandırılmıştır. İlkoköl kademesinde güncellenen yedi öğretim programı (Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) kapsamında elde edilen bulgulara ise yalnızca Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülebilirlik okuryazarlığına doğrudan yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, program analizi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Türkiye yüzyılı maarif modeli.

Kaynaklar

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

MEB-SDOB, (2024). *TYMM öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri (4.Modül)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4.pdf>

Sustainability Literacy in the Primary School Curricula of the Century of Türkiye Maarif Model

Gülçin TAN-ŞİŞMAN

Hacettepe University, Türkiye

gtan@hacettepe.edu.tr

0000-0002-3806-6086

Yaren ÖZTUZCU

Hacettepe University, Türkiye

y.oztuzcu@gmail.com

0009-0004-5323-6831

Alperen IŞIK

Hacettepe University, Türkiye

dalperen98@gmail.com

0009-0008-0406-1747

Introduction

In Türkiye, the most recent curriculum reform is the Century of Türkiye Maarif Model (TYMM), introduced by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024, along with the curricula developed in alignment with the TYMM. The explicit inclusion of sustainability literacy in these curricula for the first time (MoNE, 2025) represents a significant step in advancing the vision of education for sustainable development. Nevertheless, the existing literature reveals a lack of comprehensive curriculum analyses examining how sustainability literacy has been structured within the TYMM and reflected in the 2024 curricula. Accordingly, this study seeks to explore how sustainability literacy is conceptualized within the TYMM and how it has been integrated into the primary school curricula (grades 1-4), which have been gradually implemented since the 2024-2025 academic year.

Methodology

Employing document analysis, this qualitative research study investigates how sustainability literacy is structured within TYMM and integrated into the primary school curricula. The data sources consisted of the 2024 primary school curricula, the TYMM common curriculum framework, and the TYMM literacy guides. All documents were obtained from the official TYMM website of the Ministry of National Education (MoNE). The documents in the dataset were analyzed using the descriptive analysis method through the document analysis form. The data were independently examined by all researchers and then were subsequently compared to establish a shared interpretation.

Results

The findings of the study revealed that within the TYMM, sustainability literacy is conceptualized as a competence aimed at supporting individuals' development in terms of awareness, functionality, and agency regarding sustainable living, resource consciousness, and social responsibility. In TYMM, sustainability literacy, along with all other literacy types, is positioned as a fundamental skill that "forms the basis of lifelong learning" (MoNE-SDOB, 2024, p. 4). At the primary school level, however, the analysis of the seven TYMM curricula (Mathematics, Turkish, Life Studies, Science, Social Studies, Human Rights, Citizenship and Democracy, and Religious Culture and Moral Knowledge) indicates that direct references to sustainability literacy are present only in the Life Studies, Science, and Social Studies curricula.

Keywords: Curriculum analysis, education for sustainable development, primary education, sustainability literacy, the century of Türkiye maarif model.

References

Ministry of National Education (MoNE) (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

MoNE-SDOB, (2024). *TYMM öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri (4.Modül)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4.pdf>

Çocuk Gelişimi Lisans Eğitiminde Paradigma Değişimi: Türkiye’deki Çekirdek Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Mehmet KART

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye
mehmet.kart@ahievran.edu.tr

[0000-0003-1790-1270](mailto:mehmet.kart@ahievran.edu.tr)

Giriş

Çocuk gelişimi eğitimi, bireylerin gelişimsel süreçlerini bilimsel temelde analiz edebilen ve bu sürece etkili müdahalelerde bulunabilecek uzmanlar yetiştiren önemli bir yükseköğretim alanıdır. Türkiye’de bu alanın standartlaştırılması amacıyla geliştirilen Ulusal Çekirdek Eğitim Programları (UÇEP), öğretim programlarının yanı sıra mesleki yeterlikler, öğretim yöntemleri ve altyapı koşullarını da kapsamlı biçimde tanımlamaktadır. Erken çocukluk eğitiminin yeniden yapılandırılması, yalnızca içerik değil; pedagojik anlayışlarda da köklü dönüşümleri gerektiren bir paradigma değişimini yansıtmaktadır (Dunlop, 2015; Jin vd., 2024). Örneğin, Çin’deki reformlar Batı kökenli modellerin (Montessori, Reggio Emilia) yaygınlaşmasını sağlasa da öğretmen inançları ile sınıf içi uygulamalar arasında anlamlı bir bütünlük oluşturulamamıştır (Li vd., 2011). Benzer şekilde, Japonya’da geleneksel pedagojik ilkelerin öncelenmesi, çocukların sosyal ve sağlık gelişimine odaklanan daha sınırlı bir dönüşüm yaratmıştır (Nakatsubo vd., 2022).

Bu örnekler, müfredat reformlarının yalnızca yapısal değil, pedagojik yönelimleri dönüştüren kapsamlı çerçeveler gerektirdiğini göstermektedir. Ancak Türkiye bağlamında, çocuk gelişimi lisans eğitimine yönelik reformların pedagojik dayanakları, kuramsal altyapısı ve uygulamaya yansımaları yeterli düzeyde incelenmemiştir. Özellikle, 2016 tarihli Çocuk Gelişimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ÇUÇEP) ile 2025 tarihli Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ÇGL-UÇEP) arasındaki farkların, çağdaş öğrenme yaklaşımları ve yeterliliğe dayalı eğitim paradigması açısından nasıl bir dönüşüm içerdiği açık değildir. Bu çalışma, söz konusu boşluğa odaklanarak Türkiye’de çocuk gelişimi lisans eğitiminde pedagojik bir paradigma değişiminin kuramsal dayanaklarını, tematik eğilimlerini ve uygulama düzeyindeki yansımalarını çok yönlü olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. İncelenen belgeler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan 2016 tarihli ÇUÇEP (YÖK, 2016) ve 2025 tarihli ÇGL-UÇEP (YÖK, 2025) olmak üzere iki resmî dokümandan oluşmaktadır. Veri analizi, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Belgeler çoklu okumalarla analiz edilmiş; anlamlı birimlerden elde edilen kodlar, şu beş ana tema doğrultusunda sınıflandırılmıştır: (1) Kuramsal altyapı ve yapısal kurgu, (2) Mezun yeterlikleri ve mesleki profil, (3) Öğrenme alanları ve içerik düzeni, (4) Öğretim stratejileri ve değerlendirme yaklaşımları, (5) Uygulama koşulları ve kurumsal gereksinimler. Çalışmada etik kurul onayı gerektirmediği için yalnızca kamuya açık ve kişisel veri içermeyen belgeler kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Analizler, ÇGL-UÇEP’in sadece teknik değil; pedagojik felsefe, kuramsal zemin ve yapısal kurgu açısından da köklü bir dönüşüm sunduğunu göstermiştir (YÖK, 2025). Bu, Türkiye’nin küresel yükseköğretim dönüşüm süreçleriyle paralel ilerlediğini ortaya koymaktadır. Çin ve Finlandiya’da reformlar bütüncül sistemler içinde yürütülürken; Avustralya ve Singapur’da öğretmen etkileşimine dayalı modeller ön plandadır (Niu vd., 2024; Nyland ve Ng, 2015).

ÇGL-UÇEP'in rol temelli, disiplinlerarası yapısı; etik karar alma, yaratıcı düşünme ve iş birliğiyle problem çözme gibi becerilere odaklanmaktadır (Obeso vd., 2018). Bu yönüyle, çağdaş yeterlik temelli eğitim anlayışıyla güçlü bir uyum içindedir. Ancak Çin örneğinde olduğu gibi, öğretmen yeterlikleri ile müfredat hedefleri arasında uyumsuzluk yaşanması; pedagojik reformların uygulamaya yansıtılmasında ciddi engeller doğurabilmektedir (Li vd., 2011; Niu vd., 2024). Bu durum, Türkiye'de benzer risklerin göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır. Programın tematik yapısı, konu merkezli anlayıştan uzaklaşıp uygulama temelli, çok boyutlu bir yaklaşımı benimsemektedir. Özellikle "Çocuk Sağlığı Bakımı" gibi uygulama derslerinin, mesleki beceri kazandırma amacıyla yeniden yapılandırılması; Obeso ve arkadaşlarının (2018) belirttiği gibi, çekirdek eğitim programlarının sistem düzeyinde yeniden tasarımının küresel bir yansımasıdır. Japonya ve Çin'deki reform örnekleriyle bu yönüyle benzerlikler dikkat çekmektedir (Nakatsubo vd., 2022; Zhu ve Zhang, 2018).

Öğretim stratejileri açısından, ÇGL-UÇEP'te benimsenen Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) modeli dikkat çekmektedir. Bu model, aktif katılım, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemekle birlikte; reformların sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için öğretim üyelerinin pedagojik yetkinliklerinin artırılması gerekmektedir. Çin ve Avustralya'da yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarının müfredat belgelerini anlamakta ve sınıf içi uygulamaya aktarmakta güçlük yaşadığını göstermektedir (Colmer vd., 2015; Nyland ve Ng, 2015). Ayrıca, sistem düzeyinde sürdürülebilir reform yalnızca pedagojik yönelimlerle sınırlı değildir. Kurumsal yapı, fiziksel altyapı ve akademik kadro niteliği gibi etkenler reformların başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir. Örneğin Kore'de altı yıllık eczacılık eğitiminin dönüşüm süreci, altyapı ve insan kaynağının reformlara entegrasyonu açısından dikkat çekici bir model sunmaktadır (Yang vd., 2005).

Bu çalışma, ÇGL-UÇEP'in yalnızca belge düzeyinde bir güncelleme değil; çocuk gelişimi lisans eğitiminde bütüncül bir paradigma değişimini temsil ettiğini ortaya koymuştur (YÖK, 2025). Bulgular, pedagojik yaklaşımın yeniden tanımlanmasından öğretim stratejilerine, mezun yeterliklerinden kurumsal yapılanmaya kadar uzanan çok katmanlı bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Uluslararası deneyimler de göstermektedir ki, bu tür reformların etkili biçimde hayata geçirilebilmesi yalnızca içerik düzeyinde değil; öğretim elemanlarının yetkinlikleri (Colmer vd., 2015), kurumsal kaynakların yeterliliği (Yang vd., 2005) ve değerlendirme kültürünün dönüşümüyle mümkündür (Zhu ve Zhang, 2018). Bu bağlamda, üniversitelerin yalnızca program düzeyinde değil, sistem düzeyinde de uyum sağlamaları gerekmektedir. Böyle bir bütüncül yaklaşımın hem akademik çıktıların niteliğini artıracığı hem de çocuk gelişimi alanında toplumsal etki kapasitesini güçlendireceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim politikası, Müfredat reformu, Problem temelli öğrenme, yükseköğretim reformu, Yeterlik temelli eğitim.

Paradigm Shift in Undergraduate Child Development Education: A Comparative Analysis of Core Curriculum Programs in Turkey

Mehmet KART

*Department of Child Development, Faculty of Health Sciences,
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
mehmet.kart@ahievran.edu.tr*

[0000-0003-1790-1270](https://doi.org/10.1501/0000000317901270)

Introduction

Child development education is a vital field within higher education, aimed at training professionals capable of scientifically analyzing developmental processes and providing effective interventions. In Turkey, the National Core Education Programs (UÇEP) were developed to standardize this domain and comprehensively define not only curricula but also professional competencies, teaching methods, and infrastructure conditions. Restructuring early childhood education signifies more than content adjustments; it reflects a paradigmatic shift requiring profound pedagogical transformations (Dunlop, 2015; Jin et al., 2024). For example, although reform efforts in China have expanded Western-origin models (such as Montessori and Reggio Emilia), significant misalignment persists between teachers' beliefs and classroom practices (Li et al., 2011). Similarly, Japan's emphasis on traditional pedagogical principles has resulted in a more limited transformation focused on children's social and health development (Nakatsubo et al., 2022).

These examples indicate that curriculum reforms must go beyond structural changes to encompass pedagogical redirection. However, within the Turkish context, the pedagogical foundations, theoretical underpinnings, and implementation reflections of reforms in undergraduate child development education are insufficiently explored. Specifically, it remains unclear how the 2016 National Core Curriculum for Child Development (ÇUÇEP) and the updated 2025 Undergraduate Core Curriculum for Child Development (ÇGL-UÇEP) reflect transformation in contemporary learning approaches and competency-based education paradigms. This study aims to address this gap by examining Turkey's undergraduate child development education through a multidimensional analysis of paradigm shifts, thematic trends, and implementation implications.

Method

This research employed a qualitative comparative document analysis design. The analyzed materials include two official documents published by Turkey's Higher Education Council (CoHE): the 2016 ÇUÇEP and the 2025 ÇGL-UÇEP. Data analysis was conducted using the thematic analysis methodology developed by Braun and Clarke (2006). Documents were systematically reviewed through multiple readings; codes derived from meaningful units were categorized under five major thematic domains: (1) theoretical foundations and structural design, (2) graduate competencies and professional profiles, (3) learning domains and content organisation, (4) teaching strategies and assessment approaches, and (5) implementation conditions and institutional requirements. As the study utilized publicly accessible, non-personal documents, ethical approval was not required.

Discussion and Conclusion

Our analysis reveals that the 2025 ÇGL-UÇEP offers not just a technical revision but a deep transformation in pedagogical philosophy, theoretical grounding, and structural configuration (CoHE, 2025). This aligns Turkey with global trends in higher education reform. In China and Finland, reforms are embedded within holistic systems, whereas in Australia and Singapore, pedagogical transformations are shaped through professional interactions among teachers (Niu et al., 2024; Nyland & Ng, 2015).

The ÇGL-UÇEP's role-based and interdisciplinary framework prioritizes ethical decision-making, creative thinking, and collaborative problem-solving (Obeso et al., 2018), demonstrating alignment with

contemporary competency-based education. However, as observed in China, discord between teacher competencies and curriculum objectives can hinder effective implementation (Li et al., 2011; Niu et al., 2024), highlighting potential risks in the Turkish context. The program's thematic structure replaces topic-centered organization with an application-oriented, multidimensional approach. For instance, the restructuring of courses like "Child Health Care" to focus on professional skill development reflects global trends in systemic core curriculum redesign (Obeso et al., 2018), exhibiting similarity with Japanese and Chinese reform contexts (Nakatsubo et al., 2022; Zhu & Zhang, 2018).

Problem-Based Learning (PBL) emerges as a prominent instructional strategy, fostering active engagement and critical thinking. Its effective implementation, however, depends on strengthening faculty pedagogical readiness. Research from China and Australia indicates significant challenges in understanding and applying curriculum documents in classroom settings (Colmer et al., 2015; Nyland & Ng, 2015). Sustainable reform extends beyond pedagogical models to institutional capacity, physical infrastructure, and academic staff quality. The six-year pharmacy education reform in Korea exemplifies the integral role of these factors in reform success (Yang et al., 2005).

This study demonstrates that the 2025 ÇGL-UÇEP represents a comprehensive paradigm shift in undergraduate child development education, encompassing pedagogical orientation, instructional strategies, graduate competencies, and institutional practices. Comparisons with international literature underscore that successful reform requires integration across teaching faculty, institutional resources, and assessment culture (Zhu & Zhang, 2018; Yang et al., 2005). Ultimately, universities must pursue system-wide alignment beyond program-level adjustments. This approach is expected to improve academic outcomes and amplify the societal impact of child development professionals.

Keywords: Competency-based education, Curriculum reform, Education policy, Higher education reform, Problem-based learning.

Kaynaklar

- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Colmer, K., Waniganayake, M. and Field, L. (2015). Implementing curriculum reform: Insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning. *Professional Development in Education*, 41(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986815>
- Dunlop, A.-W. (2015). Aspirations and actions: Early childhood from policy to practice in Scotland. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 258-273. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1074559>
- Jin, X., Kim, E. and Kim, K.-c. (2024). Transforming early childhood education: The Nuri curriculum reform in South Korea. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(3), 12337-12360. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01586-1>
- Li, H., Wang, X. C. and Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education and Society*, 44(6), 5-23. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932440601>
- Nakatsubo, F., Ueda, H. and Kayama, M. (2022). Why don't Japanese early childhood educators intervene in children's physical fights? Some characteristics of the Mimamoru approach. *Early Childhood Education Journal*, 50, 627-637. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01184-3>
- Niu, S. J., Li, X. and Zhang, Y. (2024). A comparative study of early childhood education and care national documents between China and Finland. *Frontiers in Education*, 9, 1392920. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1392920>
- Nyland, B. and Ng, J. (2015). International perspectives on early childhood curriculum reform in Australia and Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102416>

- Obeso, V. T., Phillipi, C. A., Degnon, C. A., Carter, T., Aiyer, M. K., Baron, B., Emery, M. A., Gillespie, C. and Hormann, M. (2018). A systems-based approach to curriculum development and assessment of core entrustable professional activities in undergraduate medical education. *Medical Science Educator*, 28(2), 407-416. <https://doi.org/10.1007/s40670-018-0540-7>
- Yang, E., Shin, T., Kim, S., Go, Y. and Lee, S. (2005). The pedagogical validity for a six years curriculum in pharmacy education. *Korean Journal of Medical Education*, 17(3), 225-238. <https://doi.org/10.3946/kjme.2005.17.3.225>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2016). *Çocuk Gelişimi Lisans Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ÇUÇEP)*. <https://www.medipol.edu.tr/sites/default/files/document/%C3%87ocuk%20Geli%C5%9Fimi%20Lisans%20E%C4%9Fitimi%20%C3%87ekirdek%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Çocuk gelişimi alanı Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ÇGL-UÇEP-2025)*. https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf
- Zhu, J. ve Zhang, J. (2018). Review and reflection on the curriculum reform of early childhood education in China. M. Fleeer & B. van Oers (Ed.), *International handbook of early childhood education* içinde (ss. 1173-1189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_60.

Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Algılarının Ekolojik ve Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Analizi

İlknur KUMBARACI

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

ilknrkaya0@gmail.com

0009-0007-2147-591X

Asuman YURTTAV

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

asumanguler91@gmail.com

0009-0004-9168-562X

Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

sevincgb@hacettepe.edu.tr

0000-0002-4553-1433

Giriş

Yeterli ve dengeli beslenme, artan sağlık sorunları nedeniyle günümüzde önem kazanmıştır. Okul çağı ve ergenlik döneminde sağlıklı beslenmeyle büyüme ve gelişme sağlanabilmektedir (Sormaz, 2013). Sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazanıldığı, büyüme ve gelişmenin hızlandığı bu dönemde (Anderson, 2020; Erkan, 2011) doğru beslenme, hem fiziksel gelişimi desteklemekte hem akademik başarıya katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, yetersiz beslenen çocukların okul başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2019). Eğitim politikalarında da öğrencilerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları vurgusu artmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde de sağlıklı yaşam konusundaki kazanımlar aracılığıyla; yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazandırılması hedeflenmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme kavramına ilişkin algılarını ve bu algının okul temelli eğitim uygulamalarıyla ilişkisini nitel olarak incelemektedir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı'na dayandırılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının, okul temelli sağlıklı beslenme eğitimlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada, hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi bulunmayan olay, olgu ve durumların incelenmesine odaklanan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir (Moustakas, 1994). Çalışmada incelenen olgu, öğrencilerin okulda beslenmeye ilişkin deneyimleridir. Çalışmanın verileri odak grup görüşme ve araştırmacılar tarafından okul kantinlerinde yapılan gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma Ankara'nın Sincan ve Mamak ilçelerindeki iki devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Odak grup görüşmelere katılan katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri farklı cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı düzeylerinden olan biri sekiz diğeri yedi öğrenciden oluşan iki grupta araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Gözlemler ise araştırmacılar tarafından okul kantinlerinde teneffüslerde belirli aralıklarla (2025 Şubat – Haziran dönemi 10 okul günü farklı teneffüs saatlerinde) yürütülmüştür.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye dair temel düzeyde farkındalık geliştirdiklerini; ancak bilgi eksiklikleri ve çevresel - sistemsel sınırlılıklar nedeniyle farkındalıklarının davranışa dönüşemediğini

göstermektedir. Görüşme ve gözlem bulgularında, okul kantinlerinde sağlıksız ürünlerin yaygınlığı, fiyatların yüksekliği ve hijyen koşullarının yetersizliği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bilgi kaynakları olarak aile-öğretmen (mikrosistem) ile medya/sosyal medyayı (egzosistem) belirtmiştir. Sonuçlar, beslenme alışkanlıklarının kültürel yapı ve ekonomik koşullardan (makrosistem) etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerle sosyal medyanın yaşamda belirleyici bir rol üstlendiği (kronosistem) görülmüştür. Öğrenciler, sağlıklı beslenme süreçlerine sporcu, sanatçı vb. kişilerin sosyal medya paylaşımlarıyla katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Okul saatlerinin erken başlaması, geç bitmesi ve uzun sürmesinin öğrencilerin kahvaltı yapmadan okula gelmesine ve sağlıksız yiyeceklere yönelmesine yol açtığını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: nitel araştırma, okul temelli eğitim, ortaokul öğrencileri, sağlıklı beslenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynaklar

- Anderson, H. (2020). Developmental nutrition. In *Adolescent Nutrition: Assuring the Needs of Emerging Adults* (pp. 69-101). Cham: Springer International Publishing.
- Erkan, T. (2011). Ergenlerde beslenme [Adolescent nutrition]. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11), 49–53. <https://doi.org/10.4274/tpa.46.34>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif modeli: Ortak metin*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1945>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2019). *Sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite el kitabı*. [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat-db/Dokumanlar/Rehberler/Sa l kl Beslenme ve Fiziksel Aktivite retmen El Kitab .pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat-db/Dokumanlar/Rehberler/Sa%20l%20kl%20Beslenme%20ve%20Fiziksel%20Aktivite%20retmen%20El%20Kitab%20.pdf)
- Sormaz, Ü. (2013). Okul beslenme eğitimi programları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 36–48.

Analysis of Middle School Students' Perceptions of Healthy Nutrition within the Framework of Ecological and Social Cognitive Theory

Asuman YURTTAV

Hacettepe University, Türkiye
asumanguler91@gmail.com
0009-0004-9168-562X

İlknur KUMBARACI

Hacettepe University, Türkiye
ilknrkaya0@gmail.com
0009-0007-2147-591X

Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

Hacettepe University, Türkiye
Faculty of Education and Society, UCL
0000-0002-4553-1433

Introduction

Adequate and balanced nutrition has gained importance today due to increasing health problems. Growth and development can be ensured through healthy eating during childhood and adolescence (Sormaz, 2013). In this period where healthy eating habits are acquired, and growth and development accelerate (Anderson, 2020; Erkan, 2011), proper nutrition both supports physical development and contributes to academic success. Research indicates that undernourished children have lower school performance (T.C. Ministry of Health, 2019). The emphasis on students' healthy living habits has also increased in education policies. The Türkiye Century Education Model Common Text aims to instill adequate and balanced nutrition habits through outcomes related to healthy living (T.C. Ministry of National Education [MEB], 2023).

This research qualitatively examines middle school students' perceptions of the concept of healthy eating and the relationship between this perception and school-based educational practices. It was analyzed based on Bandura's Social Cognitive Theory and Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. The findings of the research are expected to contribute to the development of school-based healthy eating education.

Methodology

The study preferred the phenomenology design, which focuses on examining events, facts, and situations about which there is little detailed and in-depth information (Moustakas, 1994). The phenomenon examined in the study is the students' experiences regarding nutrition at school. The study's data were obtained through focus group interviews and observations made by the researchers in school canteens.

The study was conducted in two public middle schools in the Sincan and Mamak districts of Ankara. Maximum variation sampling was used to determine the participants for the focus group interviews. Focus group interviews were conducted face-to-face by the researchers with two groups, one consisting of eight and the other of seven students, from different genders, grade levels, and achievement levels. Observations were conducted by the researchers in school canteens at specific intervals during breaks (10 school days in the February – June 2025 period at different break times).

Results / Expected Outcomes

The findings indicate that students developed a basic level of awareness regarding healthy eating; however, their awareness could not be translated into behavior due to a lack of knowledge and environmental – systemic constraints. The interview and observation findings revealed the widespread availability of unhealthy products, high prices, and inadequate hygiene conditions in school canteens. Students cited family-teacher (microsystem) and media/social media (exosystem) as sources of information. The results show that eating habits are influenced by cultural structure and economic conditions (macrosystem). Furthermore, with technological advancements, social media is seen to play a determining role in life (chronosystem). Students stated that individuals such as athletes and artists could contribute to healthy eating processes through their social media shares. The early start, late finish, and long duration of school hours led students to come to school without having breakfast and turn to unhealthy foods.

Keywords: qualitative research, school-based education, middle school students, healthy nutrition, The Century of Türkiye Education Model

References

- Anderson, H. (2020). Developmental nutrition. In *Adolescent nutrition: Assuring the needs of emerging adults* (pp. 69–101). Cham: Springer International Publishing.
- Erkan, T. (2011). Ergenlerde beslenme [Adolescent nutrition]. *Turkish Archives of Pediatrics*, 46(11), 49–53. <https://doi.org/10.4274/tpa.46.34>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Republic of Türkiye Ministry of National Education. (2025). *Century of Türkiye education model: Common text*. Ministry of National Education Publications. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1945>
- Republic of Türkiye Ministry of Health. (2019). *Healthy nutrition and physical activity handbook*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat-db/Dokumanlar/Rehberler/Sa_l_kl_Beslenme_ve_Fiziksel_Aktivite_retmen_El_Kitab_.pdf
- Sormaz, Ü. (2013). School nutrition education programs. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Institute of Educational Sciences*, 2(3), 36–48.

Yapay Zekanın Dil Öğretimine Entegrasyonu: Yapay Zeka Çağında Müfredat ve Öğretimi Yeniden Düşünmek

Aycan KADERLİ

Rauf Denktas Üniversitesi, Lefkoşa, Kıbrıs

aycan.kaderli@rdu.edu.tr

0000-0002-1418-5718

Giriş

Yapay zekâ (YZ), eğitimde köklü dönüşümlere yol açmakta ve İngilizce dil öğretimi (ELT) yeniden şekillendirmektedir. Uyarlanabilir öğrenme platformları, YZ tabanlı yazılı geri bildirim sistemleri ve ChatGPT gibi konuşma araçları, öğrenen özerkliği ve etkileşimi artırmaktadır (Bailey & Lee, 2020; Tsai & Wu, 2022; Fitria, 2023). Ancak, bu teknolojilerin müfredata entegrasyonu pedagojik, etik ve değerlendirme temelli zorluklar ortaya çıkarmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019; Luckin, 2022). Bu çalışma, YZ'nin İngilizce dil öğretimi müfredatına entegrasyonunu, öğretmen ve öğrenci bakış açılarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müfredat tasarımı, öğretim uygulamaları ve değerlendirme & geri bildirim olmak üzere üç boyut üzerine odaklanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma karma yöntemli bir araştırma deseni benimsemiştir. Veri toplama sürecinde üç temel kaynak kullanılmıştır: (1) Müfredat doküman analizi, YZ destekli etkinliklerin ve öğretim standartlarıyla uyumun değerlendirilmesi; (2) Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, YZ entegrasyonuna dair deneyim, etik kaygılar ve pedagojik yaklaşımların incelenmesi; (3) Öğrencilerle yapılan anketler, geri bildirim ve motivasyon algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Veriler nitel ve nicel olarak analiz edilerek triangülasyon sağlanmıştır (Li & Ni, 2023; Yin & Wang, 2023).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ön bulgular, öğretmenlerin YZ'nin sunduğu fırsatlara karşı olumlu bir tutum sergilemekle birlikte, öğretim süreçlerine entegrasyonu konusunda belirsizlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciler, YZ tabanlı araçlardan aldıkları anında geri bildirimini öğrenme sürecini desteklediğini belirtmiş, ancak insan etkileşiminin ve öğretmen rehberliğinin vazgeçilmez olduğunu vurgulamışlardır. Bulgular, alanyazınla uyumlu biçimde (Fitria, 2023; Holmes vd., 2021), YZ'nin kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunduğunu, ancak etik farkındalık, veri gizliliği ve öğretmen arabuluculuğu olmadan etkili olamayacağını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen ve öğrenci dijital okuryazarlığının geliştirilmesi, YZ'nin pedagojik bir ortak olarak konumlandırılması açısından kritik öneme sahiptir (Popenici & Kerr, 2017).

Anahtar Sözcükler: Adaptif öğrenme, Dijital okuryazarlık, İngilizce öğretimi, Müfredat tasarımı, Yapay zekâ

Kaynaklar

- Bailey, K. M., & Lee, L. (2020). Integrating AI in language teaching: Opportunities and challenges. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1–19.
- Fitria, D. (2023). AI-based writing feedback systems in ELT: A review of current practices. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(2), 123–130.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Li, Y., & Ni, X. (2023). AI-assisted ELT: A systematic review of recent studies. *Language Teaching Research*, 27(1), 1–15.
- Luckin, R. (2022). AI in education: The importance of ethical considerations. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(3), 1–10.

- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13.
- Tsai, Y. S., & Wu, H. K. (2022). Adaptive learning platforms in ELT: A review of current practices. *Educational Technology & Society*, 25(2), 1–14.
- Yin, Y., & Wang, L. (2023). AI in ELT: A review of recent studies. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–15.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Educational Technology & Society*, 22(4), 1–16.

Integrating Artificial Intelligence into Language Teaching: Rethinking Curriculum and Instruction in the Age of AI

Aycan KADERLİ

Rauf Denktas University, Nicosia, Cyprus

aycan.kaderli@rdu.edu.tr

0000-0002-1418-5718

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is reshaping education and redefining English Language Teaching (ELT). Adaptive learning platforms, AI-based writing feedback systems, and conversational agents such as ChatGPT enhance learner autonomy and engagement (Bailey & Lee, 2020; Tsai & Wu, 2022; Fitria, 2023). However, integrating these technologies into ELT curricula raises pedagogical, ethical, and assessment-related concerns (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin, 2022). This study aims to explore how AI can be effectively integrated into ELT curriculum and instruction by examining teacher and learner perspectives across three key dimensions: curriculum design, instructional practices, and assessment & feedback.

Methodology

This study employed a mixed-methods design integrating three data sources: (1) Curriculum document analysis to evaluate AI-supported activities and alignment with educational standards; (2) Semi-structured teacher interviews to capture experiences, challenges, and ethical considerations regarding AI integration; and (3) Learner surveys to assess perceptions of feedback, motivation, and autonomy. Qualitative and quantitative data were triangulated to ensure analytical depth and reliability (Li & Ni, 2023; Yin & Wang, 2023).

Results / Expected Outcomes

Preliminary findings suggest that teachers express curiosity and cautious optimism about AI's potential in language teaching but remain uncertain about its practical and ethical implications. Learners appreciate AI's ability to provide instant, personalized feedback yet emphasize the importance of human connection and teacher facilitation. Consistent with previous research (Fitria, 2023; Holmes et al., 2021), findings indicate that AI enhances adaptive and data-driven learning while demanding critical oversight to mitigate bias and overreliance on algorithms. Developing digital literacy and AI competence among both teachers and learners emerges as a crucial step toward achieving ethical, inclusive, and sustainable AI integration in ELT. Ultimately, AI should be viewed not as a replacement for teachers but as a pedagogical partner that can enrich learning experiences through personalization, adaptability, and real-time feedback (Popenici & Kerr, 2017).

Keywords: Adaptive learning, Artificial intelligence, Curriculum design, Digital literacy, English language teaching

References

- Bailey, K. M., & Lee, L. (2020). Integrating AI in language teaching: Opportunities and challenges. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1–19.
- Fitria, D. (2023). AI-based writing feedback systems in ELT: A review of current practices. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(2), 123–130.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Li, Y., & Ni, X. (2023). AI-assisted ELT: A systematic review of recent studies. *Language Teaching Research*, 27(1), 1–15.

- Luckin, R. (2022). AI in education: The importance of ethical considerations. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(3), 1–10.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13.
- Tsai, Y. S., & Wu, H. K. (2022). Adaptive learning platforms in ELT: A review of current practices. *Educational Technology & Society*, 25(2), 1–14.
- Yin, Y., & Wang, L. (2023). AI in ELT: A review of recent studies. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–15.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Educational Technology & Society*, 22(4), 1–16.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeterlikleri Bağlamında “Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama” Becerilerinin Değerlendirilmesi

Arzu SALDIRAY

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

arzusaldiray@gmail.com

0000-0003-3261-4843

Giriş

Günümüz demokratik toplumlarının yetkin, sorumlu ve kamu iyiliği için kaygılanan etkin yurttaşlara ihtiyacı olduğunu (Barber, 1995; Touraine, 2015) göz önünde bulundurduğumuzda, farklı bakış açılarını, bilgi ve değer yargılarını bir araya getirebilen eleştirel düşünen yurttaşların gerekliliği daha da önemli bir hale gelmektedir. Sosyal medya kullanımı ve yapay zeka teknolojilerine erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte, dezenformasyon ve sahte haberlerin demokrasiye getirdiği zorluklar, eleştirel düşünme becerilerinden biri olan bilgi kaynağının güvenirliliğini sorgulamayı daha da gerekli bir konuma taşımaktadır (Giusti & Piras, 2021). Bu araştırmanın amacı; yükseköğretim programlarında eleştirel düşünme yeterliklerinden biri olan “bilgi kaynağının güvenirliliğini sorgulama” becerisini (Ennis, 1987; Beyer, 1989), derinlemesine bir yaklaşım içerisinde değerlendirmektir. Bu beceriyle ilgili alanyazında yer alan bazı gösterge ve ölçütler belirlenmiştir. Bu göstergeler; 1. Farklı bakış açısının dayandığı bilgi kaynaklarını kontrol edebilme, 2. Alternatif bilgi kaynaklarını kıyaslayabilme, uyuşma noktalarına dikkat edebilme, şeklindedir (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989, s.56).

Yöntem

Bu araştırma, tek bir yükseköğretim programını irdelemesi bakımından bütüncül tekli bir durum çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler; 1. Yükseköğretim programına devam etmek; 2. 2. ,3. ve 4. sınıf lisans öğrencisi olmaktır. İç Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesinin farklı lisans programları ve farklı sınıf düzeylerinden 39 yükseköğretim öğrencisi araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Veriler, öğrenci ürünleri ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere, Türkiye’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların topluma entegre (adapte) olmalarıyla ilgili farklı bakış açılarıyla ele alınmış iki farklı haber metni verilmiştir. Öğrencilerden bu iki haberi uyuşma ve farklılık noktalarına dikkat ederek kıyaslamaları ve hangi haberi ikna edici bulduklarını kanıt göstererek ortaya koymaları istenmiştir. Ardından katılımcılar arasından gönüllü 10 kişiyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama süreci başlamadan önce gerekli resmi etik izinler alınmıştır. Veri toplama süreci 2022 yılı Temmuz ayında tamamlanmıştır.

Öğrenci ürünlerinin analizinde dereceli puanlama rubriği ve içerik analizi kullanılmıştır. Rubrikte yer alan değerlendirme kriterleri şunlardır: 1. Bakış açısını fark edebilme; 2. Sunulan bilginin doğruluğunu sınavabilme; 3. Olguyla yorumu ayırtedebilme; 4. Bilgi kaynaklarının uyuşma ve çatışma noktalarını belirleyerek kıyaslayabilme; 5. Bilgi kaynağını neden güvenilir bulduğunu gerekçesiyle açıklayabilme. Öğrenci ürünleri MAXQDA 2020 bilgisayar destekli nitel analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Görüşmeler, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. “Bilgi kaynağının güvenirliliğini sorgulama” becerisinin göstergeleri temelinde hazırlanan sorular, eleştirel düşünme eğitiminde uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hali verilerek “Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” haline getirilmiştir. Bireysel görüşmelerin 6’sı öğrencilerin isteği üzerine ZOOM üzerinden; 4’ü yüz yüze olacak şekilde araştırmacının çalışma ofisinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler, ortalama 30-35 dakika sürmüş ve öğrencilerin onayıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından transkrip edildikten sonra gözden geçirilerek MAXQDA 2020 bilgisayar destekli nitel analiz programı aracılığıyla içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, veri toplama araçlarından elde edilen tüm veriler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Başlangıçta veriler, birkaç defa satır satır okunarak araştırma sorularını yanıtlayıcı bir yaklaşımla açık kodlama yapılarak kodlanmıştır (Merriam, 2015). Ardından, analitik kodlama

yaklaşımıyla (Corbin & Strauss, 2007) ilgili ve tekrarlayan kodlar birleştirilerek kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

Ön Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Öğrenci ürünlerine dayalı ön analiz bulgularına göre; öğrencilerin çoğunluğu kendilerine sunulan iki haber kaynağının bakış açılarını ayırt edebilmiş, her iki haberi uyuşma ve çatışma noktaları bakımından kıyaslayabilmiş; seçtikleri haber kaynağını neden güvenilir bulduklarını gerekçesiyle açıklayabilmiştir. Öğrencilerin, haber metinlerindeki bilgilerin doğruluğunu sınımayla ilgili bazı sorunları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu, sayısal verilere ve yaşanmış hikayelere yer veren haberi daha samimi ve güvenilir bulduklarını, duygusal açıdan etkilendiklerini ve bu gerekçeyle haberi seçtiklerini belirtmiştir. Diğer haberi güvenilir bulan öğrenciler; her iki haberin bakış açılarını ve kanıtlarını değerlendirmiş ve gözlemleriyle uyumlu şekilde tercih yapmıştır.

Anahtar Sözcükler: Demokratik vatandaşlık, eleştirel bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri, yükseköğretim programları.

Kaynaklar

Barber, B. (1995). Güçlü demokrasi: Yeni bir çağ için katılımcı siyaset (M. Beşikçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Allyn and Bacon.

Corbin, J. & Strauss, A. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman.

Giusti, S. , & Piras, E. (Eds.). (2020). Democracy and fake news: Information manipulation and post-truth politics (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003037385>

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [A guide to qualitative research design and practice] (Çev. S. Turan, Edt.). 3. Baskı, Nobel Yayınları.

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). Critical thinking handbook: High school: A guide for redesigning instruction. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Touraine, A. (2015). Demokrasi nedir? (O. Kunal, Çev., 6. baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı). Ankara, Seçkin
Yayınevi.

The Assessment of University Students' Ability to Question the Reliability of Information Sources in the Context of Critical Thinking Competencies

Arzu SALDIRAY

Nevsehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye

arzusaldiray@gmail.com

[0000-0003-3261-4843](tel:0000-0003-3261-4843)

Introduction

Considering that today's democratic societies need competent, responsible, and active citizens who care about the public good (Barber, 1995; Touraine, 2015), the necessity of critically thinking citizens who can bring together different perspectives, knowledge, and value judgements becomes even more important. With the widespread use of social media and access to artificial intelligence technologies, the challenges posed by disinformation and fake news to democracy have made questioning the reliability of information sources, one of the critical thinking skills, even more necessary (Giusti & Piras, 2021). The aim of this research is to evaluate the skill of 'questioning the reliability of information sources' (Ennis, 1987; Beyer, 1989), which is one of the critical thinking competencies in higher education programmes. Several indicators and criteria related to this skill have been identified in the literature. These indicators are: 1. Ability to check the information sources on which different perspectives are based; 2. Ability to compare alternative information sources; ability to pay attention to points of agreement (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989, p.56).

Method

This research is a comprehensive single case study in that it examines a single higher education programme (Yıldırım & Şimşek, 2016). Criteria sampling was used from among the purposive sampling methods. The criteria determined were: 1. Enrolment in a higher education programme; 2. Being an undergraduate student in the 2nd, 3rd or 4th year. Thirty-nine higher education students from different undergraduate programmes and different year levels at a state university in Central Anatolia were selected as participants in the study. Data were collected through student products and individual interviews. Students were given two different news articles that addressed the integration (adaptation) of Syrian refugees living in Turkey from different perspectives. Students were asked to compare the two news articles, paying attention to points of agreement and disagreement, and to demonstrate which news article they found more persuasive, providing evidence. Subsequently, individual interviews were conducted with 10 volunteers from among the participants. The necessary official ethical approvals have been obtained prior to the beginning of the data collection process. The data collection process was completed in July 2022.

In the analysis of student products, a graded scoring rubric and content analysis were used. The evaluation criteria included in the rubric were as follows: 1. Ability to recognise different perspectives; 2. Ability to test the accuracy of the information presented; 3. Ability to distinguish between facts and opinions; 4. Ability to compare information sources by identifying points of agreement and conflict; 5. Ability to explain why the information source is considered reliable. Student products were analysed using the MAXQDA 2020 computer-assisted qualitative analysis programme.

The interviews were conducted using a 'Semi-Structured Interview Form'. The questions, prepared based on indicators of the 'questioning the reliability of information sources' skill, were revised in line with the views of an academic expert in critical thinking education and finalised as a 'Semi-Structured Individual Interview Form'. Six of the individual interviews were conducted via ZOOM at the students' request; four were conducted face-to-face in the researcher's office. The interviews lasted an average of 30-35 minutes and were recorded with the students' consent. After being transcribed by the researcher, the interview recordings were reviewed and analysed using content analysis via the MAXQDA 2020 computer-assisted qualitative analysis programme. In the content analysis, all data obtained from the data collection tools were analysed using a holistic approach. Initially, the data were read line by line

several times and coded using open coding with an approach that answered the research questions (Merriam, 2015). Subsequently, relevant and recurring codes were combined using the analytical coding approach (Corbin & Strauss, 2007) to determine categories and themes.

Conclusions Based on Preliminary Findings

According to preliminary analysis findings based on student products, the majority of students were able to distinguish between the perspectives of the two news sources presented to them; compare both news items in terms of points of agreement and conflict and explain why they found their chosen news source reliable. It was determined that students had some problems with testing the accuracy of the information in the news texts. The majority of students stated that they found the news item containing numerical data and real-life stories more sincere and reliable; that they were emotionally affected and chose the news item for this reason. Students who chose the other news item as reliable evaluated the perspectives and evidence of both news items and made their choice based on their observations.

Keywords: Democratic citizenship, critical information literacy, critical thinking skills, higher education programmes.

References

- Barber, B. (1995). Güçlü demokrasi: Yeni bir çağ için katılımcı siyaset (M. Beşikçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Allyn and Bacon.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman.
- Giusti, S. , & Piras, E. (Eds.). (2020). Democracy and fake news: Information manipulation and post-truth politics (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003037385>
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [A guide to qualitative research design and practice] (Çev. S. Turan, Edt.). 3. Baskı, Nobel Yayınları.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). Critical thinking handbook: High school: A guide for redesigning instruction. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Touraine, A. (2015). Demokrasi nedir? (O. Kunal, Çev., 6. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı). Ankara, Seçkin Yayınevi.

Kadın Öğretmenlerin Gözünden Kadın Öğretmen Olmak

Ahmet GİRGİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2330901206@stu.adu.edu.tr

0000-0003-2679-3136

Ayşe ELİTOK KESİCİ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

aelitok@adu.edu.tr

0000-0002-9776-6680

Giriş

Türkiye’de ve dünyanın pek çok yerinde öğretmenlik daha çok kadın mesleği olarak kabul edilmektedir. Kadınlar öğretmenlik mesleğini icra ederken ne yazık ki toplumsal cinsiyetçilik davranışlarına maruz kalabilmektedirler (Little, 2025). Gerçekleştirilen araştırma kadın öğretmenlerin deneyimledikleri sorunları feminist kuramlardan; liberal (yapısal engeller) (Yıldız vd., 2016), radikal (ataerkil kültür) (Özdemir, 2017), sosyalist (duygusal emek) (Bora, 2021), post pozitivist (söylem ve kimlik inşası) (Grzanka, 2018), feminist kuramları sentezleyen bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Öğretmen olunmak istenen ülke, eğitim sistemi ve okul nasıl olmalı?
2. Çalışılmak istenilen yönetici, iş arkadaşı, sınıf nasıl olmalı?
3. Kadın öğretmenlerin idealindeki veli ve aile nasıl olmalı?
4. Kadın öğretmen tanımı nasıldır?
5. Deneyimlenen sorunlar nelerdir?
6. Mesleki memnuniyetleri nasıl?
7. Toplumsal cinsiyet temelli mesleki durumlarla karşılaşmakta mıdır?

Yöntem

Gerçekleştirilen çalışma nitel bir çalışmadır ve fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmada yer alan 28 kadın öğretmen ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme aracılığıyla çalışmaya dahil edilmişlerdir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilip içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada kadın öğretmenler Avrupa ülkelerinde, demokratik, bilimsel ve liyakatin olduğu bir eğitim sisteminde ve öğrenci merkezli eğitimin temel alındığı bir sınıfta çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Çalışılmak istenilen okul yöneticilerinin adam kayırmayan yöneticiler olması gerektiği, meslektaş nitelikleri olarak; meslek aşkına sahip, iş birliği yapan ve kendini geliştirmiş olmaları gerektiği, çalışılmak istenilen sınıfta ise materyal kısıtlılığının yaşanmadığı, fırsat eşitliğinin olduğu gibi niteliklere sahip olmasını arzu etmekle birlikte deneyimlenen sorunlardan en çok üzerinde durulan cinsiyete dayalı ayrımcılık ve eşitsizliklerdir. Ayrıca toplumsal cinsiyet temelli mesleki durumlarda deneyimlenen sorunlar; cinsiyet temelli, veli ve öğrenci, yönetim, meslektaş, sistem, iş-aile dengesi kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen nitelikleri olarak; sevecen, sabırlı, anlayışlı, güler yüzlü, merhametli, fedakar, güvenilir, güçlü, empatik, samimi, idealist, anaç, anne yarısı, anne gibi dışsal nitelikleri belirttikleri saptanmıştır. İdeallerindeki veli profili olarak; anlayışlı, saygılı, şefkatli, fedakâr gibi nitelikleri öne çıkarmaktayken kendi çocuklarına yönelik çocuğunu tanıyan, değer veren, başarısı ve gelişimi için çabalayan niteliklerine değinmektedirler. Mesleki memnuniyete ilişkin; çocukları sevmek, anne şefkatini gösterebilmeleri, öğretme tutkusu içerisinde olmak, öğrenciler tarafından sevmek, düzenli iş, uygun çalışma saatleri, süt izni kullanımı şeklinde sıralanmaktayken mesleki memnuniyetsizlik durumları olarak; maddi koşullar, meslek itibarının azalması, sürekli sistemsiz değişiklikler sorunları dile getirilmektedir.

Kaynaklar

Bora, A. (2021). *Feminizm kendi arasında*. İletişim Yayınları

Grzanka, P. R. (2018). Intersectionality and feminist psychology: Power, knowledge, and process. In C. B. Travis & J. W. White (Eds.), *Handbook of the psychology of women: Vol 1. History, theory, and battlegrounds* (pp. 585–602). American Psychological Association

Little, E. (2025). Mapping misogyny at school: A feminist cartography of spatial (in)justice according to women teachers' testimonies. *The Australian Educational Researcher*, 52(3), 2471-2490. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00820-w>

Özdemir, Ö. (2017). İki sistemli kuram olarak sosyalist feminizm. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 395-414. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/390535>

Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö., & Yıldız, H. (2016). Cam uçurum: Kadın yöneticiler cam tavanı ne zaman aşar? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(4), 1119-1146. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002425

On Being a Female Teacher: The Perspectives of Women Educators

Ahmet GİRGİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2330901206@stu.adu.edu.tr

0000-0003-2679-3136

Ayşe ELİTOK KESİCİ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

aelitok@adu.edu.tr

0000-0002-9776-6680

Introduction

Within Turkey and numerous other global contexts, teaching is widely construed as a feminised profession. Regrettably, in their professional practice, women educators are frequently subjected to gendered prejudice and systemic discrimination (Little, 2025). This investigation purports to scrutinise the adversities experienced by female teachers through an integrated theoretical framework, synthesising liberal (structural impediments) (Yıldız et al., 2016), radical (patriarchal culture) (Özdemir, 2017), socialist (emotional labour) (Bora, 2021), and post-positivist (discourse and identity construction) (Grzanka, 2018) feminist paradigms. To achieve this general aim, answers to the following questions were sought from the perspectives of female teachers:

1. What constitutes the ideal country, educational system, and school in which to practise the teaching profession?
2. What are the characteristics of the ideal administrator, colleague, and classroom environment?
3. What is the archetypal conceptualisation of the ideal parent and family unit?
4. How is the 'female teacher' defined and constructed?
5. What are the principal professional adversities they experience?
6. What are their levels of vocational gratification?
7. To what extent do they encounter occupational phenomena predicated on gender?

Method

Employing a qualitative, phenomenological design, the study engaged a cohort of 28 female teachers, selected via criterion and convenience sampling. Data were procured through semi-structured interviews and subsequently subjected to content analysis.

Results

Participants expressed a preference for European, meritocratic educational systems featuring impartial administrators and devoted, collaborative colleagues. The most salient adversity reported was gender-based discrimination, attributed to a multifactorial matrix encompassing systemic, administrative, and interpersonal issues, alongside work-life imbalances. The quintessential female teacher was defined by participants through predominantly maternal attributes, such as being compassionate and nurturing. Vocational gratification stemmed from intrinsic sources like pedagogical passion and student affection, as well as extrinsic benefits including amenable working hours. Conversely, professional dissatisfaction arose from inadequate remuneration, the perceived erosion of professional prestige, and perpetual systemic instability.

References

Bora, A. (2021). *Feminizm kendi arasında*. İletişim Yayınları

- Grzanka, P. R. (2018). Intersectionality and feminist psychology: Power, knowledge, and process. In C. B. Travis & J. W. White (Eds.), *Handbook of the psychology of women: Vol 1. History, theory, and battlegrounds* (pp. 585–602). American Psychological Association
- Little, E. (2025). Mapping misogyny at school: A feminist cartography of spatial (in)justice according to women teachers' testimonies. *The Australian Educational Researcher*, 52(3), 2471-2490. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00820-w>
- Özdemir, Ö. (2017). İki sistemli kuram olarak sosyalist feminizm. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 395-414. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/390535>
- Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö., & Yıldız, H. (2016). Cam uçurum: Kadın yöneticiler cam tavanı ne zaman aşar? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(4), 1119-1146. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002425

İlköğretimde Okuyan Çocuklara Okul Dışı Özel Ders Verilmesine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Münevver MUYO YILDIRIM

Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Kosova

munevver.muyo@uni-prizren.com

0000-0002-4773-2984

Ceylan LOPAR

Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi Öğrencisi, Kosova

Özet

Eğitim, insan hayatının her döneminde devam eden, bireyin gelişimini ve topluma uyumunu sağlayan temel bir süreçtir. Bu sürecin en önemli aşamalarından biri olan ilköğretim, çocukların akademik, sosyal ve bilişsel becerilerinin şekillendiği kritik bir dönemdir. Ancak, okulda verilen eğitimin her çocuk için yeterli olup olmadığı ve ailelerin çocukların desteklemek amacıyla okul dışında ek derslere yönelik yönelmediği önemli bir konudur.

Bu araştırmada, ilkokul 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul dışında ek ders alıp almalarına ilişkin ebeveynlerin düşünceleri ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, Kosova'nın Prizren şehrinde bulunan çeşitli ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri arasından 76 kişi çalışmaya katılmıştır. Çalışmada, katılımcıların okul dışı özel derslere ilişkin tutum ve yaklaşımları analiz edilmiştir.

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin eğitimlerine destek amacıyla ek ders alıp almadıklarıyla ilgili ebeveyn görüşlerini inceleyen nicel bir çalışmadır. Çalışmada, ebeveynlerin bu konudaki tutumlarını belirlemek için anketler kullanılmış ve elde edilen veriler ilişkisel tarama modeli çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların temel bilgilerini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu da uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; araştırmanın bulgularına göre, velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının okul dışı özel ders almasının akademik başarılarını artıracığına inanmaktadır. Anket sonuçları, özellikle Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri gibi temel derslerde öğrencilerin desteklenmesi gerektiğine dair güçlü bir görüş birliğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ailelerin ekonomik durumları ve eğitim düzeyleri ile özel derse yönelim arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgular, velilerin okul dışı eğitime olan bakış açılarının, çocuklarının akademik gelişimlerini destekleme arzusuyla şekillendiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci, özel ders, veli

Parents' Opinions on Providing Private Lessons Outside of School for Children in Primary Education

Münevver MUYO YILDIRIM

Prizren “Ukshin Hoti” University, Kosovo

munevver.muyo@uni-prizren.com

0000-0002-4773-2984

Ceylan LOPAR

Prizren “Ukshin Hoti” University, Student, Kosova

Abstract

Education is an ongoing process throughout an individual's life, which plays a fundamental role in personal development and societal integration. One of the most important stages of this process is primary education, a critical period during which children's academic, social, and cognitive skills are developed. However, it remains an important question whether the education provided at school is sufficient for every child and whether parents choose to send their children to external lessons to support them.

This study aims to explore parents' perspectives on whether their children, who are enrolled in the 3rd grade of primary school, receive additional academic support through out of school private lessons. Within the scope of the research, a total of 76 parents whose children attend various primary schools in the city of Prizren, Kosovo, participated in the study. The study focuses on parental attitudes towards supplementary education and their tendencies in supporting children's learning beyond formal schooling.

This research is a quantitative study that examines parental views on whether primary school students take additional lessons to support their education. In the study, surveys were used to determine the parents' attitudes on this issue, and the obtained data were analyzed within the framework of a relational screening model. Additionally, a demographic information form was also applied to determine the basic characteristics of the participants.

According to the findings of the study; according to the findings of the study, the majority of parents believe that out of school private tutoring positively contributes to their children's academic achievement. The survey results revealed a strong consensus that students need additional support particularly in core subjects such as Turkish, Mathematics, and Science. Furthermore, a significant correlation was found between families' socioeconomic status and their tendency to seek private tutoring. These findings indicate that parents' perspectives on supplementary education are shaped by their desire to support their children's academic development.

Keywords: Student, private lesson, parent

Vergi Eğitiminde Katmanlı Program Uygulaması

Ufuk GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ufuk.gencel@idu.edu.tr

[0000-0001-9345-2572](mailto:ufuk.gencel@idu.edu.tr)

Giriş

Türk Vergi Sistemi, sıklıkla değişen yapısı ve güncellenen mevzuatı nedeniyle öğrenilmesi güç derslerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle maliye bölümü öğrencileri hem mevcut mevzuat ve düzenlemeleri bilmeli hem yapılan değişiklikleri takip edebilmelidir. Başka bir ifadeyle, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenmeyi öğrenme, kişinin kendi öğrenme sürecini anlaması, planlaması ve değerlendirmesiyle ilişkilidir (Zimmerman, 2002; OECD, 2018). Geleneksel sınıf ortamları, bu becerinin gelişimin önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Bu sınırlılık, özellikle maliye bölümündeki Türk Vergi Sistemi gibi yoğun içerikli derslerde daha belirgin hale gelmektedir. Bu tür derslerde kısa bir süre içinde çok sayıda konunun ele alınması gerektiğinden, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı azalmaktadır (Gencel & Gencel, 2018). Benzer nedenlerle, sürece ve öğrencilerin gelişim durumuna odaklanan alternatif değerlendirme yöntemleri de yeterince uygulanamamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin derinlemesine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlama açısından son derece yetersizdir (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & Peterson, 2004). Katmanlı Öğretim Programı, bilgi edinmenin yanı sıra analitik düşünme, öz-düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırmayı hedefleyen alternatif modellerden biridir (Nunley, 2004). Bu çalışmada, maliye bölümü öğrencilerinin sürekli değişen vergi mevzuatına uyum sağlama, yasal düzenlemeleri yorumlama, öğrenmeyi öğrenme ve analitik düşünme becerilerini desteklemek amacıyla, Türk Vergi Sistemi dersi Katmanlı Öğretim Programına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu sürecin öğrencilerin deneyimlerine ve öğrenme süreçlerine yansımaları, nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada, sosyal yapılandırmacı paradigmaya dayanan Temel Nitel Araştırma deseni benimsenmiştir. Temel nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini algılama ve anlamlandırma süreçlerine odaklanmaktadır (Merriam, 2009; Creswell, 2013). Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Buna göre katılımcı grup, Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü 3. Sınıfta öğrenim gören 42 öğrenciden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci görüşlerinin çok boyutlu olarak incelenebilmesi için Katmanlı Programa yönelik metaforik ifadeler de destekleyici veri olarak sürece dâhil edilmiştir. Görüşme verileri tematik içerik analizi, metafor sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen veriler ise metafor analizine özgü tekniklerle çözümlenmiştir (Gencel, 2015). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik boyutları üzerinden değerlendirilmektedir (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma amaçlarına uygun biçimde geliştirilmiş ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda içerik açısından gözden geçirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, elde edilen veriler olduğu gibi çözümlenmiş ve analiz sürecinde katılımcı ifadelerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Teyit edilebilirliği desteklemek amacıyla görüşme

dökümleri katılımcılarla paylaşılmış ve doğrulamaları alınmıştır. Ayrıca analiz sürecinin tüm aşamaları açık ve şeffaf bir biçimde raporlanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, Türk Vergi Sistemi dersinde uygulanan Katmanlı Programın öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Öğrenciler, katmanlı öğretim sürecini etkileşimli, eğlenceli ve etkili bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenme görevlerinin seçilebilir yapılarda sunulması, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırmış, bağımsız çalışma alışkanlıklarını güçlendirmiş ve derse karşı motivasyonlarını yükseltmiştir. Metafor analizleri de öğrencilerin bu süreci “anahtar”, “merdiven”, “terazi” veya “pusula” gibi mesleki gelişimi çağrıştıran imgelerle tanımladıklarını ortaya koymuştur. Genel olarak, katmanlı programın maliye eğitimi bağlamında öğrencilerin hem kavramsal anlayışlarını derinleştirmede hem de mesleki kimliklerini inşa etmede önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Katmanlı öğretim programı, maliye eğitimi, metafor analizi, öğrenmeyi öğrenme, Türk Vergi Sistemi eğitimi

Kaynaklar

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-8>
- Gencel, U. (2015). *Türkiye’de vergiye bakış: Metaforik bir analiz*. Ekin Yayınevi.
- Gencel, U., & Gencel, İ. (2018). Teaching tax law: Undergraduates' thoughts regarding the implementation of six thinking hats technique. *International Journal of Financial Research*, 9(2), 31–38. <https://doi.org/10.5430/ijfr.v9n2p31>
- Gencel, U., & Gencel, İ. (2019, Mart). Türk Vergi Sistemi dersinde aktif öğrenme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri [Undergraduates’ opinions on active learning practice in Turkish Tax System course]. In *International Congress on Science and Education 2019 (ICSE2019) Proceedings / Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 (UBEK2019) Tam Metin Bildiri Kitabı* (pp. 639–645). Afyonkarahisar, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum®* (2nd ed.). Kearney, New England: Morris Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Layered Curriculum in Tax Education

Ufuk GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ufuk.gencel@idu.edu.tr

[0000-0001-9345-2572](tel:0000-0001-9345-2572)

Introduction

The Turkish Tax System is widely regarded as one of the more challenging courses in public finance due to its frequently changing structure and continually updated legislation. For this reason, public finance students must not only understand the current legal framework and regulations but also be able to follow ongoing amendments. In other words, they need to possess the ability to direct and regulate their own learning processes. Learning to learn is associated with an individual's capacity to understand, plan, and evaluate their own learning trajectory (Zimmerman, 2002; OECD, 2018). Traditional classroom environments considerably restrict the development of this skill, and this limitation becomes even more pronounced in content-heavy courses such as the Turkish Tax System. Because these courses require the coverage of a large number of topics within a limited timeframe, students' active engagement in the learning process tends to decrease (Gencel & Gencel, 2018). For similar reasons, alternative assessment methods that focus on student development and the learning process are rarely implemented. Consequently, such environments fall short in fostering deep learning, learning-to-learn, and critical thinking skills (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & Peterson, 2004). The Layered Curriculum Model is one of the alternative instructional approaches designed not only to promote knowledge acquisition but also to develop analytical thinking, self-regulation, and learning-to-learn skills (Nunley, 2004). In this study, the Turkish Tax System course was redesigned in line with the Layered Curriculum Model to support public finance students' ability to adapt to continuously changing tax legislation, interpret legal regulations, and strengthen their learning-to-learn and analytical thinking skills. The reflections of this instructional process on students' experiences and learning processes were examined through qualitative data.

Methodology

In this study, a Basic Qualitative Research design grounded in the social constructivist paradigm was adopted. Basic qualitative studies focus on how individuals perceive and make sense of their experiences related to a particular phenomenon (Merriam, 2009; Creswell, 2013). The participants were selected through criterion sampling, one of the purposeful sampling strategies. Accordingly, the study group consisted of 42 third-year students enrolled in the Public Finance Department of a public university located in the Aegean region. Data were collected through a semi-structured interview form. To capture students' views from multiple perspectives, metaphorical expressions related to the Layered Curriculum process were also included as supportive data. While interview data were analyzed using thematic content analysis, the metaphors generated in response to the metaphor prompt were examined through analytical procedures specific to metaphor analysis (Gencel, 2015). In qualitative inquiry, trustworthiness is evaluated through the criteria of credibility, dependability, confirmability, and transferability (Creswell & Poth, 2018). In this study, credibility was enhanced by developing the semi-structured interview form in line with the research aims and reviewing it based on feedback from two experts in the field. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and direct quotations reflecting participants' statements were

incorporated into the analysis. To support confirmability, interview transcripts were shared with participants for member checking, and their confirmations were obtained. Additionally, all stages of the analysis process were documented transparently and reported in detail.

Results

The findings of the study indicate that the implementation of the Layered Curriculum in the Turkish Tax System course positively contributed to students' learning processes. Students described the instructional experience as interactive, enjoyable, and effective. The opportunity to choose among different learning tasks enhanced their sense of responsibility for learning, strengthened their independent study habits, and increased their motivation toward the course. The metaphor analysis further revealed that students associated the learning experience with symbols evoking professional development, such as "a key," "a ladder," "a scale," and "a compass." These metaphors suggest that the students perceived the Layered Curriculum not merely as a method for acquiring knowledge, but as a meaningful process that supports their academic and professional growth. Overall, the results suggest that the layered model holds significant potential for deepening students' conceptual understanding and supporting the development of their professional identity within the context of public finance education.

Keywords: Layered Curriculum, public finance education, metaphor analysis, learning to learn, Turkish Tax System instruction

References

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-8>
- Gencel, U. (2015). *Türkiye'de vergiye bakış: Metaforik bir analiz*. Ekin Yayınevi.
- Gencel, U., & Gencel, İ. (2018). Teaching tax law: Undergraduates' thoughts regarding the implementation of six thinking hats technique. *International Journal of Financial Research*, 9(2), 31–38. <https://doi.org/10.5430/ijfr.v9n2p31>
- Gencel, U., & Gencel, İ. (2019, Mart). Türk Vergi Sistemi dersinde aktif öğrenme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri [Undergraduates' opinions on active learning practice in Turkish Tax System course]. In *International Congress on Science and Education 2019 (ICSE2019) Proceedings / Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 (UBEK2019) Tam Metin Bildiri Kitabı* (pp. 639–645). Afyonkarahisar, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum®* (2nd ed.). Kearney, New England: Morris Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Açıdan İlgili Pedagojiye İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Münevver YILMAZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

e-posta: munevveryilmazz@gmail.com

0009-0001-6035-8915

Koray KASAPOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

e-posta: kasapoglu@aku.edu.tr

0000-0003-2663-2244

Giriş

Günümüzde ülkeler arası artan göç, farklı kültürel arka planlardan gelen çocukların aynı öğrenme ortamında bulunmalarını okul öncesi kademedede de olağan hâle getirmiştir. Söz konusu bağlamda kültürel açıdan ilgili pedagoji (Ladson-Billings, 1995), kültürel değerlere duyarlı öğretim (Gay, 2002), kültürel ve tarihsel değerlere duyarlı okuryazarlık (Muhammad, 2020) gibi anlayışlar ön plana çıksa da sınıfında farklı kültürel arka planlardan gelen çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun günlük planlarında, öğrenme ortamında ve aile katılımı çalışmalarında herhangi bir değişikliğe gitmediği, bu durumu kendilerini yetersiz hissetmelerine bağladığı belirlenmiştir (Alabay & Ersal, 2020). Nitekim UNESCO (2018)'in yayımladığı Küresel Eğitim İzleme Raporunda göçmen çocuklar kadar bu çocukların öğretmenlerinin de desteklenmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. İlgili literatürden hareketle öğretmenlerin ihtiyaçlarının kültürel açıdan ilgili pedagojiye dair olduğu çıkarımında bulunulabilir. Kuramsal çerçevesini Ladson-Billings (1995)'in öğrencilerin akademik, kültürel ve sosyo-politik gelişimlerini destekleyen üç boyutlu (akademik başarı, kültürel yeterlilik, sosyo-politik/eleştirel bilinç) bir model olarak tanımladığı kültürel açıdan ilgili pedagojinin oluşturduğu bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin kültürel açıdan ilgili pedagojiye ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara göre geliştirilecek bir hizmet içi eğitim programının öğelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece ileride kültürel açıdan ilgili pedagojiye ilişkin bir hizmet içi eğitim programı, okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarına dayalı olarak geliştirilecektir. Bu araştırma şu iki soruya yanıt aramıştır: (1) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel açıdan ilgili pedagojiye ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir? (2) Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel açıdan ilgili pedagojiye ilişkin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek bir hizmet içi eğitim programının öğeleri nelerdir?

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel açıdan ilgili pedagojiye ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada temel nitel araştırma deseni (Merriam & Tisdell, 2016) kullanılmıştır. Veriler, Eskişehir'de görev yapan, sınıflarında göçmen çocuklar bulunan ve kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen 15 okul öncesi öğretmeninden çevrimiçi yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her biri 35-40 dakika süren görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Tümevarımsal kodlama yaklaşımı kullanılarak analiz edilen verilerden kodlar, kodlardan alt temalar, alt temalardan temalar oluşturulmuştur. Verilerin inandırıcılığı, uzman incelemesi ve derinlik odaklı veri toplama stratejileri, aktarılabilirliği ise amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme stratejileri (Erlandson vd., 1993'ten akt. Yıldırım & Şimşek, 2018) kullanılarak sağlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların akademik başarılarını artırmak için oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile görsel materyallerden yararlandıkları, ailelerle iş birliği yaptıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların kültürel yeterliliklerini geliştirmek için kültürel açıdan ilgili materyaller ve kültürel mirası öğrenme etkinliklerine dahil etme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Göçmen çocukların sosyo-politik/eleştirel bilinç

geliştirebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin göçmen olmayan çocukların ailelerinin göçmen çocuklara yönelik olumsuz tutumunu değiştirmeye, göçmen çocuklarını kabullenmelerini sağlamaya, aile katılımını artıracak farklı kültürleri tanıtan etkinlikler düzenlemeye, bu etkinlikler ile velilerin kaynaşmalarına, birbirlerine destek olmalarına ve uyum sağlamalarına, okul yönetiminin desteğine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu ihtiyaçlarından kültürel açıdan ilgili pedagojiyi benimsemelerini ve sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtmasını kolaylaştıracak bir hizmet içi eğitim programının zaruri olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, ihtiyaçlarına göre geliştirilecek bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlere kültürel farkındalık ile etkili iletişim becerisi kazandırmayı, kapsayıcı öğretim yöntemlerini tanıtmayı hedeflemesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Söz konusu hizmet içi eğitim programının içeriğini kültürel farklılıklar, kültürel açıdan ilgili pedagoji, yabancılara Türkçe öğretimi ve kültürel uyum konularının oluşturması gerektiğini öneren okul öncesi öğretmenleri, drama, oyun, görsellerle anlatım, atölye çalışmaları, kültürel hikâye ve deneyim paylaşımı gibi etkileşimli yöntemlerin kullanılmasını tercih etmişlerdir. Verilecek eğitimlerin kısa süreli, uygulamalı, yüz yüze ve hafta sonu planlanması gerektiğini belirten okul öncesi öğretmenleri, yazılı sınav, uygulamalı sınav, proje gibi hem süreç hem de ürün odaklı değerlendirme araçlarının birlikte kullanılmasını önermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: kültürel açıdan ilgili pedagoji, okul öncesi, öğretmen, hizmet içi eğitim, ihtiyaç

Kaynaklar

- Alabay, E., & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Muhammad, G. (2020). *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy*. Scholastic.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2018). *Global education monitoring report summary 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls*. UNESCO.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Determining the In-Service Training Needs of Pre-School Teachers on Culturally Relevant Pedagogy

Munevver YILMAZ

Afyon Kocatepe University, Graduate School of Social Sciences, Türkiye

e-mail: munevveryilmazz@gmail.com

0009-0001-6035-8915

Koray KASAPOGLU

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Türkiye

e-mail: kasapoglu@aku.edu.tr

0000-0003-2663-2244

Introduction

Today, as people migrate across nations, it is common for children from diverse cultural backgrounds to attend pre-school together. In this context, although approaches such as culturally relevant pedagogy (Ladson-Billings, 1995), culturally responsive teaching (Gay, 2002), and culturally and historically responsive literacy (Muhammad, 2020) come to the fore, it has been determined that most pre-school teachers with children from different cultural backgrounds in their classes do not make any changes in their daily plans, learning environment, and parent involvement activities, attributing this to their feeling of inadequacy (Alabay & Ersal, 2020). In fact, the Global Education Monitoring Report issued by UNESCO (2018) underlined that immigrant children's teachers require as much help as the children themselves. Based on the relevant literature, it can be inferred that teachers' needs are related to culturally relevant pedagogy. This study, of which the theoretical framework is formed by culturally relevant pedagogy, defined by Ladson-Billings (1995) as a tridimensional model (academic achievement, cultural competence, socio-political/critical consciousness) that supports students' academic, cultural, and socio-political development, aimed to determine the in-service training needs of pre-school teachers regarding culturally relevant pedagogy and the elements of an in-service training program to be developed according to these needs. Thus, in the future, an in-service training program on culturally relevant pedagogy will be developed based on the needs of pre-school teachers. This research sought to answer the following two questions: (1) What are the in-service training needs of pre-school teachers regarding culturally relevant pedagogy? (2) What are the elements of an in-service training program that will be developed in line with the needs of pre-school teachers regarding culturally relevant pedagogy?

Methodology

A basic qualitative research design (Merriam & Tisdell, 2016) was employed in this research to determine pre-school teachers' in-service training needs for culturally relevant pedagogy. Data were collected through online semi-structured individual interviews with 15 preschool teachers in Eskişehir who had immigrant children in their classrooms. The data obtained from the interviews, each lasting 35-40 minutes, were subjected to content analysis. Using an inductive coding approach, codes were generated from the analyzed data, sub-themes from the codes, and themes from the sub-themes. The credibility of the data was assured by using expert review and in-depth data collection strategies, while purposeful sampling and thick description strategies were used to ensure transferability (Erlandson et al., 1993 cited in Yıldırım & Şimşek, 2018).

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, it was determined that pre-school teachers used game-based learning approach and visual materials and collaborated with families to increase the academic success of immigrant children. It has been understood that pre-school teachers need support in culturally relevant materials and incorporating cultural heritage into learning activities to develop the cultural competence of immigrant children. It has been concluded that in order for immigrant children to develop socio-political/critical consciousness, pre-school teachers need to change the negative attitudes of non-

immigrant families towards immigrant children, ensure their acceptance of immigrant children, organize activities that introduce different cultures to increase parent involvement, help parents interact with, support and adapt to each other through these activities, and receive support from the school administration. It has become clear that an in-service training program that will facilitate pre-school teachers' adoption of culturally relevant pedagogy and its effective reflection in classroom practices is essential. Pre-school teachers who participated in the study stated that an in-service training program developed according to their needs should aim to provide teachers with cultural awareness and effective communication skills and to introduce inclusive teaching methods. Pre-school teachers, who suggested that the content of the in-service training program in question should consist of cultural differences, culturally relevant pedagogy, teaching Turkish language to foreigners, and cultural adaptation, preferred the use of interactive methods such as drama, games, visual aids, workshops, cultural stories, and experience sharing. Pre-school teachers stated that the training should be short-term, practical, face-to-face, and planned on weekends, and suggested using both process- and product-oriented assessment tools such as written exams, practical exams, and projects.

Keywords: culturally relevant pedagogy, pre-school, teacher, in-service training, need

References

- Alabay, E., & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Muhammad, G. (2020). *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy*. Scholastic.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2018). *Global education monitoring report summary 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls*. UNESCO.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programlarında Akreditasyonun Temsiliyeti: Dersler ve Tezler Bağlamında Bir Analiz

Burcu ÖZCAN

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
burcuozcan@hacettepe.edu.tr
0000-0001-8236-442X

Gülçin TAN-ŞİŞMAN

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Giriş

Akreditasyon, Eğitim Programları ve Öğretim alanında, program değerlendirme bağlamında temel bir kavram ve araştırma alanıdır. “Bir eğitim programı değerlendirme modeli” olarak tanımlanan akreditasyon, iç ve dış değerlendirme boyutlarını kapsar ve eğitsel süreçlerin niteliğini izleme, iyileştirme ve sürdürülebilir kılma işlevi taşır (EPÖ-DER, 2020, s.2). Eğitim Programları ve Öğretim alanı perspektifinden akreditasyon, yalnızca uygulamaya dönük teknik bir mekanizma değil; kalite güvencesi, hesap verebilirlik, etik sorumluluk ve sürekli gelişim gibi değerlerin kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılmasını gerektiren bir alandır. Ancak akreditasyonun çoğu zaman teknik bir uygulama olarak kavramsallaştırılması, EPÖ alanındaki kuramsal ve araştırma temsillerini sınırlandırmaktadır. Bu çerçevede yürütülen bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim doktora programlarında akreditasyonun (1) ders içeriklerinde nasıl bir kuramsal çerçevede konumlandırıldığını ve (2) tamamlanan doktora tezlerinde bir araştırma alanı olarak nasıl ele alındığını incelemektir.

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın veri kaynaklarını, Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora programını aktif olarak yürüten üniversitelerin ders bilgi paketlerinde yer alan ders içerikleri ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında tamamlanmış, akreditasyonu araştırma konusu olarak ele alan doktora tezleri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formu aracılığıyla betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı doktora programlarında akreditasyon kavramı ve ilgili bileşenlerin ders içeriklerinde sınırlı biçimde ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında tamamlanan ve akreditasyonu araştırma konusu olarak inceleyen doktora tezlerinin hem sayıca hem de içerik ve bağlam açısından sınırlı bir temsiliyet sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akreditasyon, doktora eğitimi, eğitim programları ve öğretim, program akreditasyonu, program değerlendirme.

Kaynaklar

EPÖ-DER. (2020). II. Eğitim kurumlarında akreditasyon çalıştayı sonuç raporu: Lisansüstü eğitimde akreditasyon. http://www.epo-der.org/wp-content/uploads/2020/02/EPODER_II-AKRDCALISTAYI-SONUC-RAPORU_022020.pdf

The Portrayal of Accreditation in Curriculum and Instruction PhD Programs: An Analysis of Course Content and Dissertations

Burcu ÖZCAN

Hacettepe University, Türkiye
burcuozcan@hacettepe.edu.tr
0000-0001-8236-442X

Gülçin TAN-ŞİŞMAN

Hacettepe University, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Introduction

Accreditation is a fundamental concept and research area in the field of Curriculum and Instruction within the context of program evaluation. Defined as “a model for evaluating an curriculum,” accreditation encompasses both internal and external evaluation dimensions and serves the functions of monitoring, improving, and sustaining the quality of educational processes (EPÖ-DER, 2020, p. 2). From the perspective of Curriculum and Instruction, accreditation is not merely a technically oriented mechanism but an area that requires the structuring of values such as quality assurance, accountability, ethical responsibility, and continuous improvement on theoretical foundations. However, conceptualizing accreditation predominantly as a technical process often limits its theoretical and research-based representation within the field of Curriculum and Instruction. Within this framework, this study aims to explore (1) how accreditation is theoretically framed within doctoral course contents and (2) how it is addressed as a research topic in dissertations within Curriculum and Instruction PhD programs in Türkiye.

Methodology

The data sources of the study using the document analysis method, one of the qualitative research designs, include course contents presented in the catalogs of the universities in Türkiye that actively offer PhD programs in Curriculum and Instruction, as well as doctoral dissertations completed in the field of Curriculum and Instruction and available in the Council of Higher Education National Thesis Center database, which address accreditation as a research topic. The data were analyzed through descriptive analysis using a document review form developed by the researchers.

Results / Expected Outcomes

The findings indicate that the concept of accreditation and its related components are only limitedly addressed in the course contents of PhD programs in Curriculum and Instruction. Furthermore, the doctoral dissertations that focus on accreditation as a research topic demonstrate limited representation both in number and in terms of content and context.

Keywords: Accreditation, curriculum and instruction, doctoral education, program accreditation, program evaluation.

References

EPÖ-DER. (2020). II. Eğitim kurumlarında akreditasyon çalıştayı sonuç raporu: Lisansüstü eğitimde akreditasyon. http://www.epo-der.org/wp-content/uploads/2020/02/EPODER_II-AKRDCALISTAYI-SONUC-RAPORU_022020.pdf

TIMSS 2023 Verilerine ve Stake'in Uygunluk ve Olasılık Modeline Dayalı Olarak Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Banu YÜCEL-TOY

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
byuceltoy@gmail.com
0000-0003-0460-4656

Darryl HUNTER

University of Alberta, Kanada
dhunter2@ualberta.ca

Giriş

Uluslararası değerlendirme veri setleri, eğitim sistemlerini değerlendirmek için hayati öneme sahiptir. Bu veri setleri, karşılaştırmalar yapmayı kolaylaştırarak ve ölçütlere dayalı olarak ülkeler, okullar ve demografik gruplar arasındaki eşitsizlikleri ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca, bu veri setleri küresel eğitim sorunlarına ilişkin farkındalığı artırmaya ve araştırmacıları ulusal sorunları çoklu perspektiflerden incelemeler yapmaya teşvik etmektedir (Faddar & Kjeldsen, 2022; Rutkowski et al., 2010). Dolayısı ile bu tür içgörüler; ülkelerin kaynak tahsisi, eğitim uygulamaları ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bunun önemli bir örneği, eğitim paydaşlarından kapsamlı bilgiler toplayan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'dır (TIMSS).

TIMSS verileri, ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirmek için veriler sağlamak ve öğretim ve öğrenme stratejilerini geliştirmek için bilinçli kararlar alınmasını mümkün kılmaktadır (Mullis ve ark., 2021; von Davier ve ark., 2024). Bu bağlamda, IEA üçlü program modeline (tri-partite model of curriculum) dayanan TIMSS kavramsal çerçevesi (Mullis, 2017), Stake'in uygunluk ve olasılık modeli ile uyumlu bir yapı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, Matematik ve Fen öğretim programını değerlendirmek için TIMSS verilerinin Stake'in uygunluk ve olasılık modeli kullanılarak nasıl analiz edilebileceğini kavramsal olarak gösterildikten sonra Türkiye Matematik öğretim programının öncülleri ile süreç ve sonuçları arasındaki ilişki incelenerek modelin olasılık analizinin örneklendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, çok düzeyli modelleme (ÇDM) yoluyla öncüller, işlemler ve sonuçlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir korelasyon çalışmasıdır. Örneklem, TIMSS 2023'e katılan ve tabakalı iki aşamalı küme örnekleme ile seçilmiş olan 8. sınıf Türk öğrencileri, öğretmenleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Örneklem 141 okul, 189 öğretmen ve 4.925 öğrenciyi içermektedir. Veri toplama araçları olarak matematik başarı testleri ve okul, öğretmen ve öğrenci bağlam anketleri kullanılmıştır. Örneklem seçimi tabakalı iki aşamalı küme örnekleme tasarımına dayalı olduğu için, veriler ÇDM ile analiz edilmiş, analizlerde örnekleme ağırlıkları kullanılmış ve eksik verilere tekli imputasyon uygulanmıştır.

Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, TIMSS kapsamında belirlenen öncüllerin hepsi, işlem veya sonuç değişkenleriyle anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır. Okul kaynaklı öncüller açısından yüksek lisans derecesine sahip okul müdürlerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen önemli faktörlerden bir diğeri ise, okulun akademik başarıya verdiği önemdir; bu, öğrencilerin başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca, bu araştırma, özellikle fen ve matematik alanlarında okul kaynaklarına erişimin öğrenci performansını artırdığını da göstermiştir. Bu çalışma, matematik kaynaklarının yetersizliğinin özellikle Veri ve Olasılık konu alanlarında öğrenci performansını etkilediğini de ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin

aidiyet duygusu (okul topluluğunun bir parçası olma hissi) arttıkça öğretimi açık ve anlaşılır buldukları belirlenmiştir. Aidiyet duygusunun, matematiğe karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Okulla ilgili bir diğer etkili önemli faktör ise, öğrenciler üzerinde derin psikolojik, fiziksel ve akademik etkileri nedeniyle süregelen bir sorun olan öğrenci zorbalığıdır.

Öğretmen özellikleri açısından, yüksek lisans derecesine sahip olmak ve kapsamlı deneyime sahip olmak, öğretimin netliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Çalışma, hem öğretmen yaşı hem de mesleki gelişim ihtiyacının matematik başarısını etkileyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci özellikleri açısından ise, evdeki mevcut öğrenme kaynakları ile okula devam durumunun, tüm bilişsel sonuçları etkileyen önemli faktörler oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, evde Türkçe dışında bir dil konuşan, okula geldiklerinde yorgun hisseden erkek öğrencilerin genel olarak öğretimin açık ve anlaşılabilirliği konusunda daha düşük algılara sahip oldukları ve çeşitli sonuçlarda daha düşük puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Kızlar, erkeklere göre Cebir, Veri ve Olasılık konularında daha başarılı olma eğilimindedir ve matematiğe daha fazla değer vermektedir. Evde nadiren Türkçe konuşan öğrencilerin matematik puanları daha düşükken, okula geldiklerinde yorgun veya aç hisseden öğrenciler matematik öğrenmekten hoşlanmamakta ve matematik becerilerine güven duymamaktadır.

Son olarak, çalışma, öğretim faktörlerinin, özellikle öğretimin netliği, öğrencilerin öğrenmeye hazırlığı ve ev ödevlerinin verilmesi gibi faktörlerin bilişsel ve duyuşsal sonuçları önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: program değerlendirme, Stake uygunluk-olasılık modeli, TIMSS, çok düzeyli modelleme

Kaynaklar

Faddar, J., & Kjeldsen, C.C.(2022). Perspectives on educational effectiveness in science and mathematics: The role of non-cognitive measures in TIMSS. Introduction to a special issue. Studies in Educational Evaluation, 75(101218), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101218>

Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & Von Davier, M.(2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. Educational researcher, 39(2), 142-151. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>

Mullis, I.V.S.(2017). Introduction. In I.V.S. Mullis, & M.O. Martin (Eds.), TIMSS 2019 assessment frameworks (pp.1-10). TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I.V.S, Martin, M.O., & von Davier, M.(2021). Introduction. I.V.S. Mullis, M.O. Martin, & M. von Davier (Eds.), TIMSS 2023 assessment frameworks (pp. 1-4). TIMSS & PIRLS International Study Center.

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L.(2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Evaluating Mathematics Curriculum based on TIMSS 2023 Data and through Stake's Congruence and Contingency Model

Banu YÜCEL-TOY

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

Darryl HUNTER

University of Alberta, Canada

dhunter2@ualberta.ca

Introduction

International assessment data sets are vital for evaluating educational systems. They facilitate comparisons, establish benchmarks, and highlight disparities among countries, schools, and demographic groups. Additionally, these data sets enhance awareness of global educational challenges and inspire researchers to investigate national issues from multiple perspectives (Faddar & Kjeldsen, 2022; Rutkowski et al., 2010). Such insights inform resource allocation, educational practices, and policy development. A key example is the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), which gathers extensive information from educational stakeholders.

TIMSS data provides countries with insights for evaluating their educational systems and enables informed decisions to enhance teaching and learning strategies, thereby supporting educational goals (Mullis et al., 2021; von Davier et al., 2024). The TIMSS conceptual framework (Mullis, 2017), based on the IEA tri-partite model of curriculum, aligns well with Stake's approach.

This study aims to illustrate how TIMSS data can be analyzed using Stake's congruence and contingency model to evaluate Mathematics and Science curricula. Given the comprehensive nature of this model, the research specifically focuses on conducting a contingency analysis by examining the relationships of antecedents with transactions and outcomes of the Mathematics curriculum in Turkey.

Method

This is a correlational study investigating relationships among antecedents, transactions, and outcomes through Multilevel Modelling (MLM). The sample consists of 8th grade Turkish students, their teachers, and principals who participated in TIMSS 2023, which were selected by a stratified two-stage cluster sampling. The sample included 141 schools, 189 teachers, and 4,925 students. As data collection tools, mathematics achievement tests and context questionnaires for school, teacher, and student were used. As stratified two-stage cluster sampling design was employed, MLM was used to analyze data by using sampling weights and applying single imputation to missing data.

Results

Not all antecedents showed a significant relationship with the transaction or outcome variables. However, principals with graduate degrees have a notable impact on students' mathematics achievement. One significant factor identified is the school's emphasis on academic success, which strongly predicts student achievement. Additionally, this research indicates that access to school resources, particularly in science and mathematics, enhances student performance.

Despite these findings, the study revealed that a shortage of math resources specifically affects student performance in Data and Probability. Furthermore, the study highlighted that students' sense of belonging—a feeling of being part of the school community—was significantly associated with instructional clarity and their attitudes towards mathematics.

Another critical school-related factor identified was student bullying, which has been a persistent issue due to its profound psychological, physical, and academic effects on students. Regarding teacher characteristics, having graduate degrees and extensive experience significantly enhances instructional clarity. The research found that both teacher age and the need for professional development are crucial factors influencing mathematics achievement.

In terms of student characteristics, home learning resources and school absenteeism emerged as significant factors affecting all cognitive outcomes. Additionally, it was revealed that students who speak a language other than Turkish at home, who feel tired when arriving at school, and boys generally have lower perceptions of instructional clarity, along with lower scores on various outcomes.

Girls tend to perform better in Algebra and Data and Probability and value mathematics more than boys. Students who rarely speak Turkish at home showed lower math scores, while those who feel tired or hungry when coming to school do not enjoy learning math and lack confidence in their math abilities. Finally, the study found that instructional factors significantly influenced student outcomes, particularly instructional clarity, readiness of students for learning, and the assignment of homework.

Keywords: curriculum evaluation, Stake's congruence and contingency model, TIMSS, multilevel modelling

References

Faddar, J., & Kjeldsen, C.C.(2022). Perspectives on educational effectiveness in science and mathematics: The role of non-cognitive measures in TIMSS. Introduction to a special issue. *Studies in Educational Evaluation*, 75(101218), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101218>

Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & Von Davier, M.(2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational researcher*, 39(2), 142-151. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>

Mullis, I.V.S.(2017). Introduction. In I.V.S. Mullis, & M.O. Martin (Eds.), *TIMSS 2019 assessment frameworks* (pp.1-10). TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I.V.S, Martin, M.O., & von Davier, M.(2021). Introduction. I.V.S. Mullis, M.O. Martin, & M. von Davier (Eds.), *TIMSS 2023 assessment frameworks* (pp. 1-4). TIMSS & PIRLS International Study Center.

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L.(2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Eğitim Programlarında Eşitlik ve Sosyal Adalet Kavramlarına Yönelik Öğretmen Algıları

Ayşegül Sığıncı

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

aysegulsiginc@gmail.com

0009-0000-3459-0668

Giriş

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşamda aktif yurttaşlar olarak yer alabilmeleri, demokratik değerleri içselleştirmeleri ve potansiyellerini geliştirmeleri için temel bir araçtır (Banks, 2016). Ancak, eğitim sistemlerinde eşitlik ve sosyal adaletin sağlanması yalnızca bireylerin fırsatlara erişimi açısından değil, aynı zamanda toplumsal barışın tesis edilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması açısından da kritik önem taşımaktadır (Sen, 2009). Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ilkesi uzun yıllardır Milli Eğitim politikalarında yer almakta olsa da, uygulamada sosyoekonomik farklılıklar, cinsiyet eşitsizlikleri, engellilik durumu ve kültürel kimlik temelli ayrımcılıklar varlığını sürdürmektedir (Demirel, 2012; Gündoğdu & Başbay, 2020).

Alanyazında, sosyal adalet kavramının farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Gewirtz (2006), eğitimde sosyal adaletin yalnızca kaynakların adil dağılımı değil, aynı zamanda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının gözetilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Cochran-Smith (2010), öğretmenlerin sosyal adalet odaklı pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve toplumsal katılımlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Banks (2016) ise çokkültürlü eğitim perspektifinde, öğrencilerin farklı kültürel ve sosyal kimlikleriyle eğitim süreçlerine katılmalarının demokratik eşitlik için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye bağlamında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi yeni eğitim politikaları, eşitlik ve sosyal adalet kavramlarını daha görünür kılmaktadır; ancak bu kavramların uygulamaya yansımalarının öğretmenlerin algı ve tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim programlarında eşitlik ve sosyal adalet ilkelerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması hem kuramsal hem de uygulama açısından önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, aynı lisede görev yapan ve farklı branşları temsil eden toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması ve temaların belirlenmesi sürecinde sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Analiz sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla MAXQDA nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın, öğretmenlerin eğitim programlarında eşitlik ve sosyal adalet kavramlarını nasıl tanımladıklarını ve bu kavramlara hangi bakış açılarından yaklaştıklarını ortaya koyması beklenmektedir. Çalışmanın ayrıca, öğretmenlerin eşitlik ve sosyal adaleti daha çok fırsat eşitliği bağlamında ele alıp almadığını, programların bu ilkeleri ne ölçüde yansıttığını ve

uygulamada karşılaşılan sorunları görünür kılacağı öngörülmektedir. Bu sorunların sosyoekonomik koşullar, okul kaynaklarının yetersizliği ve program esnekliği gibi faktörlerle ilişkili olup olmadığının açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Sonuçların, öğretmen algılarının hangi yönlerden güçlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koyarak eğitim programlarının geliştirilmesine, öğretmen eğitime ve politika yapım süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, eşitlik, öğretmen algıları, sosyal adalet

Kaynaklar

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 445–467). Springer.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81.

Gündoğdu, K., & Başbay, M. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitlik ve sosyal adalet tartışmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 55–72.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.**Anahtar Sözcükler:** öğretim programı, eşitlik, sosyal adalet, öğretmen algısı

Teacher Perceptions Regarding the Concepts of Equity and Social Justice in Curricula

Ayşegül Sığınç
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
aysegullsiginc@gmail.com
0009-0000-3459-0668

Introduction

Education has an important role that enables individuals to participate as active citizens in society, internalize democratic values, and realize their full potential (Banks, 2016). Ensuring equity and social justice within education systems not only guarantees equal access to opportunities but also contributes to social cohesion and sustainable development (Sen, 2009). Although the principle of equal opportunity in education has been part of national policy documents in Turkey for many years, disparities based on socioeconomic status, gender, disability, and cultural identity continue to persist (Demirel, 2012; Gündoğdu & Başbay, 2020).

In the literature, social justice in education is conceptualized in a multidimensional manner. Gewirtz (2006) asserts that social justice is not merely about equal distribution of resources, but also about recognizing students' diverse needs and responding to them accordingly. Cochran-Smith (2010) emphasizes that teachers can enhance both academic achievement and social participation by developing pedagogical practices that promote social justice. Likewise, Banks (2016) highlights that the inclusion of students in educational processes through their cultural identities is a cornerstone of democratic equity.

This study aims to examine how teachers perceive and interpret the concepts of equity and social justice within educational curricula and how these perceptions are reflected in classroom practices. Although educational policies in Turkey increasingly advocate for equitable learning environments, research on how these policies are implemented at the school level remains limited. Therefore, this study seeks to identify both the conceptual understandings and practical challenges based on the experiences of teachers working in the same school.

Method

This study was designed using a phenomenological approach. Phenomenology is a qualitative method that seeks to uncover and interpret the essence and meaning of lived experiences (Moustakas, 1994). In this context, the study investigates how participants perceive the concepts of equity and social justice in education through their subjective experiences (Creswell, 2013).

The participants consisted of 10 volunteer teachers from the same high school, selected using the maximum variation sampling method to ensure diversity in terms of seniority, discipline, and experience. Each participant was anonymized using codes from P1 to P10. They came from different academic backgrounds and had teaching experience ranging from 19 to 33 years.

Data were collected through a semi-structured interview form, consisting of eight open-ended questions. Each interview lasted approximately 30–35 minutes and was audio recorded, transcribed, and validated by the participants.

The data were analyzed using content analysis. Two independent experts conducted the coding process, achieving a 92% inter-coder agreement. Participant quotations were directly cited and interpreted accordingly. To ensure transparency and credibility, transcripts were shared with participants for confirmation and direct quotations were used to support the findings.

Findings

The findings indicate that teachers strongly embrace the concepts of equity and social justice; however, they face considerable structural barriers in practice. Participants defined equity as both providing equal opportunities for all students and offering differentiated support based on individual needs. While some teachers acknowledged that the curriculum includes inclusive elements, many criticized it for being overly standardized and insensitive to diverse learner profiles. They stressed the need for flexible, student-centered curricular approaches that account for individual differences.

In classroom practices, teachers reported developing individualized strategies to meet students' specific needs. Nevertheless, obstacles such as economic hardship, overcrowded classrooms, insufficient staffing, and limited instructional time were highlighted as significant challenges to achieving educational equity. Moreover, family values were found to play a crucial role in shaping students' perceptions of social justice. These findings underscore the necessity for multi-dimensional solutions at both policy and practice levels.

Keywords: curriculum, equity, teacher perceptions, social justice

References

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 445–467). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_26
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a sociology of just practices: An analysis of plural conceptions of justice. In R. Gewirtz & P. Mahony (Eds.), *Social justice in education: A critical introduction* (pp. 130–148). Routledge.
- Gündoğdu, K., & Başbay, M. (2020). Eğitimde sosyal adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 23–40.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

İngilizce Öğretmenliği Programının Uluslararasılaşma Bağlamında Betimlenmesi ve Uluslararasılaşmaya Yönelik Kılavuz Önerisi

Ezgi BÜKER

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
egurel@aku.edu.tr
0000-0002-6715-996X

Berna ASLAN

Ankara Üniversitesi, Türkiye
baslan@ankara.edu.tr
0000-0002-0967-3274

Giriş

Programın uluslararasılaşması, akademik dergilerdeki yayınlarda, kurumsal politikalarda ve konuyu araştıran çalışmalarda belirtildiği 21.yüzyılda küreselleşen dünyada yükseköğretimin gerekli bir bileşenidir (McKinnon, Hammond ve Foster, 2019). Günümüzde yükseköğretim sistemlerinde uluslararası öğrencilerin de artmasıyla kültürlerarası iletişim, öğrenme desteği, tüm öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına yönelik uluslararası ders veya programların sağlanması önemli hale gelmiştir (Leask, 2001, s. 101). Programın uluslararasılaşması bu noktada uluslararası literatüre katkı getirmektedir. Programın uluslararasılaşması, uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında hedefler, değerlendirme görevleri, öğretim metotları ve programın destek servislerine entegre edilmesi sürecidir (Leask, 2015, s. 9).

Programın uluslararasılaşmasına yönelik uluslararası arenada artan bir ilgi olmasına karşın, yükseköğretim programlarını nasıl uluslararasılaştıracağımız yönündeki pratik bilgiler sınırlıdır (Edwards, Crosling, Petrovic-Lazarovic ve O'Neill, 2003). Hatta çeşitli yükseköğretim programlarındaki akademisyenlerin sahip olduğu en önemli bariyer, kavramın gerçekte anlamı, amacı, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgililiğine yönelik bir anlayışı olmamasıdır (Kirk, Newstead, Gann ve Rounsaville, 2018). Ayrıca akademisyenler uluslararasılaşmanın bir gerçeklik olarak ortaya çıkmasında can alıcı bir rol oynasalar da, programın uluslararasılaşmasının gerçekleştirilmesi için kendilerini kurumsal ve pedagojik destekten yoksun hissetmektedir (Leask ve Beelen, 2010). Bu nedenle uluslararası bağlamda olduğu gibi Türkiye bağlamında da akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik bakış açılarını geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda programın uluslararasılaşmasının bireylerde geliştirdiği kültürlerarası yeterlilik, küresel vatandaşlık yetkinlikleri yükseköğretimdeki öğrenciler için günümüzde hayati önem taşımaktadır ve bu durum alana yönelik çalışma ihtiyacının altını çizmektedir.

Yabancı dil öğretmenleri ve özellikle İngilizce 'nin küresel bağlamda hakim dil olmasından kaynaklı İngilizce öğretmenleri, diğer branşlara kıyasla yabancı bir dili konuşabilme ve farklı bir kültürü tecrübe etme konusunda önde olsalar da, Byram (2009) İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programlarında kültürü edinme boyutunda eksik olarak yetiştirdiğini ve bu durumun “kültürlerarası dilbilimsel yeterlilik kazanma (intercultural communicative competence)” didaktiği kapsamında entegre bir bakış açısı geliştirme eksikliğine neden olduğunu vurgulamıştır (s.324-325). Byram (2009)'a göre İngilizce öğretmenleri; bu kültürlerarası iletişim yeterliliklerini, farklı bir ülkede kısa veya uzun periyotlarla ikamet etmede, kendi ülkelerinde farklı sosyal gruplara ait insanlarla etkileşime girmede veya günlük yaşamlarında kültürleri hibrit şekilde tecrübe etmede kullanabilirler. Başka bir deyişle, İngilizce öğretmenleri ve özellikle İngilizce öğretmenlerini yetiştiren programlar, bu adayları “kültürlerarası konuşabilen kişi (intercultural speaker)” ve “kültürlerarası bir vatandaş (intercultural citizen)” olarak yetiştirmesi gerekmektedir. Bu durum gerçekleştirilmezse İngilizce öğretmenlerinin hazırladığı dersler öğrenenler açısından “entelektüel ve duygusal olarak zorluklarla dolu” olacaktır

(Byram, 2009, s.328-329). Kısacası, İngilizce öğretmenleri hem dilin hem de kültürün öğretmeni olmalı, kendi “kültürlerarası yeterlilik” becerilerini pedagojik amaçlarla derslerdeki öğretim ve değerlendirme uygulamalarının planlanmasında kullanılmalıdır (Byram, 2009, s. 331).

Bu açıdan İngilizce öğretmenliği lisans programlarında dilin konuşulduğu kültürün yurtdışında uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşmasıyla tecrübe edilmesi, adayların dünyanın farklı yerlerinde İngilizce öğretebilecek şekilde küresel bir vatandaş olarak yetiştirilmesi, adayların dört temel dil becerisine yönelik yeterliliklerini geliştirmesi ve kültürlerarası yeterlilik kazanabilmeleri için mevcut program yapısına yönelik uygulanacak bir kılavuz oluşturulması hedeflenmiştir. Bu nedenle İngilizce öğretmenliğinde yurtdışında uluslararasılaşmanın (internationalization abroad) ve programın uluslararasılaşmasının (internationalization of curriculum-IoC) betimlenmesi, uluslararasılaşmaya yönelik bir kılavuz geliştirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerin kurumsal dokümanlarında uluslararasılaşma nasıl ifade edilmektedir?
2. İngilizce öğretmenliği lisans programında “programın uluslararasılaşması” nasıl gerçekleşmektedir?
3. İngilizce öğretmenliği lisans programındaki akademisyenlerin uluslararasılaşmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik oluşturulacak bir uluslararasılaşma kılavuzu nasıl olmalıdır?

Yöntem

İngilizce öğretmenliğinde yurtdışında uluslararasılaşmayı (*internationalization abroad*) ve programın uluslararasılaşmasını (*internationalization of the curriculum*) inceleyen, bir kılavuz geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma paradigmasıyla çoklu durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışması yer ve zaman ile sınırlandırılmış, bulgular durumlar arası sentez tekniği ile açıklanmıştır. Bu bağlamda, alan yazından belirlenen uluslararasılaşma ölçütlerine göre ölçüt örnekleme kapsamında seçilen Türkiye’deki üç yükseköğretim kurumundaki İngilizce öğretmenliği bölümleri çalışmanın durumlarını oluşturmaktadır. Veriler, üçgenleme kapsamında dokümanlardan, açık uçlu bir anketten ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ankete katılan 30 akademisyen ve görüşmelere katılan 18 akademisyen oluşturmaktadır. Bunun yanında çalışmada İngilizce öğretmenliği bölümlerinin kurumsal politikalarını etkilediği düşüncesiyle ilgili üniversitelerdeki kurumsal belgeler uluslararasılaşma bağlamında analiz edilmiştir. Ayrıca durumlarda yürütülen İngilizce öğretmenliği lisans programları ve dersler, programın uluslararasılaşması perspektifiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde tümevarımsal ve tümdengelimisel içerik analizi yaklaşımları eklektik bir şekilde kullanılmış, veriler MAXQDA 24.6.0 programında analiz edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucuna göre İngilizce öğretmenliği programı, ders içerikleri ve yöntemleri açısından kültürlerarası yeterlilik geliştirme kapasitesine ve uluslararasılaşma perspektiflerine sahiptir, ancak uluslararasılaşmayı destekleyen sistematik ve sürdürülebilir uygulamalar açısından yetersizdir. Anket bulguları, akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını, öğretmen adaylarında uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirme çabası olarak gördüklerini göstermektedir, ancak derslerin bu bakış açısıyla yeniden yapılandırılması kapsamında somut uygulamalarda eksikliklerin olduğunu da göstermektedir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde, İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşma perspektifinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, empati ve farklı kültürlerle saygı gibi değerleri geliştirebildiği ifade edilmiştir. Ancak mevcut İngilizce öğretmenliği programının, öğretmen adaylarını farklı kültürel ortamlarda veya uluslararası bağlamda öğretmenlik yapabilme konusunda mesleğe hazırlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ekonomik ve jeopolitik

nedenlerle uluslararasılaşma faaliyetlerine katılım sınırlı kalmış, uluslararasılaşmanın sistematik bir hedef olarak kurumsallaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenliği lisans programlarının uluslararasılaşmasını sağlayacak öneriler; programa, kuruma ve derslere yönelik önerileri olarak gruplanarak uluslararasılaşma kılavuzu içerisinde yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: Uluslararasılaşma, Programın Uluslararasılaşması, Yurtdışında Uluslararasılaşma, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları, Çoklu Durum Çalışması

Kaynakça

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321–332). California, CA: SAGE Publications.
- Edwards, R., Crosling, G., Petrovic-Lazarovic, S., & O'Neill, P. (2003). Internationalisation of business education: Meaning and implementation. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 183–192. <https://doi.org/10.1080/07294360304116>
- Kirk, S. H., Newstead, C., Gann, R., & Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education*, 76(6), 989–1005. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100–115. <https://doi.org/10.1177/1028315301520>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B., & Beelen, J. (2010). *Enhancing the Engagement of Academic Staff in International Education*. Paper Presented at the Advancing Europe-Australia Cooperation in International Education: Proceedings of a Joint Symposium, Melbourne, Australia. Retrieved from https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/144046/497964_Engaging_Academic_Staff_in_International_Education_in_Europe_and_Australia.pdf
- McKinnon, S., Hammond, A., & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>

Describing Preservice English Language Teacher Training Curricula in the Context of Internationalization and Internationalization Guide Proposal

Ezgi BÜKER

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
egurel@aku.edu.tr
0000-0002-6715-996X

Berna ASLAN

Ankara Üniversitesi, Türkiye
baslan@ankara.edu.tr
0000-0002-0967-3274

Introduction

The internationalization of the curriculum is a necessary component of higher education in the globalized world of the 21st century, as stated in academic journals, institutional policies, and relevant research studies (McKinnon, Hammond & Foster, 2019). Today, with the increase in international students in higher education systems, intercultural communication, learning support, and the provision of international courses or programs that address the needs of all student groups have become important (Leask, 2001, p.101). At this point, the internationalization of the curriculum contributes to the international literature. It is the process of integrating international, intercultural, and global dimensions into not only the content of the curriculum but also into its goals, assessment tasks, teaching methods, and support services (Leask, 2015, p.9).

Although there is growing interest in the internationalization of the curriculum in the international arena, practical knowledge on how to internationalize higher education programs remains limited (Edwards, Crosling, Petrovic-Lazarovic & O'Neill, 2003). In fact, the most significant barrier faced by academics in various higher education programs is the lack of understanding of what the concept truly means, its purpose, and its relevance to teaching and learning processes (Kirk, Newstead, Gann & Rounsaville, 2018). Moreover, although academics play a crucial role in making internationalization a reality, they often feel deprived of institutional and pedagogical support to carry out the process (Leask & Beelen, 2010). Therefore, just as in the international context, there is also a need to develop academics' perspectives on the internationalization of the curriculum in Turkey. At the same time, the intercultural competence and global citizenship skills fostered by the internationalization of the curriculum are of vital importance for students in higher education today, underlining the necessity of further research in this field.

Foreign language teachers, and particularly English teachers due to the dominance of English as a global language, are generally ahead of other fields in speaking a foreign language and experiencing a different culture. However, Byram (2009) emphasized that English teachers are often insufficiently trained in the cultural acquisition dimension within teacher education programs, which leads to a lack of an integrated perspective in the didactics of developing "intercultural communicative competence" (pp. 324–325). According to Byram (2009), English teachers can utilize these intercultural communication skills by residing in another country for short or long periods, interacting with people from different social groups in their own country, or experiencing cultures in hybrid forms in their daily lives. In other words, English teachers—and especially teacher education programs—should prepare candidates as both "intercultural speakers" and "intercultural citizens." If this is not achieved, the lessons prepared by English teachers will be “intellectually and emotionally challenging” for learners (Byram, 2009, pp. 328–329). In short, English teachers should be teachers of both language and culture, and they should

use their intercultural competence skills for pedagogical purposes in the planning of teaching and assessment practices in their classes (Byram, 2009, p. 331).

From this perspective, the aim is to establish a guideline for English language teacher education programs to enable candidates to:

- Experience the culture of the target language abroad through internationalization and the internationalization of the curriculum,
- Be trained as global citizens capable of teaching English in different parts of the world,
- Develop their competencies in the four core language skills,
- Acquire intercultural competence.

Therefore, describing both internationalization abroad and the internationalization of the curriculum (IoC) in English language teacher education, and developing a guideline for internationalization, constitutes the research problem of this study. To achieve this aim, the following research questions were addressed:

1. How is internationalization expressed in the institutional documents of universities implementing English language teacher education programs?
2. How does the “internationalization of the curriculum” take place in English language teacher education programs?
3. What are the perspectives of academics on internationalization in English language teacher education programs?
4. What should a guideline for internationalization in English language teacher education programs look like?

Method

This study, which examines *internationalization abroad* and the *internationalization of the curriculum* in English language teacher education and aims to develop a guideline, was designed within the qualitative research paradigm as a multiple case study. The case study was bounded by place and time, and findings were explained through the cross-case synthesis technique. In this context, the English language teaching departments of three higher education institutions in Turkey, selected through criterion sampling based on internationalization criteria identified from the literature, constituted the cases of the study. Data were collected through triangulation from documents, an open-ended questionnaire, and a semi-structured interview form. The study group consisted of 30 academics who participated in the questionnaire and 18 academics who took part in the interviews. In addition, institutional documents from the universities were analyzed in the context of internationalization, based on the assumption that they influence the institutional policies of English language teaching departments. Furthermore, undergraduate programs and courses in English language teaching departments were examined from the perspective of curriculum internationalization. Both inductive and deductive content analysis approaches were used eclectically for data analysis, and the data were analyzed with the MAXQDA 24.6.0 software.

Discussion and Conclusion

The findings revealed that the English language teacher education program has the potential to foster intercultural competence and internationalization perspectives in terms of course content and teaching methods. However, it lacks systematic and sustainable practices to support internationalization. The questionnaire results indicated that academics view the internationalization of the curriculum as an effort to develop international, intercultural, and global values among teacher candidates. At the same time, they reported shortcomings in concrete practices for restructuring courses with this perspective. Interview results demonstrated that, from an internationalization perspective, English language teacher

education programs enable teacher candidates to develop values such as global citizenship, empathy, and respect for different cultures. Nevertheless, the findings also suggested that the current program does not sufficiently prepare teacher candidates for teaching in diverse cultural settings or international contexts. Additionally, participation in internationalization activities remained limited due to economic and geopolitical reasons, and internationalization was found not to have been institutionalized as a systematic goal. Based on these results, recommendations to strengthen the internationalization of English language teacher education programs were categorized into program-level, institutional-level, and course-level suggestions, which were compiled into the internationalization guideline.

Keywords: Internationalization, Internationalization of the curriculum, Internationalization abroad, English Language Teacher Education Programs, Multiple Case Study

References

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321–332). California, CA: SAGE Publications.
- Edwards, R., Crosling, G., Petrovic-Lazarovic, S., & O'Neill, P. (2003). Internationalisation of business education: Meaning and implementation. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 183–192. <https://doi.org/10.1080/07294360304116>
- Kirk, S. H., Newstead, C., Gann, R., & Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education*, 76(6), 989–1005. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100–115. <https://doi.org/10.1177/1028315301520>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B., & Beelen, J. (2010). *Enhancing the Engagement of Academic Staff in International Education*. Paper Presented at the Advancing Europe-Australia Cooperation in International Education: Proceedings of a Joint Symposium, Melbourne, Australia. Retrieved from https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/144046/497964_Engaging_Academic_Staff_in_International_Education_in_Europe_and_Australia.pdf
- McKinnon, S., Hammond, A., & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>

Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmen Kılavuz Kitabı'na İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Murat ÇIRAKOĞLU
cmurat0904@hotmail.com

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan yenilikçi bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model, millî ve manevi değerleri merkeze alarak öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlakî gelişimini bütüncül bir biçimde desteklemeyi hedeflemektedir. TYMM'nin temel bileşenlerinden biri olan öğretmen kılavuz kitapları, eğitimcilerin ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde rehberlik etmek üzere tasarlanmıştır. Bu kitaplar, erdem-değer-eylem çerçevesi, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, sistem düşüncesi ve ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi modülleri içermekte olup, öğretmenlerin günlük öğretim pratiklerine doğrudan etki etmektedir.

TYMM'nin kılavuz kitapları, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokul 5. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlanmış olup, öğretmenlerin uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar, modelin sürdürülebilirliği açısından değerlendirilmelidir. TYMM'nin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin bu materyallere ilişkin algı ve deneyimlerine bağlıdır. Özellikle ortaokul kademesinde, öğrencilerin ergenlik dönemi özellikleri ve branşlaşmış eğitim yapısı nedeniyle kılavuz kitapların etkinliği kritik öneme sahiptir. Alan yazında, TYMM'ye yönelik genel öğretmen görüşleri incelenmiş olsa da ortaokul branş öğretmenlerinin karakteristik değerlendirmelerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, mevcut çalışma, ortaokul öğretmenlerinin TYMM öğretmen kılavuz kitabına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel sorusu şudur: "Ortaokul öğretmenlerinin TYMM öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil, tasarım ve uygulama boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" Bu araştırma, modelin geliştirilmesine katkı sağlayarak eğitim politikalarının öğretmen odaklı iyileştirilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma biçiminde desenlenmiştir. Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması deseniyle örülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunda İzmir ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ortaokulda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olmak üzere toplam 30 öğretmen yer almaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar, en az 5 yıl mesleki deneyime sahip olma, TYMM'yi 2024-2025 eğitim yılında uygulamış olma ve gönüllü katılım kriterlerine göre seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, 12 açık uçlu sorudan oluşmakta olup, kılavuz kitabın içerik (etkinlik uygunluğu, değer uyumu), dil ve anlatım (anlaşılabilirlik, teknik terimler), tasarım (görseller, düzen) ve uygulama (pratiklik, zaman yönetimi) boyutlarını sorgulamaktadır. Görüşmeler, 2025 bahar döneminde çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiş; her görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, ortaokul öğretmenlerinin TYMM öğretmen kılavuz kitabına ilişkin görüşlerini, olumlu yönler, olumsuz yönler ve öneriler olmak üzere üç ana tema altında ortaya koymaktadır.

Olumlu yönler temasında öğretmenlerin görüşlerinden;

Kılavuz kitabın içerik zenginliğini ve öğrenci merkezli yaklaşımını öne çıkardığı,

Etkinliklerin beceri temelli olduğunu ve erdem-değer-eylem çerçevesinin branş derslerine uyumunu başarılı buldukları,

Millî ve manevi değerlerin somut örneklerle işlenmesini takdir ettikleri,

Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik rehberlikleri pratik buldukları,

Bütüncül eğitim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığı,

Kılavuz kitabın öğretmen rehberliğini güçlendirdiğini ve yenilikçi etkinliklerle dersleri daha ilgi çekici hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Olumsuz yönler temasında öğretmenlerin görüşlerinden;

Kılavuz kitabın dil ve tasarım sorunları olduğunu,

Teknik terimlerin yeterince açıklanmadığını ve cümle yapılarının karmaşık olduğu, özellikle deneyimi az öğretmenlerin uyum zorluğu yaşadığı,

Görsel tasarımın statik şemalar, sınırlı etkileşimli unsurlar açısından yetersiz olduğu,

Uygulama açısından Öğretim programı yoğunluğu, zaman yetersizliği ve kalabalık sınıflar nedeniyle etkinliklerin tam olarak gerçekleştirilemediği,

Kılavuz kitabın mevcut altyapı koşullarını göz ardı ettiği ve gereksiz evrak yükü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler temasında öğretmenlerin görüşlerinden;

Öğretmen hizmet içi-eğitimlerinin işlevsel hale getirilmesi,

İçeriklerin sadeleştirilmesi, teknik terimlere açıklamalar eklenmesi ve görsellerin zenginleştirilmesi,

Branşlara özgü modüllerin artırılması ve pilot uygulamaların yapılması,

Öğretmen yansıtımalarının geri bildirim mekanizması olarak kullanılması ve bölgesel farklılıkların dikkate alınması sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, ortaokul öğretmenleri TYMM öğretmen kılavuz kitabını genel olarak olumlu bulsalar da, uygulama zorlukları ve tasarım yönünden eksikliklerin giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Bu çalışma, eğitim politikalarına öğretmen odaklı bir bakış sunmakta olup, farklı araştırmalarda nicel yöntemlerle desteklenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Politikaları, Hizmet-İçi Öğretmen Eğitimi, Okuyucu Dostu, Öğrenci Merkezli, Süreç.

Kaynaklar

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Modül 1: Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

What are Secondary School Teachers' Views on the Turkey Century Maarif Model Teacher's Guidebook?

Murat ÇIRAKOĞLU

cmurat0904@hotmail.com

Introduction

The Turkey Century Maarif Model (TYMM) is an innovative educational approach that began to be gradually implemented by the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year. This model aims to holistically support students' intellectual, social, emotional, physical, and moral development by centering national and spiritual values. Teacher's guidebooks, a core component of TYMM, are designed to guide educators in lesson planning, implementation, and evaluation processes. These books include modules such as the virtue-value-action framework, social-emotional learning skills, systems thinking, and assessment practices, and directly impact teachers' daily teaching practices.

The TYMM guidebooks have begun to be gradually implemented in 5th grade middle schools as of the 2024-2025 academic year. The challenges and opportunities teachers face during the adaptation process should be evaluated for the sustainability of the model. The successful implementation of the TYMM depends on teachers' perceptions and experiences with these materials. Particularly at the middle school level, the effectiveness of guidebooks is critical due to students' adolescence characteristics and specialized educational structure. While general teacher opinions on the TYMM have been examined in the literature, research on the characteristic evaluations of middle school subject matter teachers is limited. In this context, the current study aims to reveal middle school teachers' opinions on the TYMM teacher guidebook. The main research question is: "What are middle school teachers' opinions on the content, language, design, and implementation dimensions of the TYMM teacher guidebook?" This research is believed to contribute to the development of the model and pave the way for teacher-focused improvement of educational policies.

Method

The research was designed as a qualitative research method. A descriptive research method was used in this study. Because the study aimed to reveal results related to a specific situation, it was designed as a case study.

The study group consisted of 30 secondary school teachers in Izmir, including Turkish, Mathematics, Science, Social Sciences, and Religious Culture and Moral Knowledge teachers. The study group was selected using criterion sampling, a purposive sampling method. Participants were selected based on the criteria of having at least 5 years of professional experience, having implemented the TYMM in the 2024-2025 academic year, and volunteering.

A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The form consisted of 12 open-ended questions and explored the guidebook's content (activity relevance, value congruence), language and expression (comprehensibility, technical terminology), design (visuals, layout), and implementation (practicality, time management). Interviews were conducted via online platforms during the spring of 2025; each interview lasted an average of 45-60 minutes and was audio-recorded. Content analysis was used to analyze the data obtained through the interviews.

Results

The research findings present middle school teachers' opinions about the TYMM teacher's guidebook under three main themes: positive aspects, negative aspects, and recommendations.

In the positive aspects theme, the teachers' opinions were:

The guidebook emphasizes its richness of content and its student-centered approach.

They found the activities skill-based and the virtue-value-action framework successfully aligned with subject-specific courses.

They appreciated the use of concrete examples to illustrate national and spiritual values.

They found the guidance for developing literacy skills practical.

The holistic education approach contributes to the social-emotional development of middle school students.

The guidebook strengthens teacher guidance and makes lessons more engaging with innovative activities.

In the negative aspects theme, the teachers' opinions were: The guidebook has language and design issues.

Technical terms are inadequately explained and sentence structures are complex, which makes it difficult for teachers, especially those with less experience, to adapt.

The visual design is inadequate, with static diagrams and limited interactive elements.

In terms of implementation, activities cannot be fully implemented due to the busy curriculum, lack of time, and crowded classes.

The guidebook ignores existing infrastructure requirements and creates unnecessary paperwork.

Regarding recommendations, the following conclusions were reached from teachers' opinions:

Making teacher in-service training more functional,

Simplifying the content, adding explanations to technical terms, and enriching the visuals,

Increasing the number of branch-specific modules and conducting pilot applications,

Using teacher reflections as a feedback mechanism and taking regional differences into account.

In conclusion, while middle school teachers generally find the TYMM teacher guidebook positive, they emphasize that implementation challenges and design deficiencies need to be addressed.

This study offers a teacher-focused perspective on education policies and can be supported by quantitative methods in other studies.

Keywords: Educational Policies, In-Service Teacher Training, Reader-Friendly, Student-Centered, Process.

Resources

Ministry of National Education. (2024). Turkish Century Education Model Module 1: Basic Approach of Curriculum Teacher's Guidebook. Ankara: MEB Publications.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Qualitative Research Methods in Social Sciences. Ankara: Seçkin Publishing.

Türkiye Bağlamında Öğretim Stilleri: Kuramsal Modeller ve Saha Bulguları

İlhan Yadigar KILAVUZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ilhanyadigarkilavuz@anadolu.edu.tr
0000-0003-3361-2903

Abdullah CANSIZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
acansiz@anadolu.edu.tr
0000-0001-8060-4741

Mehmet SAPMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr
0009-0004-4791-1888

Filiz BAYIN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
filizbayin@anadolu.edu.tr
0009-0005-2819-2387

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
yozkilic@anadolu.edu.tr
0000-0002-4579-3644

İlaydanur KORKMAZ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
feryaddogus@anadolu.edu.tr
0009-0005-7900-5270

Meral GÜVEN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Giriş

Öğretim stili; dersin teknik sunumunu aşan, öğretmen kimliği, sınıf rolleri, öğrenciyle etkileşim ve eğitim sisteminin değer yönelimleriyle bütünleşen çok boyutlu bir olgudur. Uluslararası alanyazın; öğretim-öğrenme stili uyumunun motivasyon, katılım ve başarıyı artırdığını göstermektedir (Ford & Chen, 2001; Peacock, 2001). Demokratik ve özerklik destekleyici stiller bağlılığı güçlendirirken otoriter ve tek tipçi yaklaşımlar motivasyonu zayıflatmaktadır (Cheon vd., 2020; Reeve & Cheon, 2024). Grasha-Riechmann, Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, Butler ve Witkin modelleri öğretim stillerini farklı boyutlarda açıklamaktadır. Ancak Türkiye’de; MEB (2017), YÖK (2018), YÖKAK (2019) ve UNESCO (2023) belgelerinde vurgulanan öğrenci merkezli vizyon, sınıf uygulamalarına sınırlı ölçüde yansımaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında ise stil farkındalığının düşük olması, hizmet içi

eğitimlerin sınırlılığı ve sınav odaklılık kuramsal vizyon ile sınıf pratiği arasında niyet–uygulama makası yaratmaktadır (Aktan, 2012; Dönmez, 2023). Bu araştırma, önde gelen öğretim stili modellerini karşılaştırmalı biçimde inceleyerek Türkiye’de son on beş yılda üretilen bulguları politika belgeleriyle birlikte değerlendirmeyi ve kavramın görünürlüğü ile uygulama yansımalarını tartışmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenine dayalı belgesel tarama yöntemini benimsemiştir (Bowen, 2009). Veri kaynaklarını ulusal ve uluslararası kitaplar, hakemli dergiler, yüksek lisans ve doktora tezleri ile MEB ve YÖK tarafından yayımlanan resmi belgeler oluşturmıştır. Taramalar Scopus, Web of Science, ERIC ve ProQuest veri tabanlarında yapılmıştır. Çalışma, 2010–2025 yıllarını kapsayan son on beş yıllık döneme odaklanmıştır. Bu dönem hem araştırmaların arttığı hem de politika belgelerinde öğrenci merkezli vizyonun güçlendiği yılları temsil etmektedir. Analiz; Grasha–Riechmann, Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, Butler ve Witkin modellerinin kuramsal boyutları ile Türkiye’de yayımlanmış 45 makale, 7 doktora ve 20 yüksek lisans tezinin tematik sentezi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bulgular; kuramsal yoğunlaşma, yöntemsel eğilimler, öğretmenlerin epistemolojik inanç ve öz yeterlik algıları ile politika–uygulama makası çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulguları; öğretim stillerinin öğrencilerin motivasyon, katılım ve akademik başarıları üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Uluslararası alanyazın; özellikle kolaylaştırıcı, kişisel model ve yetki devredici gibi öğrenci merkezli stillerin olumlu katkı sağladığını; otoriter ve tek tipçi yaklaşımların ise motivasyon kaybına yol açtığını göstermektedir (Ford & Chen, 2001; Peacock, 2001). Güncel araştırmalar da özerklik destekleyici yaklaşımların güdülenmeyi artırdığını, kontrolcü düzenlemelerin ise motivasyonu zayıflattığını doğrulamaktadır (Cheon vd., 2020; Reeve & Cheon, 2024).

Türkiye odaklı sentez; 45 makale, 7 doktora ve 20 yüksek lisans çalışmasına dayanmaktadır. Bulgular beş noktada özetlenebilir. (i) Öğrenci merkezli stiller beyanlarda baskın olsa da sınıf pratiğinde bağlama göre uzman ve otoriter yönelimler sürmektedir. Özellikle beden eğitimi ve müzikte komut–alıştırma, fen ve matematikte ise kolaylaştırıcı–uzman kombinasyonları öne çıkmaktadır (Yıldız vd., 2018; Alemdağ & Turan, 2024). (ii) Kuramsal yoğunlaşma belirgindir. Araştırmaların yaklaşık %65–70’i Grasha modeline dayalıdır. Mosston & Ashworth %30 düzeyinde, Dunn & Dunn sınırlı, Fischer, Butler ve Witkin ise neredeyse hiç kullanılmamıştır (Yeşilyurt vd., 2020). (iii) Yöntemsel eğilimler betimsel ağırlıklıdır. Yüksek lisans tezlerinde %70 ilişkisel, %15 deneysel, %15 karma; doktora tezlerinde %71,4 ilişkisel, %28,6 karma ve %14,3 SEM deseni tercih edilmiştir. Boylamsal çalışmaya rastlanmamış, sınıf içi gözlem/video oranı %28,6’dır (Mertoğlu, 2018; Balcı, 2023). (iv) Öz yeterlik algısı ve epistemolojik inançlar stil tercihlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler daha çok öğrenci merkezli stillere yönelirken öğrenmenin yetenek temelli olduğuna inananlar geleneksel yani uzman ve otoriter yönelimleri tercih etmektedir (Ekici, 2014; Özdemir vd., 2018). (v) Politika–uygulama makası sürmektedir. MEB (2017), YÖK (2018) ve UNESCO (2023) belgelerinde öne çıkan öğrenci merkezli vizyon sınıfa sınırlı düzeyde yansımaktadır. Öğretmen adaylarının üniversite yıllarında geliştirdikleri eğilimler mesleğe geçişte okul kültürü ve uygulama öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle zayıflamaktadır (Ahmethan, 2016; Dönmez, 2023).

Genel sonuç olarak; Türkiye’de öğretim stili beyanlarda çoğunlukla öğrenci merkezli, uygulamada ise geleneksel ve sınav odaklı kalıplarla sürmektedir. Kuramsal çeşitlilik eksikliği, betimsel desenlere bağımlılık ve bağlama özgü ölçme araçlarının yetersizliği uygulamaya dönük etkiyi sınırlamaktadır (Güven vd., 2016). Gelişim için model çeşitliliğinin artırılması, okul temelli deneme–geri bildirim döngülerinin kurumsallaştırılması, araştırma yöntem ve desenlerinin çeşitlendirilmesi ve akreditasyon ölçütlerine stil esnekliği ile öğrenci katılımının eklenmesi önerilmektedir. Bu adımlar mevcut sınırlılıkları aşarak öğretim stillerinin araştırma, politika ve uygulamada daha güçlü katkılar üretmesini sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: farklılaştırma, öğrenci merkezlilik, öğretim tasarımı, öğretmen yetiştirme, özerklik desteği

Kaynaklar

- Ahmethan, N. B. (2016). Correlation between teaching styles of candidate music teachers and mentor music teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1228–1235. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2795>
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Aktekin, S. (2022). Öğretmen yeterlikleri. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr>
- Alemdağ, C., & Turan, M. (2024). Spor eğitimi alan öğrencilerin öğretim stili tercihleri, kullanım düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 278–288. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1470433>
- Balcı, M. (2023). Akran öğretim modelinin öğretim stilleri bilgi düzeyi, pedagojik inanç ve mikro öğretim uygulamalarına etkisi: Beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik çalışma [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). Identifying and overcoming controlling teaching: A longitudinal test of the motivation contagion model. *Learning and Instruction*, 66, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Dönmez, H. (2023). Lise beden eğitimi dersinde beyan edilen ve kullanılan öğretim stillerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Ekici, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00173>
- Güven, M., Polat, M., Yıldız, G., Sönmez, T., & Yetim, N. (2016). Öğretim stilleri ölçme araçlarıyla ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 15–34.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(6), 343–365.
- Özdemir, İ., Doğan, M. C., & Özden, B. (2018). İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1441–1462.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00001>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702>

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Teachers in education systems. UNESCO Publishing.

Yeşilyurt, E., Okudan, Ü., & Kızılaslan, B. (2020). Öğretim stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(72), 889–909. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.3775>

Yıldız, G., Yılmaz, İ., Yalız Solmaz, D., & Şimşek, D. (2018). Beden eğitimi öğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim stilleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 90–106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036946>

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu.

YÖKAK. (2019). Yükseköğretim kurumları dış değerlendirme uygulama ölçütleri (Sürüm 2.0). Yükseköğretim Kalite Kurulu. <https://portal.yokak.gov.tr>

Teaching Styles in the Turkish Context: Theoretical Models and Field Findings

İlhan Yadigar KILAVUZ

Anadolu University, Turkey

ilhanyadigarkilavuz@anadolu.edu.tr

0000-0003-3361-2903

Abdullah CANSIZ

Anadolu University, Turkey

acansiz@anadolu.edu.tr

0000-0001-8060-4741

Mehmet SAPMAZ

Anadolu University, Turkey

mehmetsapmaz@anadolu.edu.tr

0009-0004-4791-1888

Filiz BAYIN

Anadolu University, Turkey

filizbayin@anadolu.edu.tr

0009-0005-2819-2387

Yasemin ÖZKILIÇ KOLAY

Anadolu University, Turkey

yozkilic@anadolu.edu.tr

0000-0002-4579-3644

İlaydanur KORKMAZ

Anadolu University, Turkey

ilaydanurardic@anadolu.edu.tr

0000-0002-0519-1024

Feryad DOĞUŞ

Anadolu University, Turkey

feryaddogus@anadolu.edu.tr

0009-0005-7900-5270

Meral GÜVEN

Anadolu University, Turkey

mguven@anadolu.edu.tr

0000-0002-4139-729X

Introduction

Teaching style is a multidimensional construct that extends beyond the technical delivery of a lesson and integrates teacher identity, classroom roles, teacher–student interaction, and the value orientations of the education system. International literature demonstrates that the alignment between teaching and learning styles enhances students' motivation, engagement, and achievement (Ford & Chen, 2001; Peacock, 2001). While democratic and autonomy-supportive styles strengthen commitment, authoritarian and uniform approaches tend to undermine motivation (Cheon et al., 2020; Reeve & Cheon, 2024). Models such as Grasha–Riechmann, Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, Butler, and Witkin conceptualize teaching styles from different perspectives. However, in Turkey, the student-centered vision emphasized in policy documents by the Ministry of National Education [MEB] (2017),

the Council of Higher Education [YÖK] (2018), the Higher Education Quality Council [YÖKAK] (2019), and UNESCO (2023) is only partially reflected in classroom practices. Furthermore, the limited awareness of teaching styles in teacher education programs, the restricted scope of in-service training, and the exam-driven structure of the system create a persistent gap between theoretical visions and classroom practices (Aktan, 2012; Dönmez, 2023). This study aims to comparatively analyze prominent teaching style models and to evaluate findings produced in Turkey over the last fifteen years alongside policy documents, thereby discussing the visibility of the concept and its practical implications.

Methodology

This study adopted a qualitative research design based on the document analysis method (Bowen, 2009). The data sources consisted of national and international books, peer-reviewed journal articles, master's and doctoral theses, as well as official documents published by the Ministry of National Education (MEB) and the Council of Higher Education (YÖK). Searches were conducted in the Scopus, Web of Science, ERIC, and ProQuest databases. The study focused on the period between 2010 and 2025, which represents a timeframe in which both research output increased and student-centered visions became more strongly emphasized in policy documents. The analysis was carried out through a thematic synthesis of the theoretical dimensions of the Grasha–Riechmann, Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, Butler, and Witkin models, together with 45 articles, 7 doctoral dissertations, and 20 master's theses published in Turkey. The findings were evaluated within the framework of theoretical concentration, methodological tendencies, teachers' epistemological beliefs and self-efficacy perceptions, and the gap between policy and practice.

Results

The findings of this study indicate that teaching styles play a decisive role in shaping students' motivation, engagement, and academic achievement. International literature demonstrates that student-centered styles—particularly facilitator, personal model, and delegator—make positive contributions, whereas authoritarian and one-size-fits-all approaches lead to loss of motivation (Ford & Chen, 2001; Peacock, 2001). Recent research further confirms that autonomy-supportive approaches enhance motivation, while controlling practices diminish it (Cheon et al., 2020; Reeve & Cheon, 2024).

The synthesis of studies conducted in Turkey, comprising 45 articles, 7 doctoral dissertations, and 20 master's theses, can be summarized in five key points. (i) While student-centered styles are dominant in self-reports, expert- and authority-oriented approaches persist in classroom practice depending on context. Drill and command styles are particularly evident in physical education and music, whereas facilitator–expert combinations are common in mathematics and science (Yıldız et al., 2018; Alemdağ & Turan, 2024). (ii) Theoretical concentration is striking: approximately 65–70% of studies draw on the Grasha model, with Mosston & Ashworth accounting for about 30%, while Dunn & Dunn are rarely used and Fischer, Butler, and Witkin are virtually absent (Yeşilyurt et al., 2020). (iii) Methodological tendencies are predominantly descriptive. Among master's theses, 70% employed correlational designs, 15% experimental, and 15% mixed methods; doctoral theses were 71.4% correlational, 28.6% mixed, and 14.3% structural equation modeling. No longitudinal designs were identified, and only 28.6% included classroom observation or video verification (Mertoğlu, 2018; Balcı, 2023). (iv) Teachers' self-efficacy perceptions and epistemological beliefs strongly influence teaching style preferences. Those with high self-efficacy tend to adopt student-centered styles, whereas those who view learning as talent-based prefer traditional expert and authority orientations (Ekici, 2014; Özdemir et al., 2018). (v) The policy–practice gap persists. Despite MEB (2017), YÖK (2018), and UNESCO (2023) emphasizing student-centered visions, classroom implementation remains limited. Moreover, the student-centered orientations developed by teacher candidates during university training often weaken during professional practice due to school culture and the influence of mentor teachers (Ahmethan, 2016; Dönmez, 2023).

In sum, while student-centered orientations are frequently expressed in principle, classroom practice in Turkey continues to be dominated by traditional, exam-oriented patterns. The lack of theoretical diversity, reliance on descriptive designs, and scarcity of context-specific measurement tools limit the practical impact of research findings (Güven et al., 2016). Progress requires diversifying models,

institutionalizing school-based trial–feedback cycles, expanding research designs, and incorporating flexibility and student participation into accreditation criteria. Such steps would help overcome current limitations and enable teaching styles to generate stronger contributions across research, policy, and practice.

Keywords: differentiation, student-centeredness, instructional design, teacher education, autonomy support

References

- Ahmethan, N. B. (2016). Correlation between teaching styles of candidate music teachers and mentor music teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1228–1235. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2795>
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Aktekin, S. (2022). Öğretmen yeterlikleri. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr>
- Alemdağ, C., & Turan, M. (2024). Spor eğitimi alan öğrencilerin öğretim stili tercihleri, kullanım düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 278–288. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1470433>
- Balcı, M. (2023). Akran öğretim modelinin öğretim stilleri bilgi düzeyi, pedagojik inanç ve mikro öğretim uygulamalarına etkisi: Beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik çalışma [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). Identifying and overcoming controlling teaching: A longitudinal test of the motivation contagion model. *Learning and Instruction*, 66, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Dönmez, H. (2023). Lise beden eğitimi dersinde beyan edilen ve kullanılan öğretim stillerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Ekici, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00173>
- Güven, M., Polat, M., Yıldız, G., Sönmez, T., & Yetim, N. (2016). Öğretim stilleri ölçme araçlarıyla ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 15–34.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(6), 343–365.
- Özdemir, İ., Doğan, M. C., & Özden, B. (2018). İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1441–1462.

- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00001>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Teachers in education systems*. UNESCO Publishing.
- Yeşilyurt, E., Okudan, Ü., & Kızılaslan, B. (2020). Öğretim stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 889–909. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.3775>
- Yıldız, G., Yılmaz, İ., Yalız Solmaz, D., & Şimşek, D. (2018). Beden eğitimi öğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 90–106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036946>
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖKAK. (2019). Yükseköğretim kurumları dış değerlendirme uygulama ölçütleri (Sürüm 2.0). Yükseköğretim Kalite Kurulu. <https://portal.yokak.gov.tr>

Hizmetiçi Eğitimden Sınıfa: Türk Dili ve Edebiyatı Programına İlişkin Öğretmen Deneyimleri

Fatma KELEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
kkelesfatma@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Necla KÖKSAL

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
nkoks@pau.edu.tr
0000-0003-2675-4305

Giriş

Eğitim sistemlerinde yapılan yenilikler yalnızca ders içeriklerini değil, bireylerin düşünme biçimlerini, değer dünyalarını ve geleceğe bakışlarını da şekillendirme potansiyeline sahiptir. Öğretim programları bu dönüşümün temel araçlarından biri olarak görülmektedir (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018). Ancak bir programın başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin algıları, tutumları ve uygulamalarıyla ilişkilidir (Fullan, 2007). Program reformları, çoğu zaman beraberinde belirsizlik ve zorluklar getirmekte (Pilav, 2016), öğretmenlerin bilgi, algı ve inançları bu süreçte belirleyici olmaktadır (Czerniak ve Lumpe, 1995; Tomáš ve Karolína, 2017). Bu nedenle, programların etkililiği öğretmenlerin desteklenme biçimleri ve uygulamadaki deneyimleriyle şekillenmektedir (Drake ve Sherin, 2006; Schneider vd., 2000). Bu çerçevede, öğretim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, hem küresel eğitimdeki gelişmeler hem de ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim program geliştirme süreci, durağan değil; toplumsal, kültürel ve pedagojik gereklilikler doğrultusunda sürekli olarak yenilenen, uyarlanabilen ve farklı paydaşların katkısıyla şekillenen bir süreçtir (Demirel, 2020; Fullan, 2007). Türkiye’de öğretim programları Cumhuriyet tarihi boyunca birçok kez güncellenmiş son olarak 2024’te yenilenmiş ve halen ders bazlı olarak geliştirilmeye devam edilmektedir. Yenilenen öğretim programlarının geliştirilmesinde temelini oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), uzun soluklu bir hazırlık sürecinin ürünü olarak ortaya konulmuş, program geliştirme çalışmaları ise 2023 yılında başlatılmıştır (MEB, 2025). Model, bilgi ve becerinin bütünleştirilmesine, sosyal-duygusal öğrenmeye, değerler eğitime ve okuryazarlık becerilerine odaklanan beceri temelli bir yaklaşımı esas almaktadır. Bu kapsamda kavramsal ve alan becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme programların temel bileşenleri olarak yapılandırılmış; disiplinler arası, okul temelli planlama, farklılaştırma uygulamaları, öğretmen yansımaları ve süreç temelli ölçme-değerlendirme anlayışı ile desteklenmiştir. Ayrıca program dışı etkinlikler ve içerik sadeleştirmeleri aracılığıyla öğrencilerin bilişsel yükünün azaltılması, anlamlı öğrenmelerin teşvik edilmesi ve öğrenilenlerin gerçek yaşam bağlamlarında kullanılmasının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2025). Model kapsamında yenilenen programlardan biri olan ve bu çalışmanın odağında bulunan Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) öğretim programında tür odaklı yaklaşımdan vazgeçilerek alışlagelmiş yapıların ötesinde köklü bir değişimle beceri temelli bir yapıya geçilmiş ve program tematik olarak yapılandırılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) programında gerçekleştirilen değişikliklerin öğretim süreçlerine ve öğretmenlerin deneyimlerine yansımalarını anlamak ve programın etkililiğini değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın, öğretmen algılarının zaman içindeki gelişimini incelemek, yenilenen programın uygulamadaki etkilerini ortaya koymak ve program geliştirme süreçlerine geri bildirim sağlamak için kritik bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında öğretmen görüşlerinin boylamsal olarak incelendiği çalışmalar sınırlıdır (Çakıroğlu & Kabapınar, 2022; Yıldırım, 2019). Dolayısıyla, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayan bu çalışma, öğretim programlarının uygulanabilirliği, öğretmen deneyimleri ve program geliştirme süreçleri açısından alanyazına önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) programına ilişkin öğretmenlerin seminer sonrası görüşlerini ve programın bir yıl uygulanmasından sonraki deneyimlerini ortaya koymak ve görüşlerin değişimlerini analiz etmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu soruları cevap aranmaktadır;

1. Yenilenen TDE öğretim programı uygulanmadan önce öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Yenilenen TDE öğretim programı uygulandıktan sonra öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Yenilenen TDE öğretim programını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinde nasıl değişimler olmuştur?
4. Öğretmenlerin görüşlerindeki değişimleri etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, öğretmenlerin yeni Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılarak yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri kaynaklarını, TDE dersi öğretim programı, hizmet içi eğitim programı ve TDE dersi öğretim programı eğitici eğitimi kursuna katılan 17 TDE öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar, cinsiyet, mesleki deneyim, görev yaptıkları il ve eğitim durumları göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlayacak biçimde seçilmiştir.

Veri toplama sürecinde öncelikle 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanacak TDE öğretim programı incelenmiş ve bu veriler doğrultusunda iki görüşme formu geliştirilmiştir. Formlar, alanyazın, yeni öğretim programları ve mesleki gelişim programlarından yararlanılarak hazırlanmış, alan uzmanları ve bir TDE öğretmenin geribildirimleri doğrultusunda revize edilmiş ve pilot görüşmelerle son hâline getirilmiştir.

Görüşmeler, program uygulanmadan önce Eylül ayında seminer döneminde ve programın bir yıl uygulanmasının ardından Haziran 2025'te olmak üzere boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde veriler dijital ortama aktarılmış, MAXQDA 2024 ile içerik analizi yapılmış, kod ve temalar araştırmacılar arasında tartışılarak son hâli verilmiştir.

Sonuçlar

Veri analizi sonucunda dört ana tema elde edilmiştir: Programın Öğeleri, Genel Değerlendirme, Programın Yapısı ve Öneriler. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programına ilişkin algılarının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Programın tematik yapısı ve içerik sadeleştirilmesi, öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılanırken, dil bilgisi konularının azaltılması ve dönem bazlı bir düzenin olmaması bazı öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Öğrenme-öğretme yaşantıları açısından, yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliği, edebiyat atölyesi uygulamaları ve aktivitelerin çeşitliliği olumlu değerlendirilmiş; buna karşın temel kabullerin uyumsuzluğu, esnekliğin sınırlı olması ve bazı yöntemlerin uygulanabilirliğinin düşük olması gibi olumsuz durumlar da belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları, bazı öğretmenlerce soyut ve terim değişiklikleri anlamsız bulunurken, bazıları tarafından işlevsel ve erişilebilir olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak, programın temel yaklaşımı, beceri temelli yapısı, esnekliği ve bireysel uygulamalara olanak vermesi öğretmenlerce olumlu olarak algılanmıştır. Öte yandan, uygulanabilirliğin düşük bulunması, sınav kaygısı, öğretmenler arası uygulama farklılıkları ve öğrencilerin ön bilgi ihtiyacı gibi olumsuzluklar da dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenler, ölçme-değerlendirme araçlarının ve etkinliklerin azaltılması, dil bilgisinin artırılması, pilot uygulama yapılması, kılavuz kitap hazırlanması gibi konularda programın geliştirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunmuştur. Veri analizine göre öğretmen görüşlerinde hem frekans değişimleri hem de ikinci görüşmede yeni kodlar ortaya çıkmıştır. Frekans artışları, programın uygulanmasıyla öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gözlemlerinin derinleşmesiyle açıklanabilir; örneğin “*Öğretmenin iş yükünün artması*” ve “*Edebiyat atölyesine ilişkin olumlu görüş*” kodlarındaki artış buna örnektir. Bazı kodlar yalnızca ikinci görüşmede görülmüş, örneğin “*Temel kabullerin uyumsuzluğu*” ve “*Öğretmenler arası uygulama farklılıkları*”, uygulama sürecinde ortaya çıkan yeni durumları yansıtmaktadır. Bu değişim ve yeni kodlar, programın yapısı, öğretmen deneyimi, öğrenci

tepkileri ve uygulama süresi gibi faktörlerden etkilenmiş olabilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yenilenen öğretim programına ilişkin algılarının hem olumlu yönlerini hem de karşılaşılan zorlukları ortaya koymakta ve programın uygulanabilirliğinin artırılması için somut öneriler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, program geliştirme, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı

Kaynaklar

- Çakıroğlu, O., & Kabapınar, Y. (2022). Öğretim programı değerlendirmelerinde boylamsal yaklaşımın önemi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 12(2), 150–168.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1995, April). The relationship between teacher beliefs and science education reforms. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153–187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Janko, T., & Pešková, K. (2017). Exploring teachers' perceptions of curriculum change and their use of textbooks during its implementation: A review of current research. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 17, 33–52. <http://dx.doi.org/10.18452/23097>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Pilav, S. (2016). 1992 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı etrafında yapılan tartışmalar bağlamında 2005 ve 2015 programlarının getirdiği yenilikler. *Journal of Turkish Studies*, 11(15), 707–726. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10015>
- Schneider, R. M., Krajcik, J., & Marx, R. (2000). The role of educative curriculum materials in reforming science education. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Proceedings of the International Conference of Learning Science* (pp. 54–61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenlerinde zaman boyutunun önemi: Boylamsal desen örnekleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 89–107.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

From In-Service Training to the Classroom: Teachers' Experiences with the Turkish Language and Literature Curriculum

Fatma KELEŞ

Ministry of National Education, Türkiye
kkelesfatma@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Necla KÖKSAL

Pamukkale University, Türkiye
nkoks@pau.edu.tr
0000-0003-2675-4305

Introduction

Innovations in education systems have the potential not only to transform course content but also to shape individuals' ways of thinking, value systems, and perspectives on the future. Curriculum is regarded as one of the fundamental instruments of this transformation (Demirel, 2020; Ornstein & Hunkins, 2018). However, the success of a curriculum largely depends on teachers' perceptions, attitudes, and practices (Fullan, 2007). Curriculum reforms often bring with them uncertainty and challenges (Pilav, 2016), and in this process, teachers' knowledge, perceptions, and beliefs play a decisive role (Czerniak & Lumpe, 1995; Tomáš & Karolína, 2017). Therefore, the effectiveness of curricula is shaped by the ways in which teachers are supported and by their experiences in practice (Drake & Sherin, 2006; Schneider et al., 2000). In this context, the continuous review and updating of curricula emerges as an inevitable necessity, both in line with global educational developments and in response to national needs. Indeed, curriculum development is not a static process but one that is continuously renewed, adapted, and shaped through the contributions of various stakeholders in accordance with social, cultural, and pedagogical requirements (Demirel, 2020; Fullan, 2007). In Türkiye, curricula have been revised numerous times throughout the history of the Republic, most recently in 2024, and continue to be developed on a course-specific basis. The Century of Türkiye Education Model (CoTEM), which forms the foundation of the renewed curricula, emerged as the product of a long-term preparation process, with curriculum development efforts initiated in 2023 (MoNE, 2025). The model is based on a skill-oriented approach that emphasizes the integration of knowledge and skills, socio-emotional learning, values education, and literacy skills. Within this framework, conceptual and disciplinary skills, dispositions, literacy skills, and socio-emotional learning have been structured as the core components of the curricula, supported by interdisciplinary, school-based planning, differentiated practices, teacher reflections, and a process-based approach to assessment and evaluation. In addition, through extracurricular activities and content simplification, the model aims to reduce students' cognitive load, promote meaningful learning, and ensure the transfer of acquired knowledge and skills to real-life contexts (MoNE, 2025).

One of the curricula renewed within the scope of this model, and the focus of the present study, is the Turkish Language and Literature (TLL) curriculum. Departing from a genre-based approach, the curriculum has undergone a fundamental transformation beyond conventional structures, shifting to a skill-based framework and being thematically structured. Understanding the reflections of these changes in the Turkish Language and Literature (TLL) curriculum on instructional processes and teachers' experiences is of great importance for evaluating the curriculum's effectiveness. Accordingly, this study is expected to serve as a critical source of data by examining the development of teachers' perceptions over time, revealing the effects of the renewed curriculum in practice, and providing feedback for curriculum development processes. In the literature, studies that examine teachers' views longitudinally remain limited (Çakıroğlu & Kabapınar, 2022; Yıldırım, 2019). Therefore, this study,

which seeks to fill this gap, aims to contribute significantly to the literature in terms of curriculum feasibility, teacher experiences, and curriculum development processes.

The aim of this study is to reveal teachers' views on the Turkish Language and Literature (TLL) curriculum following the in-service seminar, as well as their experiences after one year of implementation, and to analyze the changes in their perspectives. In line with this aim, the study seeks to answer the following questions:

1. What are teachers' views on the renewed TLL curriculum before its implementation?
2. What are teachers' views on the renewed TLL curriculum after its implementation?
3. How have teachers' views on the renewed TLL curriculum changed during the implementation process?
4. What factors have influenced the changes in teachers' views?

Method

This study was conducted using a qualitative research approach with a holistic single-case design to determine teachers' views on the new Turkish Language and Literature (TLL) curriculum (Yıldırım & Şimşek, 2008). The data sources of the study consisted of the TLL curriculum, the in-service training program, and 17 TLL teachers who participated in the TLL curriculum trainer training course. The participants were selected to ensure maximum variation in terms of gender, professional experience, province of service, and educational background.

During the data collection process, the TLL curriculum to be implemented in the 2024-2025 academic year was first examined, and based on this information; two semi-structured interview forms were developed. The forms were prepared using literature on curriculum, new curricula, and professional development programs, revised based on feedback from field experts and a TLL teacher, and finalized through pilot interviews.

The interviews were conducted longitudinally: first in September, during the seminar period before the curriculum implementation, and again in June 2025, after one year of curriculum implementation. For the analysis process, the data were digitized, and content analysis was performed using MAXQDA 2024. Codes and themes were discussed among the researchers to reach the final form.

Results

The data analysis yielded four main themes: Components of Curriculum, Structure of Curriculum, General Evaluation and Recommendations. The findings indicate that teachers' perceptions of the renewed Turkish Language and Literature (TLL) curriculum are multidimensional. While the thematic structure of the curriculum and the simplification of content were generally viewed positively by teachers, the reduction of grammar topics and the absence of a term-based structure were criticized by some. Regarding teaching-learning experiences, the applicability of methods and techniques, the implementation of literature workshops, and the variety of activities were evaluated positively; however, negative aspects were also identified, such as Inconsistency of basic assumptions, lack of flexibility, and the low applicability of certain methods. Learning outcomes were perceived as abstract and the changes in terminology as meaningless by some teachers, whereas others found them functional and accessible. Overall, the curriculum's core approach, skill-based structure, flexibility, and allowance for individual applications were positively perceived by teachers. On the other hand, challenges such as low implementability, exam anxiety, variations in teacher practice, and students' prerequisite knowledge needs were also highlighted. Additionally, teachers provided suggestions to improve the curriculum, including increasing grammar coverage, conducting pilot implementations, preparing a guidebook, and reducing assessment tools and activities. The data analysis revealed both frequency changes in codes and new codes emerging in the second round of interviews. Frequency increases can be explained by teachers gaining experience and deepening observations during the curriculum implementation; for example, increases in the codes "Increased workload for teachers" and "Positive perceptions of literature workshops" illustrate this. Some codes appeared only in the second interview, such as "Inconsistency of basic assumptions" and "Differences in implementation among teachers"

reflecting new situations emerging during the implementation process. These changes and new codes may have been influenced by factors such as the curriculum structure, teacher experience, student responses, and implementation duration. Overall, the findings reveal both the positive aspects and challenges experienced by teachers regarding the renewed curriculum and provide concrete suggestions to enhance its implementability.

Keywords: In-service training, professional development, teacher education, curriculum development, Turkish Language and Literature curriculum

References

- Çakıroğlu, O., & Kabapınar, Y. (2022). Öğretim programı değerlendirmelerinde boylamsal yaklaşımın önemi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 12(2), 150–168.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1995, April). The relationship between teacher beliefs and science education reforms. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153–187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Janko, T., & Pešková, K. (2017). Exploring teachers' perceptions of curriculum change and their use of textbooks during its implementation: A review of current research. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 17, 33–52. <http://dx.doi.org/10.18452/23097>
- Ministry National of Education (MoNE). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Pilav, S. (2016). 1992 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı etrafında yapılan tartışmalar bağlamında 2005 ve 2015 programlarının getirdiği yenilikler. *Journal of Turkish Studies*, 11(15), 707–726. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10015>
- Schneider, R. M., Krajcik, J., & Marx, R. (2000). The role of educative curriculum materials in reforming science education. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Proceedings of the International Conference of Learning Science* (pp. 54–61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenlerinde zaman boyutunun önemi: Boylamsal desen örnekleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 89–107.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Mesleki Eğitimin Türkiye’de Nitelikli İşgücü Yetiştirmeye Katkısı⁴

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara Üniversitesi, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

[0000-0002-6796-5654](tel:0000-0002-6796-5654)

Kıymet SELVİ

Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Limited Şirketi, Türkiye

kselvi59@gmail.com

[0000-0002-9358-9867](tel:0000-0002-9358-9867)

Ayşe Dilek KESER

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

adkeser@anadolu.edu.tr

[0000-0003-1757-3350](tel:0000-0003-1757-3350)

Meryem HAMSİ İMROL

Terakki Vakfı Terakki Vakfı Okulları, Türkiye

meryemhamsi@gmail.com

[0000-0001-9824-342X](tel:0000-0001-9824-342X)

Durmuş Ziya GÖRÜR

Reyhanlı Ortaokulu, Türkiye

gorurdurmus@gmail.com

[0000-0002-3674-7355](tel:0000-0002-3674-7355)

Halil ECER

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

ecer.halil@gmail.com

[0000-0003-3139-413X](tel:0000-0003-3139-413X)

Berk BABADOĞAN

Babadogan Tech&Edu, Türkiye

berkbabadog@gmail.com

[0000-0002-8840-3992](tel:0000-0002-8840-3992)

Umut SELVİ

Serbest Muhasebeci Mali Müşavir, Türkiye

umutselvi1@gmail.com

[0009-0007-7550-371X](tel:0009-0007-7550-371X)

⁴ Bu bildiri, HORIZON-CL2-2023-TRANSFORMATIONS-01/ 03 101132435 çağrı kodlu, SKILLS4JUSTICE: Sürdürülebilir ve Adil Göç Modelleri İçin Beceri Ortaklıkları projesinden üretilmiştir.

Giriş

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim alanında önemli yapısal sorunlar göze çarpmaktadır. Her ne kadar farklı düzeylerde çok sayıda kurum aracılığıyla mesleki eğitim sunulsa da, eğitim ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluk ciddi bir problem olarak öne çıkmaktadır. Üniversite mezunları arasında işsizlik oranı artarken, mezunlar genellikle eğitimlerinin altında beceri gerektiren işlerde çalışmak zorunda kalmakta, bu da aşırı eğitilmiş ama yetersiz istihdam edilen bir iş gücü ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan, işverenler özellikle orta düzey beceri gerektiren ve mavi yaka işlerde ciddi personel açığı yaşamakta, bu açıklar çoğunlukla mesleki eğitimle kazanılabilecek becerilerle ilgili olmasına rağmen ihtiyaçlar karşılanamamaktadır. Bu durum, hem mesleki eğitim sisteminin etkililiği hem de Türkiye’nin ekonomik verimliliği açısından önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Araştırmada nitelikli işgücü yetiştirme ve istihdamı konusunda mesleki eğitim sistemin etkililiğine ilişkin paydaşlarının görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış; üç farklı kategoriden (firma temsilcileri, eğitim kurumu temsilcileri ve politika yapımcılar) katılımcılardan veri elde etmek amacıyla görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşmelerin çalışma grubunu belirlemede, İŞKUR tarafından son beş yılda iş gücü açığı yaşandığı belirtilen sektörler temel alınmıştır. Seçilen sektörler arasından uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 19 şirket temsilcisi, 15 eğitim kurumu temsilcisi ve 3 politika yapıcısından veri toplanmıştır. 37 katılımcı şu sektörleri temsil etmektedir: mobilya (n=1), kaynakçılık (n=1), tekstil (n=2), ayakkabıcılık (n=1), idari ve destek hizmetleri (özel güvenlik, n=5), konaklama ve yiyecek hizmetleri (otel, n=1), eğitim (n=3) ve yazılım (n=5).

Yüz yüze ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Görüşmelerin 35’i bireysel, 1’i yazılı, 1’i ise odak grup tartışması şeklinde yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve onayları alınmıştır. Üç farklı görüşme grubuna yönelik hazırlanan görüşme soruları ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Verilerin analizinde, öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları çözümlenerek Microsoft Word programında yazılı hale getirilmiştir. Word’deki veriler iki araştırmacı tarafından önce bütün olarak okunmuş, ardından detaylı okumalarla potansiyel tema ve kategoriler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların ortak olarak belirledikleri tema ve kategoriler, Microsoft Excel’e aktarılmıştır; analiz süreci eş zamanlı olarak farklı verilerle çalışılarak tamamlanmıştır.

Sonuçlar

Türk eğitim sisteminin iş gücü piyasasına katkısı, ağırlıklı olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) ile yükseköğretim kurumlarındaki (YÖK) meslek yüksekokulları aracılığıyla sağlanmaktadır. Lisans programlarıyla karşılaştırıldığında, 2022 yılında ön lisans mezunlarının kayıtlı istihdam oranı %64,9 iken, lisans mezunları için bu oran %71,7 olmuştur (TÜİK, 2023). Ancak genel olarak üniversite mezunlarının istihdam oranı son on yılda %6 oranında düşmüştür. Şirket temsilcileri, politika yapımcılar ve eğitim kurumu temsilcileri ile yapılan görüşmeler mesleki eğitim sisteminin niteliğiyle ilgili önemli değerlendirmeler ortaya koymuştur. Eğitim ve iş alanında uygulamada karşılaşılan problemlerden yola çıkarak sorunların nedenleri ve olası çözüm yolları hakkındaki paylaşımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Mesleki eğitim sisteminin yetiştirdiği iş gücüne dair iş dünyasında yaygın olarak beceri uyumsuzluğu ve beceri açıkları problemleri yaşanmaktadır. Literatürde, farklı eğitim düzeylerinden mezun olan çalışanlar, tüm eğitim kademelerinde sunulan içeriklerin yarısından

fazlasının sektör ihtiyaçlarıyla uyumsuz olduğunu belirtmektedir (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2022:10). Bu durum eğitim programının fazlasıyla teorik olduğuna işaret etmektedir. Görüşme yapılan katılımcılar da eğitim sistemini, en önemli nedenlerinden biri olarak ifade etmektedir.

“Meslek lisesi mezunları arasında bile temel kavramlar hakkında ciddi bilgi eksikliği var.” (A14)

“Ben bunu üniversite eğitiminin sektör ihtiyaçlarına tam anlamıyla uygun olmamasına ve bu becerileri kazandırmamasına bağlıyorum. Aynı zamanda üniversite-sanayi iş birliğinin yetersizliğinden kaynaklandığını da düşünüyorum.” (A9)

Teknolojideki hızlı gelişmeler de yeni mezunların becerileriyle sektörün ihtiyaçları arasında uyumsuzluklara neden olabilmektedir. Beceri kazandırma sorumluluğu olan eğitim kurumları sektördeki hızlı değişim, inovasyon hızı, teknoloji kullanımı ve üretimdeki otomasyonla aynı hızda ilerleyememektedir.

“Teknolojiye odaklı, otomasyon konusunda bilgili ve eleştirel düşünebilen insanlara ihtiyacımız var. Bildiğiniz gibi artık yapay zekâ her yerde. Şu anda şirketimizde dijital dönüşüm üzerine çalışıyoruz.” (A14)

Firma temsilcileriyle paralel olarak, politika yapıcılar da eğitim sisteminin küresel yenilikleri yakalama konusunda geri kaldığını ve mesleki eğitime gelen öğrencilerin niteliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

“Ortaokullardan meslek liselerine gelen öğrencilerin kalitesi düşük olduğundan, devlet meslek liselerinden mezun olan çocukların yetenek ve becerileri de çok zayıf oluyor. Bu öğrencilerin sanayiye uyumu çok uzun zaman alıyor. Stajları ve iş başı eğitimleri firmalar için ciddi zaman kaybına neden oluyor. Bir kişiyi eğitmek 6 ay ila 1 yıl sürebiliyor.” (P1)

Ancak görüşme yapılan eğitim sağlayıcılarının çoğu, verdikleri eğitimin işgücü piyasasına uygun olduğunu, ilgili sektör ve firmalarla iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Aksi görüş bildiren kurumlar ise özellikle işletmelerde verilen uygulamalı eğitimin beceri kazandırma açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. MTAL ve mesleki eğitim merkezlerinden mezun olanların yurt dışında talep gördüğü belirtilerek bu kurumların öğrencilere gerekli yeterlilikleri kazandırdığı ifade edilmiştir.

“Tüm programlarımız, bölgesel ve ulusal iş gücü piyasasının yeterlilik talepleriyle oldukça uyumludur.” (B4)

“Son zamanlarda, özellikle Avrupa’nın ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenciler henüz mezun olmadan kuaförlük, kaynakçılık ve motorculuk gibi alanlarda talep görüyor. Bu mezunlara yurt dışına çıkabilmeleri için neredeyse her gün belge düzenliyoruz. Özellikle çırak öğrencilerimiz, yani 9, 10 ve 11. sınıflar Avrupa’da talep ediliyor.” (B11)

Beceri ihtiyaçlarının güncellenmesi konusunda ise, bazı kurumların eğitim programlarını Millî Eğitim Bakanlığı veya Talim ve Terbiye Kurulu’nun merkezi yönergelerine göre güncellediği, ancak çoğu kurumun iç ve dış paydaşlardan gelen geri bildirimleri de dikkate aldığı tespit edilmiştir.

“Eğitim programlarımızı paydaşlardan (öğrenciler, mezunlar, öğretmenler, okul yöneticileri, akademisyenler, özel sektör temsilcileri, STK’lar, ilgili bakanlıklar vb.) aldığımız geri bildirimlere göre güncelliyoruz. Ayrıca mezun izleme değerlendirmeleri, ulusal ve küresel gelişmeler, danışma kurulu toplantıları ve

politika belgelerini de dikkate alıyoruz. En büyük zorluklardan biri, paydaşların program güncellemelerinin önemi konusunda farkındalıklarının düşük olması ve ulusal standartların ve çerçevelerin getirdiği sınırlamalardır.” (B7)

Elde edilen bulgulara göre, Millî Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarının, eğitim programının tasarımı ve uygulanması sürecinde sektörle yakın iş birliği içinde olması gerektiği önerilmektedir. Beceri uyumsuzluklarının giderilmesi için sertifika ve diploma programları ile kredi sisteminin sektör ve iş gücü talepleriyle uyumlu hâle getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, mesleki eğitim kurumlarının yeterlilik çerçevesine göre akredite edilmesi, beceri uyumsuzluklarının en aza indirilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: mesleki eğitim programı, ortaöğretim, yükseköğretim, beceri kazandırma, beceri uyumsuzluğu

The Contribution of Vocational Education in Secondary and Higher Education to the Development of a Qualified Workforce in Türkiye⁵

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara University, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

[0000-0002-6796-5654](tel:0000-0002-6796-5654)

Kıymet SELVİ

Kıymet Selvi Education Support and Consultancy Limited Company, Türkiye

kselvi59@gmail.com

[0000-0002-9358-9867](tel:0000-0002-9358-9867)

Ayşe Dilek KESER

Anadolu University, Türkiye

adkeser@anadolu.edu.tr

[0000-0003-1757-3350](tel:0000-0003-1757-3350)

Meryem HAMSİ İMROL

Terakki Foundation Terakki Foundation Schools, Türkiye

meryemhamsi@gmail.com

[0000-0001-9824-342X](tel:0000-0001-9824-342X)

Durmuş Ziya GÖRÜR

Reyhanlı Middle School Türkiye

gorurdurmus@gmail.com

[0000-0002-3674-7355](tel:0000-0002-3674-7355)

Halil ECER

Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

ecer.halil@gmail.com

[0000-0003-3139-413X](tel:0000-0003-3139-413X)

Berk BABADOĞAN

Babadogan Tech&Edu, Türkiye

berkbabadog@gmail.com

[0000-0002-8840-3992](tel:0000-0002-8840-3992)

Umut SELVİ

Certified Public Accountant, Türkiye

umutselvi1@gmail.com

[0009-0007-7550-371X](tel:0009-0007-7550-371X)

⁵ This paper is a product of the SKILLS4JUSTICE: Skills Partnerships for Sustainable and Just Migration Models project, call code HORIZON-CL2-2023-TRANSFORMATIONS-01/03 101132435.

Introduction

There are significant structural problems in the field of vocational and technical education in Turkey. Although vocational education is offered through numerous institutions at various levels, the mismatch between education and the labor market stands out as a serious issue. While unemployment among university graduates is increasing, graduates are often forced to work in jobs that require skills below their level of education, resulting in an overeducated but underemployed workforce.

On the other hand, employers are experiencing serious shortages of personnel, particularly in medium-skilled and blue-collar jobs. Although these shortages mostly relate to skills that can be acquired through vocational training, the demand is not being met. This situation represents a critical problem area both in terms of the effectiveness of the vocational education system and Turkey's economic productivity. The aim of the study is to reveal stakeholders' views on the effectiveness of the vocational education system in training and employing a qualified workforce.

Method

In the study, a qualitative research design was used, and the interview method was employed to collect data from participants in three different categories: company representatives, education institution representatives, and policymakers. In determining the study group for the interviews, the sectors identified by İŞKUR (Turkish Employment Agency) as experiencing labor shortages over the past five years were taken as the basis. From the selected sectors, data were collected from a total of 37 participants reached through purposeful sampling, including 19 company representatives, 15 education institution representatives, and 3 policymakers. These 37 participants represented the following sectors: furniture (n=1), welding (n=1), textile (n=2), footwear (n=1), administrative and support services (private security) (n=5), accommodation and food services (hotel) (n=1), education (n=3), software (n=5)

The interviews, conducted either face-to-face or via online platforms, lasted approximately 45–60 minutes. Of these interviews, 35 were individual, one was conducted in written form, and one was held as a focus group discussion. Prior to the interviews, participants were informed about the purpose of the research, and their consent was obtained. For data collection, interview questions were prepared separately for each of the three participant groups. In the analysis of the collected data, the content analysis method was adopted. First, the audio recordings of the interviews were transcribed into written form using Microsoft Word. The transcripts were initially read in full by two researchers and then examined in detail to identify potential themes and categories. The themes and categories jointly agreed upon by the researchers were then transferred to Microsoft Excel, and the analysis process was completed by working simultaneously with different data sets.

Results

The contribution of the Turkish education system to the labor market is primarily achieved through Vocational and Technical Anatolian High Schools (VTAHs) and vocational schools within higher education institutions. Compared to undergraduate programs, the registered employment rate of associate degree (short-cycle) graduates was 64.9% in 2022, while for bachelor's degree graduates it was 71.7% (TURKSTAT, 2023). However, the overall employment rate of university graduates has declined by 6% over the past decade. Interviews with company representatives, policymakers, and education institution officials have revealed important insights into the quality of the vocational education system. Based on the problems encountered in practice in the fields of education and employment, the reasons for these issues and possible solutions can be summarized as follows:

There is a widespread problem of skill mismatch and skills gaps in the labor market regarding the workforce trained by the vocational education system. In the literature, employees who graduated from various levels of education state that more than half of the content offered at all stages of schooling is inconsistent with the needs of the labor market (Directorate General for Vocational and Technical Education, 2022:10). This indicates that the curriculum is overly theoretical. The interviewees also emphasized the education system as one of the main causes of this issue.

“Even among vocational high school graduates, there is a significant lack of knowledge about basic concepts.” (A14)

“I attribute this to the fact that university education is not fully aligned with sectoral needs and fails to provide these skills. I also think it's due to the lack of strong university-industry cooperation.” (A9)

Rapid developments in technology can also cause misalignments between the skills of new graduates and the needs of the sector. Educational institutions responsible for skill development cannot keep pace with the rapid changes in the sector, the speed of innovation, technology usage, and automation in production.

“We need people who are tech-focused, knowledgeable about automation, and capable of critical thinking. As you know, artificial intelligence is everywhere now. Currently, we are working on digital transformation in our company.” (A14)

In parallel with company representatives, policymakers also stated that the education system is lagging behind in keeping up with global innovations and that the quality of students entering vocational education is low.

“Since the quality of students coming from middle schools to vocational high schools is low, the skills and abilities of graduates from public vocational high schools are also very poor. Adapting these students to the industry takes a long time. Their internships and on-the-job training waste a significant amount of time for companies. Training one person can take six months to a year.” (P1)

However, most of the interviewed education providers stated that the education they offer is aligned with the needs of the labor market and that they maintain communication with relevant sectors and companies. On the other hand, institutions that expressed a contrary view emphasized that the practical training provided in enterprises is insufficient in terms of skill development. It was also noted that graduates of Vocational and Technical Anatolian High Schools (VTAHs) and vocational training centers are in demand abroad, indicating that these institutions equip students with the necessary qualifications.

“All our programs are highly aligned with the qualification demands of the regional and national labor market.” (B4)

“Recently, especially due to Europe's needs, students are being recruited in areas like hairdressing, welding, and mechanics even before graduation. We issue certificates for these graduates almost daily so they can go abroad. Especially our apprentice students in grades 9, 10, and 11 are in demand in Europe.” (B11)

Regarding the updating of skill requirements, it was found that while some institutions update their education programs according to central directives from the Ministry of National Education or the Board of Education and Discipline, most institutions also take into account feedback from internal and external stakeholders.

“We update our education programs based on feedback from stakeholders (students, graduates, teachers, school administrators, academics, private sector representatives,

NGOs, relevant ministries, etc.). We also consider graduate tracking evaluations, national and global developments, advisory board meetings, and policy documents. One of the major challenges is the low awareness among stakeholders about the importance of program updates and the limitations posed by national standards and frameworks.” (B7)

Based on the findings, it is recommended that the Ministry of National Education and higher education institutions closely cooperate with the private sector in the design and implementation of curricula. In order to eliminate skill mismatches, certificate and diploma programs and the credit system should be aligned with sectoral and labor market demands. Furthermore, accrediting vocational education institutions according to the qualification framework will contribute to minimizing skill mismatches.

Key words: vocational education, higher education, skill formation, skill mismatch, vocational education curriculum.

References

- Aydın, G. (2024). Determinants and trends of wage inequality in the world and in Turkey. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, (54), 45-56.
- Ayhan, S. H., Lehmann, H., and Pelek, S. (2023). Job Creation and Job Destruction in Turkey: 2006-2021. IZA- Institute of Labour Economics. Discussion Paper Series IZA Dp No. 1649:1-45.
- Datacommons.org. (2024) Turkey. https://datacommons.org/place/country/TUR?utm_medium=explore&mprop=count&popt=Person&hl=en Accessed on 2.12.2024
- Demirkol M, Ceylan E, Özdemir TY, Doğan A (2024) Bütüncül bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM)/ Vocational Education Centers from a Holistic Perspective. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 57-3 :1149-1199. . <https://doi.org/10.30964/aubfd.1474193>
- European Commission. (2023) Commission Staff Working Document: Türkiye 2023 Report, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8c6920a3-7eee-11ee-99ba-01aa75ed71a1/language-en>
- Gökbayrak Ş and Çalışır YC (2024) Geleceğin İstihdam Gereksinimlerine Uyumlu Nitelikli İşgücü İhtiyacı ve Beceri Geliştirme Modelleri-Future Employment Requirements And Models For Developing Vocational Skills /Qualifications. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1-2: 245 – 257. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobild/issue/86492/1485349>
- Görür, D. Z. (2021) Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanması sürecindeki deneyimleri. Unpublished MA Thesis. Ankara University, Institute of Social Sciences.
- Gulek, A. (2024) *Formal Effects of Informal Labour Evidence from the Syrian refugees in Turkey*. February 23, [https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Formal Effects of Informal Labour Paper final 1.pdf](https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Formal%20Effects%20of%20Informal%20Labour%20Paper%20final%201.pdf)
- Higher Education Information Management System. (2024). <https://istatistik.yok.gov.tr> Accessed 7.12.2024
- ILO. (2024). ILO’s support to refugees and host communities in Turkey. <https://www.ilo.org/projects-and-partnerships/projects/ilos-support-refugees-and-host-communities-turkey>
- IOM Türkiye. (2024). Türkiye ’de göç. <https://turkiye.iom.int/tr/turkiyede-goc#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20ikamet%20eden%20g%C3%B6%C3%A7men,%C3%A7at%C4%B1%C5%9Fmalar%20sonucunda%20T%C3%BCrkiye'ye%20gelmi%C5%9Ftir.> Accessed on 3.12.2024.

İŞKUR (2023). *Provincial Employment and Vocational Training Boards*. Accessed on 20 September 2024, <https://media.iskur.gov.tr/90454/2023-yili-iimek-faaliyet-raporu.pdf>.

Kavak, İ. (2023) Aşırı Eğitimlilik Olgusu ve İşgücü Piyasasına Etkileri. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi. Available at: <https://media.iskur.gov.tr/91599/ibrahim-kavak.pdf>

Kilic, H. and Biffl, G. (2021) Turkish migration policy from the 1960s until today: what National Development Plans tell us. *Journal of International Migration and Integration* (2022) 23:2047–2073 <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00912-3>. Accessed on 17.12.2023.

MEB. (2024a) Türkiye Geneli Meslek Öğrencisi İstatistikleri. Available at: <https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr>

MEB. (2024b) 2023-2024 Eğitim Öğretim İstatistikleri Açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr> Accessed on 14.12.2024

Ministry of Environment, Urbanisation, and Climate Change. (2024). İstihdamın Sektörel Dağılımı. <https://cevreselgostergeler.csb.gov.tr/istihdamin-sektorel-dagilimi-i-85697#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20y%C4%B1llar%20itibariyle%2C%20%C3%B6zellikle,71%2C9%25%20pay%20almaktad%C4%B1r.> Accessed 7.12.2024

Ministry of Labour and Social Security (2024). *Number of Workers and Number of Members of Trade Unions*. Accessed on 3 April 2024, <https://www.csgeb.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/sendikal-istatistikler/isci-sayilari-ve-sendikalarin-uye-sayilari-hakkinda-tebligler/>

OECD. (2023). *OECD Labour Force Statistics 2022*. <https://doi.org/10.1787/dc0c92f0-en> Accessed on 1.11. 2024.

Presidency of Migration Management. (2024). *History of Migration*. Accessed 18.12.2023 <https://en.goc.gov.tr/history-of-migration>

Presidency of Türkiye, Presidency of Strategy and Budget. (2023) On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf, (retrieved 21.06.2024)

Regional Refugee and Resilience Plan. (2023). Türkiye Country Chapter. <https://www.3rpsyriacrisis.org/portfolio/turkiye2024/>

Pilot Uygulama Sonuçlar. Available at: <https://www.tepav.org.tr/yayin/s/1196>

TEPAV-Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (2023) *Sustainable Workforce Recovery in the Earthquake Region: Needs and Opportunities* Field Survey and Results by TEPAV Available at: <https://www.tepav.org.tr/en/yayin/s/1786>

Tosun, E. (2019) Türkiye’de 1950’lerden Günümüze Kırdan Kente İç Göçün Belli Başlı Nedenleri ve Sonuçlarının Sosyolojik Olarak Değerlendirilmesi. 1-3. DOI: [10.13140/RG.2.2.15505.99688](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15505.99688), Available at: <https://www.researchgate.net/>

TURKSTAT. (2024a). *World Population Day, 2024*. Issue: 53680. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2024-53680#:~:text=Bu%20%C3%BC%C3%A7%20%C3%BClike%20d%C3%BCnya%20toplamlar%C4%B1n%C5%9Fturdu.&text=T%C3%BCrkiye%20hari%C3%A7%20y%C4%B1llar%C4%B1n%C3%BCfuslard%C4%B1r.> Accessed on 2.12.2024

TURKSTAT. (2024b) *Labour force statistics July 2024*, Issue: 53513

TURKSTAT. (2024c). *Labour Force Statistics, September 2024*. Issue: 53515. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Eylul-2024-53515>

TURKSTAT. (2024d). *Brain Drain Statistics, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Beyin-Gocu-Istatistikleri-2021-2023-53839> Accessed on 7.12.2024.

- TURKSTAT. (2024e). *International migration Statistics*. Issue: 53544. 2023
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2023-53544#:~:text=TÜİK%20Kurumsal&text=Yurt%20dışından%20Türkiye'ye%20göç,unu%20ise%20yabancı%20uyruklular%20oluşturdu>
- UNHCR. (2024) Refugees and Asylum Seekers in Türkiye. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey> Accessed 18.12.2024
- Vocational and Technical Education General Directorate. (2022) *Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitim Sistemi Ve Paradigma Değişimi*. Learning Türkiye's Experience in Vocational Education and Training Reform Summit, 1 December 2022, İstanbul STANBUL
- Wannöfffel, M. (2011). Trade unions in Turkey: past, present and future developments. *SEER: Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe*, 14(4), 545–569.
<http://www.jstor.org/stable/43293441>
- Yanıkaya, H., Tat, P. (2023). The effect of educational mismatch on the Turkish manufacturing industry. *Int. J. Education Economics and Development*, 14-4: 413–436.
- Yeditepe University. (2020) Gençlerin Yüzde 76’sı Daha İyi bir Gelecek için Yurt Dışında Yaşamak İstiyor. <https://yeditepe.edu.tr/tr/genclerin-yuzde-76si-daha-iyi-bir-gelecek-icin-yurt-disinda-yasamak-istiyor> Accessed on 5.12.2024

İlkokulda Yürütülen Destek Eğitim Odası Hizmetlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Damla EKEN

MEB, Türkiye

damlaekeen@gmail.com

0009-0004-9164-5062

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

Muhammed EKEN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

Giriş

21. yüzyılın eğitim anlayışı, farklı gereksinimleri olan tüm öğrencilerin eşit fırsatlarla eğitim sürecine katılımını sağlayan kapsayıcı eğitime yönelmiştir. UNESCO (2005), kapsayıcı eğitimi, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap vererek ayrımcılığı azaltma ve toplumsal katılımı artırma süreci olarak tanımlamaktadır. Başlangıçta yalnızca özel gereksinimli bireyler için gündeme gelen bu anlayış, zamanla dini, etnik ve kültürel azınlıklar, göçmen ve mülteciler, düşük gelirli aile çocukları gibi dezavantajlı grupları da içine alacak biçimde genişlemiştir (Daniels & Garner, 2013; Schuelka, 2018). Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), kaynaştırmayı her okulun engel durumuna bakılmaksızın her öğrenciyi barındırabileceği bir yeniden yapılanma süreci olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırmanın etkili biçimde yürütülmesi için en önemli destek mekanizmalarından biri destek eğitim odalarıdır (Watson, 2019). MEB (2006; 2018) tarafından tanımlanan bu odalar, kaynaştırma öğrencilerine bireyselleştirilmiş eğitim ve özel materyaller sunarak onların genel eğitim programına entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, DEO'nun öğrencilere akademik (Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Pesen, 2019) ve sosyal-duyuşsal (Akgül, Kumaş & Gökçeer, 2020; Güven, 2021) katkılar sağladığını, ayrıca davranış problemlerini azalttığını göstermektedir (Erkan, 2018). Bununla birlikte, öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim alamamaları (Güven, 2019; Nar, 2017), öğrencilerin motivasyon düşüklüğü (Çağlar, 2016; Dalga, 2019) ve etiketlenme kaygısı (Akay, 2011) gibi sorunlar da rapor edilmiştir. Bu nedenle DEO uygulamalarının paydaş görüşleri ve saha gözlemleriyle kapsamlı biçimde değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırma, özel eğitime ihtiyacı bulunan kaynaştırma öğrencilere yönelik eğitim desteği sağlayan bir ilkokuldaki destek eğitim odası (DEO) hizmetleri sürecinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul düzeyinde yürütülen;

1. DEO hizmetleri öğrencilere nasıl katkıda bulunmaktadır?
2. DEO dersleri nasıl uygulanmaktadır?
3. DEO hizmetlerine ilişkin ekip çalışmaları ve işbirliği nasıl gerçekleştirilmektedir?
4. DEO hizmetlerine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?
5. DEO hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, araştırmacıya konu ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algıları, deneyimleri ve bakış açılarını doğrudan öğrenme (Creswell 2013), mevcut durumları anlama

ve açıklama (Crewell, 2013; Patton, 2014, Yıldırım Şimşek, 2020) amacı taşıyan nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır (Patton, 2014). Bu çalışmada ele alınan durum özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak verilen destek eğitim odası hizmetlerinin incelenmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu durum açıklanırken DEO hizmetlerine ilişkin paydaş görüşlerine ve bu sürecin nasıl uygulandığına ilişkin gözlemlere başvurulmuştur. Bu nedenle araştırma süreci durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulda destek eğitim odasında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler, eğitim veren öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenleri, veliler, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 16 öğretmen, 13 öğrenci ve bu öğrencilerin 13 velisi katılmıştır.

Sonuçlar

Paydaşların DEO hizmetleri sürecine yönelik görüşlerine ilişkin öğrenciye faydaları, eğitim ve öğretim faaliyetleri ve iletişim ve işbirliği olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. DEO hizmetlerinin öğrencilere yakın ilgi ve birebir destek, motivasyon, akademik ilerleme, sosyal ve duyuşsal gelişim ve ek öğrenme fırsatı şeklinde fayda sağladığı görülmüştür. DEO hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri süreci planlama aşaması, öğretim yöntem ve tekniği, değerlendirme, fiziksel alt yapı ile materyal ve donanımlar olmak üzere beş tema altında ele alınmıştır. Bununla birlikte, DEO hizmetleri sürecinde gerçekleştirilen işbirliği ve iletişim öğretmenler arası, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda DEO genel sürecine yönelik, altyapı ve kaynaklara yönelik, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere ilişkin sorunlar olduğu görülmüştür. Son olarak da paydaşların bu sorunların çözümlerine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Destek Eğitim Odası (DEO), Kaynaştırma Eğitimi, Özel Gereksinimli Öğrenci, Öğrenme Güçlüğü

Kaynaklar

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43–68.
- Akgül, S., Kumaş, V., & Gökçe, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 993–1022. <https://doi.org/10.30964/auedf.702182>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs... *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında... özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Daniels, H., & Garner, P. (2013). *Inclusive education*. Routledge.
- Erkan, D. T. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17–30.

- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi].
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası... *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895–919. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması...* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education* (K4D Helpdesk Report). Institute of Development Studies.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- Watson, K. (2019). ‘We are all friends’: Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253–264.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayınları.

A CASE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF RESOURCE ROOM SERVICES IN AN ELEMENTARY SCHOOL

Damla EKEN

MOE, Türkiye

damlaekeen@gmail.com

0009-0004-9164-5062

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

Muhammed EKEN

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

Introduction

The 21st-century educational approach has shifted towards inclusive education, which ensures the participation of all students with diverse needs in the educational process with equal opportunities. UNESCO (2005) defines inclusive education as a process of responding to the diverse needs of learners, reducing discrimination, and increasing social participation. This understanding, initially focused only on individuals with special needs, has expanded over time to include disadvantaged groups such as religious, ethnic, and cultural minorities, immigrants and refugees, and children from low-income families (Daniels & Garner, 2013; Schuelka, 2018). Avramidis, Bayliss, and Burden (2000) define mainstreaming as a restructuring process where every school can accommodate every student, regardless of disability. One of the most important support mechanisms for the effective implementation of mainstreaming is the Resource Room (RR) (Watson, 2019). These rooms, as defined by the Ministry of National Education (MoNE) (2006; 2018), facilitate the integration of mainstreamed students into the general education program by offering individualized education and special materials. Research indicates that RRs provide academic (Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Pesen, 2019) and social-affective (Akgül, Kumaş & Gökçe, 2020; Güven, 2021) benefits to students, while also reducing behavioral problems (Erkan, 2018). However, issues such as teachers' lack of adequate in-service training (Güven, 2019; Nar, 2017), students' low motivation (Çağlar, 2016; Dalga, 2019), and fear of stigmatization (Akay, 2011) have also been reported. Therefore, it is important to comprehensively evaluate RR practices through stakeholder opinions and field observations. This research aims to conduct an in-depth examination of the Resource Room (RR) services process in a primary school that provides educational support for mainstreamed students with special education needs. This study seeks to answer the following questions regarding RR services at the primary school level:

1. How do RR services contribute to students?
2. How are RR lessons implemented?
3. How are teamwork and collaboration regarding RR services carried out?
4. What are the problems experienced regarding RR services?
5. What are the suggestions for improving the quality of RR services?

Method

This research was designed as a case study—one of the qualitative approaches that enables the researcher to collect rich, in-depth data; directly learn participants' perceptions, experiences, and viewpoints (Creswell, 2013); and understand and explain existing situations (Creswell, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2020). The “case” investigated is the examination of Support Education

Room (DEO) services provided to students with special educational needs. In explicating this case, both stakeholder views on DEO practices and observations of how these processes are implemented were employed. Accordingly, the study adopted an embedded single-case design within the case study tradition (Patton, 2014).

Participants

The study group comprised students with special educational needs receiving instruction in a DEO at a primary school; the teachers providing DEO instruction; the classroom teachers of students with special needs; parents; school counselors; and school administrators. In total, 16 teachers, 13 students, and the 13 parents of these students participated.

Findings

Stakeholder views concerning DEO processes coalesced around three main themes: benefits to students, instructional/teaching activities, and communication and collaboration. Reported student benefits included close attention and one-to-one support, increased motivation, academic progress, social and emotional development, and additional learning opportunities. Instructional and teaching activities within DEO services were addressed under five themes: planning, teaching methods and techniques, assessment, physical infrastructure, and materials/equipment. Collaboration and communication were examined across three themes: teacher–teacher, teacher–student, and teacher–parent. Analysis further revealed challenges relating to the overall DEO process, infrastructure and resources, and issues specific to teachers, students, and parents. Finally, stakeholders’ recommendations for addressing these challenges were presented.

Keywords: Support Education Room (DEO), Mainstreaming/Inclusion, Students with Special Educational Needs, Learning Difficulties

References

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43–68.
- Akgül, S., Kumaş, V., & Gökçe, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 993–1022. <https://doi.org/10.30964/auedf.702182>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers’ attitudes towards the inclusion of children with special educational needs... *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşler* [Unpublished master's thesis]. Gazi Üniversitesi.
- Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında... özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler* [Unpublished master's thesis]. Marmara Üniversitesi.
- Daniels, H., & Garner, P. (2013). *Inclusive education*. Routledge.
- Erkan, D. T. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17–30.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması* [Unpublished doctoral dissertation].

- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası... *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895–919. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması...* [Unpublished master's thesis].
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Unpublished master's thesis].
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education* (K4D Helpdesk Report). Institute of Development Studies.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- Watson, K. (2019). ‘We are all friends’: Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253–264.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Seçkin Yayınları.

Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Kişiliklerine Etkisi

Cihan KILIÇ

Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye

cihankilic88@gmail.com

0000-0003-4618-8857

Giriş

Duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu araştırma sonuçlarına göre, bireylerin kişilik örüntülerinin belirlendiği okul çağı yıllarındaki durum merak konusu olmuştur. Eğitim ortamlarında bireylerin kişilik gelişimlerinin etkilendiği ve duygusal zekalarının oluştuğu bilinmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmada lise çağında öğrenim görmekte olan bireylerin duygusal zekaları ile kişilik türlerinin ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca duygusal zekanın alt boyutlarının hangi kişilik özelliğini ne derecede etkilediği de araştırmada belirlenecektir.

Lise kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin;

- Duygusal zeka düzeyleri nedir ve kişilik tiplerine göre aldıkları puanlar nelerdir?
- Duygusal zeka alt boyutları ile kişilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Duygusal zekanın hangi alt boyutları kişiliği hangi düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada lise çağında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekalarının kişilik tiplerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Kocaeli ilinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılmış olan 123 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin 35'i erkek, 85'i kız; 91'i Anadolu, 23'ü Fen ve 9'u Mesleki Teknik Lisede öğrenim görmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Deniz vd. (2013)'lerinin geliştirdiği duygusal zeka ölçeği ile, Atak (2013)'ın geliştirdiği kişilik ölçeği kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularında ilk olarak öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ve kişilik tiplerine göre puanları belirlenmiştir. Buna göre duygusal zekanın alt boyutlarında sırasıyla; iyi oluş = 3.97, öz kontrol = 4.30 duygusallık = 4.42, sosyallık = 4.31 ve toplam duygusal zeka = 4.50 düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin “orta” denilebilecek düzeyde duygusal zeka alt boyut puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Kişilik alt boyutları da sırasıyla; dışa dönüklük = 3.99, deneyime açıklık = 3.54, duygusal denge = 4.01, sorumluluk = 4.42, yumuşak başlılık = 4.65 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın korelasyonel bulgularında; dışa dönüklük ile duygusallık arasında .245 düzeyinde; deneyimlere açıklık ile öz kontrol arasında .295; sorumluluk ile iyi oluş arasında .339; sorumluluk ile öz kontrol arasında; .228; sorumluluk ile toplam duygusal zeka arasında .293 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmada bulunan sonuçlara göre; duygusal zeka bileşenleri kişilik tiplerinden en fazla sorumluluk kişilik tipini etkilemektedir. Farklı bir ifade ile; bu araştırmada duygusal zekanın sorumluluk kişilik özelliğini desteklediği bulgusu alan yazına kazandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, kişilik, lise, sosyal ve duygusal öğrenme, psikoloji.

Kaynaklar

Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 312-319. doi: 10.4274/npa.y6128

Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.

The Effect of High School Students' Emotional Intelligence on Their Personality

Cihan KILIÇ

Yıldız Technical University / Türkiye

cihankilic88@gmail.com

0000-0003-4618-8857

Introduction

According to research findings linking emotional intelligence and personality traits, the situation during the school years, when individuals' personality patterns are determined, has become a matter of interest. It is known that individuals' personality development is influenced and their emotional intelligence is developed in educational environments. Therefore, this study aimed to determine the relationship between the emotional intelligence of high school students and their personality types. Furthermore, the study will determine the extent to which the sub-dimensions of emotional intelligence influence each personality trait.

High school students

- What are their emotional intelligence levels, and what are their scores based on their personality types?
- Is there a significant relationship between the sub-dimensions of emotional intelligence and the personality sub-dimensions?
- Which sub-dimensions of emotional intelligence predict personality to what extent?

Methodology

This study investigated the impact of high school students' emotional intelligence on their personality types. The study employed a descriptive survey model, a quantitative research method.

The study population consisted of high school students in Kocaeli province. The study sample consisted of 123 high school students recruited through convenience sampling. Of the students, 35 were male and 85 were female; 91 were studying at Anatolian High School, 23 at Science High School, and 9 at Vocational and Technical High School.

The emotional intelligence scale developed by Deniz et al. (2013) and the personality scale developed by Atak (2013) were used as data collection tools.

Results

The study findings first determined the students' emotional intelligence levels and scores according to their personality types. Accordingly, the sub-dimensions of emotional intelligence were found to be: well-being = 3.97, self-control = 4.30, emotionality = 4.42, sociability = 4.31, and total emotional intelligence = 4.50, respectively. These results indicate that the students had moderate emotional intelligence sub-dimension scores. The personality sub-dimensions were found to be: extraversion = 3.99, openness to experience = 3.54, emotional stability = 4.01, conscientiousness = 4.42, and agreeableness = 4.65, respectively.

The correlational findings of the study revealed significant correlations of .245 between extraversion and emotionality; .295 between openness to experience and self-control; .339 between conscientiousness and well-being; .228 between conscientiousness and self-control; and .293 between conscientiousness and total emotional intelligence.

According to the results of the study; Among personality types, emotional intelligence components most strongly influence the conscientiousness personality type. In other words, this study adds to the literature the finding that emotional intelligence supports the conscientiousness personality trait.

Keywords: Emotional intelligence, personality, high school, social and emotional learning, psychology.

References

- Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 312-319. doi: 10.4274/npa.y6128
- Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.

Küresel Söylemde Kapsayıcılığın Dili: Göç ve Sosyal Adaletin Eğitim Politikalarındaki İz Düşümü

Dr. Öğr. Üyesi Merve Uysal

Uluslararası Final Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

merve.uysal@final.edu.tr

0000-0003-3430-0194

Giriş

İnsanlık tarihinin ayrılmaz bir parçası olan göç, 21. yüzyılda gönüllü ve zorunlu hareketlilik biçimlerine ilişkin artan bir dikkatle ele alınmaktadır. İlkel çağlarda göç, insanların temel beslenme ihtiyaçlarını karşılamak ve güvenli bir yaşam alanında varlıklarını sürdürebilmek amacıyla gerçekleştirdikleri doğal bir hareketlilik iken, günümüzde çok daha karmaşık ve çok boyutlu bir olgu haline gelmiştir. Savaşlar, doğal afetler, siyasi veya ekonomik krizler, baskı ve çatışmalar, etnik ve kültürel sorunlar gibi itici faktörlerin yanı sıra; sanayi, inşaat ve ev hizmetleri gibi sektörlerde işgücüne olan talep, daha iyi eğitim ve çalışma koşullarına erişim arzusu, daha yüksek yaşam standartlarına ulaşma umudu gibi çekici faktörler de göçün temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Böylece göç, coğrafi bir yer değiştirme olmaktan öte, bireylerin ve toplulukların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik yaşamlarını yeniden şekillendiren çok katmanlı bir süreç olarak görülmektedir.

Aslında artan göç hareketliliği, demografik yapıları değiştirmekle sınırlı kalmayıp eğitim sistemlerinin kapsayıcı, adil ve esnek bir yapıya kavuşması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine tam ve eşit katılımının sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (OECD, 2012). Bu çerçevede kapsayıcılık, eğitime erişimle başlaması gereken, fakat katılım, aidiyet ve başarı boyutlarıyla derinleşen çok katmanlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2017). Eğitimde sosyal adalet ise, bu kapsayıcı çerçevenin temel dayanağını oluşturarak tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatlarının sunulmasını ve dezavantajlı grupların haklarının korunmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, göç bağlamında eğitimde sosyal adaletin uluslararası politika belgelerinde nasıl temsil edildiğini incelemektir. Çalışmada UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan belgelerde yer alan kapsayıcılık söylemleri çözümlenerek, göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki ideolojik yaklaşımlar ve yönetim perspektifleri ortaya konulacaktır. Daha açık bir ifade ile bu çalışma, Rawls'un Sosyal Adalet Teorisi (*A Theory of Justice*) çerçevesine dayandırılmakta (Rawls, 2001) ve kapsayıcı eğitim anlayışı UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (*Education for All*) vizyonu ile Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 (*Sustainable Development Goal 4 – SDG 4*) bağlamında ele alınmaktadır (UNESCO, 2015). Bununla beraber politika belgelerindeki kapsayıcılık söylemleri, Wodak'ın Söylem-Tarih Yaklaşımı (*Discourse-Historical Approach – DHA*) çerçevesinde de çözümlenmeye tabi tutulacaktır (Wodak ve Meyer, 2016). Böylelikle göç ve sosyal adalet ilişkisi söylem düzeyinde değerlendirilerek, eğitim politikalarının hangi dil ve kavramsal çerçeve içinde kurgulanacağı eleştirel biçimde analiz edilebilecektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış olup doküman analizi yöntemiyle yürütülecektir. Göç, eğitimde kapsayıcılık ile sosyal adalet temalarını işleyen; UNESCO, OECD ile Avrupa Komisyonu'nun yayımladığı güncel politika belgeleri inceleme kapsamına alınacaktır. Bu belgeler, göçmen öğrencilerin eğitime erişimi, katılımı ve başarı süreçlerini ele alan temel raporları kapsayacaktır.

Analiz sürecinde belgeler sistematik biçimde incelenecek, göç, eğitimde kapsayıcılık ve sosyal adalet temalarına ilişkin bölümler seçilecektir. Metinlerde yer alan anahtar kavramlar önceden

belirlenmiş temalar çerçevesinde kodlanacak, ayrıca metinlerden türeyen yeni temalar da analize dâhil edilecektir. Söylemsel stratejiler (örneğin adlandırma, metafor kullanımı, kapsayıcılık vurguları) çözümlenerek Wodak'ın Söylem-Tarih Yaklaşımı çerçevesinde belgelerin tarihsel ve politik bağlamları değerlendirilecektir. Farklı kurumlara ait belgelerin karşılaştırılmasıyla benzerlikler ve farklılıklar ortaya konacak ve böylece kurumların kapsayıcılık ile sosyal adalet konusundaki ideolojik pozisyonları eleştirel biçimde tartışılacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu belgelerinde göçmen öğrencilerin eğitimi konusunun nasıl çerçevelendiğine ilişkin karşılaştırmalı bir tablo ortaya konması beklenmektedir. Kapsayıcılık ve sosyal adalet söylemlerinin, kurumların ideolojik ve yönetişimsel önceliklerine göre nasıl farklılaştığı ve hangi ortak temalar etrafında birleştiği açıklığa kavuşacaktır. Ayrıca söylem analizi sonucunda kapsayıcılık kavramının yalnızca eğitime erişim değil, katılım, aidiyet ve başarıyı da içeren çok katmanlı bir anlayışla ele alınıp alınmadığı değerlendirilecektir. Farklı belgeler arasında ortaya çıkacak benzerlikler ve farklılıklar, uluslararası eğitim politikalarının göç bağlamında sosyal adalet anlayışını nasıl şekillendirdiğine dair bir değerlendirme sağlaması planlanmaktadır. Bu bulguların, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik politika geliştirme ve uygulama alanlarında karar vericilere yol gösterici bir çerçeve sağlaması ve kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesine katkıda bulunması öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel söylem analizi, Göçmen öğrenciler, Kapsayıcı eğitim, Uluslararası politika, Yönetişim

Kaynaklar

- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

The Language of Inclusion in Global Discourse: The Reflection of Migration and Social Justice in Education Policies

Assist. Prof. Dr. Merve Uysal

Uluslararası Final Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

merve.uysal@final.edu.tr

0000-0003-3430-0194

Introduction

Migration, an integral part of human history, is being addressed with increasing attention in the 21st century in relation to voluntary and forced forms of mobility. While migration in primitive times was a natural form of mobility undertaken by people to meet their basic nutritional needs and sustain their existence in a safe living environment, today it has become a much more complex and multidimensional phenomenon. In addition to push factors such as wars, natural disasters, political or economic crises, oppression and conflicts, and ethnic and cultural issues, pull factors such as demand for labor in sectors such as industry, construction, and domestic services, the desire for access to better education and working conditions, and the hope of achieving higher living standards are also among the key determinants of migration. Thus, migration is seen as a multi-layered process that reshapes the economic, social, cultural, and political lives of individuals and communities, beyond being a mere geographical relocation.

In fact, increasing migration mobility not only changes demographic structures but also highlights the need for education systems to become inclusive, equitable, and flexible. Ensuring the full and equal participation of migrant students in education processes is critical for strengthening equal opportunities in education and social cohesion (OECD, 2012). In this context, inclusiveness is considered a multi-layered approach that must begin with access to education but deepens through participation, belonging, and achievement (UNESCO, 2017). Social justice in education forms the fundamental basis of this inclusive framework, requiring equal learning opportunities for all students and the protection of the rights of disadvantaged groups. In this context, the aim of this study is to examine how social justice in education in the context of migration is represented in international policy documents. The study will analyze the discourses of inclusiveness found in documents published by UNESCO, the OECD, and the European Commission, revealing the ideological approaches and governance perspectives on the education of migrant students. More explicitly, this study is grounded in Rawls's A Theory of Justice (Rawls, 2001), and the concept of inclusive education is addressed within the framework of UNESCO's Education for All vision and Sustainable Development Goal 4 (UNESCO, 2015). Furthermore, discourses of inclusiveness in policy documents will be analyzed within the framework of Wodak's Discourse-Historical Approach (DHA) (Wodak and Meyer, 2016). Thus, the relationship between migration and social justice will be evaluated at the discourse level, enabling a critical analysis of the language and conceptual framework within which education policies are constructed. Thus, the relationship between migration and social justice will be evaluated at the discourse level, and the language and conceptual framework within which education policies are constructed will be critically analyzed.

Method

This study is designed using a qualitative research approach and will be conducted using document analysis. It will examine current policy documents published by UNESCO, the OECD, and the European Commission that address the themes of migration, inclusivity in

education, and social justice. These documents will include key reports addressing migrant students' access to education, participation, and success processes.

During the analysis process, the documents will be examined systematically, and sections related to migration, inclusivity in education, and social justice will be selected. Key concepts in the texts will be coded within predefined themes, and new themes emerging from the texts will also be included in the analysis. Discourse strategies (e.g., naming, use of metaphors, emphasis on inclusivity) will be analyzed, and the historical and political contexts of the documents will be evaluated within the framework of Wodak's Discourse-History Approach. Similarities and differences will be identified by comparing documents from different institutions, thereby critically discussing the ideological positions of these institutions on inclusivity and social justice.

Expected Results

This study is expected to produce a comparative table showing how the education of migrant students is framed in UNESCO, OECD, and European Commission documents. It will clarify how discourses on inclusivity and social justice differ according to the ideological and governance priorities of institutions and what common themes they converge around. Furthermore, the discourse analysis will assess whether the concept of inclusivity is approached with a multi-layered understanding that encompasses not only access to education but also participation, belonging, and success. The similarities and differences that emerge between the various documents are expected to provide an assessment of how international education policies shape the understanding of social justice in the context of migration. These findings are expected to provide decision-makers with a guiding framework for policy development and implementation in the field of migrant students' education processes and to contribute to the strengthening of inclusive education policies.

Keywords: Critical discourse analysis, Migrant students, Inclusive education, International politics, Governance

References

- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlikleri

Gökçe ADIBELLİ

Ankara Üniversitesi, Türkiye

gadibelli@ankara.edu.tr

[0009-0008-8280-5975](tel:0009-0008-8280-5975)

Pervin Oya TANERİ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

ptaneri@metu.edu.tr

[0000-0003-3482-3868](tel:0000-0003-3482-3868)

Giriş

Günümüzde bilgiye hızlı erişim ve paylaşım için teknolojik araçlardan yararlanılmaktadır (Katrancı & Uygun, 2013). Bu durum, okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin gerekli teknoloji bilgisi ve becerisine sahip olmaları beklentisini doğurmuştur (Richardson vd., 2013). Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak öğretim programlarında da değişim gözlemlenmektedir. Nitekim 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 1., 5. ve 9. sınıflarda 2024–2025 Eğitim-Öğretim döneminde uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu değişimin en güncel örneklerinden biridir. Bu programda, bilim ve teknolojinin üreticisi ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2024). Bir eğitim programının başarısı uygulamadaki başarısı ile doğru orantılıdır (Aykaç & Ulubey, 2012). Bu nedenle, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve bu konudaki öz yeterlik inançları, teknolojiye dayalı bir programın başarısı açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik, Bandura (1994) tarafından bireylerin kendi yeteneklerine dayanarak herhangi bir durumda başarılı olabileceklerine dair duydukları güven olarak tanımlanmıştır. Teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algısı ise öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanabilme konusundaki güven düzeyleridir (Nathan, 2009). Bu araştırma, Ankara ilinde görev yapan lise öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyelerine sahip bölgeler arasında değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde konu ve katılımcılar, bulundukları doğal ortam içinde mevcut değişkenler dikkate alınarak incelenir (Karasar, 1999). Araştırma nicel bir çalışmadır ve veri toplama aracı olarak Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen, Ünal ve Teker (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek “teknolojiyi kullanma” ve “teknolojiyi kullandırma” olmak üzere iki boyuttan oluşmakta ve 19 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95’tir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin üç farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Mamak) bulunan toplam 21 Anadolu lisesinde görev yapan ve 2024-2025 yıllarında 9. Sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 189 öğretmen katılmış, eksik veriler çıkarıldıktan sonra 183 öğretmenin yanıtları değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu kadın (%70) ve 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Veriler, betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) ile analiz edilmiş; iki grup arasındaki farklar için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup arasındaki farklar için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sonuçlar öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz yeterliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu göstermektedir. ($M=66.76$). ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları ilçelere göre öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,179) = 1.02, p = .363 > .05$). Sosyo-ekonomik düzey farklarının öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı anlama gelmektedir. Buna karşın, cinsiyete göre anlamlı fark saptanmış; erkek

öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t(181) = -2.70$, $p = .008$). Deneyim ile öz yeterlik puanları arasında ise zayıf ancak anlamlı negatif ilişki belirlenmiştir (Spearman's $\rho = -0.285$, $p < .001$). Bu durum, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanma konusunda daha az özgüvenli hissettiklerini düşündürmektedir. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulayıcılarının teknoloji entegrasyonuna yönelik mevcut durumlarını ortaya koyarak sonraki nitel çalışmalar için zemin hazırlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öz Yeterlik, Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterliği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynaklar

Aykaç, N., Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press).

Katrancı, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayınevi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu Kitabı Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri. Ankara

Nathan, E. J. (2009). An Examination Of The Relationship Between Preservice Teachers' Level Of Technology İntegration Self-Efficacy (TISE) And Level Of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Doctoral Thesis. Houston: University Of Houston.

Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a School Technology Vision in School Leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.

Ünal, E., & Teker, N. (2018). Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 973-978

Teachers' Technology Integration Self-Efficacies

Gökçe ADIBELLİ

Ankara University, Türkiye

gadibelli@ankara.edu.tr

[0009-0008-8280-5975](tel:0009-0008-8280-5975)

Pervin Oya TANERİ

Middle East Technical University (METU), Türkiye

ptaneri@metu.edu.tr

[0000-0003-3482-3868](tel:0000-0003-3482-3868)

Introduction

Today, technological tools are utilized for rapid access to and sharing of information (Katrancı & Uygun, 2013). This situation has led to the expectation that school administrators and teachers possess the necessary technological knowledge and skills (Richardson et al., 2013). Along with technological developments, changes have also been observed in curricula. Indeed, the Türkiye Century Maarif Model, prepared by the Ministry of National Education in 2024 and implemented in grades 1, 5, and 9 during the 2024–2025 academic year, is one of the most recent examples of this transformation. In this program, it is aimed to raise individuals who are producers and managers of science and technology, and who possess digital competence and a culture of lifelong learning (MEB, 2024). The success of an curriculum is directly proportional to its success in practice (Aykaç & Ulubey, 2012). Therefore, teachers' use of technology and their self-efficacy beliefs in this regard play a decisive role in the success of a technology-oriented program. Self-efficacy was defined by Bandura (1994) as individuals' belief in their ability to succeed in any situation based on their own skills. Technology integration self-efficacy perception refers to teachers' level of confidence in effectively using technology in learning environments (Nathan, 2009). This study aims to determine the technology integration self-efficacy levels of high school teachers working in Ankara and to examine whether these levels differ across regions with different socio-economic development levels.

Methodology

The descriptive survey model was used in the study. In this model, the subject and participants are examined in their natural environment by considering the existing variables (Karasar, 1999). This research is quantitative in nature, and the Technology Integration Self-Efficacy Perception Scale, developed by Wang, Ertmer, and Newby (2004) and adapted into Turkish by Ünal and Teker (2018), was used as the data collection tool. The five-point Likert-type scale consists of two dimensions: “using technology” and “enabling the use of technology,” and it contains 19 items. The lowest possible score on the scale is 19, and the highest is 95. The sample consists of teachers who taught 9th-grade courses in the 2024–2025 academic year in a total of 21 Anatolian high schools located in three central districts of Ankara (Çankaya, Etimesgut, and Mamak), which represent different socio-economic development levels. A total of 189 teachers participated in the study, and after excluding incomplete data, the responses of 183 teachers were analyzed. The majority of participants were female (70%) and had more than 20 years of professional experience. Data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation); independent samples t-tests were conducted to compare two groups, and one-way ANOVA was used for comparisons involving more than two groups.

Results / Expected Outcomes

The results indicate that teachers' technology integration self-efficacy levels are above average ($M = 66.76$). According to the ANOVA results, there was no significant difference in self-efficacy scores among teachers working in different districts ($F(2,179) = 1.02, p = .363 > .05$), suggesting that socio-economic level differences did not lead to a significant variation in teachers' technology integration

self-efficacy. However, a significant difference was found in terms of gender; male teachers scored significantly higher than female teachers ($t(181) = -2.70, p = .008$). A weak but significant negative correlation was found between years of experience and self-efficacy scores (Spearman's $\rho = -0.285, p < .001$). This finding suggests that teachers with more years of professional experience feel less confident in using new technologies. The study reveals the current state of teachers implementing the Türkiye Century Maarif Model in terms of technology integration and provides a foundation for future qualitative research.

References

- Aykaç, N., Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press).
- Katrancı, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayınevi
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu Kitabı Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri. Ankara
- Nathan, E. J. (2009). An Examination Of The Relationship Between Preservice Teachers' Level Of Technology İntegration Self-Efficacy (TISE) And Level Of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Doctoral Thesis. Houston: University Of Houston.
- Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a School Technology Vision in School Leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Ünal, E., & Teker, N. (2018). Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 973-978

Meslek Öğretmenlerinin Mesleki Alan Çerçeve Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Belirlenmesi

Kevser ÖZLER

Yatağan Şehit Engin Yalçın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Türkiye
ktatarr@hotmail.com
0000-0001-8725-959X

Özgür ULUBEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkiye
oulubey@mu.edu.tr
0000-0001-7672-1937

Giriş

Türkiye eğitim sisteminde iş yaşamı becerileri; Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumlarında kazandırılmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri; mesleki ve teknik okullara bağlı örgün eğitim ortaöğretim kurumlarıdır. (Özsoy, 2015). Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerine gerekli beceriler meslek öğretmenleri tarafından mesleki alan çerçeve öğretim programı kılavuzluğunda kazandırılmaktadır. Çerçeve öğretim programları; “Mesleklerin alan ve dallarına ait önceden belirlenmiş yeterliliklerinin kazandırılması amacıyla oluşturulan eğitsel süreçler hususlarında yol gösteren MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanarak yürürlüğe giren yazılı belgelerdir” (Sert, 2007, s.6).

Öğretim programı öğrenme birimleri ve kazanımlarına göre yıllık planlarını hazırlayan meslek öğretmenleri derslerini bu plana göre işlemektedir (Öztürk, 2012). Planların hazırlanmasında ve uygulanmasında çerçeve öğretim programına bağlılık önemlidir. Çünkü meslek lisesi öğrencilerin mesleki yeterlilikleri ve gelişimleri öğretmenlerin öğretim programlarına bağlı olmaları ile mümkündür (Cemaloğlu vd., 2019).

Programın uygulamadaki etkisinin belirlenmesinde programa bağlılığa odaklanılması gerekmektedir (Burul, 2018). Öğretim programlarına bağlı kalınması programda oluşan hata ve yanlışların tespiti açısından oldukça önemlidir. Programa bağlılığın incelenmesi uygulanan programın değerlendirilmesi, programdaki durumların tespit edilmesi ve sonuçların saptanması eğitim niteliğinin artmasında etkin rol oynamaktadır (Burakgazi, 2019). Öğretim sürecini doğru değerlendirmek için öğretmenlerin programa bağlılıklarının belirlenmesi gerekmektedir ve bu sebepten programa bağlılığın tespiti önemlidir (Bümen vd., 2014). Bu çalışmada meslek öğretmenlerinin mesleki alan çerçeve öğretim programına bağlılıkları incelenmiştir. Meslek öğretmenlerinin programa bağlılık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörlerin etkisinin nasıl olduğu belirlenerek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada Creswell (2003) sınıflamasına göre karma yöntem desenlerinden “açıklayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Muğla ilinin 10 ilçesindeki 13 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan 290 meslek öğretmeninden gönüllü 240 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri Burul (2018) tarafından geliştirilen ‘Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’ ile belirlenmiştir (Nitel). Elde edilen bulgular; programa bağlılık düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesine olanak sağlayacak görüşme formunun araştırmacı tarafından hazırlanmasında belirleyici olmuştur. Böylelikle ilgili konuda programa bağlılık düzeyleri yüksek ve düşük 16 meslek öğretmenin görüşleri alınmıştır (Nitel).

Yüz yüze 240 meslek öğretmeninden toplanan veriler analiz için SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Meslek öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mesleki alan, yaş ve hizmet yılı

değişkenlerine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla iki alt kategorili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla alt kategorili değişkenler için Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırmada meslek öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Veriler anlamlı bölümlere ayrılarak kendi aralarında anlamlı bütün oluşturanlar kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar incelenerek birbiri ile ilişkili olanlar temalaştırılmıştır.

Sonuçlar

230 meslek öğretmenin programına bağlılık düzeylerinin ($\bar{x}=3.49$) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Programa bağlılık düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacı ile yapılan görüşmeler sonucunda programa bağlılık düzeyini; programın yapısı (öğrenci düzeyine uygunluğu, kazanım sayısı, güncel, teknolojik olma durumu, iş piyasa beklentisini karşılama kapasitesi), atölye durumu (uygun ekipman ve donanım), okul yönetimi tutumu, okul-işletme iş birliği, zümreler arası iletişim ve meslek öğretmenin mesleki kıdem, bilgi ve donanımının belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen faktörlerin program geliştirme sürecinde eksiklerin giderilmesinde yardımcı olması söz konusudur. Bunun yanı sıra uygulamadan kaynaklı ortaya çıkan eksikliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim önerileri ile giderilmesi mümkün olabilecektir.

Anahtar Sözcükler: öğretim programı, meslek öğretmeni, mesleki eğitim, programa bağlılık

Kaynaklar

- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Sage Publication.
- Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulaması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kalitesi üzerine düşünceler. *Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu Umyos 2015 Özel Sayısı*, 173-181.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Determining Vocational Teachers' Fidelity to Vocational Field Framework Curricula

Kevser ÖZLER

Yatağan Şehit Engin Yalçın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Türkiye

ktatarr@hotmail.com

0000-0001-8725-959X

Özgür ULUBEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkiye

oulubey@mu.edu.tr

0000-0001-7672-1937

Introduction

In the Turkish education system, skills for the workplace are instilled in students attending Vocational and Technical Education Schools and Institutions. They offer a four-year education program culminating in a vocational diploma and a business establishment certificate (Özsoy, 2015). Vocational teachers are responsible for equipping Vocational and Technical Anatolian High School students with the necessary skills to enter the job market as qualified individuals. These teachers impart vocational skills specific to their fields, guided by the vocational field framework curriculum. Framework curricula are "written documents approved and implemented by the Ministry of National Education's Board of Education and Discipline, providing guidance on educational processes aimed at achieving predetermined competencies in vocational fields and branches" (Sert, 2007, p.6).

Vocational teachers prepare their annual plans based on the learning units and achievements outlined in the curriculum and conduct their lessons accordingly (Öztürk, 2012). Adherence to the curriculum fidelity is crucial in the preparation and implementation of these plans. This is because the vocational competence and development of vocational high school students depend on their teachers' adherence to the curriculum fidelity (Cemaloğlu et al., 2019).

To determine the effectiveness of a program's implementation, it's essential to focus on adherence to the program (Burul, 2018). Curriculum fidelity is vital for identifying errors and shortcomings within the program. Examining curriculum fidelity plays a significant role in enhancing the quality of education by facilitating program evaluation, identifying program-related issues, and determining outcomes (Burakgazi, 2019). To accurately evaluate the teaching process, it's necessary to determine teachers' adherence to the program, making the assessment of program adherence crucial (Bümen et al., 2014). This study investigates vocational teachers' adherence to vocational curriculum fidelity. By revealing the level of program adherence among vocational teachers and the factors influencing this adherence, this research aims to contribute to the existing literature.

Method

The study employed an "explanatory sequential design," a mixed-methods design as classified by Creswell (2003). The research involved 240 volunteer vocational teachers out of 290 working in 13 Vocational and Technical Anatolian High Schools across 10 districts in Muğla province. The curriculum fidelity levels of 230 vocational teachers were determined (Quantitative). The findings informed the development of an interview form to identify factors influencing curriculum fidelity levels. Consequently, interviews were conducted with 16 vocational teachers exhibiting high and low levels of curriculum fidelity (Qualitative).

Data collected face-to-face from 240 vocational teachers were transferred to the SPSS 22.0 program for analysis. To determine the differences in vocational teachers' adherence to the curriculum fidelity on the variables of gender, vocational field, age, and years of service, a t-test was used for variables with two subcategories, and a One-Way ANOVA test was used for variables with three or more subcategories.

The data obtained from interviews with vocational teachers were analyzed using a content analysis approach. The data were divided into meaningful sections, and those that formed a coherent whole were coded. The created codes were examined, and those that were related to each other were grouped into themes.

Results

Following a scale analysis, the curriculum fidelity levels of 230 vocational teachers were determined, with the overall average ($\bar{x}=3.49$) indicating a moderate level of adherence. Interviews conducted to identify factors influencing curriculum fidelity levels revealed that curriculum fidelity is influenced by the following: program structure (suitability to student level, number of achievements, currency and technological relevance, and capacity to meet labor market expectations), workshop conditions (availability of appropriate equipment and facilities), school administration attitudes, school-industry collaboration, communication among teaching teams, and the vocational teacher's professional experience, knowledge, and skills. The identified factors can aid in addressing shortcomings during the program development process. Additionally, pre-service and in-service training recommendations can potentially rectify implementation-related deficiencies.

Keywords: curriculum, vocational teachers, vocational education, curriculum fidelity

References

- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Sage Publication.
- Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulaması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kalitesi üzerine düşünceler. *Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu Umyos 2015 Özel Sayısı*, 173-181.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

İlkokul Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Tutumlarının Ve Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Gülten AKTU

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

gultenaktu85@gmail.com

Medine GÜRBÜZ

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

medinegurbuz01@gmail.com

Kemal BATMAN

Atatürk Öğretmen Akademisi

kemal.batman@aoa.edu.tr

Giriş

Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK) Howard Gardner tarafından 1983 yılında yayımlanan Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences adlı kitabında ortaya atılmıştır (Gardner, 1983). Gardner, geleneksel zekâ anlayışının sınırlarını aşarak, insanların farklı alanlarda çeşitli zekâ türlerine sahip olduğunu savunmuştur. Bu kurama göre, zekâ sadece sözel ve matematiksel yeteneklerden ibaret olmayıp; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-duyudevimsel, müziksel-ritmik, bireysel-özedönük, sosyal-bireylerarası ve doğa zekâsı gibi farklı boyutlarda kendini gösterir. ÇZK, eğitim alanında bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim stratejilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. ÇZK, bireylerin zekâ düzeylerinin bağımsız ve özerk yeteneklerden oluştuğunu ve sekiz temel zekâ türünün varlığını savunur (Gardner, 1983; Kılıç, 2008). Gardner (1983), zekânın çok boyutlu olduğunu belirtmiş, başlangıçta yedi zekâ türü tanımlamış; ancak daha sonra bu sayı sekize yükselmiştir. Gardner'ın sekiz zeka türü: Sözel/Dilbilimsel, Mantıksal/Matematiksel, Görsel/Uzamsal, Müziksel/Ritmik, Bedensel/Kinestetik, Sosyal/Bireylerarası, Özedönük/Bireysel ve Doğa Zekasıdır (Gardner, 1983; Kornhaber, 2019). Bu zeka türleri bireylerde farklı düzeylerde gelişmiştir ve her birey, güçlü olduğu zekâ alanında öğrenmeye daha yatkındır. Gardner (2004) bireylere yardımcı olabilmek için, Çoklu Zeka Kuramı'na dayanarak her türlü eğitsel sisteme uygulanabilecek bir çerçeve geliştirmiş olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeye göre, her bireyin öğrenmesi tektir ve bireye hitap eden öğrenmeler eğitim-öğretim sürecinde kalıcılığı artırır.

Bu araştırma ile Çoklu Zeka Kuramı'nın (ÇZK) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ilkökul öğretim sürecinde ne derece uygulamaya konduğu tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile ilkökul öğretmenlerinin ÇZK'ye yönelik tutumlarının ve ÇZK'yi derslerdeki öğretim süreçlerinde kullanım düzeyleri saptanarak, sınıf içerisinde ÇZK'nin kullanımının önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın yeniliği ve orijinalliği, KKTC'de daha önce ilkökul öğretmenlerinin ÇZK'ye yönelik tutumları ile ÇZK'yi öğretim süreçlerinde kullanım durumlarını ortaya koyan çalışmalara rastlanmaması bu alana yönelik eksikliği gidererek geleceğe ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel kısmının evrenini 2024-2025 öğretim yılında KKTC devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise uygun örnekleme tekniği ile seçilen 250 öğretmendir. Nitel bölümün katılımcıları, nicel kısma katılan öğretmenler arasından uygun örnekleme tekniği ile seçilen 14 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kılıç (2008) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için içerik analizi, tutum ölçeği için ise belirli değişkenlerde anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmek Mann

Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar

Özetle araştırmada, öğretmenlerin ÇZK'ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak ÇZK'yi sınıf içi öğretim sürecine dönüştürmede birtakım zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bu zorlukların başında zaman yetersizliği, kalabalık sınıf ortamları, materyal eksikliği ve öğretim programının yoğunluğu olduğu belirlenmiştir. Kuramın teorik olarak öğretmenler tarafından bilindiği ancak uygulamada sistemli biçimde yer bulamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, çoğu zaman ÇZK temelli uygulamaları anlık ve plansız şekilde gerçekleştirdiklerini, farklı zeka alanlarına yönelik ödevler hazırlama konusunda ise geleneksel kalıplardan uzaklaşmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu kurama yönelik farkındalıklarının olduğu ve uygulama istekliliklerinin yüksek olduğu, ancak mevcut eğitim koşulları içerisinde bu kuramın etkili biçimde kullanılmasında engellerle karşılaşıldığı söylenebilir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal desteğinin sağlanması ve öğretim programlarının daha esnek hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zeka Kuramı, ilkökul eğitimi, öğretmen eğitimi, tutum

Kaynaklar

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri*. (1.Baskı) Alfa Basım Yayım Dağıtım İnş. Tur. San. ve Dış Tic. Ltd.Şti.

Kılıç, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin bilgi düzeylerinin ve uygulama yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7300>

Kılıç, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kornhaber, M. L. (2019). *Multiple intelligences: The case for a pluralistic view of intelligence*. In J. A.

An Investigation of Primary School Teachers' Attitudes Toward and Levels of Use of Multiple Intelligences Theory

Gülten AKTU

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

gultenaktu85@gmail.com

Medine GÜRBÜZ

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

medinegurbuz01@gmail.com

Kemal BATMAN

Atatürk ğretmen Akademisi

kemal.batman@aoa.edu.tr

Introduction

The Theory of Multiple Intelligences (MI) was proposed by Howard Gardner in his book *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, published in 1983 (Gardner, 1983). Gardner transcended the boundaries of traditional understandings of intelligence and argued that people possess various types of intelligence in different areas. According to this theory, intelligence is not limited to verbal and mathematical abilities; it manifests itself in various dimensions such as verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, bodily-sensory-motor, musical-rhythmic, intrapersonal-intrapersonal, social-interpersonal, and naturalistic intelligence. MI has made significant contributions to the development of teaching strategies that take individual differences into account in the field of education. MI argues that individuals' intelligence levels consist of independent and autonomous abilities and that there are eight basic intelligence types (Gardner, 1983; Kılıç, 2008). Gardner (1983) stated that intelligence is multidimensional, initially defining seven types of intelligence, but this number was later increased to eight. Gardner's eight types of intelligence are: Verbal/Linguistic, Logical/Mathematical, Visual/Spatial, Musical/Rhythmic, Bodily/Kinesthetic, Social/Interpersonal, Intrapersonal/Individual, and Naturalistic Intelligence (Gardner, 1983; Kornhaber, 2019). These intelligences develop at different levels in individuals, and each individual is more prone to learning in the area of intelligence in which they are stronger. Gardner (2004) states that he has developed a framework based on the Theory of Multiple Intelligences that can be applied to all types of educational systems to help individuals. According to this statement, each individual's learning is unique, and learning that appeals to the individual increases retention in the educational process.

This study aims to determine the extent to which the Multiple Intelligences Theory (MITH) has been implemented in primary school education in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). This study aims to determine primary school teachers' attitudes toward MITH and their use of MITH in classroom instruction, highlighting the importance of MITH in the classroom. The study's novelty and originality, coupled with the lack of previous studies in the TRNC investigating primary school teachers' attitudes toward MITH and their use of MITH in teaching, are expected to address this gap and shed light on the future.

Method

The research employed a mixed research method. The population of the quantitative part of this study consisted of teachers working in public primary schools in the TRNC during the 2024-2025 academic year. The sample consisted of 250 teachers selected using a convenience sampling technique. The participants in the qualitative part were 14 teachers selected using a convenience sampling technique from among those who participated in the quantitative part. The Multiple Intelligences Theory Attitude Scale developed by Kılıç (2008) and a semi-structured interview form developed by the researchers

were used as data collection tools in the study.. Content analysis was used for the interview form, and the Mann Whitney U test and Kruskal Wallis tests were used to test for significant differences in specific variables for the attitude scale. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interview form.

Results

In summary, the findings indicate that teachers hold positive attitudes towards the Multiple Intelligences Theory, yet they face certain challenges when attempting to integrate the theory into classroom instruction. The primary difficulties identified include insufficient time, crowded classroom environments, lack of materials, and the intensity of the curriculum. Although teachers are theoretically familiar with the theory, it was found that it has not been systematically incorporated into practice. Teachers reported that multiple intelligence-based applications are often carried out spontaneously and without planning, and they struggle to move away from traditional patterns when preparing assignments targeting different intelligence areas. Consequently, it can be concluded that while teachers have awareness of and willingness to apply the theory, there are obstacles to its effective use within the current educational conditions. In this context, it is recommended to increase in-service training, reduce class sizes, provide material support, and make curricula more flexible.

Keywords: Attitude, Multiple Intelligences Theory, Primary school education, Teacher education,

References

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri*. (1.Baskı) Alfa Basım Yayım Dağıtım İnş. Tur. San. ve Dış Tic. Ltd.Şti.
- Kılıç, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin bilgi düzeylerinin ve uygulama yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7300>
- Kılıç, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kornhaber, M. L. (2019). *Multiple intelligences: The case for a pluralistic view of intelligence*. In J. A.

KKTC İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

İzlem ALTUNEL

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı
izlemaltunel2008@gmail.com

Kemal BATMAN

Atatürk Öğretmen Akademisi
kemal.batman@aoa.edu.tr

Giriş

Eğitim kurumlarının en verimli hale gelmesinde, nesillere yön veren ve onları geliştiren en önemli yapıtaşları öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin performansının eğitimin niteliği üzerinde çok büyük etkisi olmuş ve öğretmenlerin hep iyi bir performans teşkil etmesi gerekmiştir. Bu performansın artması ve eğitimin daha nitelikli hale gelerek istendik ve kasıtlı davranışları kazandırması için öğretmenin güdülenmesi ve harekete geçme gücüne sahip olması gerekir. Bu harekete geçme gücü olan ve ‘motive’ temel kavramından türetilen motivasyon; bir veya birden çok insanı belirli bir yöne sürekli harekete geçirmek amacı ile yapılan çabaların bütünüdür (Toprakçı, 2015 s.329). Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksekliği ile performanslarının yüksekliği doğru orantıda olacak ve bu orantı eğitimin niteliğine yansıyacaktır.

Motivasyonu yüksek bir bireyin yaptığı işin kalitesi ve istendik olma durumu, çıktısına yansıyacak ve bireyi olumlu yönde güdüleyecektir. Öğretmenlerin de motivasyonlarının yüksek olması performanslarına yansıyacak bu da eğitimde istenen kasıtlı ve istendik sonuçlara daha rahat ulaşılmasını ve eğitimin niteliğinin artmasını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda motive bir öğretmenin pozitif tavırları öğrenme ve öğretme alanında öğrencilere de yansıyacak ve onları da güdüleyecektir. Bu güdüleme öğrencilerin başarıya ulaşma yolunda daha olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır. Başarıya ulaşmış ve okula, eğitime karşı motive olan öğrenciler topluma kazandırılacak nitelikli bireylere dönüşecek, bu durum toplumun kalkınmasına ve istendiğe yaklaşılmaya katkı sağlayacaktır. Bunların gerçekleşmesinde öğretmenin işini motive olarak yapması ve bu motivasyonunu öğrencilerine yansıtması önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin motivasyonlarının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma karma metot üzerine desenlenmiştir. Araştırma 2024-2025 öğretim yılında yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak izni alınmış Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (İÖMÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ‘Öğretmen Motivasyon Görüşme Formu’ (ÖMGF) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında KKTC resmi devlet ilkokullarında görev yapan 114 öğretmen uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında nicel örnekleme yer alan öğretmenler arasından uygun örnekleme tekniğiyle 15 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Hem İÖMÖ hem de ÖMGF’den elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri, nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmada özetle; ilkokul öğretmenlerinin motivasyonlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mezuniyet kademesi değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı; mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme durumlarının yüksek olduğu ve meslekten kaçınma durumlarının düşük olduğu yani meslekten kaçınmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kalabalık sınıfların, değişen demografik yapının, sorunlu öğrenci sayısındaki artışın ve ailelerin işbirliği yapmaktan kaçınmalarının öğretmenlerin motivasyonlarının düşüren nedenler olduğu

saptanmıştır. Sonuç olarak, bu etkenlere rağmen ilkokul öğretmenlerinin mesleklerine motive oldukları ve KKTC’de ilkokul öğretmenliği yapmaktan mutluluk duydukları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğretmeni, Mesleki mutluluk, Motivasyon, Öğretmenlik mesleği

Kaynaklar

Öztürk, E., Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4) 421-435. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5458/74006>

Toprakçı, E. (2015). *Sınıf yönetimi* (2.Baskı). Pegem Akademi: Ankara

An Investigation of the Professional Motivation Levels of Primary School Teachers in the TRNC

İzlem ALTUNEL

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı
izlemaltunel2008@gmail.com

Kemal BATMAN

Atatürk Öğretmen Akademisi
kemal.batman@aoa.edu.tr

Introduction

Teachers have been the most important building blocks for educational institutions to become more effective, guiding and developing generations. Teacher performance has had a significant impact on the quality of education, and teachers must consistently deliver high performance. To increase this performance, improve the quality of education, and foster desired and intentional behaviors, teachers must be motivated and possess the power to take action. Motivation, which is the power to take action and is derived from the basic concept of ‘motive’, is the whole of the efforts made to continuously move one or more people in a certain direction (Toprakçı, 2015 p.329). The level of motivation of teachers and the level of their performance will be directly proportional, and this proportion will be reflected in the quality of education.

The quality and desirability of a highly motivated individual's work will be reflected in their output and positively motivate them. A high level of motivation in teachers will also be reflected in their performance, which will facilitate easier achievement of intentional and desired outcomes in education and an increase in the quality of education. Furthermore, a motivated teacher's positive attitude will also be reflected in students' learning and teaching, motivating them in turn. This motivation will lead to more positive outcomes for students on the path to success. Students who achieve success and are motivated towards school and education will become qualified individuals who will contribute to the development of society and the attainment of desired outcomes. A teacher's motivation to perform their job and to reflect this motivation on their students plays a crucial role in achieving this. In this context, this research was conducted to explore the motivations of primary school teachers.

Method

The research was designed using a mixed method design. The research was conducted in the 2024-2025 academic year. The Primary School Teacher Motivation Scale (PSTMS) developed by Öztürk and Uzunkol (2013), for which permission was obtained, and the semi-structured ‘Teacher Motivation Interview Form’ (TMIF) developed by the researchers were used as data collection tools. In the quantitative part of the study, 114 teachers working in official state primary schools in the TRNC were selected using the convenience sampling method. In the qualitative part of the study, 15 teachers were selected as participants using the convenience sampling technique from among the teachers in the quantitative sample. The results obtained from both the PSTMT and the TMIF were interpreted together. The Mann Whitney U test and Kruskal Wallis tests were used in the analysis of quantitative data, and the content analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

Results

As a result of the data analysis, no significant differences were found in teachers' motivation levels based on gender, age, the university graduated from, or education level. However, positive attitudes toward the profession, professional success, recognition, and professional satisfaction were found to be high, while avoidance of the profession was low, indicating that teachers did not exhibit a tendency to avoid their profession. It was observed that primary school teachers' motivation was negatively affected by factors such as overcrowded classrooms, changing demographic structures, an increase in the number of students with behavioral problems, and a lack of parental cooperation. In conclusion, it can be said that despite these factors, primary school teachers are motivated towards their profession and are happy to be primary school teachers in TRNC.

Keywords: Motivation, Primary school teacher, Teaching profession, Professional satisfaction

References

- Öztürk, E., Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmenleri motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4) 421-435. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5458/74006>
- Toprakçı, E. (2015). *Sınıf yönetimi* (2.Baskı). Pegem Akademi: Ankara

Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri

Zeynep BARDAK

Bodrum Bahçeşehir Koleji/Türkiye

zeynepbrdk@gmail.com

0009-0001-5939-1160

Özgür ULUBEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkiye

oulubey@mu.edu.tr

0000-0001-7672-1937

Giriş

Son yıllarda dijitalleşme, bireyselleşme ve esneklik gibi gelişmeler, eğitim sistemlerinde köklü dönüşümlere yol açmış; birçok ülke öğretim programlarını çağın koşullarına uyarlamıştır. Türkiye’de de 2005 programıyla yapılandırmacı anlayış benimsenmiş, öğrenci merkezli yaklaşım öne çıkarılmıştır (Baş, 2013). Ancak uygulamada öğretmen yeterlilikleri, materyal yetersizlikleri ve ölçme-değerlendirme sınırlılıkları sorun olarak görülmüştür. Bunu izleyen 2009, 2013 ve 2017 programları, sadeleştirme, seçmeli derslerin artırılması ve değer temelli eğitim vurgusuyla yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2009; MEB, 2013; MEB, 2017).

2024’te yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi, beceri ve değerleri bütüncül bir bakış açısıyla ele almakta; disiplinler arası, anlam temelli ve öğrenci merkezli bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024). Bu model, öğrenciyi yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda sosyal-duygusal, değer ve erdem boyutlarıyla da geliştirmiş, sorumlu ve aktif yurttaş olarak tanımlamaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Önceki programlarda eleştirilen fazla kazanım ve yoğun içerik sorunlarına ise kazanımların sadeleştirilmesi ve beceri temelli yapıya geçiş ile çözüm getirilmeye çalışılmıştır (Karataş, 2024).

Araştırmalar, öğretmenlerin modeli milli ve manevi değerleri koruma, bütüncül eğitim anlayışı ve fırsat eşitliğini güçlendirme açısından olumlu değerlendirdiklerini; ancak uygulamanın başarıya ulaşması için rehberlik, öğretmen eğitimi ve dijital altyapı desteğinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Duyul vd., 2025). Ayrıca, 2018 ve 2024 öğretim programlarının karşılaştırmalı analizleri, modelin tematik yapı, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimleri ve sadeleştirilmiş kazanımlar ile öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Kuzu, Toptaş & Göçer, 2025).

Bu bağlamda, çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek, öğretmenlerin programa yönelik algılarını ve programın öğretim stratejilerine, ders içeriklerine, materyal kullanımına, öğrenciler üzerindeki etkilerine ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 10 meslek öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar, belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, katılımcıların deneyim ve görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; veriler anlamlı parçalara ayrılmış, kodlanmış ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Böylece, meslek öğretmenlerinin programa bağlılıklarına ilişkin derinlemesine bulgular elde edilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenleri açısından nasıl algılandığı, sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı ve modelin güçlü ile geliştirilmesi gereken yönleri çok boyutlu olarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin modelin sadeleşmiş yapısını, beceri temelli yaklaşımını ve günlük yaşamla kurulan ilişkilerini olumlu karşıladıklarını; ancak tanıtım sürecinde bilgilendirme eksiklikleri, ölçme-değerlendirme araçlarının karmaşık oluşu ve materyal desteğindeki yetersizlikleri eleştirdiklerini göstermektedir.

Ayrıca modelin okuma-yazma öğretiminde yapısal sorunlara yol açtığı, öğretim stratejilerinde çevresel faktörlerin etkili olduğu ve ders içeriklerinde eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme uygulamalarının yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç duyduğu; öğretmenlerin sürece daha aktif katılması ve dönütlerinin dikkate alınmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programı, sınıf öğretmenleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynaklar

Baş, G. (2013). Türkiye'de 2005 ilköğretim programı ve yapılandırmacı anlayış üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 965–992.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6–11. <https://doi.org/10.59282/alanyazin.1486956>

Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1–24. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>

MEB. (2013). *4+4+4 sistemine uyum kapsamında öğretim programları değişiklikleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2017). *Öğretim programlarında yenileme ve değişiklikler*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim programı değişiklikleri üzerine kurul kararı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

Classroom Teachers' Views on the Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Zeynep BARDAK

Bodrum Bahçeşehir Koleji/Türkiye

zeynepbrdk@gmail.com

0009-0001-5939-1160

Özgür ULUBEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkiye

oulubey@mu.edu.tr

0000-0001-7672-1937

Introduction

In recent years, developments such as digitalization, individualization, and flexibility have led to profound transformations in education systems, compelling many countries to adapt their curricula to the requirements of the 21st century. In Türkiye, the 2005 curriculum marked the adoption of a constructivist approach and highlighted a shift toward student-centered learning (Baş, 2013). However, challenges such as teacher competencies, shortages of instructional materials, and limitations in assessment and evaluation were observed in practice. To address these issues, the 2009, 2013, and 2017 curricula emphasized simplification, the expansion of elective courses, and a stronger focus on values-based education (MoNE, 2009; MoNE, 2013; MoNE, 2017).

Implemented in 2024, the Türkiye Yüzyılı Maarif Model approaches knowledge, skills, and values from a holistic perspective, promoting an interdisciplinary, meaning-oriented, and learner-centered structure (MoNE, 2024). The model envisions students not only as cognitively competent but also as socially and emotionally developed, value-oriented, and responsible citizens (Yıldırım & Çalışkan, 2024). The criticisms of previous curricula regarding content overload and excessive learning outcomes have been addressed through streamlined objectives and a skills-based structure (Karataş, 2024).

The literature indicates that teachers generally perceive the model positively in terms of safeguarding national and moral values, embracing a holistic understanding of education, and promoting equity of opportunity; however, they emphasize that its successful implementation requires guidance, teacher training, and digital infrastructure support (Duyul et al., 2025). Moreover, comparative analyses of the 2018 and 2024 curricula reveal that the new model has the potential to enhance students' learning motivation through its thematic organization, real-life connections, and simplified learning outcomes (Kuzu, Toptaş, & Göçer, 2025).

Accordingly, the purpose of this study is to explore classroom teachers' views on the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model in depth, examining their perceptions of the curriculum and its reflections on instructional strategies, lesson content, use of materials, impacts on students, and assessment practices from a holistic perspective.

Method

The study was conducted within a qualitative research approach, adopting a basic qualitative research design. The study group consisted of 10 vocational teachers selected through criterion sampling. Participants were included in the study based on predetermined criteria. During the data collection process, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. The interviews were conducted face-to-face, allowing participants to express their experiences and opinions in detail. The qualitative data obtained were analyzed through content analysis; the data were divided into meaningful units, coded, and related codes were clustered to form themes. In this way, in-depth findings were obtained regarding vocational teachers' fidelity to the curriculum.

Results

In this study, the perceptions of classroom teachers regarding the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model, its reflections on classroom practices, and the model's strengths and areas for improvement were examined from a multidimensional perspective. The findings revealed that teachers viewed positively the model's simplified structure, its skill-based orientation, and its connections to everyday life. However, they criticized the lack of sufficient orientation during the introduction process, the complexity of assessment tools, and the inadequacy of material support. Moreover, it was determined that the model led to structural problems in literacy instruction, that environmental factors played a significant role in shaping instructional strategies, and that shortcomings existed in lesson content. The study concluded that assessment practices need to be restructured and that teachers' more active involvement and consideration of their feedback are essential for the further development of the model.

Keywords: curriculum, classroom teachers, Türkiye Yüzyılı Maarif Model

References

- Baş, G. (2013). Türkiye'de 2005 ilköğretim programı ve yapılandırmacı anlayış üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 965–992.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6–11. <https://doi.org/10.59282/alanyazin.1486956>
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1–24. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>
- MEB. (2013). *4+4+4 sistemine uyum kapsamında öğretim programları değişiklikleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Öğretim programlarında yenileme ve değişiklikler*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim programı değişiklikleri üzerine kurul kararı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

Öğretmen Akademileri: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor?

Buket BİLGİÇ

Anadolu Üniversitesi

buket_bilgic@anadolu.edu.tr

0009-0006-1699-331X

Demet SEVER

Anadolu Üniversitesi

dpala@anadolu.edu.tr

0000-003-2882-8515

Giriş

Öğretmenlik mesleğine girişte Türkiye’de uzun yıllar öğretmen atamaları, Kamu Personeli Seçme Sınavı puanına dayalı merkezi bir sistemle yürütülmüş; adayların fakültede kazandıkları mesleki bilgi ve beceriler bu süreçte doğrudan etkili olmamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarında çeşitli kaygılara yol açmış, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının işlevselliği üzerine tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Eret-Orhan ve Ok, 2014). Son yıllarda ise bu yapıya yönelik eleştiriler doğrultusunda sistemde bazı değişiklikler gündeme gelmiştir. 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile birlikte, öğretmen adaylarının sadece sınav puanına göre değil, mesleki yeterlilikleri, uygulama becerileri ve gelişim süreçleri dikkate alınarak değerlendirileceği öğretmen akademileri modeline geçilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu düzenleme ile birlikte öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecine ilişkin algıları, beklentileri ve olası kaygılarının ne olduğu ise güncel olarak tartışılmaya devam etmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, söz konusu modele ilişkin algıların, beklentilerin ve kaygıların ortaya konmasını; öğretmen adaylarının bu yeni yapıyı nasıl değerlendirdiklerinin anlaşılmasını ve geçiş sürecine yönelik yaklaşımlarının analiz edilmesini amaçlamaktadır. Böylelikle çalışma, öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin güncel politika önerilerinin sahadaki yansımalarını görünür kılmayı ve karar alıcılar için veri temelli bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine ilişkin görüşlerini çok yönlü biçimde ortaya koymak amacıyla temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı sınıf düzeyleri, cinsiyetler ve programlardan çeşitlilik sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gönüllülük esasına göre bireysel ve yüz yüze yapılmış, sesli kayıtlar katılımcı onamı alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, tümdengelimsel ve tümevarımsal tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğretmen adaylarının fakülte tercihleri incelendiğinde, içsel ve dışsal motivasyona dayalı iki eğilim belirlenmiştir. Öğretmen Akademileri hakkında adayların sahip olduğu bilgiler, süre, maddi boyut, eğitim içeriği, sınav ve barınma konuları etrafında şekillenmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik olumsuz görüşleri, eğitim fakültesinin itibarsızlaştırılması, vakit kaybı, ertelenmiş gelecek, umutsuzluk, motivasyon kaybı ve öğretmenlikten soğuma temaları etrafında toplanmaktadır. Olumlu görüşler ise pedagojik formasyon, uygulama deneyimi, mesleki ağ edinme ve mesleki gelişim fırsatları etrafında yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, devlete atanma dışında alternatif kariyer yollarını da düşündükleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Öğretmen Akademileri, Mesleğe Geçiş, Temel Nitel Araştırma,

Kaynaklar

Orhan, E. E., & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 75-92.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu taslağı ve öğretmen akademileri açıklaması.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Teacher Academies: What Do Pre-Service Teachers Think?

Buket BİLGİÇ

Anadolu Üniversitesi

buket_bilgic@anadolu.edu.tr

0009-0006-1699-331X

Demet SEVER

Anadolu Üniversitesi

dpala@anadolu.edu.tr

0000-003-2882-8515

Introduction

In Turkey, teacher appointments were made through a centralized system based on KPSS exam scores for many years. Under this system, the professional knowledge and skills acquired by pre-service teachers in university programs did not directly impact their appointment. This raised concerns among candidates and debates about the effectiveness of teacher education programs (Eret-Orhan & Ok, 2014). In 2023, the Ministry of National Education introduced the Teaching Profession Law, which established teacher academies as a new model. Under this model, appointments are not solely based on exam results; candidates are also evaluated based on their professional competence, teaching practice, and developmental progress (Ministry of National Education, 2023). These changes have made pre-service teachers' views, expectations, and concerns about entering the profession an important topic of discussion.

Methodology

The study was conducted using a basic qualitative research design to explore teacher candidates' views on Teacher Academies from multiple perspectives. The study group consisted of teacher candidates enrolled in the Faculty of Education at Anadolu University during the fall semester of the 2025–2026 academic year. Participants were selected through purposive sampling, using maximum variation sampling to ensure diversity in grade level, gender, and program. Semi-structured interviews were conducted individually and face-to-face on a voluntary basis, with audio recordings made upon participants' written consent. The data were analysed using both deductive and inductive thematic analysis.

Results

When teacher candidates' faculty preferences are examined, two tendencies based on intrinsic and extrinsic motivation are identified. The information candidates have about Teacher Academies centres on issues such as duration, financial aspects, educational content, examinations, and housing. Negative views focus on the devaluation of faculties of education, loss of time, postponed future, hopelessness, loss of motivation, and alienation from the teaching profession. Positive views, on the other hand, centre on pedagogical formation, opportunities for practical experience, professional networking, and professional development. In addition, it is observed that teacher candidates also consider alternative career paths other than employment in public schools.

Keywords: Entry into the Profession, Pre-service Teachers, Qualitative Basic Research, Teacher Academies

References

- Orhan, E. E., & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu taslağı ve öğretmen akademileri açıklaması.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkındaki Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Aybüke DURMUŞ
TED Üniversitesi, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Gülçin TAN-ŞİŞMAN
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Giriş

Eğitim sistemleri, toplumsal dönüşümün temel unsurlarından biri olarak değişen çağ koşullarına uyum sağlamak amacıyla sürekli yenilenmektedir. Bu süreçte eğitim, yerel ve küresel sorumluluklarını bilen ve bunları eyleme dönüştürebilen bireylerin yetiştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Türk eğitim sisteminde bu dönüşümün güncel örneği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'dir (TYMM) (MEB, 2024). Geçmiş reformlar gibi merkezîyetçi biçimde geliştirilen model, kapsamı, terminolojisi ve pedagojik yönelimiyle önceki düzenlemelerden ayrılmaktadır. Bu farklılaşmanın eğitim sistemine nasıl yansıtacağı, öğretmenlerin modeli nasıl algıladıkları ve deneyimlediklerine bağlıdır. Bu doğrultuda araştırma, sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin bilgi edinme biçimlerini, modelin gerekliliğine dair değerlendirmelerini ve modele yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Olgubilim deseninde yürütülen bu araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında TYMM'ye göre geliştirilen 1. sınıf öğretim programlarını ilk kez uygulayan 10 sınıf öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların gönüllü katılım onamları alınarak yapılan ses kayıtları, görüşmelerin ardından yazıya aktarılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin bilgi edinme süreçlerinin MEB seminerleri ve hizmet içi eğitimler, meslektaş etkileşimleri ve bireysel araştırmalar olmak üzere üç temel kaynaktan oluştuğunu göstermektedir. Katılımcıların bir bölümü modeli, öğrencilerin temel beceri eksikliklerine çözüm getiren ve çağın ihtiyaçlarına uyum sağlamayı hedefleyen bir gerekli bir düzenleme olarak değerlendirmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler, TYMM'yi politik ve sembolik yönelimlerin ürünü olarak değerlendirerek gerekliliğini sorgulamıştır. Öğretmenlerin modele yükledikleri anlamlar incelendiğinde, TYMM'nin parçalı, karmaşık ve anlaşılması güç bir yapıya sahip olduğu yönündeki algının ön plana çıktığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitim reformu, olgubilim, öğretmen deneyimleri, sınıf öğretmenleri, Türkiye yüzyılı maarif modeli

Kaynaklar

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Genel bakış*. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>

A Qualitative Study on Classroom Teachers' Views on the Century of Türkiye Education Model

Aybüke DURMUŞ

TED University, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Gülçin TAN-ŞİŞMAN

Hacettepe University, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Introduction

As one of the fundamental components of social transformation, education systems are continuously renewed to adapt to changing conditions of the era. In this process, education plays a key role in cultivating individuals who are aware of their local and global responsibilities and capable of translating them into action. Within the Turkish education system, the most recent example of this transformation is the Century of Türkiye Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, TYMM) (Ministry of National Education [MoNE], 2024). Developed through a centralized approach similar to previous reforms, the model differs from earlier initiatives in terms of its scope, terminology, and pedagogical orientation. How this differentiation will be reflected in the education system depends on how teachers perceive and experience the model. Accordingly, this study aims to examine how classroom teachers become informed about the TYMM, evaluate its perceived necessity, and attribute meaning to it.

Method

This phenomenological study was carried out with the voluntary participation of ten classroom teachers who implemented the first-grade curriculum developed under the Century of Türkiye Education Model (TYMM) for the first time during the 2024–2025 academic year. Data were collected through individual semi-structured interview forms. With participants' informed consent, the interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using the content analysis method.

Findings

The findings indicate that classroom teachers' processes of becoming informed about the Century of Türkiye Education Model (TYMM) primarily rely on three sources: seminars and in-service training sessions organized by the Ministry of National Education (MoNE), professional interactions with colleagues, and individual research efforts. Some participants evaluated the TYMM as a necessary reform that addresses students' fundamental skill gaps and aims to align education with the demands of the contemporary era. In contrast, others questioned its necessity, interpreting the model as a product of political and symbolic orientations rather than substantive pedagogical change. When examining how teachers attribute meaning to the model, the findings highlight a prevailing perception of the model as fragmented, complex, and difficult to comprehend.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, classroom teachers, educational reform, phenomenology, teacher experiences

References

- Ministry of National Education [MoNE]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Genel Bakış*. Ankara: MoNE. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin*. Ankara: MoNE. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Öğretmen Eğitiminde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Kültürel Profesyonelleşme: (KUPE) Eğitim Programının Tasarlanması

Mahmut Serkan YAZICI

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye

mserkan.yazici@erdogan.edu.tr

0000-0002-2514-3791

Muhammed AKINCI

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye

muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

0000-0002-5001-2080

Giriş

Günümüz eğitim anlayışı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesini ve bu sürecin kültürel farklılıkları gözeten profesyonel öğretmen davranışlarıyla yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Uluslararası literatürde öğretmen yeterliklerinin bu süreçteki belirleyici rolü açıkça vurgulanmakta (Dubovitskaya vd., 2022; Boychuk vd., 2021), ulusal kültürün kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Stoermer vd., 2016). Örneğin, Türkiye gibi toplulukçu kültürel yapının baskın olduğu bağlamlarda ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde kültürel faktörlerin hem avantajlar hem de riskleri barındırdığı gözlenmektedir (Akıncı & Yazıcı, 2024). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin kültürel profesyonelleşmelerini destekleyecek bir eğitim programının geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Amaç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında kültürel profesyonelleşmelerini geliştirmek üzere ihtiyaç temelli bir eğitim programının tasarlanması amaçlanmıştır. Program, öğretmen adaylarını özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili eğitim stratejilerini uygulamaya ve toplumsal çeşitliliği dikkate alarak profesyonel öğretmen davranışlarını benimsemeye teşvik etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, programın kültürel faktörleri göz önünde bulundurarak öğretmen eğitiminde kaynaştırma kültürünün gelişimine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulama süreçlerindeki paydaşların ihtiyaçları ve beklentileri nelerdir?
2. Geliştirilen programda hangi kazanım ve içeriklere yer verilmelidir?
3. Programda hangi öğretimsel süreçlere yer verilmelidir?
4. Programın etkililiği nasıl izlenebilir ve değerlendirilebilir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel durum çalışması tasarımı kullanılmıştır (Creswell, 2009). İhtiyaç analizi sürecine 207 öğretmen adayı ve 93 öğretmen katılmıştır. Ayrıca özel eğitim, eğitimde program geliştirme alanlarından uzmanların görüşleri alınmıştır. Veri toplama araçları olarak ihtiyaç analizi formu ve uzman görüşme formları kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir.

Program geliştirme prosedürlerinde, elde edilen bulgular doğrultusunda önce kazanımlar belirlenmiş, ardından içerikler oluşturulmuş ve öğrenme yaşantıları yapılandırılması planlanmıştır. Çalışma,

program geliştirme literatüründe vurgulanan ihtiyaç temelli ve paydaş odaklı yaklaşımlara dayandırılmıştır (Stake, 2011; Ulla & Winitkun, 2017). Kazanımların belirlenmesinde Miller ve arkadaşlarının (2009) hedef seçme ve yazma ilkeleri dikkate alınmıştır.

Sonuçlar

Program tasarımında özellikle kültür temelli öğeler bağlamında profesyonel öğretmen davranışlarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, empati ve kabul becerilerinin güçlendirilmesi, sosyal dışlama ve damgalama gibi olumsuz eğilimlerin dönüştürülmesi, ulusal ve dini söylemlerin kaynaştırma süreçlerine etkilerinin kapsayıcı biçimde yönetilmesi öncelikli görülmüştür. Ayrıca dayanışma, fedakârlık ve toplumsal sorumluluk gibi olumlu kültürel unsurların eğitim ortamına bilinçli şekilde yansıtılması hedeflenmiştir. Programda, öğretmen rollerinin ebeveyn rollerinden ayrıştırılması, pedagojik sınırların korunması ve velilerle etkili iletişim kurularak okul-veli iş birliğinin güçlendirilmesi de profesyonel öğretmen davranışları olarak öne çıkarılmıştır. Bu doğrultuda adayların kültürel önyargıları azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri, farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerle sağlıklı iletişim kurmaları ve kültürel farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. İçeriklerin, vaka temelli çalışmalar, grup tartışmaları, rol oynama etkinlikleri, materyal tasarımı ve gözlem formlarına dayalı uygulamalarla desteklenmesi planlanmıştır.

Programın uygulama sürecinde, kazanım ve içerik yoğunluğunu gözetken bir zaman planlaması doğrultusunda çeşitli öğretim stratejileri, yöntemler, araç-gereçler ve materyaller kullanılması planlanmıştır. Program değerlendirme sürecinde ise Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Yaklaşımı benimsenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma eğitimi, eğitim programı, öğretmen yetiştirme, program geliştirme.

Kaynaklar

- Akıncı, M., & Yazıcı, M. S. (2024). *Evaluation of inclusive education practices in Türkiye with curriculum evaluation approach*. 12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ağrı, Türkiye.
- Boychuk, Y., Kazachiner, O., & Khliebnikova, T. (2021). *Managing teacher's inclusive culture development*. *Amazonia Investiga*, 10(44), 207–219.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). SAGE Publications. Inc.
- Dubovitskaya, T., Maznichenko, M., Romanova, G., & Yakubova, F. (2022). *The teacher's inclusive culture: Assessing, adjusting and nurturing*. *ARPHA Proceedings*, 5, 351–369.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10. Baskı). *Pearson Education*.
- Stake, R. E. (2011). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180–201.
- Stoermer, S., Hildisch, A. K., & Froese, F. J. (2016). *Culture matters: The influence of national culture on inclusion climate*. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(2).
- Ulla, M. B., & Winitkun, D. (2017). *Thai learners' linguistic needs and language skills: Implications for curriculum development*. *International Journal of Instruction*, 10(4), 203–220. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10412a>

Designing the Cultural Professionalization in the Inclusive Education Program (KUPE) for Teacher Education

Mahmut Serkan YAZICI

Recep Tayyip Erdoğan University/Faculty of Education, Türkiye

mserkan.yazici@erdogan.edu.tr

0000-0002-2514-3791

Muhammed AKINCI

Recep Tayyip Erdoğan University/Faculty of Education, Türkiye

muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

0000-0002-5001-2080

Introduction

Contemporary educational approaches emphasize not only the inclusion of students with special needs in general education classrooms but also the implementation of this process through culturally responsive professional teacher behaviors. International literature highlights the decisive role of teacher competencies in this regard (Dubovitskaya et al., 2022; Boychuk et al., 2021) and notes that national culture has a direct influence on inclusive practices (Stoermer et al., 2016). For example, in contexts such as Türkiye, where collectivist cultural structures are predominant, inclusive education processes involve both advantages and challenges arising from cultural factors (Akıncı & Yazıcı, 2024). In this context, the development of a curriculum that supports the cultural professionalization of pre-service teachers in inclusive practices has emerged as a critical need.

Purpose

This study aims to design a needs-based curriculum to enhance the cultural professionalization of pre-service teachers in inclusive education practices. The curriculum aims to encourage pre-service teachers to employ effective instructional strategies for students with special needs and to adopt professional teaching behaviors that recognize social diversity. Furthermore, it aims to contribute to the development of an inclusive culture in teacher education by considering cultural factors. In line with this purpose, the following research questions were addressed:

1. What are the needs and expectations of stakeholders in inclusive education practices?
2. What learning outcomes and content should be included in the curriculum?
3. What instructional processes should be integrated into the curriculum?
4. How can the effectiveness of the curriculum be monitored and evaluated?

Method

This study employed a qualitative case study design (Creswell, 2009). The needs analysis involved 207 pre-service teachers and 93 in-service teachers. In addition, experts in special education and curriculum development were consulted. Data were collected through needs analysis forms and expert interview forms and were analyzed using content and descriptive analysis techniques.

In curriculum development procedures, based on the obtained findings, the learning outcomes were first determined, followed by the development of the content and the planning of the instructional processes. The study was grounded in the needs-based and stakeholder-oriented approaches emphasized in the curriculum development literature (Stake, 2011; Ulla & Winitkun, 2017). The principles of objective selection and formulation proposed by Miller et al. (2009) were considered when defining the outcomes.

Findings

The curriculum design primarily focused on strengthening culturally responsive elements and professional teaching behaviors. In this regard, fostering empathy and acceptance, transforming

negative tendencies such as social exclusion and stigmatization, and managing the influence of national and religious discourses in inclusive practices in a constructive way were prioritized. Additionally, incorporating positive cultural elements such as solidarity, sacrifice, and social responsibility into the educational environment was emphasized. Professional teacher behaviors highlighted in the curriculum included distinguishing between teaching roles and parental roles, maintaining pedagogical boundaries, and fostering school-family collaboration through effective communication with parents.

Accordingly, the curriculum aimed to equip pre-service teachers with the ability to develop strategies to reduce cultural biases, communicate effectively with individuals from diverse cultural backgrounds, and cultivate cultural awareness. The content was designed to be supported by case-based studies, group discussions, role-playing activities, material design, and observation-based practices.

In the implementation process, a time schedule aligned with the intensity of learning outcomes and content will guide the use of various instructional strategies, methods, tools, and materials. In the curriculum evaluation process, Stake's Responsive Evaluation Approach was adopted.

Keywords: Curriculum development, inclusive education, curriculum, teacher training.

References

- Akıncı, M., & Yazıcı, M. S. (2024). *Evaluation of inclusive education practices in Türkiye with curriculum evaluation approach*. 12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ağrı, Türkiye.
- Boychuk, Y., Kazachiner, O., & Khliebnikova, T. (2021). *Managing teacher's inclusive culture development*. *Amazonia Investiga*, 10(44), 207–219.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. Inc.
- Dubovitskaya, T., Maznichenko, M., Romanova, G., & Yakubova, F. (2022). *The teacher's inclusive culture: Assessing, adjusting and nurturing*. *ARPHA Proceedings*, 5, 351–369.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). *Pearson Education*.
- Stake, R. E. (2011). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180–201.
- Stoermer, S., Hildisch, A. K., & Froese, F. J. (2016). Culture matters: The influence of national culture on inclusion climate. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(2).
- Ulla, M. B., & Winitkun, D. (2017). *Thai learners' linguistic needs and language skills: Implications for curriculum development*. *International Journal of Instruction*, 10(4), 203–220. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10412a>

Sosyal Bilimlerde Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Faktör Analizinin Kullanımı: Sık Yapılan Hatalar ve Çözüm Önerileri

İsa KOYUNCU

Hacettepe Üniversitesi

ikisakoyuncu@gmail.com

Nuri DOĞAN

Hacettepe Üniversitesi

nuridogan2004@gmail.com

Giriş

Faktör analizi eğitim ve psikoloji başta olmak üzere sosyal bilimlerde yaygın kullanım alanına sahip çok değişkenli istatistiksel tekniklerden biridir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilimlerde ve eğitim araştırmalarında son 10 yılda yapılan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını faktör analizinin ön koşullarına ve aşamalarına göre inceleyerek sık yapılan hataları tespit etmektir. Faktör analizi, ölçek geliştirme çalışmalarının vazgeçilmez bir istatistiksel tekniği olmasına rağmen, uygulama sürecindeki adımların raporlanmasında önemli farklılıklar ve eksiklikler bulunmaktadır (Acar Güvendir vd., 2025; Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Boztunç Öztürk vd., 2015; Mor Dirlik, 2014). Koyuncu ve Kılıç (2017), 2006-2016 yılları arasında yapılan çalışmaları açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) kullanımı bakımından alanyazındaki ölçütlere göre incelemişlerdir. Ancak hem sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini kapsayan ve bu süreci standartlara göre değerlendiren kapsamlı bir kontrol listesinin bulunmaması hem de son 10 yılda yapılan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını faktör analizinin kullanımı boyutuyla inceleyen araştırmaların sınırlı olması bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan araştırma problemleri şu şekildedir: Türkiye’de 2014-2024 yılları arasında yayınlanan ölçek geliştirme çalışmalarında;

1. Açımlayıcı faktör analizinin kullanımına yönelik elde edilen bulgular nasıldır?
2. Doğrulayıcı faktör analizinin kullanımına yönelik elde edilen bulgular nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, analiz birimine ait özelliklerin nedenlerinden çok var olduğu gibi aktarılmasını amaçlayan betimsel araştırma (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) deseniyle tasarlanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında, faktör analizinin teorik altyapısı ve uygulama standartlarına ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yapılarak; örneklem yeterliliği (KMO ve Bartlett testi), faktör çıkarma tekniği, özdeğer ve yamaç-birikinti grafiği gibi faktör sayısına karar verme kriterleri, kullanılan döndürme tekniği ve faktör yüklerinin raporlanması gibi temel ölçütleri içeren "Faktör Analizi Değerlendirme Kontrol Listesi" (FADEK) geliştirilecektir. İkinci aşamada ise, geliştirilen bu kontrol listesi kullanılarak Türkiye’de son 10 yıl içerisinde (2014-2024) yayımlanmış, ölçek geliştirme veya uyarlama konulu makaleler ve lisansüstü tezler incelenecektir. İlgili çalışmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin ve Google Akademik gibi veri tabanları taranarak belirlenecek ve doküman analizi tekniğiyle değerlendirilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışma sonucunda, incelenen yayınlarda faktör analizi kullanımına ilişkin sık yapılan hataların, eksikliklerin ve doğru uygulamaların bir profilinin çıkarılması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, alanda çalışma yürüten araştırmacılara ve hakemlere faktör analizi sürecini daha titiz bir şekilde yürütmeleri konusunda yol göstermesi hedeflenmektedir. Geliştirilen kontrol listesinin, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinin geniş bir yelpazesini kapsayan ilk kapsamlı değerlendirme aracı olması bakımından alanyazına önemli bir metodolojik katkı sunması ve gelecekteki çalışmaların kalitesini artırmak için pratik bir araç olması öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Faktör Analizi, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Kontrol Listesi, Sosyal Bilimler

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33. <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Acar Güvendir, M., Kılıç, A. F. ve Özer Özkan, Y. (2025). Ölçek seçiminde arayış: Doğru ölçeği bulma yolculuğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 64, 338-373. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1501330>
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2014). Eğitim bilimleri alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages,.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi, *Eğitim ve Bilim*. 44(198), 361-388.

The Use of Factor Analysis in Scale Development and Adaptation Studies in the Social Sciences: Common Misconceptions and Proposed Solutions

İsa KOYUNCU

Hacettepe Üniversitesi

ikisakoyuncu@gmail.com

Nuri DOĞAN

Hacettepe Üniversitesi

nuridogan2004@gmail.com

Introduction

Factor analysis is one of the multivariate statistical techniques widely used in social sciences, particularly in education and psychology. The aim of this study is to examine scale development and adaptation studies conducted in social sciences and education research in Turkey over the past 10 years according to the prerequisites and stages of factor analysis and to identify common errors. Although factor analysis is an indispensable statistical technique in scale development studies, there are significant differences and deficiencies in the reporting of the steps in the application process (Acar Güvendir et al., 2025; Acar Güvendir and Özer Özkan, 2015; Boztunç Öztürk et al., 2015; Mor Dirlik, 2014). Koyuncu and Kılıç (2017) examined studies conducted between 2006 and 2016 in terms of the use of exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) according to the criteria in the literature. However, the lack of a comprehensive checklist covering different disciplines of social sciences and evaluating this process according to standards, as well as the limited number of studies examining scale development and adaptation studies conducted in the last 10 years in terms of the use of factor analysis, form the basis of this study. The research problems addressed in this study are as follows: In scale development studies published in Turkey between 2014 and 2024;

1. What are the findings regarding the use of exploratory factor analysis?
2. What are the findings regarding the use of confirmatory factor analysis?

Methodology

This research was designed as a descriptive study (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) aiming to convey the characteristics of the analysis unit as they are, rather than their causes. In the first stage of the study, a comprehensive literature review was conducted on the theoretical background and application standards of factor analysis; The “Factor Analysis Evaluation Checklist” (FAEC) will be developed, which includes basic criteria such as sample adequacy (KMO and Bartlett's test), factor extraction technique, criteria for deciding on the number of factors such as eigenvalue and scree plot, the rotation technique used, and the reporting of factor loadings. In the second stage, articles and postgraduate theses published in Türkiye in the last 10 years (2014-2024) on the subject of scale development or adaptation will be examined using this developed checklist. Relevant studies will be identified by searching

databases such as the YÖK National Thesis Center, ULAKBİM TR Index, and Google Scholar and will be evaluated using document analysis techniques.

Results / Expected Results

As a result of the study, it is expected that a profile of common mistakes, shortcomings, and correct applications related to the use of factor analysis in the examined publications will be drawn up. The findings obtained are intended to guide researchers and referees working in the field to conduct the factor analysis process more rigorously. The developed checklist is expected to make a significant methodological contribution to the literature as the first comprehensive assessment tool covering a wide range of social sciences and educational sciences, and to serve as a practical tool for improving the quality of future studies.

Keywords: Factor Analysis, Scale Development, Validity, Checklist, Social Sciences

References

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33. <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Acar Güvendir, M., Kılıç, A. F. ve Özer Özkan, Y. (2025). Ölçek seçiminde arayış: Doğru ölçeği bulma yolculuğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFĐ]*, 64, 338-373. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1501330>
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2014). Eğitim bilimleri alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages,.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi, *Eğitim ve Bilim*. 44(198), 361-388.

Öğretmen Adaylarının Bilim Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Dilek GÜVEN HASTÜRK

MEB, İstanbul

dilekguvenhasturk@gmail.com

0000-0002-6778-8678

Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

gurolmehmet@gmail.com

0000-0001-7649-9619

Giriş

21.yy becerileri arasında olan problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi becerilerin gelişiminde bilimi öğrenme kritik bir önem taşımaktadır (Bybee, 2010). Bilimi öğrenme yolculuğunda bilimsel çalışmaları okuyabilme, anlayabilme, değerlendirebilme ve son olarak bilimsel bir çalışma ortaya koyma vardır. Dolayısıyla, bilimi öğrenme bilim okuryazarı olma sürecidir denilebilir. Bilim okuryazarlığı; her türlü bilim dalı için o bilimin doğasını ve süreçlerini anlayabilme ile başlayan ve edindiği bilgi ile becerileri güncel yaşama aktarabilme ile tamamlanan bir süreçtir (Fives ve ark., 2014). Bilim okuryazarı bireyler, bilimsel düşünme ile kanıtlara dayalı karar verebilme becerilerini hayatın içindeki tüm durumlarda kullanabilmektedirler (Laugksch,2000). Bu sebeple tüm insanların bilim okuryazarları olmaları hem bireysel hem de sosyal yaşamın gelişebilmesi için gerekli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ve onlar aracılığı ile gençlerin/çocukların bilim okuryazarlıklarını geliştirilebilmesi amacıyla üniversitede seçmeli ders olarak okutulmak üzere bilim okuryazarlık beceri programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma; karma desenlerden çok aşamalı karma deseni ile yapılmış olup ilk aşama olan programın geliştirilmesi sürecinde temel karma desenlerden paralel karma desen ikinci aşama olan programın değerlendirilmesi sürecinde ise tek gruplu deneysel çalışmadan yararlanılmıştır.

Veriler; akademisyenlerle yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adaylarına uygulanan bilim okuryazarlığı beceri testi ile elde edilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında öğretmen adayları uygun örnekleme stratejisi ile belirlenen 151 öğretmen adayıyla çalışılırken akademisyen seçiminde ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Daha önce bilim okuryazarlığı alanında çalışmış 6 akademisyenden veri toplanmıştır. İkinci aşama için ise benzeşik örnekleme ile deney grubu seçilmiştir. Deney grubu 48 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri analizlerinde nitel veriler için betimsel analiz, nicel veriler için SPSS programı kullanılmıştır.

Sonuçlar

Akademisyenlerle yapılan yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ve öğretmen adaylarına uygulanan bilim okuryazarlık beceri testi sonuçları dikkate alındığında mevcut durumda öğretmen adaylarının bilim okuryazarlık düzeylerinin sınırlı olduğu ve gelişmeye ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. İhtiyaca cevap veren bilim okuryazarlığı beceri programı planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının müdahale öncesi ve sonrası bilim okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların ışığında öğretmen adaylarına seçmeli ders olarak okutulmak üzere bilim okuryazarlığı beceri programının bilim okuryazarı nesiller yetiştirebilme de etkin olduğu ispatlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilim Okuryazarlığı, Öğretmen Adayları, Eğitim Programı Geliştirme, Bilim okuryazarlık programı

Kaynaklar

- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549-580

Planning, Implementation, and Evaluation of a Training Program to Improve Pre-Service Teachers' Scientific Literacy Skills

Dilek GÜVEN HASTÜRK

MEB, İstanbul

dilekguvenhasturk@gmail.com

0000-0002-6778-8678

Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

gurolmehmet@gmail.com

0000-0001-7649-9619

Introduction

Among 21st-century skills, learning science plays a critical role in the development of competencies such as problem-solving, creativity, and innovation (Bybee, 2010). The journey of learning science involves reading, comprehending, and evaluating scientific studies, and ultimately producing scientific work. Therefore, it can be said that learning science is essentially the process of becoming scientifically literate. Scientific literacy is a process that begins with understanding the nature and processes of any scientific discipline and is completed by transferring the acquired knowledge and skills into real-life contexts (Fives et al., 2014). Scientifically literate individuals are able to apply evidence-based reasoning and scientific thinking to decision-making in all aspects of life (Laugksch, 2000). For this reason, it is considered necessary for all individuals to become scientifically literate in order to contribute to both personal and social development. In this study, the aim is to design, implement, and evaluate a scientific literacy skills program to be offered as an elective course at the university level, with the goal of improving the scientific literacy of pre-service teachers and, through them, fostering the scientific literacy of children and young people.

Methodology

The study was conducted using a multistage mixed-methods design. In the first stage, which involved the development of the program, a parallel mixed design—one of the core mixed-methods approaches—was employed. In the second stage, which focused on the evaluation of the program, a single-group experimental design was used. Data was collected through structured interviews with academicians and a scientific literacy skills test administered to pre-service teachers. In the first stage, 151 pre-service teachers were selected using a convenient sampling strategy, while criterion sampling was applied in the selection of academicians. Data were collected from six academicians who had previously conducted research in the field of scientific literacy. For the second stage, a homogeneous sampling strategy was employed to select the experimental group, which consisted of 48 pre-service teachers.

For data analysis, descriptive analysis was applied to the qualitative data, while the SPSS software was used for the quantitative data.

Results

Based on the structured interviews with academicians and the results of the scientific literacy skills test administered to pre-service teachers, it was determined that the current level of scientific literacy among pre-service teachers is limited and in need of improvement. In

response to this need, a scientific literacy skills program was designed and implemented. The results of the implementation revealed a significant difference in the scientific literacy skills of pre-service teachers before and after the intervention. In light of these findings, it has been demonstrated that offering the scientific literacy skills program as an elective course for pre-service teachers is effective in fostering scientifically literate generations.

Keywords: Scientific Literacy, Pre-service Teachers, Curriculum Development, Scientific Literacy Program

References

- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549-580

Türkiye’de Kurulan Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Mevzuatına Tematik Bir Bakış

Anıl KANDEMİR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

akandemir@agri.edu.tr

[0000-0001-5408-2513](tel:0000-0001-5408-2513)

Giriş

Yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek üzere kurulan merkezler, öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemek, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve kurumsal kaliteyi güçlendirmek amacıyla tüm dünyada yaygınlaşmaktadır (Amundsen & Wilson, 2012; Healey, Flint, & Harrington, 2014). Türkiye’de 2009 sonrasında birçok üniversite bünyesinde Öğrenme ve Öğretme Merkezleri kurulmuş, bu merkezlerin işleyişini düzenleyen yönetmelik ve yönergeler Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Ancak mevzuatın üniversiteler arasında farklılık göstermesi, standart bir çerçevenin oluşmadığını düşündürmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de 18 üniversitenin (8 devlet, 10 vakıf) güncel yönetmelik ve yönergelerini nitel doküman incelemesi yöntemiyle analiz etmektedir. Araştırmada merkezlerin kuruluş amaçları, faaliyet alanları ve kurumsal yapılanmalarındaki ortak yönler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bulgular, devlet üniversitelerinde geleneksel öğretim geliştirme faaliyetlerinin (ölçme-değerlendirme, uyum programları) öne çıktığını, vakıf üniversitelerinde ise yenilikçi pedagojiler (dijital öğrenme, ters yüz sınıf, yaşam boyu öğrenme) ve teknolojik altyapının daha çok vurgulandığını göstermektedir. Yönetmeliklerde müdür yardımcılarının sayısı, danışma kurullarının işlevleri ve alt birimlerin tanımları gibi yapısal unsurların da çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkiye’de öğrenme-öğretme merkezlerinin mevzuatının hâlâ gelişim aşamasında olduğunu ve standart bir modelin oluşmadığını göstermektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Merriam (2023; s.132) ise doküman türlerini “resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler (yaşam öyküsü/özgeçmiş)” gibi belgeler olarak tanımlamıştır. Bu çalışmanın veri kaynaklarını 2009 sonrasında kurulan ve Resmî Gazete’de yayımlanmış veya üniversite web sitelerinde erişime açık olan Öğrenme ve öğretme merkez ya da birimlerine ait yönetmelik ve yönergeler oluşturmuştur. Çalışma, 8 devlet ve 10 vakıf üniversitesinden toplam 18 merkezin (birimin) güncel mevzuatını kapsamaktadır. Dokümanlar, 'merkezin amaçları', 'faaliyet alanları', 'yönetim organları' ve 'personel görevlendirme süreçleri' temaları çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuş ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

İncelenen belgeler, merkezlerin ortak amacının öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini geliştirmek olduğunu göstermektedir. Ancak uygulama alanlarında farklılaşmalar vardır. Devlet üniversiteleri (Akdeniz, Atatürk, Gazi, Hacettepe, Karadeniz Teknik, Manisa Celal Bayar, Mersin, Orta Doğu Teknik), genellikle öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, ölçme-değerlendirme süreçleri ve öğrenci oryantasyonu üzerine yoğunlaşmıştır.

Vakıf üniversiteleri (Atılım, Bahçeşehir, Başkent, İhsan Doğramacı Bilkent, İzmir Ekonomi, Maltepe, MEF, TED, Yaşar, Yeditepe) ise yenilikçi öğretim yaklaşımlarına, dijital pedagojilere, uluslararasılaşmaya ve yaşam boyu öğrenmeye daha fazla yer vermektedir.

Üniversiteler arasında bazı yapısal farklılıklar da dikkat çekmektedir: bazı merkezlerde yalnızca müdür ve yönetim kurulu bulunurken, bazılarında danışma kurulları ve alt birimler tanımlanmıştır. Müdür yardımcılarının atanma süresi, sayısı ve yetki kapsamı da üniversite türlerine göre değişmektedir. Vakıf üniversitelerinde merkezlerin Sürekli Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Rehberlik birimleriyle bütünleşik çalıştığı; devlet üniversitelerinde ise daha sınırlı işlevlerle yapılandığı görülmüştür. Bulgular, Türkiye’deki Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin kurumsal önceliklere göre farklı biçimlerde yapılandığını göstermektedir. Bu farklılık, Türkiye’de yükseköğretim politikalarının çeşitlilik temelinde geliştiğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası alanyazın, öğretim merkezlerinin kurumsal öğrenme kültürünü güçlendirdiğini ve akademik toplulukları dönüştürücü rol oynadığını vurgulamaktadır (Amundsen & Wilson, 2012; Gibbs, 2013). Türkiye’deki mevzuat ise bu potansiyeli henüz tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Ulusal alanyazın (Altunoğlu & Babacan, 2025; Bulut vd., 2023; Elçi & İşeri, 2022) ise Türkiye’deki uygulamaların başlangıç seviyesinde olduğunu belirterek merkezlerin önem kazanması ve sayılarının artmasını, yükseköğretimde kalite çalışmaları (Örn: YÖKAK) ve Covid-19 pandemisi sürecinde zorunlu hale gelen dijital dönüşümün etkisine bağlamaktadır. Standart bir çerçeve eksikliği, merkezlerin kurumsal etkililiğini sınırlayabilir. Gelecek çalışmalar, bu merkezlerin işlevselliğini artıracak ulusal ölçekte politika önerilerine odaklanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: yükseköğretim, doküman analizi, öğrenme merkezi, öğretme merkezi yönetmelik.

Kaynaklar

- Altunoğlu, A., & Babacan, T. (2025). Evaluation of Learning and Teaching Centers in Turkish Higher Education in terms of Competencies Framework. In *11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’25)*. Universitat Politècnica de València, València, 17-20 June 2025. <https://doi.org/10.4995/HEAd25.2025.20140>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Bulut, M. A., Göçen, A., & Konuk, H. (2023). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri* (Politika Notu: 2023/49). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <http://dx.doi.org/10.26414/pn049>
- Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Türkiye’de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 280–295. <https://doi.org/10.2399/yod.21.734565>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

A Thematic Perspective on the Regulations of Teaching and Learning Centers (CTL) in Türkiye

Anıl KANDEMİR

Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye

akandemir@agri.edu.tr

[0000-0001-5408-2513](tel:0000-0001-5408-2513)

Introduction

Centers established to support teaching and learning processes in higher education have become widespread worldwide to support the professional development of faculty members, enhancing students' academic success, and strengthening institutional quality (Amundsen & Wilson, 2012; Healey, Flint, & Harrington, 2014). In Türkiye, after 2009, many universities established Teaching and Learning Centers (CTL), and the regulations and directives governing their operations were published in the Official Gazette. However, the fact that these regulations differ among universities suggests that a standardized framework has not yet been established.

This study analyzes the current regulations and directives of 18 universities in Türkiye (8 public, 10 foundation) using a qualitative document analysis approach. The study identifies commonalities and differences in the purposes, areas of activity, and organizational structures of these centers. Findings show that public universities emphasize traditional faculty development activities (e.g., assessment, orientation programs), while foundation universities highlight innovative pedagogies (digital learning, flipped classroom, lifelong learning) and technological infrastructure. The regulations also vary in terms of the number of deputy directors, the roles of advisory boards, and the definitions of sub-units. These findings indicate that the regulations of CTLs in Türkiye are still in a developmental phase and that no standardized model has yet emerged.

Methodology

This study employed a qualitative research design, specifically a document analysis approach. Document analysis involves examining written materials that contain information about the phenomenon or phenomena to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 189). Merriam (2023, p.132) defines document types as “official records, letters, newspapers, poems, songs, public records, government documents, historical documents, diaries, autobiographies (life story/resume)”. The data sources of this study consist of the regulations and directives of CTLs, or units established after 2009, published in the Official Gazette, or made available on university websites. The study covers the current regulations of a total of 18 centers (8 public, 10 foundation). Documents were coded according to themes such as 'objectives of the center,' 'areas of activity,' 'governing bodies,' and 'staff appointment processes,' and analyzed comparatively.

Results / Expected Outcomes

The analysis shows that while the common aim of the centers is to improve the quality of teaching and learning processes, there are variations in their scope of application. Public universities (Akdeniz, Atatürk, Gazi, Hacettepe, Karadeniz Teknik, Manisa Celal Bayar, Mersin, Middle East Technical) generally focus on faculty development, assessment processes, and student orientation.

Foundation universities (Atılım, Bahçeşehir, Başkent, İhsan Doğramacı Bilkent, İzmir University of Economics, Maltepe, MEF, TED, Yaşar, Yeditepe), on the other hand, devote greater attention to innovative teaching approaches, digital pedagogies, internationalization, and lifelong learning.

Some structural differences are also notable: in some universities, the centers only consist of a director and a governing board, while in others, advisory boards and sub-units are defined. The appointment duration, number, and authority of deputy directors also differ by university type. While foundation

universities integrate the centers with Continuing Education, Distance Education, and Counseling units, public universities are more limited in scope. Findings indicate that CTLs in Türkiye are structured differently depending on institutional priorities. This diversity reflects how higher education policies in Türkiye evolve based on institutional variety.

International literature emphasizes that teaching centers strengthen the institutional learning culture and play a transformative role in academic communities (Amundsen & Wilson, 2012; Gibbs, 2013). However, Türkiye's regulatory framework does not yet fully reflect this potential. National literature (Altunoğlu & Babacan, 2025; Bulut et al., 2023; Elçi & İşeri, 2022) states that the current practices in Türkiye are at an early stage and links the growing importance and number of centers to quality assurance initiatives in higher education (e.g., THEQC) and the digital transformation accelerated by the Covid-19 pandemic. The lack of a standardized framework may limit the effectiveness of these centers. Future research should focus on national policy recommendations to increase the functionality of these centers.

Keywords: document analysis, higher education, regulation, teaching center, learning center.

References

- Altunoğlu, A., & Babacan, T. (2025). Evaluation of Learning and Teaching Centers in Turkish Higher Education in terms of Competencies Framework. In *11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'25)*. Universitat Politècnica de València, València, 17-20 June 2025. <https://doi.org/10.4995/HEAd25.2025.20140>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Bulut, M. A., Göçen, A., & Konuk, H. (2023). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri* (Politika Notu: 2023/49). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <http://dx.doi.org/10.26414/pn049>
- Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Türkiye'de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 280–295. <https://doi.org/10.2399/yod.21.734565>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

Türkiye’de Ebeveynlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Algılarına Kısa Bir Bakış

Begüm ATSAN

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

begumatsan@gmail.com

Nesrin ÖZTURK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

Rümeysa AKYAR

Ege Üniversitesi, Türkiye

rumeysaakyar0202@gmail.com

Mert Mesut DEMİR

Szeged Üniversitesi, Macaristan

mertmesutd@gmail.com

Giriş

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eşit katılımını ve erişimini sağlayan temel bir insan hakkıdır (UNICEF, 2017). Bu yaklaşım, yalnızca farklılıkların tolere edilmesi değil, aynı zamanda farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi ve eğitim ortamlarının buna göre yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir. Uluslararası belgeleser, örneğin Salamanca Bildirgesi (UNESCO, 1994) ve Engelli Hakları Sözleşmesi (UN, 2006), kapsayıcı eğitimi ayrımcılıkla mücadelede ve fırsat eşitliği sağlamada en etkili yol olarak tanımlar.

Türkiye bağlamında ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yaptığı düzenlemeler kapsayıcı eğitimin yasal zeminini güçlendirmiştir. 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1997’de zorunlu okul öncesi eğitimi ve 2018’de bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) zorunlu hale getirilmesi, bu sürecin önemli dönüm noktalarıdır (Yazıcıoğlu, 2020). Ancak, ebeveynlerin sürece katılımı sınırlı kaldığında kapsayıcı eğitim politikalarının uygulamada etkili olması zorlaşmaktadır (De Boer et al., 2010; Spann et al., 2003). Çünkü ebeveynler, çocuklarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında en derin bilgiyi taşıyan kişiler olarak hem öğretmenler hem de politika yapıcılar için vazgeçilmez bir geri bildirim kaynağıdır (Green, 2007; UNESCO, 2020). Dolayısıyla ebeveynlerin algıları, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkilemektedir (Yazıcıoğlu & Sümer Dodur, 2025).

Yöntem

Bu çalışma sistematik derleme deseniyle yürütülmüştür (Gough, 2017; Liberati et al., 2009). Sistematik derlemeler, çok sayıda çalışmayı belirli ölçütler çerçevesinde tarayarak önyargıyı azaltır ve kanıta dayalı sonuçlar sunar (Munn et al., 2018). Çalışmada Google Scholar, ERIC ve YÖKTez veri tabanlarında 2020–2025 yılları arasındaki yayınlar taranmıştır. Tarama sürecinde “kapsayıcı eğitim”, “ebeveyn algıları”, “ebeveyn deneyimleri” ve “ebeveyn katılımı” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Başlangıçta 29 çalışma belirlenmiş, dâhil etme ölçütlerini karşılayan 8 çalışma incelemeye alınmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma desenlerine dayanmakta olup yarı yapılandırılmış görüşmeler en sık kullanılan veri toplama

tekniklidir. Örneklem büyüklükleri 14 ebeveyn den 255 ebeveyn e kadar değişmektedir (Oduncu et al., 2023; Ünlüer et al., 2023; Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). Ebeveyn profilleri, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve göçmen/mülteci ebeveynleri kapsamaktadır. Bulgular, tematik analiz yöntemiyle incelenerek ebeveynlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları, deneyimleri ve önerileri belirlenmiştir.

Sonuçlar

Ebeveynler kapsayıcı eğitimi üç temel işleve bağlamaktadır: sosyalleşme, akademik gelişim ve koruyucu topluluk rolleri (Oduncu et al., 2023; Ünlüer et al., 2023). Sosyalleşme açısından kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli çocukların akran ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olurken, tipik gelişim gösteren çocuklarda empati, hoşgörü ve farklılıklara saygıyı teşvik etmektedir. Akademik açıdan ebeveynler, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin çocukların öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladığını belirtmiştir (Karacan & Martineliene, 2023). Ayrıca kapsayıcı eğitim, güvenli bir okul iklimi oluşturarak hem çocuklar hem de aileler için bir topluluk desteği işlevi görmektedir.

Bununla birlikte, uygulamada ciddi engellerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair yeterli mesleki eğitim almamış olmaları, kaynak ve materyal eksiklikleri, okul yöneticilerinin sınırlı desteği ve özellikle mülteci çocukların dil, kültür ve travma gibi nedenlerle dışlanması, ebeveynlerin en sık dile getirdiği sorunlardır (Kilinc, 2022; Sakız et al., 2020). Bazı ebeveynler, çocuklarının okuldan uzaklaşması, ödevleri reddetmesi ve arkadaş ilişkilerinde dışlanma yaşaması gibi durumları kapsayıcı uygulamaların yetersizliğinin göstergesi olarak yorumlamaktadır (Ozturk Serter et al., 2023). Bu durum, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıfta fiziksel varlığı sağlamakla sınırlı kalamayacağını, pedagojik ve duygusal destek mekanizmalarının da gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin çözüm önerileri arasında öğretmenlere yönelik sürekli hizmet içi eğitim programları, farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş değerlendirme uygulamalarının yaygınlaştırılması, rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin artırılması yer almaktadır (Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). Ayrıca ebeveynler, okul-ev iletişiminin güçlendirilmesi, karar alma süreçlerine aktif katılım sağlanması ve toplumsal farkındalık kampanyalarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Ünlüer et al., 2023). Bulgular, kapsayıcı eğitimin yalnızca yasal çerçevelerle değil, uygulama sürecinde de ebeveynlerin aktif katılımıyla anlam kazandığını göstermektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için ebeveynlerin pasif bilgi alıcısı değil, karar süreçlerinde etkin paydaşlar olarak görülmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn algısı, kapsayıcı eğitim, okul-ebeveyn iş birliği, özel gereksinimli çocuklar, Türkiye

Kaynaklar

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 25, Issue 2, pp. 165–181). <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Gough, D. , O. S. , T. J. (2017). An introduction to systematic reviews (2nd ed.). *SAGE Publications*.
- Green, S. E. (2007). “We’re tired, not sad”: Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science and Medicine*, 64(1), 150–163. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.025>

- Karacan, H., & Martineliene, R. I. (2023). Parents' attitudes toward the implementation of inclusive education in Turkey. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 10(3), 91–99. www.asead.com
- Kilinc, S. (2022). Mothers of children without disabilities' conceptions of inclusive education: unveiling an exclusionary education system privileging normality and ableism. *Disability and Society*, 37(10), 1678–1702. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1888281>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1–e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Oduncu, M. S., Oduncu, F., & Deniz, S. (2023). Families' emotions, perceptions, preparations and expectations regarding inclusive education (primary school example). *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(3), 2402–2417.
- Ozturk Serter, G., Simsek, S., Yurdakul, Y., & Butun Ayhan, A. (2023). Examination of Parents' Problems in the Process of Inclusive Education. *Educational Policy and Research*, 397–404.
- Sakız, H., Ekinci, A., & Baş, G. (2020). Inclusive education for religious minorities: The syriacs in Turkey. *Social Inclusion*, 8(3), 296–306. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.3073>
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Ünlüer, G., Yüksel, G., & Aydın, M. (2023). Parents' views on inclusive education practices in primary schools. *Technology and Science*, 3(3), 896–916. 0000-0000-0000-0000
- Yazicioglu, T. (2020). An Analysis of the National Legislation in Terms of Inclusive Education in Turkey. *The European Journal of Educational Sciences*, 07(02). <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a4>
- Yazicioğlu, T., & Sümer Dodur, H. M. (2025). Exploring parental experiences in inclusive education for children with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 714–724. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2280861>

A Short Review of Parents' Perceptions on Inclusive Education in Türkiye

Begüm ATSAN

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
begumatsan@gmail.com

Nesrin ÖZTURK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com

Rümeysa AKYAR

Ege Üniversitesi, Türkiye
rumeysaakyar0202@gmail.com

Mert Mesut DEMİR

Szaged Üniversitesi, Macaristan
mertmesutd@gmail.com

Introduction

Inclusive education is a fundamental human right that ensures equal participation and access for all students (UNICEF, 2017). This approach not only refers to tolerating differences but also to viewing them as an asset and restructuring learning environments accordingly. International documents, such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), define inclusive education as one of the most effective ways to combat discrimination and ensure equity.

In Türkiye, regulations introduced by the Ministry of National Education (MoNE) have strengthened the legal basis of inclusive education. The enactment of the Law on Children in Need of Special Education in 1983, the introduction of compulsory preschool education in 1997, and the mandatory use of individualized education programs (IEPs) in 2018 were significant milestones (Yazicioğlu, 2020). However, when parental participation remains limited, it becomes difficult for inclusive education policies to be effectively implemented in practice (De Boer et al., 2010; Spann et al., 2003). Parents, as those with the most profound knowledge of their children's strengths and weaknesses, serve as indispensable feedback providers for both teachers and policymakers (Green, 2007; UNESCO, 2020). Thus, parental perceptions directly affect the success and sustainability of inclusive education practices (Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025).

Method

This study employed a systematic review design (Gough, 2017; Liberati et al., 2009). Systematic reviews synthesize a large body of research within defined criteria, thereby reducing bias and providing evidence-based results (Munn et al., 2018). Publications between 2020 and 2025 were reached on Google Scholar, ERIC, and YÖKTez databases. For this purpose, the keywords “inclusive education,” “parents' perceptions,” “parents' experiences,” and “parental involvement” were used. Initially, 29 studies were identified, of which 8 met the inclusion criteria. Most of the included studies relied on qualitative designs, with semi-structured interviews being the most common data collection method. Sample sizes ranged from 14 to 255 parents (Oduncu et al., 2023; Ünlüer et al., 2023; Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). The participants included parents of children with special needs, parents of typically developing children, and immigrant/refugee parents. Thematic analysis was used to examine findings, focusing on parents' perceptions, experiences, and recommendations.

Findings

Parents attributed three main functions to inclusive education: socialization, academic development, and protective community roles (Oduncu et al., 2023; Ünlüer et al., 2023). In terms of socialization, inclusive education helps children with special needs build peer relationships while fostering empathy, tolerance, and respect for diversity among typically developing children. Academically, parents noted that individualized education plans and differentiated instructional strategies facilitated more active participation in learning (Karacan & Martineliene, 2023). In addition, inclusive education provides safety and a supportive community for both children and families.

Nevertheless, parents highlighted several persistent challenges. These included teachers' lack of professional training in inclusive education, insufficient resources and materials, limited administrative support, and particularly the exclusion of refugee children due to language, cultural, or trauma-related barriers (Kilinc, 2022; Sakız et al., 2020). Some parents described school avoidance, refusal to complete homework, and experiences of peer rejection as indicators of ineffective inclusion (Ozturk Serter et al., 2023). These findings underline that inclusive education cannot be reduced to physical placement in classrooms, but requires pedagogical, social, and emotional support systems.

Parents also proposed solutions, including continuous in-service teacher training, the widespread use of differentiated instruction and individualized assessment, and stronger provision of guidance and psychosocial services (Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). Furthermore, parents emphasized the need for improved home–school communication, greater involvement in decision-making processes, and expanded public awareness initiatives (Ünlüer et al., 2023). Overall, the results show that inclusive education derives meaning not only from legal frameworks but also from the active participation of parents. For sustainability, parents should be regarded not as passive recipients of information, but as active stakeholders in decision-making processes.

Keywords: Inclusive education, parents' perceptions, parent–school collaboration, special educational needs, Türkiye

References

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 25, Issue 2, pp. 165–181). <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Gough, D., O. S., T. J. (2017). An introduction to systematic reviews (2nd ed.). *SAGE Publications*.
- Green, S. E. (2007). “We’re tired, not sad”: Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science and Medicine*, 64(1), 150–163. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.025>
- Karacan, H., & Martineliene, R. I. (2023). Parents’ attitudes toward the implementation of inclusive education in Turkey. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 10(3), 91–99. www.asead.com
- Kilinc, S. (2022). Mothers of children without disabilities’ conceptions of inclusive education: unveiling an exclusionary education system privileging normality and ableism. *Disability and Society*, 37(10), 1678–1702. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1888281>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1–e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

- Oduncu, M. S., Oduncu, F., & Deniz, S. (2023). Families' emotions, perceptions, preparations and expectations regarding inclusive education (primary school example). *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(3), 2402–2417.
- Ozturk Serter, G., Simsek, S., Yurdakul, Y., & Butun Ayhan, A. (2023). Examination of Parents' Problems in the Process of Inclusive Education. *Educational Policy and Research*, 397–404.
- Sakız, H., Ekinçi, A., & Baş, G. (2020). Inclusive education for religious minorities: The syriacs in Turkey. *Social Inclusion*, 8(3), 296–306. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.3073>
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Ünlüer, G., Yüksel, G., & Aydın, M. (2023). Parents' views on inclusive education practices in primary schools. *Technology and Science*, 3(3), 896–916. 0000-0000-0000-0000
- Yazicioglu, T. (2020). An Analysis of the National Legislation in Terms of Inclusive Education in Turkey. *The European Journal of Educational Sciences*, 07(02). <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a4>
- Yazicioğlu, T., & Sümer Dodur, H. M. (2025). Exploring parental experiences in inclusive education for children with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 714–724. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2280861>

Öğretmenlerin Etkenlik Düzeyleri ile Öğretim Programı Uyarlama Örüntüleri Arasındaki İlişkide Eğitim Programı Okuryazarlığının Aracı Rolü⁶

Kadir AVCI

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
kdrav46@gmail.com

Cahit ERDEM

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Giriş

Öğretmenler öğretim programı üzerinde bilinçli olarak gerçekleştirdikleri değişiklikleri belirli örüntüler kapsamında uygulamaktadır. Her bir uyarlama örüntüsü, öğretmenin programla olan ilişkisini, pedagojik yaklaşımlarını ve uygulama becerilerini yansıtan özgün davranış örnekleridir (Sherin & Drake, 2009; Bümen ve Yazıcılar, 2020). Öğretmenlerin program uyarlama davranışlarının temelinde yatan faktörlerden birisi özellikle öğretmen ile ilgili değişkenler kapsamında öğretmenin etkenlik (teacher agency) düzeyidir. Etken öğretmenler, öğrenme ortamlarında karşılaştıkları güçlükleri analiz edebilme, çözüm üretebilme ve gerektiğinde sistemin dışına çıkarak öğrenci yararına kararlar alabilme kapasitesine sahiptir (Biesta & Tedder, 2007; Priestley vd., 2015). Etkenlik düzeyi yüksek öğretmenler, yalnızca zorunlulukla değil, pedagojik gerekçelerle programı yeniden yapılandırabilir ve farklılaştırabilir (Erdem, 2020). Öğretim programını uyarlama davranışlarında etkenlik düzeyleri önemli bir faktör olsa da öğretmen etkenliğinin, öğretmenin öğretim programına etkili biçimde müdahale etmesi için yeterli olmadığı durumlar da söz konusudur. Öğretmenin programla ilgili bilgi ve anlayış düzeyi, diğer bir ifadeyle eğitim programı okuryazarlığı, bu sürecin niteliğini belirleyen bir başka önemli değişkendir. Bu kavram, öğretmenin yalnızca programın ne söylediğini bilmesini değil, programın arkasındaki pedagojik yönelimleri, öğrenme-öğretme ilişkisini ve değerlendirme süreçlerini anlamasını içerir (Akınoğlu ve Doğan, 2012; Erdem, 2020; Keskin, 2020).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, öğretim programını uyarlama davranışlarının çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenin bir programı nasıl ve ne şekilde uyarladığı; yalnızca bireysel inisiyatifiyle değil, aynı zamanda bilgi düzeyi, pedagojik sezgisi, öğretim stratejileri bilgisi, sınıf dinamikleri ve okul politikaları gibi birçok içsel ve dışsal değişkenle etkileşim hâlinindedir (İlhan ve Bümen, 2023; Koç, 2024). Bu nedenle, öğretmen etkenliği ile program uyarlama örüntüleri arasındaki ilişkinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için bu ilişkiye dolaylı şekilde etki eden diğer değişkenlerin, başka bir ifade ile aracı değişkenlerin, incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen etkenliği öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ile ilişkili olduğundan (Berberoğlu, 2023), eğitim programı okuryazarlığı öğretmen etkenliği ile öğretim programını uyarlama örüntüleri arasındaki ilişkiyi şekillendirebilecek potansiyel bir aracı değişken olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin etkenlik düzeyleri ile eğitim programı uyarlama örüntüleri arasındaki ilişkide eğitim programı okuryazarlığının aracı rolünü incelemektir. Öğretmenlerin eğitim programlarını uygulama sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar, yalnızca içerik düzeyinde değil; pedagojik refleksler, bağlamsal gereklilikler ve bireysel

⁶ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

mesleki yeterliklerle şekillenen karmaşık süreçlerdir. Bu bağlamda öğretmen etkenliği, öğretmenin pedagojik karar alma gücünü; eğitim programı okuryazarlığı ise programı anlama, yorumlama ve uygulama yetkinliğini temsil etmektedir. Araştırmada bu iki yapının, öğretim programını uyarlama örüntüleriyle nasıl bir ilişkide olduğu, özellikle de aralarındaki dolaylı etkiler aracılığıyla test edilmiştir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 412 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Öğretmen Failliği Ölçeği, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, korelasyon ve aracılık analizleri ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin etkenlik düzeyleri ile öğretim programında genişletmeye yönelik uyarlama örüntüleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; bu ilişkide eğitim programı okuryazarlığının anlamlı bir aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Benzer şekilde, öğretmen etkenliği ile atlamaya yönelik uyarlama örüntüleri arasındaki ilişkide de eğitim programı okuryazarlığı aracılığıyla dolaylı bir etki ortaya çıkmıştır. Ancak, yeniden düzenlemeye yönelik uyarlama örüntüsü açısından etkenlik ve program okuryazarlığı arasında anlamlı bir aracılık ilişkisi gözlenmemiştir. Bu durum, yeniden düzenleme davranışının pedagojik kararların ötesinde bağlamsal, deneyimsel ve yapısal faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğretim programını uyarlama süreçlerinin çok katmanlı yapısını ortaya koymakta; özellikle yeniden düzenleme davranışlarının açıklanmasında öğretim stratejileri bilgisi, mesleki yaratıcılık, deneyim ve okul kültürü gibi farklı değişkenlerin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda, öğretmen eğitiminde yalnızca program bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik esneklik ve yaratıcı uygulama becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: aracılık analizi, eğitim programı uyarlama örüntüleri, eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen etkenliği, öğretmen failliği,

Kaynaklar

- Akinoğlu, O. ve Doğan S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 12-14 Eylül 2012, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berberoğlu, A. (2023). *Etken öğretmenlik ile öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programını uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.

- İlhan, B. ve Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303-334.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin program uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 313-335.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. London: Routledge
- Sherin, M.G. & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.

The Mediating Role of Curriculum Literacy in the Relationship between Teachers' Agency Levels and Curriculum Adaptation Patterns⁷

Kadir AVCI

Ministry of National Education, Türkiye
kdrav46@gmail.com

Cahit ERDEM

Afyon Kocatepe University, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Introduction

Teachers implement the changes they consciously make to the curriculum within specific patterns. Each adaptation pattern is a unique example of behavior that reflects the teacher's relationship with the curriculum, their pedagogical approaches, and their implementation skills (Sherin & Drake, 2009; Bümen & Yazıcılar, 2020). One of the underlying factors in teachers' program adaptation behaviors is the level of teacher agency, particularly within the scope of teacher-related variables. Agentic teachers have the capacity to analyze the difficulties they encounter in learning environments, generate solutions, and, when necessary, step outside the system to make decisions for the benefit of students (Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015). Teachers with high levels of agency can restructure and differentiate the curriculum not only out of necessity but also for pedagogical reasons (Erdem, 2020). Although their level of agency is an important factor in their curriculum adaptation behaviors, there are also situations where teacher agency is not sufficient for the teacher to intervene effectively in the curriculum. The teacher's level of knowledge and understanding of the program, in other words, curriculum literacy, is another important variable that determines the quality of this process. This concept involves not only the teacher knowing what the program says, but also understanding the pedagogical orientations behind the program, the learning-teaching relationship, and the assessment processes (Akinoğlu and Doğan, 2012; Erdem, 2020; Keskin, 2020).

Within this theoretical framework, it can be said that the behavior of adapting the curriculum has a multi-layered structure. How and in what way a teacher adapts a program is not only a matter of individual initiative but also interacts with many internal and external variables such as knowledge level, pedagogical intuition, knowledge of teaching strategies, classroom dynamics, and school policies (İlhan and Bümen, 2023; Koç, 2024). Therefore, in order to gain a deeper understanding of the relationship between teacher agency and curriculum adaptation patterns, it is necessary to examine other variables that indirectly influence this relationship, in other words, mediating variables. Since teacher agency is related to teachers' levels of curriculum literacy (Berberoğlu, 2023), curriculum literacy can be considered a potential mediating variable that could shape the relationship between teacher effectiveness and curriculum adaptation patterns.

The purpose of this study is to examine the mediating role of curriculum literacy in the relationship between teachers' levels of agency and their patterns of curriculum adaptation. The adaptations teachers make in the process of implementing curricula are complex processes

⁷ This study is derived from the master's thesis of the first author under the supervision of the second author.

shaped not only by content level but also by pedagogical reflexes, contextual requirements, and individual professional competencies. In this context, teacher agency represents the teacher's pedagogical decision-making power, while curriculum literacy represents the ability to understand, interpret, and implement the curriculum. The study tested how these two constructs relate to curriculum adaptation patterns, particularly through indirect effects between them.

Methodology

The research is structured based on a correlational survey model. The study group consists of 412 teachers working in Afyonkarahisar province during the 2023-2024 academic year. Data were collected using the Teacher Agency Scale, the Curriculum Literacy Scale, and the Teaching Program Adaptation Patterns Scale. The data obtained were analyzed using correlation and mediation analyses.

Results / Expected Outcomes

The findings revealed that teacher agency had a significant effect on “extending” adaptation pattern, with curriculum literacy serving as a significant mediator in this relationship. Similarly, curriculum literacy mediated the relationship between teacher agency and “omitting” adaptation pattern. However, no mediating effect was observed in the relationship between teacher agency and “replacing or revising” adaptation pattern. This suggests that replacing or revising behaviors may be shaped by more complex, contextual, and experience-based variables beyond individual competence and curriculum knowledge. These results indicate that curriculum adaptation processes have a multilayered structure and that supporting teacher training with pedagogical flexibility and adaptive practice skills, in addition to curriculum literacy, is essential.

Keywords: mediation analysis, curriculum adaptation patterns, curriculum literacy, teacher agency

References

- Akinoğlu, O. & Doğan S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21st National Educational Sciences Congress*. 12-14 September 2012, Marmara University, İstanbul.
- Berberoğlu, A. (2023). Etken öğretmenlik ile öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Unpunlished Master Thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University, Institute of Graduate School, Bolu.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bümen, N. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programını uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- İlhan, B. & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303-334.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. (Unpunlished Master Thesis). Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Koç, S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin program uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 313-335.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. London: Routledge
- Sherin, M.G. & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.

Fen Bilimleri Ders Kitabının Kültüre Duyarlı Pedagoji Açısından İncelenmesi

Rahime ÇOBANOĞLU BEYÇAYIRI

Sinop Üniversitesi, Türkiye
crahime@gmail.com
0000-0003-4662-8920

Özlem YILDIRIM TAŞTI

Aksaray Üniversitesi, Türkiye
ofytasti@aksaray.edu.tr
0000-0002-7073-5315

Mustafa ÖZTÜRK AKCAOĞLU

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
ozturk@kastamonu.edu.tr
0000-0003-2155-4822

Tuba GÖKMENOĞLU

Tilburg University, Netherlands
T.Gokmenoglu@tilburguniversity.edu
0000-0003-0710-4390

Pınar MERCAN KÜÇÜKAKIN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
pkucukakin@aybu.edu.tr
0000-0002-6966-0555

Giriş

Bu çalışma, fen bilimleri ders kitabının Kültüre Duyarlı Pedagoji (KDP) açısından incelenmesine odaklanmaktadır. Araştırmalar, kültürel açıdan duyarlı uygulamaların öğrenci katılımını, akademik başarıyı, okul doyumunu ve yeterlik algısını artırdığını göstermektedir (Gay, 2015). KDP belirli derslerle sınırlı değildir; fen eğitimi de tüm öğrenciler için başarıyı sağlamak amacıyla kültüre duyarlı olmalıdır ve olabilir (Laughter ve Adams, 2012).

Bu çalışmada kültüre duyarlı fen eğitimi konusu ders kitabı incelemesi yolu ile ele alınmaktadır. Türkiye bağlamında kitapların öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir rol oynadığı düşünülmektedir. Genel olarak, öğretim materyalleri toplumsal değerleri ve varsayımları aktaran kültürel araçlar olarak hizmet etmektedir (Ndura, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin geleneksel ders kitabına dayalı yöntemlere güvendiğini göstermektedir (Seung vd., 2009). Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı (2023) Ladson-Billings'in (1995) KDP perspektifinden analiz edilmiştir.

Yöntem

Seçilen fen bilimleri ders kitabını incelemek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yedi ünitedeki metinler ve görsel unsurlar, Ladson-Billings'in (1995) KDP çerçevesi temel alınarak üç temel boyuta (akademik başarı, kültürel yetkinlik ve eleştirel bilinç) göre analiz edilmiştir. Veri analizi için Kültüre Duyarlı Fen Bilimleri Ders Kitabı Analiz Formu geliştirilmiştir. Formun içerik ve biçimini test etmek için bir ünite dört araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veri analizinde birden fazla araştırmacının yer alması ve titiz bir akran değerlendirme sürecinin uygulanması çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ladson-Billings'in (1995) KDP boyutları doğrultusunda bulgular üç ana tema altında sınıflandırılmıştır: (1) *Farklı kültürden öğrencilerin fen başarısını desteklemek*, (2) *Fen eğitimi yoluyla kültürel yetkinliği geliştirmek* ve (3) *Fen eğitimi yoluyla eleştirel bilinci teşvik etmek*. Ders kitabının fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmesi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinliklere yer vermesi ve farklı değerlendirme yöntemleri kullanması, tüm öğrencilerin fen başarısını destekleyen önemli özellikler olarak değerlendirilmiştir. Fen eğitimi yoluyla kültürel yetkinliği geliştirme açısından, ders kitabı ulusal ve küresel kültürün bazı unsurlarını içermektedir; ancak öğrencilerin sahip olduğu daha geniş çeşitliliği temsil etmek açısından sorunlar tespit edilmiştir. Fen içeriğinin sunulduğu bağlamlar büyük ölçüde orta ve üst sınıf yaşam tarzını ve kentsel ortamları yansıtmaktadır. Ayrıca, incelenen ders kitabı geleneksel cinsiyet rollerini yeniden üreten önyargılı görsel ve metinler içermektedir. Ayrıca, ders kitabında öğrencilerin sosyal aktör kimliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan unsurlar sınırlı kalmaktadır. Genel olarak bu bulgular, incelenen ders kitabının KDP açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: ders kitabı analizi, fen eğitimi, kültür, kültürel çeşitlilik, kültüre duyarlılık

Kaynaklar

Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>

Ladson-Billings, G. (1995). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320. <https://doi.org/10.1080/00405849209543558>

Laughter, J. C., & Adams, A. D. (2012). Culturally relevant science teaching in middle school. *Urban Education*, 47(6), 1106-1134. <https://doi.org/10.1177/0042085912454443>

Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/07908310408666689>

Seung, E., Bryan, L., & Butler, M. B. (2009). Improving preservice middle grades science teachers' understanding of the nature of science using three instructional approaches. *Journal of Science Teacher Education*, 20(2), 157-177. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9130-2>

The Analysis of the Science Textbook through the Lens of Culturally Relevant Pedagogy

Rahime ÇOBANOĞLU BEYÇAYIRI

Sinop Üniversitesi, Türkiye
crahime@gmail.com
0000-0003-4662-8920

Özlem YILDIRIM TAŞTI

Aksaray Üniversitesi, Türkiye
ofytasti@aksaray.edu.tr
0000-0002-7073-5315

Mustafa ÖZTÜRK AKCAOĞLU

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
ozturk@kastamonu.edu.tr
0000-0003-2155-4822

Tuba GÖKMENOĞLU

Tilburg University, Netherlands
T.Gokmenoglu@tilburguniversity.edu
0000-0003-0710-4390

Pınar MERCAN KÜÇÜKAKIN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
pkucukakin@aybu.edu.tr
0000-0002-6966-0555

Introduction

This study focuses on the analysis of the science textbook from the perspective of Culturally Relevant Pedagogy (CRP). Research has shown that culturally relevant practices enhance student engagement, academic achievement, school satisfaction, and perceptions of competence (Gay, 2015). CRP is not limited to specific subjects; science education should and can be culturally responsive to foster success for all students (Laughter & Adams, 2012).

In this study, culturally relevant science education is examined through textbook analysis. In the Turkish context, textbooks are considered to play an influential role in teaching and learning processes. In general, instructional materials serve as cultural mediators that convey social values and assumptions (Ndura, 2004). Research also indicates that teachers often rely on traditional textbook-based methods (Seung et al., 2009). Accordingly, the 4th Grade Science Textbook (2023), published by the Ministry of National Education, was analyzed through the lens of Ladson-Billings's (1995) CRP framework.

Methodology

Document analysis was employed to examine the selected science textbook. Both texts and visual elements across seven units were analyzed using Ladson-Billings's (1995) three dimensions (academic success, cultural competence and critical consciousness). A Coursebook Analysis Form for Culturally Relevant Science Education was developed for data analysis. One unit was analyzed by four researchers to test the content and format of the form. The involvement of multiple researchers in data analysis and applying a rigorous peer review process enhanced the trustworthiness of the study.

Results / Expected Outcomes

Considering Ladson-Billings' (1995) dimensions of CRP, the findings were categorized under three main themes: (1) *Supporting the science achievement of students from diverse cultural backgrounds*, (2) *Developing cultural competence through science education*, and (3) *Promoting critical consciousness through science education*. The connection of science content to everyday life, inclusion of activities for students' active participation, and the use of varied assessment methods were identified as important features that support the science achievement of all students. Regarding developing cultural competence through science education, the textbook incorporates certain elements of national and global culture; however, problems were identified regarding representing the broader diversity of students' backgrounds. The contexts in which science content is presented largely reflect middle- and upper-class lifestyle and urban settings. Also, the textbook includes biased images and texts that reproduce traditional gender roles. Moreover, it provides only limited opportunities for students to develop their identities as social actors. These findings indicate that the textbook requires further development regarding CRP.

Keywords: culture, cultural diversity, cultural relevance, science education, textbook analysis

References

- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Ladson-Billings, G. (1995). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320. <https://doi.org/10.1080/00405849209543558>
- Laughter, J. C., & Adams, A. D. (2012). Culturally relevant science teaching in middle school. *Urban Education*, 47(6), 1106-1134. <https://doi.org/10.1177/0042085912454443>
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/07908310408666689>
- Seung, E., Bryan, L., & Butler, M. B. (2009). Improving preservice middle grades science teachers' understanding of the nature of science using three instructional approaches. *Journal of Science Teacher Education*, 20(2), 157-177. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9130-2>

Öğretmenlerin “Eğitim Programına” Yönelik Algıları: Bir Metafor Çalışması

Fatma SADIK

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

fsadik@cu.edu.tr

0000-0002-6565-5679

Giriş

Eğitim programı öğretmenlere öğrenme çıktılarını, öğretilecek konuları, öğretime dair genel yaklaşımları, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme-değerlendirme süreçlerini ve kendilerinden beklenen rolleri sunan yazılı ve resmi bir belgedir. Uygulama ise öğretmenlerin eğitim programını kendi bağlamlarına entegre ederek hayata geçirmesidir. Bir diğer ifadeyle programı bulundukları öğrenme ortamı ve karşılaştıkları öğrencilerle etkileşime sokan öğretmenlerdir. Bu durum yazılı eğitim program ile uygulamadaki eğitim programı arasında farklar ortaya çıkarmakta, bu farklar öğretmenlerin, öğrencilerin, sınıfın, okulun özelliklerine ve hatta öğretmenlerin öğrenciler için neyin önemli olduğuna dair kişisel tercihlerine göre değişebilmektedir (Cuban, 1992). Konuyla ilgili alanyazında öğretmenlerin eğitim programını daha çok teorik bir metin olarak gördüklerini (Ornstein ve Hunkins, 2017), anlamadıklarını (Sural ve Dedebe, 2018), görmezden geldiklerini (Taylor, 2010), programı kullanmaya niyetli olmadıklarını veya nasıl kullanacaklarını bilmediklerini (Marsh, 2009; Potera ve Shala, 2019), bilinçli veya bilinçsizce aldıkları kararlarla yazılı programın bazı kısımlarını atladıklarını (Kelley, 2009) saptayan araştırmalar bulunmaktadır.

Eğitim programının potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması, öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları ve onunla nasıl etkileşim kurduklarına bağlıdır (Taylor, 2010). Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin ilgili algıları hizmet öncesi eğitimleri sırasında şekillenmeye başlamakta, öğretmen olduklarında çalıştıkları alanın programıyla olan etkileşimleri/deneyimleri ile devam etmektedir (Gültekin, 2013). Dolayısıyla eğitim programının öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığına ilişkin elde edilecek bilgiler, programın nasıl uygulanacağına/ uygulandığına ilişkin ipuçları vermesi açısından gerekli ve önemlidir. Bu gerekçelerle bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı” kavramına ilişkin algılarını metafor/mecaz yoluyla inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırmanın metafor aracılığıyla yapılma nedeni metaforun bireylerin yaşamlarını, bilgilerini ve deneyimlerini ortaya çıkarma gücüne sahip olması ve kişiye özel dünyasında düşündüklerini dışarıya daha rahat yansıtmasına fırsat vermesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenler eğitim programını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
- 2- Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” araştırmasıdır. Olgubilim araştırmaları yaşanmış deneyimlerle ilgilenen ve bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalardır (Merriam, 2013). Araştırmada incelenen olgu, eğitimle ilgili birçok kavramı içeren ve şemsiye bir kavram olan “eğitim programı”dır. Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin tezsiz yüksek lisans programına kayıt yaptırmış olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Katılımcıların eğitim programıyla ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak için açık uçlu bir anket formu hazırlanmış, “Bana göre eğitim programı..... gibidir.” Çünkü; “.....” cümlesini tamamlayarak bir metafor geliştirmeleri istenmiştir. Uygulama 2024-25 öğretim yılı güz dönemi, ilk ders saatinde yapılmış, anket araştırmacı tarafından sınıfta bulunan katılımcılara (57 öğretmen) dağıtılmıştır. Öğretmenlerin tamamı gönüllü olarak çalışmaya katılmış, uygulama 15-20 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İlk okuma sırasında belli bir metafor olmakla birlikte sunulan gerekçenin eğitim programı kavramını açıklamaya katkı sağlamadığı dört form analiz dışı bırakılmıştır. İkinci aşamada geçerli mecaz üretilen toplam 53 form yeniden düzenlenmiş, tekrar tekrar okunmuş, kodlama yapılmış ve kategori/tema oluşturma aşamasına geçilmiştir. Kategorilerin oluşturulmasında ilgili literatür göz önünde bulundurulmuş, metaforlar ve oluşturulan kategori listesi nitel alanda çalışma yapan iki öğretim üyesiyle paylaşılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla somut ve olumlu olmak üzere birbirinden farklı 50 metafor ürettiği saptanmıştır. Üretilen metaforlar kaynağını çoğunlukla araç-gereç, eylem ve doğadan almış, bunu sırasıyla yapı/mekan, insan ve yiyecek izlemiştir.

Geliştirilen metaforlar çoğunlukla eğitim programının özellikleri (kapsamlı, teorik, genel) ve işlevleriyle ilgili olmuştur (eğitime yön verme, verimi arttırma vb.) Programın uygulanabilir, esnek, dinamik ve temellerinin sağlam olması gerektiği vurgulanmış, öğretmenlerden bazıları programın daha kapsayıcı olması ve hayatı yansıtmaması gerektiğini işaret etmiştir.

Sınırlı sayıda da olsa geliştirilen olumsuz metaforlarda (girdap, inşaat, fabrika vb.) eğitim programının tek tip ürün oluşturma, sonucu hemen görmeyi isteme, çok fazla ve kontrol edilemeyen girdiler nedeniyle sorunlu uygulamalar gündeme getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: : Eğitim, program, öğretmen, metafor

Kaynaklar

- Cuban, L. (1992). Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. P. W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum içinde (ss. 216-247). NY: Macmillan.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. Eğitim ve Bilim, 38 (169), 126-141. <https://doi.org/10.15390/ES.2013.1162>
- Kelly, A.V. (2009). The curriculum: Theory and practice. London: Sage Publications.
- Marsh, C. J. (2009). Key concepts for understanding curriculum. London: Routledge.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2017). Curriculum: Foundations, principles and issues. Vivar: Pearson Higher Education.
- Potera, İ., and Shala, L. (2019). Teachers' attitudes towards new curriculum. Education Sciences, 14(1), 52-69. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.1.1C0689>
- Sural, S. ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. European Journal of Educational Research, 7 (2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Taylor, M. W. (2010). Replacing the “teacher-proof” curriculum with the “curriculum-proof” teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks [Yayımlanmamış doktora tezi]. California Stanford University.

Teachers' Perceptions of the "Curriculum": A Metaphor Study

Fatma SADIK

Cukurova University, Türkiye

fsadik@cu.edu.tr

0000-0002-6565-5679

Introduction

A curriculum is a written and formal document that provides teachers with learning outcomes, subjects to be taught, general teaching approaches, methods and techniques, measurement and evaluation processes and the roles as a teacher expected of them. Implementation is when teachers integrate the curriculum into their own context and bring it to life. In other words, it is teachers who bring the curriculum into interaction with the learning environments and students they encounter. This situation creates differences between the written curriculum and the curriculum in practice, and these differences may vary depending on the characteristics of teachers, students, classes, schools, and even teachers' personal preferences about what is important for their students (Cuban, 1992). In the literature on the subject, there are studies that show that teachers view the curriculum as a theoretical text (Ornstein and Hunkins, 2017), do not understand it (Sural and Dedebali, 2018), ignore it (Taylor, 2010), do not intend to use the program or do not know how to use it (Marsh, 2009; Potera and Shala, 2019), and skip some parts of the written curriculum with conscious or unconscious decisions (Kelley, 2009).

Maximizing the potential of a curriculum depends on how teachers perceive and interact with it (Taylor, 2010). Teachers' perceptions of the curriculum begin to take shape during their pre-service training and continue with their interactions/experiences with the curriculum in their field of study once they become teachers (Gültekin, 2013). Therefore, information obtained about how teachers and prospective teachers perceive the curriculum is important in providing clues about how the program will be implemented. For these reasons, a study examining teachers' perceptions of the concept of "curriculum" through metaphors was necessary. The research was conducted through metaphor because metaphors have the power to reveal individuals' lives, knowledge, and experiences, allowing them to more easily reflect their subjective thoughts. The research questions are as follows:

- 1- What metaphors do teachers use to explain the curriculum?
- 2- What categories do the metaphors developed by the teachers fall into based on their common characteristics?

Methodology

The study is a "phenomenology" study, a qualitative research design. Phenomenological studies are studies that examine lived experiences and aim to uncover individuals' perceptions of a phenomenon and the meanings they attribute to it (Merriam, 2013). The phenomenon examined in the study is "curriculum," an umbrella term encompassing many education-related concepts. The research's study group consisted of teachers enrolled in a non-thesis master's program at a state university.

An open-ended survey was prepared to elicit participants' opinions about the curriculum. Participants were asked to develop a metaphor by completing the sentence, "To me, the curriculum is like....." because "....." The survey was administered during the first class period of the fall semester of the 2024-25 academic year, and the survey was distributed by the researcher to the participants (57 teachers) in the classroom. All teachers participated in the study voluntarily, and the application lasted 15-20 minutes.

Teachers' perceptions of the concept of "curriculum" were analyzed using content analysis. In the first stage of analysis, four forms were excluded because they contained a specific metaphor but the presented rationale did not contribute to explaining the concept of the curriculum. In the second stage, a total of 53 forms that generated valid metaphors were reorganized, read repeatedly, coded, and

categories/themes were created. Relevant literature was considered in the creation of categories. To ensure coding reliability, the metaphors and category lists were shared with two faculty members who conduct qualitative research.

Results / Expected Outcomes

The study found that teachers developed 50 different metaphors, mostly concrete and positive. The sources of the metaphors were mostly tools- equipment, action/process, and nature, followed by structure /space, people, and food.

The metaphors developed were mostly related to the characteristics of the curriculum (comprehensive, theoretical, general) and its functions (directing education, increasing efficiency, etc.). It was emphasized that the program should be applicable, flexible, dynamic, and have a solid foundation. Some teachers pointed out that the program should be more inclusive and reflect real life.

Although a limited number of negative metaphors (vortex, construction, factory, etc.) were developed, problematic practices were highlighted due to the curriculum's tendency to create a uniform product, the desire to see immediate results, and excessive and uncontrollable inputs.

Keywords: Education, curriculum, teacher, metaphor

References

- Cuban, L. (1992). Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. P. W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum içinde (ss. 216-247). NY: Macmillan.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. Eğitim ve Bilim, 38 (169), 126-141. <https://doi.org/10.15390/ES.2013.1162>
- Kelly, A.V. (2009). The curriculum: Theory and practice. London: Sage Publications.
- Marsh, C. J. (2009). Key concepts for understanding curriculum. London: Routledge.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2017). Curriculum: Foundations, principles and issues. Vitar: Pearson Higher Education.
- Potera, İ., and Shala, L. (2019). Teachers' attitudes towards new curriculum. Education Sciences, 14(1), 52-69. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.1.1C0689>
- Sural, S. ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. European Journal of Educational Research, 7 (2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Taylor, M. W. (2010). Replacing the “teacher-proof” curriculum with the “curriculum-proof” teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks [Yayımlanmamış doktora tezi]. California Stanford University.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Dersinin Öğretim Programının Uygulanması

Ayşegül BAYRAK

MEB, Türkiye

ogrtaysebayrak@gmail.com

0000-0003-1189-1497

Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

gurolm@gmail.com

0000-0001-7649-9619

Giriş

Geleneksel öğretim ortamlarının yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlandırılması, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde boşluklar doğurabilmektedir. Öğrenmenin yaşamla ilişkilendirilebilmesi ve farklı mekânların pedagojik amaçla kullanılabilmesi için adayların okul dışı öğrenme ortamlarında (ODÖO) deneyim kazanmaları gereklidir. Bu çalışma, İngilizce Öğretmenliği lisans programında seçmeli olarak yürütülen “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” dersinin uygulama sürecini ayrıntılı biçimde tanımlamayı amaçlamaktadır. Kuramsal çerçeve, program geliştirme literatüründeki klasik yaklaşımlara dayandırılmış; Tyler’in (1949) hedef-temelli yaklaşımı amaç- içerik-öğrenme yaşantıları doğrultusunda planlamayı desteklemiş, Taba’nın (1962) modeli öğretmen adaylarının etkin katılımını öncelemiştir. Kolb’un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleştiğini vurgularken yapılandırmacı anlayış, bilginin aktif inşasını temel almıştır (Fosnot, 2013). ODÖO’nun eğitsel değerini gösteren çalışmalar (Behrendt & Franklin, 2014; Dillon vd., 2006; Falk & Dierking, 2000) dersin dayanağını güçlendirmiştir.

Yöntem

Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel tasarımıyla yürütülmüştür. Nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve bütüncül yorum için birleştirilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018). Çalışma grubu, 2023–2024 bahar döneminde bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören 67 adaydan oluşmaktadır. Dersi araştırmacı yürütmüş, 14 hafta boyunca her derste farklı etkinlik, tartışma ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler yansıtıcı günlükler, etkinlik raporları ve gözlem notlarından; nicel veriler öz ve akran değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Nicel veriler betimsel istatistiklerle çözümlenmiş; nitel veriler tema ve kategori temelli betimsel içerik analiziyle yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

İlk haftalarda dersin kapsamı ve ODÖO kavramı tanıtılmış, örnek olaylar tartışılmıştır. İzleyen haftalarda adaylar küçük gruplar hâlinde etkinlik planları geliştirmiş; SCAMPER, beyin fırtınası ve altı şapkalı düşünme gibi yaratıcı düşünme tekniklerinden yararlanmıştır. Rol oynama, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarıyla adayların aktif katılımı sağlanmıştır. Saha gezilerinde Miniaturk, Dijital Deneyim Müzesi ve Ters Ev ziyaret edilmiş; bu ortamlar pedagojik ölçütlerle değerlendirilip raporlaştırılmıştır. Son haftalarda adaylar kendi tasarladıkları etkinlikleri sınıfta sunmuş; oyunlaştırma ve rol oynama stratejileri kullanılmıştır. Tüm süreç öz ve akran değerlendirme formları ile izlenmiş; yansıtıcı günlükler öğrenmenin aktarımını ve öz düzenleme becerilerini görünür kılmıştır. Öz değerlendirme bulguları, adayların planlama-uygulama-sunum katılımlarını %82 oranında yeterli gördüklerini; öğrenmelerini derse ve günlük yaşama aktarabileceklerini %83 oranında belirttiklerini göstermektedir. Akran değerlendirmesinde planlamaya katılım %93, uygulamadaki katkılar %89, grup içi iş birliği %82 oranında yeterli bulunmuştur. Bulgular, adayların yalnızca katılımcı değil; aynı zamanda uygulayıcı ve gözlemci rolleri deneyimlediklerini ve Kolb’un (1984) somut yaşantı-yansıtıcı gözlem-soyut kavramsallaştırma-aktif deneyim döngüsünün

ders boyunca işlerlik kazandığını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olarak kullanılan yöntemler üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmiş; pedagojik esneklik ve öğrenmeyi yönetme yeterliklerine katkı sunmuştur (Fosnot, 2013). Genel olarak çalışma, ODÖO dersinin öğretmen yetiştirme programlarına bütüncül biçimde entegre edilebileceğine dair uygulanabilir bir model sunmakta; farklı branşlara uyarlanabilecek somut süreç ve değerlendirme örnekleri sağlamaktadır. Bu yönüyle ODÖO'nun öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir boşluğu doldurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, program uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri, deneyimsel öğrenme.

Kaynaklar

- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). *The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

The Implementation of the Curriculum for the Course “Out-of-School Learning Environments”

Ayşegül BAYRAK

MoNE, Türkiye

ogrtaysebayrak@gmail.com

0000-0003-1189-1497

Mehmet GÜROL

Yıldız Technical University, Türkiye

gurolm@gmail.com

0000-0001-7649-9619

Introduction

Restricting teacher education to classroom-based practices alone can create gaps in preservice teachers' professional growth. To relate learning to life and to use diverse spaces pedagogically, candidates need experience in out-of-school learning environments (OSLE). This study aims to describe in detail the implementation of the elective “Out-of-School Learning Environments” course offered in an English Language Teaching undergraduate program. The theoretical framework draws on classic curriculum approaches: Tyler's (1949) objective-based model supported planning across aims–content–learning experiences, while Taba's (1962) model foregrounded active teacher-candidate participation. Kolb's (1984) experiential learning theory emphasized learning through experience, and a constructivist orientation centered the active construction of knowledge (Fosnot, 2013). Empirical work evidencing the educational value of OSLE (Behrendt & Franklin, 2014; Dillon et al., 2006; Falk & Dierking, 2000) further undergirded the course.

Methodology

The research employed a convergent parallel mixed-methods design: qualitative and quantitative data were collected concurrently, analyzed separately, and then integrated for interpretation (Creswell & Plano Clark, 2018). The study group comprised 67 preservice teachers enrolled in an English Language Teaching program at a public university in Spring 2023–2024. The instructor-researcher led the 14-week course, with a distinct activity, discussion, or practicum each week. Qualitative data included reflective journals, activity reports, and observation notes; quantitative data comprised self- and peer-assessment forms. Quantitative data were analyzed with descriptive statistics, whereas qualitative data were interpreted through theme- and category-based descriptive content analysis.

Results / Expected Outcomes

In the initial weeks, the course scope and the OSLE concept were introduced and discussed via case analyses. In subsequent weeks, small groups designed activity plans using creative thinking techniques such as SCAMPER, brainstorming, and Six Thinking Hats. Role-play, problem-based learning, and project-based learning were implemented to ensure active engagement. Field visits were conducted to Miniaturk, the Digital Experience Museum, and the Upside-Down House; candidates evaluated these settings against pedagogical criteria and produced reports. In the final weeks, candidates presented activities they had designed, drawing on gamification and role-play strategies. The entire process was monitored with self- and peer-assessment forms, while reflective journals made transfer of learning and self-regulation visible. Self-assessment findings showed that candidates rated their participation in planning–implementation–presentation as sufficient at 82%, and 83% stated they could transfer their learning to everyday life and lessons. Peer assessments indicated adequate participation in planning (93%), contributions during implementation (89%), and in-group collaboration (82%). Overall, candidates operated not only as participants but also as implementers and observers, evidencing the

enactment of Kolb's (1984) cycle—concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation—throughout the course. Consistent with constructivism, the methods activated higher-order thinking, fostering pedagogical flexibility and learning-to-learn competencies (Fosnot, 2013). The study offers a feasible model for integrating an OSLE course holistically into teacher education programs, with concrete process and assessment examples adaptable across subject areas, and concludes that OSLE addresses a significant gap in preservice teachers' professional development.

Keywords: out-of-school learning, out-of-school learning environments, curriculum implementation, teaching methods and techniques, experiential learning.

References

- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). *The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Yerel İhtiyaçlar ve Uluslararası Standartlar Arasında: Atatürk Öğretmen Akademisi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesi

Çise ÇAVUŞOĞLU
Atatürk Öğretmen Akademisi

Aygil TAKIR
Atatürk Öğretmen Akademisi

Hasan ÖZDER
Atatürk Öğretmen Akademisi

Giriş

Bologna Süreci, yükseköğretimde kalite standartlarının yükseltilmesini, şeffaflığın sağlanmasını ve Avrupa genelinde uyumlu bir öğrenim alanı oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programları, ulusal ve uluslararası yeterlikler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA), 1937 yılından bu yana sürdürdüğü devlet okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirme misyonunu, hem Bologna Süreci standartlarını hem de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin (KKTC) yerel eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak, mevcut Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarını güncellemiş ve uygulamaya koymuştur.

Bu bildirinin amacı, AÖA bünyesinde geliştirilen Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarının geliştirilme ve uygulanma sürecini ayrıntılı biçimde sunmaktır. Bildiri, programların tasarım sürecinde izlenen yöntemleri, modüler yapısını, süreç odaklı ölçme-değerlendirme sistemini, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) uygun planlamasını ve öğretmen adaylarına kazandırılan çok boyutlu yeterlikleri kapsamlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca, programların yerel ihtiyaçlarla entegrasyonu ve uluslararası standartlarla uyumunu değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, AÖA tarafından geliştirilen ve uygulamaya alınan Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları doküman analizi yöntemi nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. İncelenen dokümanlar arasında müfredat yapıları/haritaları, ders içerikleri, AKTS hesaplamaları, öğretim yöntemleri ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme kriterleri yer almaktadır. Ayrıca, program geliştirme sürecinde izlenen adımlar da detaylı şekilde çözümlenmiştir. Yapılan nitel analizler ile, programların ulusal ve uluslararası yeterlikler ile yerel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda nasıl yeniden yapılandırıldığının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bulgular

Program Geliştirme Süreci

Araştırma bulguları, programların geliştirilmesinde ilk aşamanın mevcut programların kapsamlı biçimde gözden geçirilmesi olduğunu göstermektedir. Bu süreçte, KKTC eğitim sisteminin özgün gereksinimleri, öğretmenlerin branş alanlarındaki görev dağılımı ve yerel kültürel özellikler değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası gibi ilgili sivil toplum örgütlerinin yazılı önerileri de incelenmiştir. İkinci aşamada, ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmış; Bologna Süreci yeterlikleri, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Genel Öğretmen Yeterlilikleri, Türkiye Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve KKTC Yükseköğretim Denetleme ve Akreditasyon Kurulu (YÖDAK) kriterleri doğrultusunda program çıktıları yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca Ders planları

ve müfredat haritaları incelenerek, dersler modüler yapıya uygun hâle getirilmiş; her modül için öğretim stratejileri ve süreç odaklı değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu yaklaşımın, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini aşamalı olarak kazanmasını ve yapılandırmacı öğretim prensipleri çerçevesinde öğrenmelerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Programın Yapısı ve Öğrenme Çıktıları

Araştırma bulguları, programların alan bilgisi, program ve öğretim, toplum-okul-veli ilişkisi, sanat, mesleki gelişim, araştırma ve etik, teknoloji, iletişim, sağlıklı yaşam ve çevre, gibi temel yeterlik alanlarını kapsamlı bir biçimde kazandırmayı amaçladığını ortaya koymaktadır. Bulgular, Sınıf Öğretmenliği programının toplam 38 ders ve 240 AKTS'den, Okul Öncesi Öğretmenliği programının ise 40 ders ve 240 AKTS'den oluştuğunu göstermektedir. Zorunlu dersler arasında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türkçe Dil Becerileri, Kıbrıs Tarihi ve Kültürü, Yabancı Dil olarak İngilizce, Görsel ve İşitsel Sanatlar ve Sağlıklı Yaşam ve Spor dersleri yer almaktadır. YÖK'ün belirlemiş olduğu Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür kategorilerinde gruplaşmış şekilde sunulan çeşitli seçmeli dersler ise öğretmen adaylarının ilgi ve yerel gereksinimlerine göre esnek öğrenme olanağı sağlamaktadır. Öğretmen adayları, ikinci yarıyıldan itibaren Okul Deneyimi dersleri aracılığıyla sahaya yönlendirilmekte ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri ile mesleki becerilerini pekiştirmektedirler. Programlar, öğretmen adaylarının farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların gereksinimlerini dikkate almasını, çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretim yapabilmesini, alternatif öğretim stratejileri geliştirebilmesini ve teknolojiyi etkin biçimde kullanabilmesini sağlayacak çok boyutlu yeterlikler kazandırmaktadır.

Bulgular, programların öğrenci merkezli, yetkinlik temelli ve çağdaş pedagojik yaklaşım ile yapılandırıldığını göstermektedir.

Programın Uygulanması

Sınıf Öğretmenliği programı 2024–2025 akademik yılında bir yıl süreyle uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği programının ise 2025–2026 akademik yılında uygulamaya alınması planlanmaktadır. Programların uygulanması sürecinde, öğretim görevlileri ve öğretmen adaylarının deneyimlerine dayalı geri bildirimler alınması planlanmakta, böylece programların etkinliği ve uygulanabilirliği daha ileri düzeyde değerlendirilecektir.

Sonuç

Atatürk Öğretmen Akademisi tarafından güncellenen Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları, Bologna Süreci ve ulusal yeterliklerle uyumlu, çağdaş pedagojik yaklaşımlara dayalı ve KKTC yerel ihtiyaçlarına uygun bir öğretmen yetiştirme modeli sunmaktadır. Modüler ders yapısı, süreç odaklı ölçme-değerlendirme ve dijital entegrasyon ile program, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye odaklanmakta, ulusal ve uluslararası düzeyde örnek teşkil edebilecek bir model niteliği taşımaktadır. Programların uygulanması sürecinde alınacak geri bildirimler, sürekli iyileştirme ve değerlendirme için önemli bir temel oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Atatürk Öğretmen Akademisi, Bologna Süreci, öğretmen yetiştirme, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, modüler dersler

Between Local Needs and International Standards: Developing Teacher Training Programs in Atatürk Teacher Training Academy

Çise ÇAVUŞOĞLU
Atatürk Öğretmen Akademisi

Aygil TAKIR
Atatürk Öğretmen Akademisi

Hasan ÖZDER
Atatürk Öğretmen Akademisi

Introduction

The Bologna Process seeks to raise quality standards in higher education, ensure transparency, and establish a coherent learning area across Europe. Within this framework, teacher education programs have been restructured in accordance with both national and international competencies. Since its establishment in 1937, Atatürk Teacher Training Academy (ATTA) has been committed to preparing teachers for public schools, and in line with the standards of the Bologna Process as well as the specific educational needs of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), it has revised its undergraduate programs in Primary Education and Early Childhood Education.

This paper aims to present in detail the development and implementation of these undergraduate programs within ATTA. It discusses the methodological approaches adopted during program design, the modular structure, the process-oriented assessment system, and the alignment with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). It also highlights the multidimensional competencies fostered in teacher candidates. In addition, the paper evaluates the extent to which the programs respond to local educational needs while maintaining compliance with international standards.

Method

In this study, the Primary Education and Early Childhood Education programs developed and implemented by ATTA were examined through a qualitative approach using document analysis. The data analysed include curriculum structures/maps, course descriptions, ECTS calculations, teaching methods, and process-oriented assessment criteria. Furthermore, the steps followed throughout the program development process were analysed in detail. Through this qualitative analysis, the study aims to demonstrate how the programs were restructured in line with both national and international competencies as well as local educational needs.

Findings

Program Development Process

The research findings indicate that the initial phase in the development of the programs involved a comprehensive review of the existing curricula. During this process, the specific requirements of the TRNC education system, the distribution of responsibilities across teaching areas, and local cultural characteristics were taken into consideration. In addition, written recommendations from relevant civil society organizations, such as the Cyprus Turkish Teachers' Union, were also reviewed. In the second phase, a literature review was conducted, and program outcomes were restructured in line with the Bologna Process competencies, the General Teacher Competencies of the TRNC Ministry of National Education, and the criteria of both the Turkish Council of Higher Education (YÖK) and the Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council of the TRNC (YÖDAK).

Course syllabi and curriculum maps were also analysed to ensure compliance with the modular structure; for each module, teaching strategies and process-oriented assessment criteria were defined. This approach is intended to facilitate the gradual acquisition of professional competencies by teacher candidates and to support their learning within the framework of constructivist teaching principles.

Program Structure and Learning Outcomes

The findings reveal that the programs are designed to equip teacher candidates with competencies in core domains such as subject knowledge, curriculum and instruction, school–community–parent relations, arts, professional development, research and ethics, technology, communication, healthy living, and environmental awareness. The Primary Education program comprises 38 courses and 240 ECTS credits, while the Early Childhood Education program consists of 40 courses and 240 ECTS credits. Among the compulsory courses are Atatürk’s Principles and the History of Reforms, Turkish Language Skills, Cypriot History and Culture, English as a Foreign Language, Visual and Performing Arts, and Healthy Living and Sports. A range of elective courses, grouped under the categories of Professional Knowledge, Subject-Area Education, and General Culture as determined by YÖK, provide teacher candidates with flexible learning opportunities tailored to their interests and local needs. Beginning in the second semester, teacher candidates are introduced to the field through School Experience courses and later consolidate their professional skills through Teaching Practice courses. The programs aim to foster multidimensional competencies enabling teacher candidates to address the needs of children with diverse developmental characteristics, teach in multicultural educational contexts, develop alternative instructional strategies, and integrate technology effectively. The findings suggest that the programs are structured around a student-centered, competency-based, and contemporary pedagogical approach.

Program Implementation

The Primary Education program was implemented in the 2024–2025 academic year for a one-year period. The Early Childhood Education program is planned to be launched in the 2025–2026 academic year. During the implementation process, feedback will be collected from both instructors and teacher candidates based on their experiences, thereby enabling a more comprehensive evaluation of the programs’ effectiveness and applicability.

Conclusion

The Primary Education and Early Childhood Education programs updated by Atatürk Teacher Academy present a teacher education model that is aligned with the Bologna Process and national competencies, grounded in contemporary pedagogical approaches, and responsive to the local needs of the TRNC. Through their modular course structure, process-oriented assessment, and digital integration, the programs focus on enhancing the professional skills of teacher candidates and constitute a model with the potential to serve as an example at both national and international levels. Feedback gathered during the implementation phase will provide a critical foundation for continuous improvement and evaluation of the programs.

Keywords: Atatürk Teacher Training Academy, Bologna Process, teacher training, early childhood education, primary education, modular courses

Hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların farklı değişkenler bakımından değerlendirilmesi

Yasemin ÇAKICI

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
yaseminsaygili_86@hotmail.com
0000-0002-3818-5157

Özlem KAF

Çukurova Üniversitesi, Türkiye
ozlemkaf@cu.edu.tr
0000-0002-1955-2986

Giriş

Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan bilimsel araştırmalar, öğretim süreçlerinin analiz edilmesine olanak tanıyarak gelecekteki eğitim planlamalarına rehberlik etmektedir (Erbağcı ve Kaf, 2020). Ülkemizdeki program değerlendirme çalışmaları iki düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı aracılığıyla resmi olarak gerçekleştirilen çalışmalar, diğeri ise araştırmacılar tarafından yapılan ve lisansüstü tez, makale ve bildiri olarak sunulan bilimsel çalışmalardır (Özdemir, 2009). Bu bağlamda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir (Şahin ve Gökçek, 2020). Bu durum, programın uygulama süreçlerinin ve akademik çalışmalarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2020-2025 (Ocak) yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan akademik çalışmaları yöntem, amaç, içerik ve örneklem özellikleri bakımından inceleyerek güncel eğilimleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda elde edilecek bulguların hem programın geliştirilmesine hem de gelecekteki araştırmalara yön vermeye katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının eğitim politikaları ve öğretim programı geliştirme süreçlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını, 2020 yılı ve sonrasında yayımlanan lisansüstü tezler ile akademik makaleler oluşturmaktadır. Bu kapsamda “Hayat Bilgisi Dersi” ve “Hayat Bilgisi Öğretim Programı” anahtar kelimeleriyle “Google Akademik”, “Ebscohost” ve “YÖK Tez Merkezi” veri tabanlarında tarama yapılmıştır.

Tarama sonucunda, Türkiye’de 2020-2025 yılları arasında yayımlanan toplam 25 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 22’si makale, 3’ü yüksek lisans tezidir; doktora tezine ise rastlanmamıştır. Çalışmada bir inceleme formu oluşturularak toplanan veriler için doküman analizi kullanılmıştır. Betimsel analizin yapıldığı araştırmada bulgular yüzde ve frekans değerleri ile tablolar şeklinde sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Bu durum, sınırlı örneklemle derinlemesine analiz

yapılmasına olanak tanıdığı için olumlu bir eğilim olarak değerlendirilebilir (Hamurcu ve Akmyradova, 2023).

Çalışmaların büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en sık kullanılan teknik doküman incelemesi olup, bunu sırasıyla anket, mülakat, dereceli puanlama anahtarı ve ölçekler izlemiştir. Veri analizinde en çok içerik analizi tekniğine başvurulmuştur (Ütkür, 2018). Örneklem açısından incelendiğinde, çalışmaların çoğunda dokümanların kullanıldığı görülmüştür. Bunun temel nedeni, program incelemelerinde dokümanlara ulaşmanın kolay olmasıdır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğretmenlerin örneklem olarak seçilmesi, onların öğretim programını doğrudan uygulayan grup olmalarından kaynaklanmaktadır (Erbağcı ve Kaf, 2020).

Araştırmaların çoğunda, programın “kazanım” ögesine odaklanıldığı görülmüştür. Bu durum, kazanımların öğretim programlarının temel bileşenlerinden biri olmasıyla açıklanabilir. Polat (2017) ve Demirel (2023), kazanımların içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme unsurlarıyla dinamik bir ilişki içinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, programın tüm bileşenlerinin bir bütün olarak ele alınması önemlidir.

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunun 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerini birlikte incelediği belirlenmiştir. Bu durum, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın bütüncül yapısından ve araştırmalarda doküman analizinin yaygın kullanımından kaynaklanmaktadır. Genel olarak, 2020-2025 yılları arasında yapılan çalışmaların nitel ağırlıklı olduğu, veri kaynağı olarak dokümanların öne çıktığı ve programın özellikle kazanım boyutuna odaklanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın geliştirilmesine ve gelecekteki araştırmalara yön verilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Doküman İnceleme, Hayat Bilgisi Dersi, Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Kaynaklar

Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.

Hamurcu, G. C., & Akmyradova, M. (2023). Hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(1), 31-45. <https://doi.org/10.55661/jnate.1133311>

Demirel, M. ve Batmaz, O. (2024). Âşık Veysel’in şiirlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(4), 1532-1546.

Erbağcı, N. ve Kaf, Ö. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 103-115.

Özdemir, S. M. (2009). *Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi* [Review of curriculum evaluation in education and examination of the curriculum evaluation studies in Turkey]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149

Polat, H. (2017). Türkiye’de 2005-2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 337-360.

Şahin, A. ve Gökçek, T. (2020). "Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(2), 120-135.

Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005-2018 yılları arasındaki incelenmesi. Gazi <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.001>. Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Evaluation of Studies on the Life Science Course Curriculum in Terms of Various Variables

Yasemin ÇAKICI

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
yaseminsaygili_86@hotmail.com
0000-0002-3818-5157

Özlem KAF

Çukurova Üniversitesi, Türkiye
ozlemkaf@cu.edu.tr
0000-0002-1955-2986

Introduction

Scientific research conducted on the evaluation of curriculum enables the analysis of teaching processes and guides future educational planning (Erbağcı & Kaf, 2020). Program evaluation studies in Turkey are carried out at two levels. The first consists of official evaluations conducted by the Ministry of National Education through the General Directorates of Primary and Secondary Education and the Department of Education, Research, and Development; the second includes scientific studies carried out by researchers and presented as graduate theses, articles, and conference papers (Özdemir, 2009). In this context, examining the studies conducted on the Life Studies Course Curriculum contributes to identifying the strengths and weaknesses of the program. Although the Life Studies Course Curriculum adopts a student-centered approach, various challenges may arise during its implementation (Şahin & Gökçek, 2020). This situation necessitates evaluating the program's implementation processes and academic studies from different perspectives.

The aim of this study is to reveal current trends by examining academic studies on the Life Studies Course Curriculum conducted in Turkey between 2020 and 2025 (January) in terms of their methodology, purpose, content, and sampling characteristics. The findings obtained within this scope are expected to contribute both to the improvement of the program and to guiding future research. Furthermore, it is anticipated that the results of this research will shed light on educational policies and curriculum development processes.

Method

The study was conducted within the framework of a descriptive survey model, and the data were obtained through document analysis. The data source of the study consisted of graduate theses and academic articles published in or after 2020. Within this framework, searches were conducted in the databases "Google Scholar," "EBSCOhost," and "Council of Higher Education Thesis Center (YÖK Tez Merkezi)" using the keywords "Life Studies Course" and "Life Studies Curriculum."

As a result of the search, a total of 25 studies published in Turkey between 2020 and 2025 were identified. Among these, 22 were articles and 3 were master's theses; no doctoral dissertations were found. The study used document analysis to collect data using a review form. The findings, which were analyzed using descriptive analysis, are presented in tables with percentages and frequencies.

Results

According to the research findings, most studies on the Life Studies Course Curriculum are based on a qualitative research approach. This can be regarded as a positive tendency, as it allows for in-depth analysis with a limited sample (Hamurcu & Akmyradova, 2023). In the majority of the studies, qualitative research methods were preferred. The most frequently used data collection technique was

document analysis, followed by questionnaires, interviews, rating scales, and measurement tools. In data analysis, content analysis was the most commonly used technique (Ütkür, 2018).

From a sampling perspective, most studies relied on documents, primarily because documents are easily accessible in curriculum evaluations. However, in some studies, teachers were chosen as the sample group since they are the practitioners who directly implement the curriculum (Erbağcı & Kaf, 2020).

Most of the studies focused on the “learning outcomes” component of the curriculum. This can be explained by the fact that learning outcomes constitute one of the fundamental elements of curricula. Polat (2017) and Demirel (2023) emphasize that learning outcomes have a dynamic relationship with content, teaching–learning processes, and assessment–evaluation components. Therefore, it is important to consider all components of the curriculum as an integrated whole.

Regarding grade levels, it was determined that the majority of the studies simultaneously examined grades 1, 2, and 3. This is attributed to the holistic structure of the Life Studies Course Curriculum and the widespread use of document analysis in related research. Overall, it was concluded that studies conducted between 2020 and 2025 predominantly adopted a qualitative approach, emphasized documents as the main data source, and focused largely on the learning outcomes dimension. These findings provide significant contributions to the development of the Life Studies Course Curriculum and to guiding future research.

Keywords: Document Analysis, Life Studies Course, Life Studies Curriculum

References

- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). *Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi* [Trends and evaluation of graduate theses in the field of Life Studies teaching]. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113–129.
- Demirel, M., & Batmaz, O. (2024). *Âşık Veysel’in şiirlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yansımaları* [Reflections of Âşık Veysel’s poems on the Life Studies course curriculum]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(4), 1532–1546.
- Erbağcı, N., & Kaf, Ö. (2020). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [An analysis of studies on the Life Studies Course Curriculum in terms of various variables]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 103–115.*
- Hamurcu, G. C., & Akmyradova, M. (2023). *Hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış çalışmaların içerik analizi* [Content analysis of studies related to the Life Studies course]. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(1), 31–45. <https://doi.org/10.55661/jnate.1133311>
- Özdemir, S. M. (2009). *Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi* [Review of curriculum evaluation in education and examination of curriculum evaluation studies in Turkey]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.*
- Polat, H. (2017). *Türkiye’de 2005–2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme* [An evaluation of graduate studies on the Life Studies course conducted in Turkey between 2005 and 2017]. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 337–360.*
- Şahin, A., & Gökçek, T. (2020). *Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının incelenmesi* [An examination of Life Studies curricula]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(2), 120–135.*
- Ütkür, N. (2018). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005–2018 yılları arasındaki incelenmesi* [An examination of Life Studies and Social Studies textbooks between 2005 and 2018]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.001>

İlkokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir Araştırma: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği

Aygil TAKIR

Atatürk Öğretmen Akademisi

Çise ÇAVUŞOĞLU

Atatürk Öğretmen Akademisi

Hasan ÖZDER

Atatürk Öğretmen Akademisi

Giriş

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, yorumlama ve uygulama yeterliklerini tanımlamak amacıyla kullanılan bir kavramdır (Akınoğlu & Doğan, 2012; Erdem & Eğmir, 2018). Türkiye’de yapılan araştırmalar, program okuryazarlığı düzeylerinin hem öğretmen adayları (Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018) hem de ortaokul öğretmenleri (Aslan & Gürlen, 2019) bağlamında incelendiğini ortaya koymaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağlamında ise çalışmalar daha çok öğretmen adaylarına odaklanmış olup (Demir, Yücesoy & Serttaş, 2020), görev yapan ilkökul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarını değerlendiren araştırmalara ulaşılmamıştır.

KKTC’de uygulanan öğretim programları, Türkiye’de uygulanan öğretim programlarıyla birçok ortak özellik taşımakla birlikte, yerel kültürel öğeler, toplumsal ihtiyaçlar ve bağlamsal farklılıklar doğrultusunda özgün yapılar içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu programları nasıl algıladıkları, içselleştirdikleri ve uygulamaya dönüştürdüklerinin incelenmesi, yalnızca programların etkililiğini değerlendirmek açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliklerini yerel bağlamda anlamlandırmak bakımından da önemlidir. Bu araştırmanın amacı, KKTC’de görev yapan ilkökul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını incelemek ve bu algıları çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından değerlendirmektir. Böylece, mevcut literatürdeki boşluğu doldurmak ve KKTC eğitim bağlamına özgü bir bakış açısı geliştirmek hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini, KKTC’de görev yapan tüm devlet ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır; herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır. Toplam 66 ilkökul öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin demografik ve mesleki özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %97,3’ünün kadın, %2,7’sinin erkek olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim açısından, öğretmenler %45,7’si 0–5 yıl, %42,9’u ise 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Mezuniyet durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %86,6’sı Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu iken, %71,4’ü lisansüstü eğitim almamıştır. Branşlara yönelik programların uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitimlere katılım oranı %85,7 olarak belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim programlarından yararlanma sıklığı açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,3’ü “sık sık” düzeyinde programlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Programların önemine ilişkin algılarda ise katılımcıların %48,6’sı öğretim programlarını “çok önemli” bulduklarını belirtmiştir. Ders verdikleri sınıf düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin %37,1’i 1. sınıfta, %20’si 5. sınıfta görev yapmakta olup, en az ders verdikleri sınıf %8,6 ile 4. sınıftır.

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Keskin & Korkmaz (2021) tarafından oluşturulan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, dört alt boyut ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır: Programı Tanıma (14 madde), Programı

Hayata Geçirme (13 madde), Programı Sorgulama (6 madde) ve Programa Değer Verme (5 madde). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) tüm ölçek için 0,94; alt boyutlar için sırasıyla 0,90, 0,87, 0,73 ve 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Veriler çevrim içi olarak Google Forms aracılığıyla toplanmakta olup, veri toplama süreci hâlen devam etmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığına ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, programın temel öğelerini tanıma ve anlama konusunda bilinçli bir tutum sergilemekte; uygulama sürecinde ise esnek, uyarlayıcı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimsemektedir. Bununla birlikte, programı sorgulama ve eleştirel değerlendirme boyutunda farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programların yerel düzeyde geliştirilmesini ve güncellenmesini önemli bulmaları, ayrıca başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemeye istekli olmaları, programlara yüksek düzeyde değer verdiklerini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları alanyazınla karşılaştırıldığında (Akınoğlu & Doğan, 2012; Erdem & Eğmir, 2018; Keskin & Korkmaz, 2017), öğretmenlerin programın temel öğelerini tanıma ve uygulamadaki yeterliklerinin literatürde bildirilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte, programı eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama ve geliştirme süreçlerine aktif katılım düzeylerinin görece düşük olması, program okuryazarlığının tüm boyutlarıyla etkili biçimde kullanılmasının gerekliliğini vurgulayan çalışmaları (Yeşilyurt, 2021) desteklemektedir.

Gelecek araştırmalarda cinsiyet, kıdem yılı, mezuniyet alanı ve hizmet içi eğitimlere katılım gibi değişkenlerin program okuryazarlığı üzerindeki etkileri incelenebilir. Karma yöntemlerin kullanıldığı ve nitel verilerle desteklenen çalışmalar, öğretmenlerin algılarını daha derinlemesine ortaya koyabilir. Farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenler arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılması, öğretim kademeleri arasındaki farklılıkların belirlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, deneysel araştırmalar aracılığıyla hizmet içi eğitimlerin veya öğretim tasarımı atölyelerinin öğretmenlerin program okuryazarlığı üzerindeki etkisi değerlendirilebilir. Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki öğretmenlerin düzeyleri diğer ülkelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılarak uluslararası karşılaştırmaların yapılması da gelecekteki araştırmalar için önemli bir yönelim olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, İlkokul Öğretmenleri, Öğretmen Algıları, Program Okuryazarlığı

Kaynakça

- Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 296–309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Demir, B., Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Seviyeleri: Kktc Örneği. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 28-37.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123–138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Fer, S. (2015). Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış. Pegem Akademi.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857–884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

Yeşilyurt, E. (2021). Eğitimde programın temel kavramları. In E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 1–33). Vizetek Yayıncılık.

A Study on Elementary School Teachers' Perceptions of Curriculum Literacy: The Case of the Turkish Republic of Northern Cyprus

Aygil TAKIR

Atatürk Öğretmen Akademisi

Çise ÇAVUŞOĞLU

Atatürk Öğretmen Akademisi

Hasan ÖZDER

Atatürk Öğretmen Akademisi

Introduction

Curriculum literacy is a concept that defines the competencies of teachers in understanding, interpreting and implementing curriculummes (Akinoğlu & Doğan, 2012; Erdem & Eğmir, 2018). Research conducted in Turkey shows that the level of curriculum competence has been investigated in both pre-service teachers (Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018) and secondary school teachers (Aslan & Gürlen, 2019). In the context of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), studies have primarily focussed on teachers in training (Demir, Yücesoy & Serttaş, 2020) and there is no research assessing the perceptions of primary school teachers in training in relation to curriculum competence.

Although the curricula implemented in the TRNC have many similarities with Turkish curricula, they also contain unique structures characterised by local cultural elements, societal needs and contextual differences. Therefore, investigating how teachers perceive, internalise and put these programmes into practise is important not only to evaluate the effectiveness of the curricula, but also to understand the professional competencies of teachers in the local context. The aim of this study is to investigate the perceptions of curriculum competence of primary school teachers in the TRNC and to assess these perceptions in relation to various demographic and professional variables. In this way, the study aims to fill a gap in the existing literature and develop a perspective specific to the educational context of the TRNC.

Method

The study was conducted using a quantitative research approach within a survey model. The population consisted of all public elementary school teachers working in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC); no sampling method was employed, as the aim was to reach the entire population. Data were collected from a total of 66 elementary school teachers.

An examination of the demographic and professional characteristics of the participating teachers revealed that 97.3% were female and 2.7% were male. In terms of professional experience, 45.7% of the teachers had 0–5 years of experience, while 42.9% had 20 years or more. Regarding educational background, 86.6% of the teachers were graduates of the Atatürk Teachers' Academy, and 71.4% had not completed postgraduate education. The rate of participation in in-service training related to the implementation of subject-specific curricula was 85.7%. In relation to the frequency of using curricula in teaching and learning processes, 54.3% of the teachers stated that they “frequently” benefited from them. In terms of perceptions of importance, 48.6% of the participants considered curricula to be “very important.” When the grade levels taught were examined, 37.1% of the teachers taught 1st grade, 20% taught 5th grade, and the least frequently taught grade was 4th grade (8.6%).

As data collection instruments, a Personal Information Form developed by the researchers and the Curriculum Literacy Perception Scale developed by Keskin and Korkmaz (2021) were used. The scale consists of 38 items under four sub-dimensions: Understanding the Curriculum (14 items),

Implementing the Curriculum (13 items), Evaluating the Curriculum (6 items), and Valuing the Curriculum (5 items). The internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) was calculated as .94 for the overall scale and .90, .87, .73, and .70 for the respective sub-dimensions.

Data were collected online through Google Forms, and the data collection process is still ongoing.

Findings

The findings indicate that elementary school teachers' perceptions of curriculum literacy are generally at a high level. Teachers display a conscious attitude in recognising and understanding the fundamental components of the curriculum, while adopting a flexible, adaptive, and collaborative approach in the implementation process. However, their awareness in the dimensions of questioning and critical evaluation appears to be at a moderate level. Teachers' emphasis on the importance of developing and updating curricula at the local level, along with their willingness to examine the curricula of successful countries, indicates that they attach a high level of value to curricula.

Discussion and Conclusion

When compared with the existing literature (Akinoğlu & Doğan, 2012; Erdem & Eğmir, 2018; Keskin & Korkmaz, 2017), the findings suggest that teachers' competencies in recognising and implementing the core components of the curriculum are consistent with previous research results. However, the relatively low level of active participation in critically questioning and contributing to the development of curricula supports the studies (Yeşilyurt, 2021) that emphasise the necessity of effectively utilising all dimensions of curriculum literacy.

Future studies may investigate the effects of variables such as gender, years of experience, field of graduation, and participation in in-service training on curriculum literacy. Mixed-method studies supported by qualitative data could provide deeper insights into teachers' perceptions. Comparative studies among teachers from different subject areas and educational levels could help reveal differences between teaching contexts. In addition, experimental research could be conducted to evaluate the impact of in-service training programmes or instructional design workshops on teachers' curriculum literacy. International comparative studies examining the levels of teachers in Turkey and the TRNC alongside those in other countries could also represent an important direction for future research.

Keywords: curriculumme, primary school teachers, teacher perception, curriculum literacy.

References

- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 296–309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Demir, B., Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Seviyeleri: Kktc Örneği. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 28-37.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123–138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Fer, S. (2015). Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış. Pegem Akademi.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2), 857–884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitimde programın temel kavramları. In E. Yeşilyurt (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (ss. 1–33). Vizetek Yayıncılık.

Covid-19 Döneminde Yaşanan Sosyal İzolasyon Sürecinin Çocukların Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Davut HOTAMAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 34165, Türkiye

davut@yildiz.edu.tr

0000-0002-8715-2650

Giriş

Covid-19 salgını nedeniyle, her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de salgının hızını ve etkisini azaltmaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Bu süreçte eğitimin çevrim içi ortama taşınmasıyla birlikte öğrenciler, bir tür “sosyal izolasyon” sürecine girmiştir. Sosyal izolasyon, “birey ile toplum arasındaki kısmi ya da tam temas eksikliği” olarak tanımlanmaktadır. Ancak, çocuklar ve gençlerin dışarı çıkmaları, temas kurmaları, sosyalleşmeleri, etkileşimde bulunmaları, akranlarını ve çevrelerini gözlemlmeleri ve onlardan öğrenmeleri gelişimleri açısından son derece önemlidir; zira çocuklar sürekli bir gelişim süreci içindedir ve bu gelişimin sürdürülebilmesi için zenginleştirilmiş bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Zenginleştirilmiş çevreyle kurulan etkileşim, çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Alınan önlemler kapsamında, yüz yüze eğitime ara verilerek çevrim içi eğitime geçilmiş; bu sayede virüsün yayılımı azaltılmaya çalışılmış ve öğrencilerin ev ortamından eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Ancak çevrim içi eğitim her ne kadar pratik bir önlem olarak görülse de, çocukların evlerine kapanması; okullarıyla, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve çevreleriyle olan bağlarının zayıflamasına neden olmuştur. Oysa bu bağlar çocukların gelişimi açısından yaşamsal öneme sahiptir. Özellikle bilişsel gelişim açısından etkileşim, tartışma, eleştiri ve zengin duyuşsal uyaranlar büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de uygulanan çevrim içi eğitim döneminde yaşanan sosyal izolasyonun çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Virüsün yayılmasını önlemek amacıyla uygulanan çevrim içi eğitime geçiş, çocukların akranları, öğretmenleri, arkadaşları ve çevreleriyle olan ilişkilerinin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Oysa bu ilişkiler çocukların gelişiminin temel unsurlarıdır. *Bu çalışmanın amacı*, çevreleriyle olan bağları kopan ve çevrim içi eğitim sürecinde sosyal izolasyona maruz kalan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma, sosyal izolasyon sürecini çevrim içi eğitim kapsamında deneyimleyen öğrencilerin çevreyle bağlantısının kesilmesinin bilişsel gelişimlerine nasıl yansıdığını öğretmen görüşleri aracılığıyla anlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiş; bilişsel gelişim teması altında kod ve kategorilere dönüştürülerek kavramsallaştırılmıştır.

Araştırmanın Sonuçları

Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında, yaklaşık iki yıl boyunca çevrim içi ortamda eğitim alan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin “öğrenme güçlüğü,” “öğrenme boşlukları,” “dil becerilerinde yetersiz gelişim,” “odaklanma güçlüğü” ve “yönergeleri anlama güçlüğü” yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel gelişim, Covid-19, Çevrim içi eğitim, Sosyal izolasyon

An Investigation of the Effects of Social Isolation Process Experienced During Covid-19 Period on Cognitive Development of Children

Davut HOTAMAN

Yıldız Technical University, Faculty of Education, 34165, Türkiye

davut@yildiz.edu.tr

0000-0002-8715-2650

Abstract

Introduction

Due to the Covid-19 pandemic, measures have been taken in Turkey, as in every country, to reduce the speed and impact of the outbreak. Since online education was conducted at homes, students found themselves going through a process of “social isolation”. Social isolation can be defined as “partial or complete lack of contact between the individual and society”. Nevertheless, it is essential for young people and students to go outside, make contact, socialize, interact, observe peers and others, and learn from them and the environment; this is because children are constantly in a process of development, and they need an enriched environment for their development. Interaction within this enriched environment positively influences the cognitive development of children. Among these measures, a transition to online education took place by suspending face-to-face education, eliminating the spread of the virus, and allowing students continue their education from home. Although online education is a practical measure, the confinement of children to their homes has led to the disruption of their connections with their school, teachers, friends, and their surroundings, even though, these are crucial for children’s development. Especially for cognitive development, interaction, discussion, criticism, rich sensory stimuli are vitally significant. *This study examines the effects of social isolation during virtual learning on children’s cognitive development in Turkey because of the Covid-19 outbreak.* One of the steps used to stop the virus from spreading was the shift to online learning, which caused a disruption in the relationships that kids had with their classmates, teachers, friends, and environment. These relationships are essential to kids’ growth. Therefore, *the aim of this study is to examine the cognitive development of children (preschool, primary, secondary and high school students), who were cut off from their connection with the environment and subjected to social isolation during the online education process, according to their teachers’ views.* Based on the views of their teachers, the study attempts to comprehend the cognitive growth of students who went through social isolation and a lack of connection with their surroundings while receiving their education online.

Methodology

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study. Teacher opinions were analysed through content analysis, transformed into codes and categories under the theme of cognitive development, and then conceptualized.

Results

As a result, strong teacher opinions have been found in this research, which concludes that students in preschool, primary, secondary, and high school who completed their education for nearly two years at home via the internet reported “*learning difficulties,*” “*learning gaps,*” “*insufficient development in language skills,*” “*difficulty in concentrating,*” and “*difficulty in understanding instructions*”.

Keywords: Cognitive development, Covid-19, Online education, Social isolation

Öğretim Programlarında Eğilimlerin Disiplinlere Göre Dağılımı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Doküman Analizi

Tuğba DEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
t_demir_35@hotmail.com
0000-0002-5970-8842

Fatma KELEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
kkelesfatma@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Sibel BEŞİK

Marmara Üniversitesi, Türkiye
sibelbesik@gmail.com
0009-0008-8016-721X

Giriş

Cumhuriyet'in ilanından itibaren Türkiye'de eğitim programları sürekli olarak yenilenmiş, her dönemin toplumsal, kültürel ve siyasal ihtiyaçlarına göre farklı program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Günümüze kadar gerçekleştirilen bu çalışmalar hem içerik hem de benimsenen felsefi ve pedagojik yaklaşımlar açısından çeşitlilik göstermektedir.

Cumhuriyet'ten günümüze kadar gerçekleştirilen bu program geliştirme çalışmaları, yalnızca içerik değişiklikleri değil aynı zamanda farklı felsefi ve pedagojik yaklaşımların benimsenmesi açısından da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, 2005 öğretim programları ile yapılandırmacı anlayış merkeze alınarak öğrenci merkezli bir öğrenme süreci kurgulanmış (Demir ve Fer, 2009), son olarak ise 2024 yılında kamuoyuna sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte beceri odaklı bir yaklaşımın benimsendiği görülmüştür (MEB, 2025a). Bu yönüyle TYMM, Türkiye'deki program geliştirme sürecinin önemli dönüm noktalarından biri olarak değerlendirilmektedir.

TYMM, yalnızca bilgi ve becerileri değil aynı zamanda değerler ve eğilimleri de içine alan bütüncül bir anlayışla tasarlanmıştır (Kuzu vd., 2024). TYMM, bilgi ve becerilerin yanı sıra değerler ve eğilimleri de içine alan bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu yapı, öğrencilerin bilişsel kazanımlar elde etmesinin yanı sıra çeşitli eğilim ve beceriler geliştirmelerini de amaçlamaktadır. (MEB, 2025b). MEB (2025b, s.21) eğilimleri, “zihinsel, duygusal ve duyuşsal nitelikleri ile kişinin bilgisini, beceri ve tutumlarını düzenleyen zihinsel örüntüler” olarak tanımlamakta ve öğretim programlarının temel bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır. Eğilimlerin, beceri edinimini harekete geçiren, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve kazanılan becerilerin niteliğini zenginleştiren unsurlar olduğu vurgulanmakta; bu nedenle öğrenme ortamlarında desteklenmesi ve somut öğrenme deneyimleri aracılığıyla gözlemlenebilir hale getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. TYMM kapsamında eğilimler; benlik eğilimleri (merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma (öz yeterlilik), kendine güvenme (öz güven) ve seçicilik), sosyal eğilimler (empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik) ve entelektüel eğilimler (muhakeme, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, soru sorma, şüphe duyma ve eleştirel bakma) şeklinde üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalarda yer alan eğilimlerin kullanımı bireylerde ilgili disiplinin içeriğine bağlı olarak değişebileceği gibi benlik özelliklerine göre de ortaya çıkabilir. Bireylerin öğrenim esnasında ilgilendiği her bir disiplin kendine özgü düşünme biçimine sahiptir (Schulman, 1986). Fen ve matematik öğretiminde analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri öne çıkarken (Bybee, 2010), tarih öğretiminde tarihsel düşünme, empati ve çok boyutlu perspektif geliştirme becerileri ön plana

çıkılmaktadır (Wineburg, 2001). Bu bakış açısı, TYMM'nin eğilimler boyutunun disiplinlerin doğasıyla ilişkilendirilmesi gerektiğine işaret etmekte olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, ortaöğretim öğretim programlarında yer alan eğilimlerin hangi sıklıkla ve nasıl dağıldığını ortaya koymak, bunların farklı bilim dallarının kendine özgü yapısıyla ne ölçüde örtüştüğünü incelemek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, yalnızca programların disiplinler arası tutarlılığını değerlendirmeye katkı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda beceri ve eğilim ilişkisinin program geliştirme süreçlerinde daha bilinçli ve dengeli biçimde kurgulanmasına da hizmet edecektir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretim programlarında yer alan eğilimlerin dağılımını tespit etmek ve bu dağılımın bilim dallarının doğasıyla ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktır. Çalışmada, programlarda vurgulanan eğilimlerin sıklığı incelenecek, disiplinler arası farklılıklar değerlendirilecektir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. TYMM Ortak metninde yer alan eğilimlerin öğretim programlarında yer alma sıklığı nasıldır?
2. TYMM Ortak metninde yer alan eğilimlerin dağılımı bilim dallarına (örneğin tarih, matematik, fen bilimleri, edebiyat) göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. TYMM Ortak metninde yer alan eğilimlerin dağılımı ilgili bilim dallarının doğasıyla ne ölçüde örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, anlama, veriyi analiz etme ve kullanma aşamalarından oluşur (Forster, 1994). Doküman analizinde MEB'in resmî sitesinden erişilen TYMM Ortaöğretim Öğretim Programları (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12.sınıflar) incelenmiş ve araştırmanın verileri elde edilmiştir. İlk olarak araştırmacılar dokümanları bağımsız biçimde inceleyerek kullanılan eğilimlerin disiplinlere göre frekans değerlerini belirleyerek tablolar oluşturmuştur. Ardından araştırmacıların elde ettiği veriler karşılaştırarak tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, eğilimlerin hangi disiplinde kaç kez geçtiği belirlenmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle frekanslar üzerinden çözümlenerek raporlanmıştır.

Sonuçlar

Bulgulara göre, öğretim programlarında yer alan eğilimlerin türlerine göre dağılımı farklılık göstermektedir. Entelektüel eğilimler programlarda yer alan eğilimlerin %68,2'sini oluştururken sosyal eğilimler %14,1, benlik eğilimleri ise %17,7'sini oluşturmaktadır. Entelektüel eğilimlerin programlarda en sık yer alan eğilimler olması, programların bilişsel ve analitik düşünme becerilerini önceleyen bir yapıda olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, eğilim türlerinin çeşitliliği açısından bakıldığında entelektüel eğilimler 11, benlik eğilimleri 6 ve sosyal eğilimler 5 farklı alt eğilim içermektedir. Entelektüel eğilimlerin tek başına diğer iki eğilim grubundaki toplam eğilim sayısına denk düşecek bir çeşitlilik barındırması, bu eğilimlerin programlarda daha yüksek bir oranda temsil edilmesinin önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bilim dallarına göre eğilimlerin dağılımı incelendiğinde, kullanılan eğilimlerin ilgili disiplinlerin doğasıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik ve fen bilimlerinde entelektüel eğilimlerin baskın olması (%75,8 ve %64), bu alanların analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel muhakeme süreçlerini merkeze alan yapısıyla örtüşmektedir; buna karşın sosyal eğilimlerin beklenenin altında temsil edilmesi, bu alanlarda bireysel ve sosyal yönelimlere sınırlı vurgu yapıldığını düşündürmektedir. Sosyal bilimler alanında ise sosyal eğilimlerin daha yoğun yer alması beklenirken, entelektüel eğilimlerin %77,4 oranında baskın çıkması, programların bilişsel ve analitik boyutu önceliklendirdiğini göstermektedir; Matematik ve fen bilimlerinde analitik düşünme boyutu önceliklendirilmekteyken, örneğin sosyal bilimler disiplininde alanın doğasıyla uyumlu eğilimlerin baskın olması beklenirken, entelektüel eğilimlerden sistematiklik eğiliminin tek başına %17'lik frekans değeriyle öne çıkması ve genel entelektüel eğilimlerin toplam %77,4 oranında baskın olması, araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır. Buna karşın sosyal eğilimlerin %8,4–%21,4 arasında değişen oranları, sosyal boyutun da kısmen dikkate alındığını ortaya koymaktadır. Edebiyat derslerinde entelektüel eğilimler (%60,7) öne çıkmakla birlikte, sosyal (%21,4) ve benlik (%17,8) eğilimlerinin

diğer alanlara göre daha yüksek oranlarda temsil edilmesi, bu derslerin hem bireysel hem toplumsal boyutları bütüncül bir şekilde ele aldığını göstermektedir. Bu bağlamda, bazı eğilimlerin (örneğin şüphe duyma veya özgün düşünme) beklenenden farklı düzeylerde temsil edilmesi, programların önceliklendirdiği pedagojik yaklaşım ve hedeflere bağlı olarak eğilimlerin disiplinler arası dağılımında çeşitlilik meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim programlarında eğilimlerin dağılımı genel olarak disiplinlerin doğasıyla uyumlu bir tablo ortaya koyarken, bazı eğilimlerin beklenenden farklı düzeylerde temsil edilmesi, programların önceliklendirdiği pedagojik yaklaşımları ve vurguladığı yönelimleri göstermesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle TYMM Ortak metninin, bilim dallarının öğrenme doğasına uygun eğilimleri önceliklendirdiğini ve ders içeriklerinin alanın temel beceri ve değerleriyle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Ancak, benlik ve sosyal eğilimlerin görece geri planda kalması, bütüncül bir yaklaşımın güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Disiplin, eğilim, program geliştirme, öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)

Kaynaklar

- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Turkish Journal of Education (TEBD)*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demir, S., & Fer, D. (2009). 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186–210.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation*. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul matematik dersi öğretim programı’nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640–667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (Critical Perspectives on the Past). Temple University Press.

The Distribution of Dispositions Across Disciplines in Curricula: A Document Analysis of the Century of Türkiye Education Model

Tuğba DEMİR

Ministry of National Education, Türkiye
t_demir_35@hotmail.com
0000-0002-5970-8842

Fatma KELEŞ

Ministry of National Education, Türkiye
kkelesfatma@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Sibel BEŞİK

Marmara University, Türkiye
sibelbesik@gmail.com
0009-0008-8016-721X

Introduction

Since the proclamation of the Republic, curricula in Türkiye have been continuously renewed, with different curriculum development efforts carried out to meet the social, cultural, and political needs of each period (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). These efforts to date show diversity both in terms of content and the adopted philosophical and pedagogical approaches.

Curriculum development initiatives from the Republic to the present day demonstrate not only changes in content but also diversity in the adoption of different philosophical and pedagogical approaches. For instance, the 2005 curriculum placed a constructivist understanding at the center, designing a student-centered learning process (Demir & Fer, 2009), whereas the most recent initiative, the Century of Türkiye Education Model (CoTEM) unveiled in 2024, adopts a skill-oriented approach (MoNE, 2025a). In this respect, the CoTEM is regarded as a significant milestone in the history of curriculum development in Türkiye. The CoTEM is designed with a holistic perspective, encompassing not only knowledge and skills but also values and tendencies (Kuzu et al., 2024). This structure aims not only to facilitate students' cognitive gains but also to develop various tendencies and skills (MoNE, 2025b). According to MoNE (2025b, p.21), tendencies are defined as “mental patterns that regulate an individual's knowledge, skills, and attitudes through their cognitive, emotional, and affective characteristics” and are considered one of the fundamental components of curricula. It is emphasized that tendencies are factors that activate skill acquisition, facilitate the learning process, and enrich the quality of acquired skills; therefore, they should be supported in learning environments and made observable through concrete learning experiences. Within the framework of CoTEM, dispositions are classified into three groups: Self-Related Dispositions (curiosity, independence, perseverance and determination, self-efficacy, self-confidence, and selectivity), social dispositions (empathy, responsibility, assertiveness, trust, and playfulness), and intellectual dispositions (reasoning, focus, creativity, truth-seeking, open-mindedness, analytical thinking, systematicity, questioning, doubting, and critical thinking). The use of these dispositions may vary according to the content of the relevant discipline as well as individual personality traits. Each discipline in which learners are engaged during their education has its own unique way of thinking (Schulman, 1986). In science and mathematics education, analytical thinking, problem-solving, and scientific process skills are emphasized (Bybee, 2010), whereas in history education, historical thinking, empathy, and the development of multidimensional perspectives take precedence (Wineburg, 2001). This perspective suggests that the dispositions dimension of CoTEM should be associated with the nature of the disciplines. Therefore, identifying the frequency and distribution of dispositions in secondary education curricula and

examining the extent to which they align with the unique nature of different scientific fields is of great importance. This study not only contributes to the evaluation of inter-disciplinary consistency in curricula but also serves to facilitate the more conscious and balanced integration of skills and dispositions in curriculum development processes. The purpose of this research is to determine the distribution of dispositions in secondary education curricula and to examine the extent to which this distribution aligns with the nature of scientific disciplines. The study will examine the frequency of dispositions emphasized in the curricula and evaluate inter-disciplinary differences. The research seeks to answer the following questions:

1. How frequently do the dispositions included in the CoTEM Common Text appear in educational programs?
2. How does the distribution of dispositions in the CoTEM Common Text vary across disciplines (e.g., history, mathematics, science, literature)?
3. To what extent does the distribution of dispositions in the CoTEM Common Text align with the nature of the relevant scientific disciplines?

Method

The study was conducted using a qualitative research design through the **document analysis** method. Document analysis involves several stages: accessing documents, verifying their authenticity, understanding their content, analyzing the data, and utilizing the findings (Forster, 1994). In this study, the CoTEM Secondary Education Curricula (Preparatory, grades 9, 10, 11, and 12), accessed via the official website of the Ministry of National Education (MoNE), were examined, and the data for the research were obtained.

Initially, the researchers independently reviewed the documents and determined the frequency of dispositions used across disciplines, creating corresponding tables. Subsequently, the data obtained by the researchers were compared to conduct a consistency check. In the study, the frequency of each disposition in each discipline was identified, and the resulting data were analyzed descriptively and reported based on these frequencies.

Results

According to the findings, the distribution of dispositions in the curricula varies by type. Intellectual dispositions constitute 68.2% of all dispositions in the curricula, whereas social dispositions account for 14.1% and self-related dispositions for 17.7%. The predominance of intellectual dispositions in the curricula can be associated with the curricula structure, which prioritizes cognitive and analytical thinking skills. Furthermore, in terms of variety, intellectual dispositions include 11 sub-dispositions, self-related dispositions 6, and social dispositions 5. The fact that intellectual dispositions alone encompass a level of diversity equivalent to the total number of dispositions in the other two groups may be considered one of the key reasons for their higher representation in the curricula.

When examining the distribution of dispositions across disciplines, it was found that the dispositions used generally align with the nature of the respective disciplines. In mathematics and science, the predominance of intellectual dispositions (75.8% and 64%, respectively) corresponds with the analytical thinking, problem-solving, and scientific reasoning processes central to these fields. In contrast, the underrepresentation of social dispositions suggests limited emphasis on individual and social orientations in these areas. In the social sciences, while a higher prevalence of social dispositions would be expected, intellectual dispositions dominate at 77.4%, indicating that the curricula prioritize cognitive and analytical dimensions. For example, while analytical thinking is emphasized in mathematics and science, in the social sciences, it would be expected that dispositions aligned with the field's nature would be dominant. However, the systematicity disposition among intellectual dispositions alone stands out with a frequency of 17%, and intellectual dispositions overall dominate at 77.4%, which is one of the notable findings of the study. Conversely, social dispositions range between 8.4% and 21.4%, showing that the social dimension is partially addressed. In literature courses, intellectual dispositions (60.7%) are also dominant, yet social (21.4%) and self-related (17.8%) dispositions are represented at relatively higher rates compared to other fields, indicating that these

courses address both individual and social dimensions in a holistic manner. In this context, the representation of certain dispositions (e.g., skepticism or original thinking) at levels different from what might be expected reveals that the disciplinary distribution of dispositions varies according to the pedagogical approaches and goals prioritized by the curricula.

Overall, the distribution of dispositions in the curricula generally aligns with the nature of the disciplines. However, the varying representation levels of some dispositions highlight the pedagogical approaches and priorities emphasized by the curriculum. Based on these findings, it can be stated that the CoTEM Common Text prioritizes dispositions suitable for the learning nature of the disciplines and that course contents are compatible with the core skills and values of each field. Nevertheless, the relatively lower representation of self-related and social dispositions indicates the need to strengthen a holistic approach.

Keywords: Discipline, disposition, curriculum development, curriculum, the Century of Türkiye Education Model (CoTEM)

References

- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Turkish Journal of Education (TEBD)*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demir, S., & Fer, D. (2009). 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186–210.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation*. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul matematik dersi öğretim programı’nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640–667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (Critical Perspectives on the Past). Temple University Press.

Dijital Çağda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Esen TURAN ÖZPOLAT

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

eozeptat@adiyaman.edu.tr

0000-0002-0692-7953

Gizem TURAN GÜRBÜZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

gizemtg87@gmail.com

0000-0002-8723-7689

Giriş

Bilgi teknolojilerinde gerçekleşen hızlı ve köklü değişimlerle dijital çağa geçişin yaşandığı bu süreçte, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönüşüm yaşandığı görülmektedir. Bu dönüşüm için “gelecekte küresel ekonomideki rekabet ortamında ülkelerin var olabilmelerini sağlayan önemli bileşenlerden biri” olarak bahsedilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2020). Bu noktada eğitim-öğretim sürecinin yönünün, niteliğinin ve etkililiğinin belirleyicisi olan öğretim programlarının bu değişimden nasıl etkilenmesi gerektiği sorusu giderek önem kazanmaktadır. Nitekim böyle bir çağın öğrencilerinin çağa ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi, yaşanan değişikliklerin yol açtığı zorluklarla başa çıkabilmesi ve çağın gerektirdiği ölçüde donanımlı ve becerikli olması gerekmektedir. Tüm bu durumların rahatlıkla ve etkili bir şekilde sağlanması ise büyük ölçüde dijital çağın gerektirdiği yenilikçi öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilir.

Ekmen ve Bakar (2019), öğrencilerin bu çağda teknolojiyi doğru anlamaları, kullanmaları ve yönetmelerinin bir ihtiyaçtan çok bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla artık teknolojik bilgi, araç ve gereçleri kapsamına almayan ya da teknolojiden büyük ölçüde bağımsız olarak geliştirilen öğretim programlarının daha çok eski zamanlara hizmet edebileceği ve çağın gereksinimlerini cevaplamada yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim-öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını belirleyen ulusal yeterlilik çerçevesidir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı- Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bünyesinde son zamanlarda yapılan değişikliklerle de yine öğretim programlarında, bu çerçevede yer alan yeterliliklere çeşitli kapsam ve seviyelerde yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024).

Bu çalışmada ilköğretim fen bilimleri öğretmenlerinin dijital çağda fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Adıyaman ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, kolay ulaşılabilen, sosyo-ekonomik düzey bakımından çeşitlilik gösteren devlet ve özel okullarda görevli ilköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerini almak ve detaylı bir şekilde incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamındaki durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem tekniklerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar, Adıyaman ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan ve

katılmaya gönüllü olan 15 ilköğretim fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen, demografik bilgilere yönelik sorular ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Bireysel görüşmeler, her bir öğretmen ile 10-15 dakika süresince gerçekleştirilmiş olup veriler toplam 5 işgünüde toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğretmenlerin yarısından fazlasının, fen bilimleri dersi öğretim programlarını dijital çağa kısmen uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler tekrar sıklığına göre sırasıyla; uygulanabilirlik açısından, içerik açısından, Maarif modeli uygulaması ile ve değerlendirme açısından temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin dijital çağa uygun olan program öğelerine ilişkin en fazla hedef ve içerik boyutlarında uygunluk ifadeleri belirttikleri daha az ise öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında uygunluk ifadelerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dijital çağa uygun olmadığını belirttikleri ifadelerin ise daha çok programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital çağa uygun olmayan öğelere ilişkin en fazla içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğelerine ilişkin öneriler geliştirmiş oldukları ve bu önerilerin içerik boyutunda içeriğin uygun hale getirilmesi ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: dijital beceriler, öğretim programı, yeterlilikler, 21. yüzyıl

Kaynaklar

- Ekmen, C. & Bakar, E. (2019). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Millî Eğitim*, 48(221), 5-35.
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB (2024). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3-8. Sınıflar)-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1970>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2020). *Dijital dönüşüm*. <https://cbddo.gov.tr/>.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/turkiye-yeterlilikler-cercevesi-i0eaefe9f-2ecf-439c-a7af-f40d15fcc1a2.html>

Teachers' Views on Science Curriculum in the Digital Age

Esen TURAN ÖZPOLAT

Adiyaman University Faculty of Education, Türkiye

eoypolat@adiyaman.edu.tr

0000-0002-0692-7953

Gizem TURAN GÜRBÜZ

Ministry of National Education, Türkiye

deu_g.turan@hotmail.com

0000-0002-8723-7689

Introduction

In this period of rapid and radical changes in information technologies and the transition to the digital age, a transformation is evident in education, as in every other field. This transformation is being described as "one of the key components that will enable countries to survive in the competitive global economy of the future." (Presidential Digital Transformation Office of the Republic of Turkey, 2020). At this point, the question of how curricula, which determine the direction, quality, and effectiveness of the education and training process, should be affected by this change is becoming increasingly important. Indeed, students in such an era must be able to adapt to the times and innovations, cope with the challenges posed by these changes, and be as equipped and skilled as the times require. Achieving all of these easily and effectively will largely be achieved through the innovative curricula required by the digital age.

Ekmen and Bakar (2019) state that in this era, students' proper understanding, use, and management of technology is a necessity rather than a need. Therefore, it is believed that curricula that do not incorporate technological knowledge, tools, and equipment, or that are developed largely independent of technology, may serve a more archaic purpose and fall short of meeting the needs of the present era. The Turkish Qualifications Framework (TQF), designed to be compatible with the European Qualifications Framework (EQF), is a national qualifications framework that defines all qualifications acquired through vocational, general, and academic education programs and other learning methods, including primary, secondary, and higher education (Ministry of Labor and Social Security of the Republic of Turkey - Vocational Qualifications Authority, 2015). With the recent changes made by the Ministry of National Education within the Turkish Century Education Model, it is seen that the qualifications included in this framework are included in the curriculum at various scopes and levels (MoNE, 2024).

This study aims to determine the opinions of primary school science teachers regarding the science curriculum in the digital age. This study aims to obtain and examine in detail the opinions of primary school science teachers working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Adiyaman province, which are easily accessible and have a diverse socio-economic background.

Methodology

This research was conducted using a single-case nested design, a case study design within the scope of a qualitative research approach. Purposive sampling methods, including criterion sampling and convenience sampling, were used to select participants. Participants consisted of 15 primary school science teachers working in the central district of Adiyaman province who

volunteered to participate. Data were collected using individual interviews. Semi-structured interview forms developed by the researchers, consisting of demographic questions and four open-ended questions, were used. Individual interviews were conducted with each teacher for 10-15 minutes, and data were collected over a total of five working days. Data were analyzed using descriptive and content analysis techniques.

Results / Expected Outcomes

More than half of the teachers found the science curriculum partially suitable for the digital age. These opinions were grouped under the themes of applicability, content, implementation of the Maarif model, and evaluation, respectively, based on frequency. It was concluded that teachers most frequently cited appropriateness in the objectives and content dimensions of program elements suitable for the digital age, and less frequently in the teaching-learning process and evaluation dimensions. The statements that teachers stated were not suitable for the digital age were mostly related to the content, teaching-learning process, and assessment elements of the program. It was concluded that the teachers most frequently proposed suggestions regarding the content and teaching-learning process elements regarding the elements that were not suitable for the digital age. These suggestions included making the content more suitable for the content aspect, addressing the technological hardware and infrastructure deficiencies in schools for the teaching-learning process aspect, and providing in-service training for teachers on the use of digital tools.

Keywords: digital skills, curriculum, competencies, 21. century

References

- Ekmen, C. & Bakar, E. (2019). Digital competencies in the curriculum and textbooks of primary education. *Millî Eğitim*, 48(221), 5-35.
- Ministry of National Education -MoNE (2024). *Science Course Curriculum (3-8.Grades)-Türkiye' Century Education Model*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1970>
- Presidential Digital Transformation Office of the Republic of Turkey (2020). *Digital Transformation*. <https://cbddo.gov.tr/>.
- Ministry of Labor and Social Security of the Republic of Turkey - Vocational Qualifications Authority, (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/turkiye-yeterlilikler-cercevesi-i0eaefe9f-2ecf-439c-a7af-f40d15fcc1a2.html>

Kapsayıcı Eğitim Kavramının Eğitim Bilimcilerin Görüşleriyle Anlamlandırılması: Kavram Karmaşasından Sistematik Anlayışa

Tuğçe KOÇ GÖKCEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

tgce.9107@gmail.com

0000-0002-2705-9227

Nadir ÇELİKÖZ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

ncelikoz@yildiz.edu.tr

0000-0003-3826-0070

Giriş

Eğitim programları ve öğretim alanında kapsayıcı eğitim kavramı, son yıllarda artan bir ilgiyle ele alınmasına rağmen alanyazında kavramsal karmaşa sorunu yaşanmaktadır. Tarihsel olarak 1980'lerden itibaren "inclusive education" olarak adlandırılmaya başlanan bu kavramın, "kapsayıcı sınıf", "kapsama", "ekip öğretimi", "engelli", "özel eğitim", "kaynaştırma eğitimi" ve "bütünleştirilmiş eğitim" gibi kavramlarla çoğu zaman yeterince netleştirilmeden kullanıldığı görülür. Bu kavramların hepsi günümüzde uygulanmakla birlikte, aralarındaki ayrımlar pek az fark edilmektedir (Baykara Özaydınlık, 2019; Gürgür, 2021). UNESCO'nun (1994) Salamanca Bildirgesi'nde, tüm çocukların farklılık ve güçlüklerine bakılmaksızın birlikte öğrenmeleri ve okulların bu çeşitliliği tanıyıp karşılayacak esnek düzenlemelerle nitelenmesi olarak çerçevelenmiştir (United Nations, 2006). Booth ve Ainscow'un (2011) geliştirdiği "Kapsayıcılık İndeksi" kavramın dinamik ve süreç niteliğini vurgulayarak, "tüm öğrenciler için öğrenme ve katılımı artırma yönünde asla bitmeyen bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacını, EPÖ alanında programın temelleriyle ilişkilendirilen kapsayıcı eğitim kavramının eğitim bilimcilerin görüşleriyle anlamlandırılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi: "Eğitim programlarının temelleriyle ilişkilendirilen kapsayıcı eğitim kavramındaki kavram karmaşası nasıl giderilebilir?" sorusudur. Bu problem cümlesi ışığında cevap aranacak alt problemler şu şekildedir:

Programın temelleriyle ilişkilendirilen kapsayıcı eğitim kavramının;

1. Tanımlanması nasıldır?
2. Uygun ve uygun olmayan anlamda örnek kullanımları nasıldır?
3. İlişkili diğer kavramlarla benzer ve farklı yönlerini içeren kavram haritası nasıl oluşturulur?

Yöntem

Bu çalışmada fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Araştırma süreci, Türkiye'deki 45 üniversitenin yüksek lisans ve 26 üniversitenin doktora düzeyindeki EPÖ dersi içeriklerinin doküman analiziyle başlamıştır. Bu analiz sonucunda 884 kavram tespit edilmiş, uzman görüş formu ile değerlendirilerek nihai olarak 64 kavram belirlenmiştir. Araştırma, Türkiye'deki EPÖ Anabilim Dalında görev yapan 6 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, 5 temel soru ve 16 yardımcı soru yer almıştır. Görüşmeler online olarak 60-75 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Kapsayıcı Eğitim Kavramının Tanımlanması

Analiz sonucunda, "Kapsayıcı Eğitim Kavramının Tanımsal Yapısı ve Günlük Hayatta Kullanımları", "Kapsayıcı Eğitim Kavramının Programın Temelleriyle ve Çalışma Alanıyla İlişkisi" ve "Kapsayıcı Eğitim Kavramındaki Kavramsal Karmaşa" olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Katılımcılar kavramı

şemsiye niteliğinde geniş bir perspektifle değerlendirmektedir. EB8: "Kapsayıcı eğitim şemsiye bir kavram. Altında çok kültürlülük, dezavantajlı grupların eğitimi, sosyal adalet, çoğulculuk, demokrasi kavramları yer alır." EB42 ise kavramı "özel gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunan, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre bireysel farklılıkları dikkate alarak şekillenen bir eğitim yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır.

Ortak Tanımlar:

Kapsayıcılık: Bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeylerde tüm farklılıklara saygı gösterilen, ayrımcılık ve dışlamanın reddedildiği, dezavantajlı grupların sosyal adalete dayalı olarak toplumsal yaşamın her alanına eşit katılımının sağlandığı bütünsel bir yaklaşımdır.

Kapsayıcı Eğitim: Tüm bireylerin demografik, sosyoekonomik, kültürel ve bireysel farklılıkları gözetilmeksizin, eğitim sisteminin her boyutunda eşit katılım ve başarı fırsatlarına sahip olduğu, özellikle dezavantajlı grupların eğitim hakkını güvence altına alan, sosyal adalete dayalı sistemsel bir eğitim yaklaşımıdır.

Uygun ve Uygun Olmayan Kullanım Örnekleri

Uygun Kullanım:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma
- Öğrenme süreçlerine aktif ve desteklenmiş katılım sağlama

Uygun Olmayan Kullanım:

- Kavramı sadece özel eğitim bağlamında sınırlandırma
- Yalnızca fiziksel yerleştirme olarak görme

Kavram Haritası

Oluşturulan kavram haritasında kapsayıcı eğitim merkezi konumda yer almakta, tarihi temeller, felsefi temeller ve sosyolojik temellerle güçlü bağlantılar kurmaktadır. Kavram, özel eğitim, bütünleştirici eğitim, kaynaştırma eğitimi ile ilişkili olup, dezavantajlı grupları (özel gereksinimli öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük gruplar, travma yaşayan öğrenciler, etnik azınlıklar) kapsamaktadır.

Kavramın EPÖ alanındaki uygulamaları program geliştirme, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme, öğretmen eğitimi alanlarını içermektedir. Demokratik eğitim, çok kültürlü eğitim, farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacılık gibi kavramlarla yakın ilişki içindedir.

Bulgular kısmında, kapsayıcı eğitimdeki karmaşanın temel nedenleri kaynaştırma eğitimi ile eşitleme, reaktif yaklaşımlar ve yüzeysel entegrasyon uygulamaları şeklindedir. Kavramın sistemsel, proaktif ve değer temelli bir anlayışla ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programları ve öğretim, fırsat eşitliği, kavram haritası, kapsayıcı eğitim.

Kaynaklar

- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde. Pegem Akademi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Interpreting the Concept of Inclusive Education through Educational Scientists' Perspectives: From Conceptual Confusion to a Systematic Understanding

Tuğçe KOÇ GÖKCEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

tgce.9107@gmail.com

0000-0002-2705-9227

Nadir ÇELİKÖZ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

ncelikoz@yildiz.edu.tr

0000-0003-3826-0070

Introduction

Despite growing attention in the field of curriculum and instruction, the concept of inclusive education continues to suffer from conceptual confusion in the literature. Historically, since the 1980s the term “inclusive education” has often been used—without sufficient clarification—in conjunction with “inclusive classroom,” “inclusion,” “team teaching,” “disability,” “special education,” “mainstreaming,” and “integration.” Although all of these notions are practiced today, their distinctions are rarely recognized (Baykara Özyıldırım, 2019; Gürgür, 2021). The UNESCO (1994) Salamanca Statement framed inclusive education as the learning of all children together, regardless of differences and difficulties, and characterized schools by flexible arrangements that recognize and respond to such diversity (United Nations, 2006). Emphasizing the dynamic and processual nature of the concept, Booth and Ainscow's (2011) *Index for Inclusion* defines it as “a never-ending process” of increasing learning and participation for all students. Accordingly, the purpose of this study is to interpret the concept of inclusive education—situated within the foundations of curriculum—through the perspectives of educational scientists in the Curriculum and Instruction (C&I) field. Guided by this purpose, the central research problem is: “How can the conceptual confusion surrounding inclusive education, as related to the foundations of curriculum, be resolved?” In light of this problem, the study addresses the following sub-questions:

Regarding the concept of inclusive education as related to the foundations of curriculum:

1. How is it defined?
2. What are appropriate and inappropriate examples of its use?
3. How can a concept map be constructed to capture similarities and differences with related concepts?

Method

This study adopted a phenomenological design. It is derived from a section of the first author's doctoral dissertation. The research process began with a document analysis of C&I course syllabi at the master's

⁸ Bu çalışma 1. yazarın “Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Anlam Karmaşası Yaşanan Kavramların

Eğitim Bilimcilerin Görüşleriyle Anlamlandırılması” adlı doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

level from 45 universities and at the doctoral level from 26 universities in Türkiye. This analysis identified 884 concepts, which were then evaluated via an expert opinion form, resulting in a final set of 64 concepts.

The study was conducted with six academics employed in Departments of Curriculum and Instruction in Türkiye. The study group was formed through criterion sampling. A semi-structured interview form was used, comprising five core questions and sixteen auxiliary questions. Interviews were conducted online and lasted between 60 and 75 minutes. Data were analyzed using content analysis.

Results / Expected Results

Defining the Concept of Inclusive Education

The analysis yielded three themes: “The Definitional Structure of Inclusive Education and Its Uses in Everyday Life,” “The Relationship of Inclusive Education to the Foundations of Curriculum and to the Field,” and “Conceptual Confusion in Inclusive Education.” Participants evaluate the concept from a broad, umbrella perspective. EB8 stated: “Inclusive education is an umbrella concept. Under it lie multiculturalism, the education of disadvantaged groups, social justice, pluralism, and democracy.” EB42 defined it as “an educational approach that offers equal opportunities to all students regardless of their special needs, and that is shaped by taking into account individual differences in line with students’ learning needs.”

Shared Definitions

Inclusivity: A holistic approach in which all differences are respected at individual, institutional, and societal levels; discrimination and exclusion are rejected; and the equal participation of disadvantaged groups in all areas of social life is ensured on the basis of social justice.

Inclusive Education: A systems-level educational approach in which all individuals—regardless of demographic, socioeconomic, cultural, and individual differences—have equal opportunities for participation and success across all dimensions of the education system; it is particularly concerned with safeguarding the right to education of disadvantaged groups and is grounded in social justice.

Appropriate and Inappropriate Uses

Appropriate Use:

- Taking students’ individual differences into account
- Ensuring active and supported participation in learning processes

Inappropriate Use:

- Restricting the concept solely to the context of special education
- Reducing it to mere physical placement

Concept Map

In the constructed concept map, inclusive education occupies a central position and forms strong links with historical, philosophical, and sociological foundations. It is related to special education, integrated education, and mainstreaming, and it encompasses disadvantaged groups (students with special educational needs, low socioeconomic status groups, students who have experienced trauma, and ethnic minorities).

Applications of the concept within the C&I field include curriculum development, instructional methods, assessment and evaluation, and teacher education. It is closely associated with concepts such as democratic education, multicultural education, differentiated instruction, and constructivism.

In the findings, the primary sources of confusion in inclusive education are the equation of inclusion with mainstreaming, reactive approaches, and superficial integration practices. The concept is recommended to be addressed through a systemic, proactive, and values-based understanding.

Keywords: Curriculum and instruction, equal opportunity, concept map, inclusive education.

References

- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. *P. O. Taneri (Ed.), Kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. *H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde*. Pegem Akademi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.

Türkiye ve Yabancı Ülkelerdeki Çocuk Üniversitelerinin Eğitim ve Öğretim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi

Ü. Raşit AYDOĞDU

MEB, Türkiye

aydogdurasit@gmail.com

0000-0002-4681-9295

Davut HOTAMAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

davut@yildiz.edu.tr

0000-0002-8715-2650

Özet

Çocukların günlük yaşamlarında okulda geçirdikleri süre oldukça sınırlıdır; bu nedenle çocuk üniversiteleri, geniş bir bölümünü okul dışında geçiren zamanı nitelikli öğrenme süreçlerine dönüştürmeyi amaçlayan yenilikçi bir model olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde eğitim yalnızca okul temelli etkinliklerle sınırlı kalmamakta; özellikle erken yaşlarda bilimsel merakın desteklenmesi, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye açık ve yenilikçi birer birey olarak yetişmelerinde kritik bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmanın çıkış noktası, literatürde çocuk üniversitelerinin *öz görev (misyon)* ve *vizyonuna* ilişkin farklı ülkelerdeki paydaş algılarını karşılaştıran çalışmaların oldukça sınırlı olmasıdır. *Bu bağlamda çalışmanın amacı*, Almanya, Avusturya, Rusya ve Türkiye’de faaliyet gösteren çocuk üniversitelerinin *öz görev–vizyon* algılarını paydaş görüşleri doğrultusunda yerinde karşılaştırmalı biçimde incelemek, benzerlikler ile farklılıkları ortaya koymak ve böylece hem eğitim politikalarına hem de çocuk üniversitelerinin gelecekteki gelişim yönelimlerine katkı sağlamaktır.

Bu çalışma, *nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni temel alınarak kurgulanmıştır*. Araştırmanın verileri; *ESG* ve *YÖKAK* ölçütlerine dayalı yapılandırılmış görüşme sorularıyla gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu görüşmeler öğretmenler, öğrenciler, veliler ve kurum yöneticilerle yapılmıştır. Ayrıca gözlem formları, doküman incelemeleri ve araştırmacı günlüğü/notları gibi farklı nitel veri toplama araçları da sürece dâhil edilmiştir. Çalışma, 2023–2025 yılları arasında Türkiye, Rusya, Almanya ve Avusturya’nın çeşitli şehirlerinde faaliyet gösteren aktif ve gönüllülük esasına dayalı çocuk üniversiteleri ile bu kurumların paydaşlarıyla yürütülmüştür. Elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’deki veliler, çocuk üniversitelerini topluma fayda sağlayan, çocuklara kaliteli ve güvenli bir öğrenme ortamı sunan yapılar olarak değerlendirmiştir. Yurtdışındaki veliler ise çocuk üniversitelerinin çocukların ufkunu açan, bilime merak uyandıran ve üniversiteye yönelik güdülerini artıran kurumlar olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

Türkiye’deki yöneticiler, çocuk üniversitelerini çocuklara bilimsel düşünme, sorgulama ve analiz becerisi kazandırmak, özgüvenlerini geliştirmek ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamak temel hedefi olan yerler olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu kurumların üniversite ile toplum arasında köprü işlevi gördüğü vurgulanmaktadır (Aral vd., 2022; Günder, 2022). Yurtdışındaki yöneticiler, çocuk üniversitelerinin temel amacını erken yaşta bilime ilgi uyandırmak, üniversite atmosferini tanıtmak ve çocukları akademik hayata hazırlamak olarak görmektedir plandadır (MacBeath & Waterhouse, 2008). Rusya’da özellikle olimpiyatlara hazırlık ve üstün yetenekli çocuklara destek öne çıkarken, Avrupa’da eğlence ve merak unsurları ön (Prokhorov, 2018; Bogdanova vd., 2020; Zajac, 2018).

Türkiye’deki öğretmenler, çocuk üniversitelerinin çocuklarda üstün yeteneklerin tanınması, yaratıcılık ve duyuşsal zekânın geliştirilmesi, bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılması açısından önemli olduğunu yerler olarak ifade etmişlerdir (Bilgin, 2018; Yazar, 2019). Yurtdışındaki öğretmenler ise

çocuk üniversitelerinin temel işlevini keşif ve merak uyandırma, öğrencilerle birlikte öğrenme ve eğlenceli etkinlikler aracılığıyla bilim sevgisi kazandırma olarak ifade etmiştir (Zajac, 2018; Maleczek, 2018).

Türkiye’deki öğrenciler, çocuk üniversitelerine genellikle eğlenmek, sosyalleşmek ve yeni şeyler öğrenmek için katıldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca okulda karşılaşmadıkları farklı dersler görme ve akademik ortamı deneyimleme fırsatını önemli bulmaktadırlar (Eş, 2016; Sönmez vd., 2015). Yurtdışındaki öğrenciler de benzer şekilde eğlence ve öğrenme motivasyonu ile katılmış, özellikle bilimsel deneyler ve teknoloji temelli etkinliklerden etkilendiklerini dile getirmiştir (MacBeath, 2011; Mosalov vd., 2023).

Araştırmacı gözlemlerine göre, Türkiye’deki çocuk üniversitelerinde gerçekleştirilen etkinliklere çocukların katılımında ailelerin yönlendirici rolü belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Velilerin ve çocukların temel beklentileri arasında yeni arkadaşlıklar kurma ve nitelikli zaman geçirme isteği öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların özellikle eğlenceli etkinlikler aracılığıyla öğrenme fırsatlarına erişmeyi ve sosyal çevrelerini genişletmeyi arzuladıkları görülmektedir. Üniversite yöneticileri, söz konusu beklentilerin farkında olduklarından, etkinlikleri bu doğrultuda tasarlamaktadır. Öğretmenlerin katılımı ise çoğu zaman zorunlu bir yönlendirme ile gerçekleşmekte, ancak gönüllü ve istekli öğretmenlerin katkısı etkinliklerin niteliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Avrupa’daki çocuk üniversiteleri, çocuklara yalnızca üniversite yaşamını tanıma olanağı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda akademik yaşamı erken yaşta deneyimleme fırsatı da vermektedir. Bu programların temel hedefleri arasında çocuklarda bilime yönelik merak uyandırmak, eğlenceli bir öğrenme süreci oluşturmak ve gelecekte üniversite eğitimi alma isteğini teşvik etmek yer almaktadır (MacBeath, 2013). Rusya örneğinde ise yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin ortak beklentileri, çocukların akademik öğrenmelerine doğrudan katkı sağlamaktır (Mosalov vd., 2023).

Anahtar Sözcükler: *Çocuk Üniversitesi, Karşılaştırmalı Analiz, Nitel Araştırma, Okul Dışı Öğrenme, Paydaş Görüşleri*

Kaynaklar

- Aral, N., Kartal, M., Deniz Gülleroğlu, H., Aslan, B., Özdoğan Özbal, E., Aydos, S., Kadan, G., & Dinçer, A. (2022). Children’s university: How does it make a difference? *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068514. <https://doi.org/10.1177/21582440211068514>
- Bogdanova, E. A., Gorev, P. M., & Lyamina, O. V. (2020). Organizatsiya proektno-issledovatel’skoy deyatel’nosti mladshih shkol’nikov cherez kompleks meropriyatiy “Detskiy universitet” [Organization of project- and research-based learning of primary school children through activities of the “Children’s University”]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Koncept”*, (05), 130–145. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11039>
- Dworsky, C. (2015). Çocuk üniversitesi nedir? In A. K. Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Eds.), *Avrupa’da ve Türkiye’de çocuk üniversiteleri raporu* (ss. 15–25). İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Eş, H., & Öztürk Geren, N. (2014). Öğrencilerin ve ebeveynlerin çocuk üniversitesi algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 94–105.
- Eş, H. (2016). The effects of children’s university activities on children’s views and attitudes towards scientists and science. *International Journal of Learning and Teaching*, 8(2), 100–108.
- EUCU.NET. (2025). *The history of origins*. <https://eucu.net/page-1328245>
- Gary, C. (2015). Çocuk üniversitelerine ilişkin istatistikler. In A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Eds.), *Avrupa’da ve Türkiye’de çocuk üniversiteleri*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Günder, M. (2022). Çocuk üniversitelerinin sürdürülebilirliği bağlamında ulusal ve uluslararası iş birlikleri. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 12(3), 87–102.

- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2008). *Evaluation of the Children's University: First report*. University of Cambridge, Leadership for Learning.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2010). *Evaluation of the Children's University: Second report*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2011). *Evaluation of the Children's University 2010: Third report to the CU Trust – January 2011*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2013). *Evaluating provision, progress and quality of learning in the Children's University 2012: Fourth report to the CU Trust – January 2013*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.
- Maleczek, M. (2018). European children's universities: The role of informal learning. *International Journal of Educational Research*, 88, 75–83.
- Mosalov, S., Karpov, I., & Davydova, A. (2023). Integrated STEM curricula in children's universities: A Russian perspective. *Russian Education & Society*, 65(1), 45–61.
- Prokhorov, A. V. (2018). Детский университет как инструмент ранней профориентации [Children's university as an instrument of early career guidance]. *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya Obshchestvennye Nauki – Tambov University Review. Series: Social Sciences*, 4(13), 25–30.
- Sefcovic, M. (2010). White book – Introductory words. In *The EUCU.NET White Book*. Vienna University Children's Office.
- Sönmez, Ö. F., Gökbulut, Y., & Sapsağlam, Ö. (2015). Okul dışı akademik iklim çalışmalarına bir model: Çocuk Üniversitesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 96–109.
- Walan, S., & Gericke, N. (2021). Teaching for scientific literacy: Science education at children's universities. *International Journal of Science Education*, 43(4), 553–571.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zajac, M. (2018). The Children University model and beyond – A pilot study. *E-Mentor*, 4(76), 4–7. <https://doi.org/10.15219/em76.1369>

An Examination of the Educational and Instructional Programs of Children’s Universities in Turkey and Abroad Based on Stakeholder Views

Ü. Raşit AYDOĞDU

MEB, Türkiye

aydogdurasit@gmail.com

0000-0002-4681-9295

Davut HOTAMAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

davut@yildiz.edu.tr

0000-0002-8715-2650

Introduction

The time children spend at school in their daily lives is rather limited, therefore, Children’s Universities emerge as an innovative model that seeks to transform the considerable amount of out-of-school time into meaningful learning processes. Today, education is not limited to school-based activities; particularly at early ages, fostering scientific curiosity plays a critical role in raising individuals who are open to lifelong learning and capable of innovation. The starting point of this research is the scarcity of studies in the literature that compare stakeholder perceptions of the mission and vision of Children’s Universities across different countries. In this context, the study aims to comparatively examine, on site and in line with stakeholder perspectives, the mission–vision perceptions of Children’s Universities operating in Germany, Austria, Russia, and Turkey; to reveal similarities and differences; and thereby to contribute both to educational policies and to the future developmental directions of Children’s Universities.

This study has been designed based on the case study pattern, one of the qualitative research approaches. The data of the research were obtained through interviews conducted with semi-structured interviews based on ESG and YÖKAK criteria. These interviews were conducted with teachers, students, parents, and institutional administrators. Additionally, observation forms, document analyses, and researcher diaries/notes were also included in the process as qualitative data collection tools. The study was carried out between 2023 and 2025 with active and volunteer-based Children’s Universities and their stakeholders in various cities of Turkey, Russia, Germany, and Austria. The obtained data were analyzed through the descriptive analysis method commonly used in qualitative research.

According to the findings, parents in Turkey evaluated Children’s Universities as institutions that benefit society and provide children with a high-quality and safe learning environment. It was understood that parents abroad viewed Children’s Universities as institutions that broaden children’s horizons, stimulate curiosity for science, and enhance their motivation toward university.

In Turkey, administrators have articulated that the primary aim of Children’s Universities is to equip children with scientific thinking, inquiry, and analytical skills, to foster their self-confidence, and to contribute to their development as socially beneficial individuals. They also emphasized that these institutions function as a bridge between the university and the community (Aral et al., 2022; Günder, 2022). Administrators abroad identified the main purpose of Children’s Universities as fostering an early interest in science, familiarizing children with the university environment, and preparing them for academic life (MacBeath & Waterhouse, 2008). In Russia, particular emphasis is placed on preparing students for Olympiads and supporting gifted children, whereas in Europe, elements of playfulness and curiosity are prioritized (Prokhorov, 2018; Bogdanova et al., 2020; Zajac, 2018).

Students in Turkey stated that they generally participated in Children's Universities to have fun, socialize, and learn new things. They also emphasized the importance of having the opportunity to attend courses that are not available at school and to experience an academic environment (Eş, 2016; Sönmez et al., 2015). Similarly, students abroad reported participating with motivations of enjoyment and learning, noting in particular that they were impressed by scientific experiments and technology-based activities (MacBeath, 2011; Mosalov et al., 2023).

According to the researcher's observations, the guiding role of families is clearly evident in children's participation in the activities carried out at Children's Universities in Turkey. Among the primary expectations of parents and children are the desire to establish new friendships and to spend quality time. In this regard, it is observed that children especially aspire to access learning opportunities through enjoyable activities and to expand their social circles. University administrators, being aware of these expectations, design activities accordingly. Teachers' participation, on the other hand, often takes place through mandatory assignment; however, the contributions of voluntary and enthusiastic teachers significantly enhance the quality of the activities. Children's Universities in Europe not only provide children with the opportunity to become acquainted with university life but also allow them to experience academic life at an early age. The main objectives of these programs include stimulating curiosity about science, creating an enjoyable learning process, and fostering the aspiration to pursue university education in the future (MacBeath, 2013). In the Russian case, the shared expectations of administrators, teachers, parents, and students focus on directly contributing to children's academic learning (Mosalov et al., 2023).

Keywords: *Children's University, Comparative Analysis, Qualitative Research, Out-of-School Learning, Stakeholder Views*

References

- Aral, N., Kartal, M., Deniz Gülleroğlu, H., Aslan, B., Özdoğan Özbal, E., Aydos, S., Kadan, G., & Dinçer, A. (2022). Children's university: How does it make a difference? *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068514. <https://doi.org/10.1177/21582440211068514>
- Bogdanova, E. A., Gorev, P. M., & Lyamina, O. V. (2020). Organizatsiya proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti mladshih shkol'nikov cherez kompleks meropriyatiy "Detskiy universitet" [Organization of project- and research-based learning of primary school children through activities of the "Children's University"]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"*, (05), 130–145. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11039>
- Dworsky, C. (2015). What is a children's university? In A. K. Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Eds.), *Report on children's universities in Europe and Turkey* (pp. 15–25). Istanbul Aydın University Children's Education Application and Research Center.
- Eş, H., & Öztürk Geren, N. (2014). Students' and parents' perceptions of the children's university. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 2014(3), 94–105.
- Eş, H. (2016). The effects of children's university activities on children's views and attitudes towards scientists and science. *International Journal of Learning and Teaching*, 8(2), 100–108.
- EUCU.NET. (2025). *The history of origins*. <https://eucu.net/page-1328245>
- Gary, C. (2015). Statistics on children's universities. In A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Eds.), *Children's universities in Europe and Turkey*. Istanbul Aydın University.
- Günder, M. (2022). National and international collaborations in the context of the sustainability of children's universities. *Journal of New Directions in Education*, 12(3), 87–102.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2008). *Evaluation of the Children's University: First report*. University of Cambridge, Leadership for Learning.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2010). *Evaluation of the Children's University: Second report*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.

- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2011). *Evaluation of the Children's University 2010: Third report to the CU Trust – January 2011*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2013). *Evaluating provision, progress and quality of learning in the Children's University 2012: Fourth report to the CU Trust – January 2013*. University of Cambridge, Leadership for Learning, The Cambridge Network.
- Maleczek, M. (2018). European children's universities: The role of informal learning. *International Journal of Educational Research*, 88, 75–83.
- Mosalov, S., Karpov, I., & Davydova, A. (2023). Integrated STEM curricula in children's universities: A Russian perspective. *Russian Education & Society*, 65(1), 45–61.
- Prokhorov, A. V. (2018). Детский университет как инструмент ранней профориентации [Children's university as an instrument of early career guidance]. *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya Obshchestvennye Nauki – Tambov University Review. Series: Social Sciences*, 4(13), 25–30.
- Sefcovic, M. (2010). White book – Introductory words. In *The EUCU.NET White Book*. Vienna University Children's Office.
- Sönmez, Ö. F., Gökbulut, Y., & Sapsağlam, Ö. (2015). A model for extracurricular academic climate studies: Children's University. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 96–109.
- Walan, S., & Gericke, N. (2021). Teaching for scientific literacy: Science education at children's universities. *International Journal of Science Education*, 43(4), 553–571.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in the social sciences* (11th ed.). Seçkin Publishing.
- Zajac, M. (2018). The Children University model and beyond – A pilot study. *E-Mentor*, 4(76), 4–7. <https://doi.org/10.15219/em76.1369>

Kapsayıcı Sınıflar İnşa Etmek: Hollanda'da İngilizce Öğretmen Eğitimi Uygulamaları

Cemre TAŞKIN ESKİCİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

cemreeskici@mu.edu.tr

0000-0001-8705-7154

Giriş

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin okula devamını, derslere katılımını ve başarısını sınırlayan engellerin aşılmasını hedefleyen bir süreçtir ve güvenli, şiddetten uzak, çocuk, engellilik ve toplumsal cinsiyete duyarlı öğrenme ortamlarını gerektirir (UNESCO, 2017). Kapsayıcılık, yalnızca ayrı bir politika alanı olarak değil, tüm eğitim politikaları, programlar ve uygulamalara rehberlik eden temel bir ilke olarak görülmelidir (Ainscow, 2005; Fullan, 2013). Öğretmenler, kapsayıcı pedagojiyi hayata geçirmede kilit rol oynar; bu süreçte öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları içinde iş birliği yapması ve hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimlerle stratejik destek alması kritik önem taşır (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011). Kapsayıcı pedagojide farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır, hatalardan öğrenme teşvik edilir ve akran öğrenmesi sistematik olarak desteklenir (Norwich, 2014). Fiziksel çevre ve dijital araçlar, öğrencilerin güvenli, esnek ve erişilebilir bir öğrenme ortamında bulunmasını destekler (Redecker & Punie, 2017; UNESCO, 2017; OECD, 2021). Avrupa örnekleri, özellikle Hollanda, öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcılığı sadece politika düzeyinde değil, uygulamalı deneyimlerle de desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadır; bu bağlamda kültürel ve dilsel çeşitlilik, dijital araç kullanımı ve proje temelli uygulamalar ön plana çıkar (Op het Veld & Duarte, 2025; Hendriksen vd., 2024). Sonuç olarak, kapsayıcılık hem ulusal hem de uluslararası bağlamda öğretmenlerin sürekli desteklenmesini ve eğitim sistemlerinde bütüncül uygulamaların hayata geçirilmesini gerektiren dinamik bir süreçtir.

Yöntem

Bu çalışma, bütüncül bir yaklaşımla kapsayıcı öğretim uygulamalarını bir İngilizce öğretmeni yetiştirme programı bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Erasmus+ Programı Yükseköğretim Personel Eğitim Alma Hareketliliği kapsamında Hollanda'daki bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde gerçekleştirilen ders gözlemleri ve aynı zamanda yarı zamanlı öğrenci olan öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerine dayanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış; sekiz ders gözlemlenmiş ve aynı zamanda yarı zamanlı öğrenci olan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Bulgular, kapsayıcı öğretim ortamlarının inşasında mekânsal düzenlemelerin, öğretim süreçlerinin, kullanılan materyallerin ve değerlendirme yöntemlerinin bir bütün olarak rol oynadığını göstermektedir. Bu bütünlük içerisinde, öğrenme sürecinde özellikle katılımın önündeki engellerin kaldırılması, sınıftaki öğrencilerin gelişimine hizmet eden uygulamalar ve kapsayıcı öğretimde yer alan birçok faktörün sınıf ortamına dâhil edilmesi dikkat çekmektedir. Fiziksel olarak aydınlık, esnek ve teknolojik donanımına sahip sınıflar, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmekte ve ortak alanlar, öğrenciler arası etkileşimi desteklemektedir. Bu yönüyle mekânsal tasarım, kapsayıcılığın somut bir boyutu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim süreçlerinde hem üniversite düzeyinde öğretmen yetiştirmede hem de ortaokul ve lise sınıflarında öğrenci odaklı, çeşitli öğrenme ve değerlendirme süreçleri ve öğrenciler arası iş birliğine dayalı bir yaklaşımın uygulanması dikkat çekici bir diğer unsurdur. Dersler genellikle ısınma etkinlikleriyle başlamış, öğrencilerin önceki öğrenmeleri harekete geçirilmiş ve grup çalışmalarına

yoğun biçimde yer verilmiştir. Bu etkinlikler, farklı seviyelerdeki öğrencilerin sürece aktif biçimde katılımını kolaylaştırmış, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna dair güvenli bir iklim oluşturmuştur. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı rol üstlenmeleri, kapsayıcı pedagojinin temel ilkeleriyle örtüşmektedir.

Materyal kullanımında hem basılı hem de dijital kaynakların birlikte kullanıldığı, özellikle dijital ders kitapları ve “Quizlet” gibi web 2.0 araçlarının farklı öğrenme stillerini desteklediği görülmüştür. Multimedya içerikleri, öğrencilerin ilgisini artırarak farklı seviyelerde katılımı mümkün kılmıştır. Böylece farklı yardımcı teknolojilerin kullanılması kapsayıcı öğretim için önemli bir tamamlayıcı unsur haline gelmiştir.

Yarı zamanlı öğrenci olan öğretmenler ile yapılan görüşmeler, kapsayıcı öğretimin sosyal boyutunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, sınıfta güvenli bir atmosfer yaratmayı öncelikli görmüş, öğrencilerle güçlü ilişkiler kurarak hata yapmaktan korkmamalarını teşvik etmişlerdir. Ayrıca akran öğrenmesinin sistematik biçimde desteklendiği, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin kapsayıcılığın önemli bir ayağını oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, küçük katkıları dahi takdir ederek motivasyonu yüksek tutmaya çalışmakta, bu da öğrencilerin derse katılımını güçlendirmektedir.

Değerlendirme süreçlerinde ise ulusal standart testler ile okul bazlı ölçme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çoklu değerlendirme yaklaşımlarına önem verildiği görülmüştür. Öğrencilerin yalnızca sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına göre değil dönem içi ödevler ve projelerle sürece yönelik olarak da değerlendirilmesi ile birden fazla değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım, farklı seviyedeki öğrencilerin kapsanmasını destekleyen bir yapıyı sunmaktadır.

Sonuç olarak, Hollanda’daki incelenen İngilizce öğretmenliği yetiştirme sürecinde mekân kullanımı, materyal kullanımı, değerlendirme anlayışı ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerdeki yaklaşımlarıyla bütüncül bir biçimde kapsayıcı öğretimin öngördüğü örneklerle yaşama geçirildiği söylenebilir. Bulgular öğretmen yetiştirme programlarında, özellikle dil eğitimi programlarında, kapsayıcı öğretimin tüm okul uygulamalarında merkeze alınmasının ve kapsayıcılığın öngördüğü stratejilere ve uygulamalara değer vererek, esnek ve iş birliğine dayalı olması kritik bir önem taşımakta olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Hollanda, İngilizce öğretimi, kapsayıcı öğretim, öğretmen yetiştirme

Kaynaklar

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

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

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

Fullan, M. (2013). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H. & Janssen, F. (2024). Exploring teachers’ agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students’ sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>

Norwich, B. (2014). Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. *Routledge*.

OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

Op het Veld, D., & Duarte, J. (2025). Inclusion in culturally and linguistically diverse bilingual schools in the Netherlands: promising beginnings, ongoing challenges. *Learning Environments Research*, 28, 323–344. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09533-4>

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Building Inclusive Classrooms: English Teacher Training Practices in the Netherlands

Cemre TAŞKIN ESKİCİ

Mugla Sitki Kocman University, Türkiye

cemreeskici@mu.edu.tr

0000-0001-8705-7154

Introduction

Inclusive education is a process aimed at removing barriers that limit students' school attendance, participation, and achievement, and it requires safe, violence-free learning environments that are sensitive to children, disability, and gender (UNESCO, 2017). Inclusion should be regarded not merely as a separate policy area but as a fundamental principle guiding all educational policies, programs, and practices (Ainscow, 2005; Fullan, 2013). Teachers play a key role in implementing inclusive pedagogy; in this process, collaboration within professional learning communities and strategic support through pre-service and in-service training are critically important (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011). Inclusive pedagogy ensures the active participation of students with diverse learning needs, encourages learning from mistakes, and systematically supports peer learning (Norwich, 2014). Physical environments and digital tools support students' presence in safe, flexible, and accessible learning settings (Redecker & Punie, 2017; UNESCO, 2017; OECD, 2021). European examples, particularly from the Netherlands, indicate that teacher education programs should support inclusion not only at the policy level but also through practical experiences; in this context, cultural and linguistic diversity, the use of digital tools, and project-based practices are emphasized (Op het Veld & Duarte, 2025; Hendriksen et al., 2024). In conclusion, inclusion is a dynamic process that requires continuous support for teachers and the implementation of holistic practices within education systems at both national and international levels.

Method

This study aims to examine inclusive teaching practices within the context of an English teacher training program using a holistic approach. The research is based on classroom observations conducted in the English language teaching department of a university in the Netherlands under the Erasmus+ Program's Higher Education Staff Mobility for Training, as well as focus group interviews with teachers who are also part-time students. The study employed the case study method from qualitative research designs; eight classes were observed, and interviews were conducted with teachers who were also part-time students. An observation form and semi-structured interview questions were used in the data collection process, and the data obtained were analyzed using content analysis.

Findings

The findings show that physical arrangements, teaching processes, materials, and assessment methods all contribute to the construction of inclusive teaching environments. Within this holistic approach, particular attention is given to removing barriers to participation, implementing practices that support students' development, and integrating various factors of inclusive teaching into the classroom. Physically bright, flexible, and technologically equipped classrooms can be arranged according to students' diverse learning needs, and common areas support interaction among students. In this respect, physical design emerges as a tangible dimension of inclusiveness.

Another noteworthy aspect is the implementation of a student-centered approach in teaching processes, both in university-level teacher training and in middle and high school classrooms. This approach emphasizes diverse learning and assessment processes as well as student collaboration. Lessons typically began with warm-up activities to activate students' prior knowledge and placed strong emphasis on group work. These activities facilitated active participation of students at different levels

and fostered a safe environment where making mistakes was regarded as a natural part of learning. Teachers' facilitative role aligns with the core principles of inclusive pedagogy.

In the use of materials, both printed and digital resources are used together, and it has been observed that digital textbooks and Web 2.0 tools such as "Quizlet" support different learning styles. Multimedia content has enabled participation at different levels by increasing students' interest. Thus, the use of different assistive technologies has become an important complementary element for inclusive education.

Interviews with part-time student teachers highlight the social dimension of inclusive education. Teachers prioritized creating a safe atmosphere in the classroom, encouraging students not to fear making mistakes by building strong relationships with them. It was also stated that peer learning is systematically supported, and that students learning from each other is an important pillar of inclusiveness. Teachers strive to maintain high motivation by appreciating even small contributions, which in turn strengthens student participation in class.

In the assessment process, emphasis was placed on multiple assessment approaches that combine national standardized tests with school-based evaluation methods. Students were assessed not only through summative assessment tools but also formatively via in-term assignments and projects, demonstrating that multiple forms of assessment were employed. This approach provides a framework that supports the inclusion of students across different levels.

In conclusion, it can be said that the English teacher training process examined in the Netherlands comprehensively implements the principles of inclusive education through examples related to the use of space, use of materials, assessment approach, and teachers' approach to social relationships. The findings show that it is critically important for teacher training programs, especially language education programs, to place inclusive education at the center of all school practices and to be flexible and collaborative, valuing the strategies and practices that inclusive education envisions.

Keywords: Netherlands, English language teaching, inclusive education, teacher training

References

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fullan, M. (2013). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H. & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Norwich, B. (2014). Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. *Routledge*.
- OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

Op het Veld, D., & Duarte, J. (2025). Inclusion in culturally and linguistically diverse bilingual schools in the Netherlands: promising beginnings, ongoing challenges. *Learning Environments Research*, 28, 323–344. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09533-4>

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Dil Sınavlarına İlişkin Görüşleri

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

Marmara Üniversitesi/Türkiye

sevalek@marmara.edu.tr

0000-0003-0247-6654

Sertaç IRMAK

Büyük Reşitpaşa Ortaokulu/Türkiye

sertac.irmak@gmail.com

0000-0002-6962-6680

Giriş

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencinin hedeflenen kazanım çerçevesinde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki durumunu belirlemede, varsa eksikliklerin giderilmesinde ve öğrencileri güdüleme noktasında kritik rol oynamaktadır (Semerci, 2015). Bu etkinlikler öğrencilerin performanslarına ilişkin bilgiler sunarken, yürütülen faaliyetlerin niteliği doğrultusunda öğretmenlere öz değerlendirme fırsatı sağlamaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2015). Ayrıca eğitim sisteminin etkililiği hususunda bir kontrol ögesi niteliği taşımaktadır (Tan, 2020). Dolayısıyla etki alanı geniş olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarından en üst düzeyde yararlanmak, eğitimde gelişimin sürekliliğini temin edecektir.

Bu çalışmanın amacı 11 Ekim 2023 tarihi itibarıyla yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi kapsamında, 4 temel beceriyi ölçen yazılı ve uygulamalı dil sınavlarına ilişkin, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, eğitim sistemindeki en önemli öğelerden biri olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, beceri ölçme temelli sınavların etkililiğine ve sürdürülebilirliğine ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin öğrenilmesi beceri ölçme temelli sınavların Türkiye’de objektif ve doğru bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca 21. Yüzyıl becerileriyle donanmış insanların yetiştirilmesinde kullanılacak olan yeni ölçme araçlarının ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini saptayarak bu eksikleri gidermeye hizmet etmesi açısından da bu çalışma önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, 2023 yılında yürürlüğe giren yazılı ve uygulamalı dil sınavlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmış olup, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanarak mevcut durum betimlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veri toplanan, kişilerin algı ve deneyimlerinin doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan araştırma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Türkiye’nin her bölgesinden en az bir Türkçe öğretmenin bulunduğu çalışma grubunda 14 öğretmen yer almaktadır. Araştırma kapsamında ilgili kurul ve kurumlardan gerekli izinler alınmış ve öğretmenler konu ile ilgili önceden bilgilendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar tematik olarak çözümlenmiş, yüzde ve frekans tabloları ile yorumlanmıştır.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, yazılı ve uygulamalı dil sınavlarının işe koşulmasında ve puanlandırılmasında çeşitli sorunların olduğu saptanmıştır. Karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin geneli, konuşma ve dinleme sınavının öğretim sürecine yayılması gerektiğini ifade ederken, yazılı ve uygulamalı dil sınavlarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğunu

belirtmişlerdir. Aynı sınava ilişkin farklı öğretmenler tarafından yapılan öznel değerlendirmeler, sınavların zaman alması nedeniyle öğretim sürecinin sekteye uğraması, fiziksel imkanların yurt genelinde farklılaşması, öğrencilerin sınava yönelik kaygı durumları ve süreç performansı ile sınav performanslarının farklılaşması gibi problemler araştırmada ulaşılan diğer bulgulardır. Elde edilen veriler uygulamadaki sorunların eğitimde fırsat eşitliği ve adalet ilkesine aykırılık oluşturduğunu göstermektedir. Ancak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm önerileri de ayrıca not edilmiştir. Bu kapsamda sorunların ve çözüm önerilerinin birlikte ele alınarak detaylı bir şekilde irdelenmesinin yazılı ve uygulamalı sınavların geçerli ve güvenilir bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: dinleme sınavı, konuşma sınavı, uygulamalı sınavlar

Kaynaklar

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. (s.11). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Emin Karip. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde. (s. 2). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. (s.24). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (s.37). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Turkish Language Teachers' Opinions on Written and Practical Language Exams

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

Marmara University/Türkiye

sevalek@marmara.edu.tr

0000-0003-0247-6654

Sertaç IRMAK

Büyük Reşitpaşa Secondary School/Türkiye

sertac.irmak@gmail.com

0000-0002-6962-6680

Introduction

Assessment and evaluation activities play a critical role in determining students' cognitive, affective and psychomotor behaviours in relation to the targeted learning outcomes. They address any deficiencies and motivate students (Semerci, 2015). These activities provide information about student performance and offer teachers opportunities for self-evaluation based on the nature of the activities conducted (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2015). They also serve as a control element regarding the effectiveness of the education system (Tan, 2020). Therefore, making the most of assessment and evaluation practices with a broad scope will ensure continuous development in education.

The purpose of this study is to gather the opinions of Turkish language teachers working at the middle school level within the Ministry of National Education regarding written and practical language exams that measure four core skills, as outlined in the Ministry of National Education's Written and Practical Exams Directive, which was published and entered into force on October 11, 2023. As implementers of the curriculum, teachers are considered one of the most critical components of the education system. Therefore, learning about teachers' experiences and opinions regarding the effectiveness and sustainability of competency-based exams will pave the way for the objective and accurate implementation of competency-based exams in Turkey. It is also important for identifying the strengths and weaknesses of new assessment tools and activities for evaluating and educating people with 21st century skills, thereby helping to address these shortcomings.

Methodology

This qualitative study examined Turkish language teachers' views on the written and practical language exams introduced in 2023. Data were collected through interviews to describe the current situation. Qualitative research is a process of collecting data through methods such as observation, interviews and document analysis. The aim is to reveal people's perceptions and experiences in a realistic and holistic manner within their natural environments (Yıldırım & Şimşek, 2021). The study group consisted of 14 teachers, including at least one Turkish language teacher from each region of Turkey. The necessary permissions were obtained from the relevant boards and institutions, and the teachers were informed about the study in advance. The researchers developed a semi-structured interview form which was used as a measurement tool with the teachers in the working group. The teachers' responses were analysed thematically and interpreted using percentage and frequency tables.

Results

The research results have identified various problems in the implementation and grading of written and practical language exams. The majority of teachers have expressed the view that speaking and listening exams should be integrated into the teaching process and have indicated a need for in-service training in relation to written and practical language exams. The research also found that teachers' subjective evaluations of the same exam, time-consuming exams, a lack of physical resources across the country, student anxiety levels, and discrepancies between performance in the process and in the exams were further issues. The data obtained shows that these issues violate the principles of educational opportunity and justice. However, the study also noted the solutions proposed by the teachers involved.

Addressing these issues and solutions in detail together is thought to contribute to the fair and reliable implementation of written and practical exams.

Key words: listening test, practical test, speaking test

References

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. (s.11). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Emin Karip. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde. (s. 2). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2020). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme. (s.24). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (s.37). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Kimlik Dinamiklerini Müfredata Entegre Etme Sorunu: Afrikalı Öğrencilerin Durumu

Stephanine LONGLA

Final International University, TRNC

stephanine.longla@final.edu.tr

0009-0008-0844-7399

Aylin KÖYALAN

Final International University, TRNC

aylin.koyalan@final.edu.tr

0009-0002-1856-3816

Giriş

Bu çalışma, yurtdışında okuyan Afrikalı öğrencilerin deneyimlerini araştırarak, kültür ve cinsiyet kimliği açısından kimlik dinamiklerinin, yabancı bir ortamda etkileşim ve öğrenme deneyimlerini engelleyen zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. İkincil amaç da farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bu konularda yardım alabilmeleri için müfredata hangi tür konuların dahil edilmesi gerektiği konusunda müfredat tasarımcılarına bazı fikirler vermektir. Bu nitel araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, Uluslararası Final Üniversitesi'nde okuyan on Afrikalı öğrenciyle yapılmıştır. Görüşmeler kaydedilmiş, metne çevrilmiş ve Atlas Ti 2.1 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiş ve analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir. Veri analizi sonuçlarına göre, katılımcılar Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'ndeki deneyimleri nedeniyle yurtdışında eğitim konusunda hem olumlu hem de olumsuz algılara sahiptir. Bulgular, farklı bir kültürde eğitim görmenin, Afrikalı öğrencilerin cinsiyet ve kimlik anlayışını, özellikle sosyokültürel ve dini açıdan etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir bulgu ise, tüm Afrikalı öğrencilerin gelecekteki kişiliklerini ve mesleki yaşamlarını şekillendiren kişisel deneyimleriyle ilgilidir. Ayrıca, Afrikalı öğrencilerin kültürel kimlikleri nedeniyle karşılaştıkları zorluklar da diğer bir bulgudur. Bu zorluklar arasında, iyi iş bulma zorluğu, sosyal etkileşim fırsatlarının azlığı, yüksek kira ve dolandırıcılık nedeniyle konut bulma zorluğu, kaynaklara erişim ve dil engeli sayılabilir. Sonuçlar, literatürde önceden var olan sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Yöntem

Araştırma, KKTC, Uluslararası Final Üniversitesi'nde okuyan Afrikalı öğrencilerin kimlikleri nedeniyle yaşadıkları deneyimler ve zorluklar hakkında kapsamlı bir araştırma yapmak için, bireysel yargılara dayalı görüşleri anlamak, ve deneyimlerini yorumlamak üzere tasarlanmıştır. Araştırma kayıtlardan ve kayıtların yazıya çevrilmesinden elde edilen ifadelerle dayandığından ve sayısal ölçütlere sahip olmadığından, nitel yöntem kullanılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmada, KKTC'de uluslararası bir üniversitede okuyan Afrikalı öğrencilerin kimliklerinin yaşadıkları deneyimlere etkisi hakkındaki algılarını şekillendiren yedi faktör belirlemiştir. Bu faktörler arasında konaklama ve dil, iş ve eğitim, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, milliyet ve ırk, uyum ve izolasyon, din ve yurtdışında eğitim gereklilikleri yer almaktadır. Adada yaşayan Afrikalı öğrenciler, KKTC'nin eğitim için iyi bir yer olmasına rağmen iş olanaklarının çok az olduğunu belirtmiştir. Ortaya çıkan bir diğer husus dildir. KKTC, eğitim dilinin İngilizce olduğu bir yer olmakla birlikte, okul dışındaki yaşamda durum böyle değildir. Dolayısıyla, Afrikalı öğrenciler için iş bulmak gibi çeşitli nedenlerle Türkçe konuşmak bir nevi zorunluluktur. Ayrıca, Afrikalı öğrenciler, yeni ortamlarına uyum sağlamanın öneminden bahsetmiştir. Bu uyum, izolasyonun önlenmesi ve yeni ülkeye entegrasyonu içermelidir. Çalışmanın sonuçları, cinsel tacizin kadın ya da erkek olsun, hayatlarında mevcut olduğunu da göstermiştir. Sonuç olarak, bu durum Afrikalıların kimlik ve cinsiyet algılarını etkilemekte ve bu durum Batı zihniyetiyle çatışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Afrikalı Öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği, Kimlik Sorunu, Problemler, Yurtdışında Öğrencilik.

The Question of Integrating Identity Dynamics into Curriculum: The Case of African Students

Stephanine LONGLA

Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC

stephanine.longla@final.edu.tr

0009-0008-0844-7399

Aylin KÖYALAN

Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC

aylin.koyalan@final.edu.tr

0009-0002-1856-3816

Introduction

This study mainly aims to investigate the experiences of black African students studying abroad, in order to determine the challenges faced due to the dynamics of their identity in terms of culture, and gender identity that hinder their interaction and learning experiences in an unfamiliar environment. As a secondary aim, the results of this study may give some ideas to curriculum designers on what kind of subjects need to be included into the curriculum so that students from different cultures would get help about these issues. In this qualitative research study, data were collected through semi-structured interviews. The interviews were conducted with ten African students studying at Final International University in Turkish republic of North Cyprus (TRNC). The interviews were recorded, transcribed, and analyzed using the software Atlas Ti version 2.1. Content analysis was preferred in analyzing the data, and four major themes were identified as a result of the analysis. According to the results of the data analysis, the participants have both positive and negative perceptions of studying abroad due to their experience in TRNC. In addition to that, findings revealed that studying in a different culture influenced the understanding of gender and identity of the African students mainly in the sociocultural and religious aspects even though there are some similarities noticed by some participants. Another finding is about the personal experiences that contribute to shaping the future personality and professional life of all African students. The last findings were about the challenges faced by the African students due to their cultural identity, including difficulty finding decent jobs, little opportunity for social interaction, housing difficulties brought on by exorbitant rent and deception, getting access to resources, and a language barrier. The results were discussed respectively with the pre-existing results in the literature.

Methodology

To conduct a comprehensive investigation on the experiences and the challenges of African students studying in TRNC due to their identity, the research is designed to understand opinions based on individual judgement, interpret and describe their experience and draw conclusions that can be generalized. Therefore, this research deplored the qualitative method, since the variables under investigation have non-numeric measures based on the expressions from recordings and transcriptions. In line with the qualitative method, the strategy chosen for this study is a narrative inquiry as the subjects under investigation have each given an account of their experiences as a result of their identity as black African students studying abroad.

Results

The study has identified seven factors that shaped the perceptions of African students studying at an international university in TRNC about the effect of gender and identity on their experiences as language learners. These factors include accommodation and language, work and study, sex and gender, nationality and race, adaptation and isolation, religion, and study abroad requirements. African students living on the Island revealed that even if TRNC is a good place for studies, the number of job opportunities is very low. Another aspect revealed is the language. TRNC is indeed a place where English is the medium of instruction but that is not the case in life outside the school. Consequently, it is kind of mandatory for African students to additionally speak Turkish for several reasons such as

getting a job. African students mentioned the importance of adapting themselves to their new environment. This adaptation should include avoiding isolation and their integration in the new country. The results of the study also showed that sexual harassment is present whether they are females or males. As a result, it affects African's perception of their identity and gender and this situation clashes with Western mentality.

Keywords: African Students, Challenges, ELT, Identity, Study Abroad

Dijital Okuryazarlık Eğitiminde Uluslararası Uygulamalar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki Durumu

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü Üniversitesi, Türkiye

oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

0000-0002-9950-3139

Selver TUNA

İnönü Üniversitesi, Türkiye

selvertuna07@gmail.com

0000-0001-6270-9910

Süheyla TEMEL

İnönü Üniversitesi, Türkiye

suheylatemel17@gmail.com

0009-0000-5580-6544

Giriş

Dijital çağın bilgiye erişim ve etkileşimdeki büyük değişimleri, bireylerin dijital ortamlarda daha etkin bir şekilde yer almaları gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede, dijital okuryazarlık modern eğitimin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilebilir. Dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığından başlayarak internetle birlikte çevrimiçi güvenlik ve bilgi değerlendirme gibi geniş becerilere evrilmiş, günümüzde ise eleştirel değerlendirme, etik kullanım ve sorumlu katılımı kapsayan çok boyutlu bir yetkinlik haline gelmiştir (Law vd., 2018). Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinin dijital okuryazarlığı dinamik bir yetkinlik olarak ele almasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) dijital okuryazarlık eğitimine yaklaşımının uluslararası uygulamalar ışığında incelenmesi önemli bir problem alanını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, dijital okuryazarlık eğitimi alanındaki uluslararası önde gelen uygulamaları inceleyerek, TYMM'yi bu uluslararası perspektifle karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Bu analizle, modelin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirginleştirip, uluslararası iyi uygulama örneklerinden yola çıkarak potansiyel gelişim alanlarına dair öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, dijital okuryazarlık eğitimi alanındaki uluslararası iyi uygulamaları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin durumunu incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri kaynakları olarak ilgili akademik yayınlar, resmi kuruluşların raporları ve ülke eğitim bakanlıklarının dijital okuryazarlıkla ilgili dokümanları incelenmiştir. Finlandiya, Estonya, Birleşik Krallık, Güney Kore, Singapur, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nin ulusal öğretim programları ve eğitim politikaları içerik analizi yöntemiyle detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler, TYMM'nin dijital okuryazarlık eğitimine yaklaşımını; öğretim programı entegrasyonu, öğretmen yeterlilikleri, değerlendirme ve izleme boyutlarında uluslararası iyi uygulama örnekleriyle karşılaştırmak üzere kullanılmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular, TYMM'nin dijital okuryazarlık becerilerini (OB2.1-OB2.9) programa dahil ederek 21. yüzyıl becerilerine yönelik vizyoner bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir (MEB, 2024). Modelin güçlü yönleri arasında beceri temelli öğrenme vurgusu, bütüncül yaklaşım ve öğretmen mesleki gelişimine verilen önem öne çıkmaktadır. Ancak, uluslararası örneklerle kıyaslandığında bazı geliştirilmesi gereken alanlar belirlenmiştir. Örneğin Güney Kore (Neethipudi vd., 2021), ve Finlandiya (Eurydice, 2025a) gibi ülkelerde dijital okuryazarlıkla ilgili derslerin erken yaşlardan itibaren öğretim programlarına entegre edilmesi, eğitimdeki başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte

DigComp gibi kapsamlı bir yeterlilik çerçevesinin TYMM bünyesinde kapsamlı ve net olmaması da program entegrasyonu ve beceri ölçümünü kısıtlayabilir. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda Milli Eğitim Akademisi'nin rolü önemli olsa da (Ayhan, 2024), uluslararası örneklerdeki gibi sürekli ve uygulama odaklı eğitimlerin daha faydalı olması beklenmektedir. Mevcut durumda öğretmenlerin teknik ve bilgi odaklı sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Kaya vd., 2024). Bu sorunların üstesinden gelmek için, öğretmenlerin hem teorik hem de pratik düzeyde dijital becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir eğitim programı sağlanmalıdır.

Değerlendirme ve izleme boyutunda TYMM beceri temelli yaklaşımı vurgulasa da dijital okuryazarlık becerilerinin nasıl ölçüleceği ve geri bildirim sistemleri henüz net değildir. Estonya'nın e-testlerle dijital yeterliliği düzenli olarak ölçmesi (Eurydice, 2025b) ve Kanada'nın sosyal ve ahlaki boyutları da değerlendirmeye dahil etmesi (MediaSmarts, t.y.) TYMM için referans olabilir. Son olarak, Singapur örneğinde olduğu gibi eğitim kurumları ile endüstri arasında güçlü iş birliklerinin kurulması (Acorn Training, 2025) ve programların yapay zeka gibi hızla gelişen teknolojileri içerecek şekilde düzenli olarak güncellenmesi (Eurydice, 2025b), modelin sürdürülebilirliğini artırabilir.

Bu bağlamda, TYMM'nin uluslararası standartlara ulaşması için; kapsamlı dijital yeterlilikler çerçevesi oluşturulması, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik sürekli eğitimlerin sağlanması, dinamik öğretim programları, beceri odaklı değerlendirme yöntemleri ve güçlü endüstri iş birliklerinin kurulmasının faydalı olabileceği belirlenmiştir. Bu önerilerin hayata geçirilmesiyle TYMM'nin, geleceğin yetkin bireylerini yetiştiren uluslararası örnek bir model olması sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: 21. yüzyıl becerileri, dijital okuryazarlık, öğretim programları.

Kaynaklar

- Acorn Training. (2025, 5 Mart). *5 Reasons Why STEM Education in Singapore is the Key to Future Success*. Acorn Training. <https://acorntraining.com.sg/five-reasons-why-stem-education-in-singapore/>
- Ayhan, B. (2024, 24 Aralık). *Eğitimde 2024'ün gündemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Öğretmenlik Mesleği Kanunu oldu*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/egitimde-2024un-gundemi-turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ve-ogretmenlik-meslegi-kanunu-oldu/3432805>
- Eurydice. (2025a). *National reforms in general school education - Finland*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/national-reforms-general-school-education>
- Eurydice. (2025b). *National reforms in general school education - Estonia*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/national-reforms-general-school-education>
- Kaya, A., Şahin, Ç. ve Demir, D. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 818-834. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3653940>
- Law, N., Woo, D., Torre, J., ve Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- MediaSmarts. (t.y.). *Digital media literacy framework*. 15 Eylül 2025 tarihinde <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/digital-media-literacy-framework> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.
- Neethipudi, B., Fares, K., Fowler, B. ve Vegas, E. (2021). *How South Korea implemented its computer science education program*. Center for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/How-S-Korea-implemented-its-CS-program_FINAL.pdf

ID 95-International Practices in Digital Literacy Education and the Status of the Century of Türkiye Education Model

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Inonu University, Türkiye

oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

0000-0002-9950-3139

Selver TUNA

Inonu University, Türkiye

selvertuna07@gmail.com

0000-0001-6270-9910

Süheyla TEMEL

Inonu University, Türkiye

suheylatemel17@gmail.com

0009-0000-5580-6544

Introduction

The significant changes in access to and interaction with information in the digital age necessitate individuals' more active participation in digital environments. In this context, digital literacy can be considered one of the essential elements of modern education. Digital literacy has evolved from computer literacy to include broad skills such as online security and information evaluation with the internet. Today, it has become a multi-dimensional competence encompassing critical evaluation, ethical use, and responsible participation (Law et al., 2018). This transformation requires education systems to address digital literacy as a dynamic competency. In this regard, examining the Century of Türkiye Education Model's (CTEM) approach to digital literacy education in the perspective of international practices constitutes a significant problem area.

The primary aim of this study is to examine leading international practices in digital literacy education and comparatively analyze CTEM from this international perspective. This analysis aims to highlight the strengths and weaknesses of the model and provide recommendations for potential development areas based on examples of international best practices.

Methodology

This study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research methods, to examine international best practices in digital literacy education and the status of the Century of Türkiye Education Model. Relevant academic publications, reports from official organizations, and documents related to digital literacy from national education ministries were examined as data sources. Content analysis was conducted on the national curricula and educational policies of Finland, Estonia, the United Kingdom, South Korea, Singapore, Canada, and the United States. The obtained data were used to compare the approach of CTEM to digital literacy education with international best practice examples regarding curriculum integration, teacher competencies, assessment dimensions.

Results

The findings indicate that CTEM demonstrates a visionary approach towards 21st-century skills by incorporating digital literacy skills (OB2.1-OB2.9) into the program (MEB, 2024). Among the model's strengths are the emphasis on skill-based learning, a holistic approach, and the importance given to teacher professional development. However, some areas for improvement have been identified when compared to international examples. For instance, the early integration of digital literacy courses into curricula in countries like South Korea (Neethipudi et al., 2021) and Finland (Eurydice, 2025a) significantly contributes to their educational success. Furthermore, the lack of a comprehensive and

clear competency framework like DigComp within CTEM can limit program integration and skill measurement.

While the role of the National Education Academy in developing teachers' digital competencies is important (Ayhan, 2024), continuous and practice-oriented training, as seen in international examples, is expected to be more beneficial. It has been identified that teachers currently face technical and knowledge-based challenges (Kaya et al., 2024). To overcome these issues, a comprehensive training program should be provided to develop teachers' digital skills at both theoretical and practical levels.

In the evaluation and monitoring dimension, although CTEM emphasizes a skill-based approach, how digital literacy skills will be measured and feedback systems are still unclear. Estonia's regular measurement of digital competence with e-tests (Eurydice, 2025b) and Canada's inclusion of social and moral dimensions in the assessment (MediaSmarts, n.d.) can serve as references for CTEM. Lastly, establishing strong collaborations between educational institutions and industry, as in the Singapore example (Acorn Training, 2025), and regularly updating programs to include rapidly developing technologies like artificial intelligence (Eurydice, 2025b) can enhance the model's sustainability.

In this context, for CTEM to reach international standards, it has been determined that creating a comprehensive digital competencies framework, providing continuous training to improve teachers' digital skills, developing dynamic curricula, implementing skill-based assessment methods, and establishing strong industry collaborations can be beneficial. Implementing these recommendations can enable CTEM to become an exemplary international model that educates competent individuals for the future.

Keywords: 21st-century skills, digital literacy, curricula.

References

- Acorn Training. (2025, 5 March). *5 Reasons Why STEM Education in Singapore is the Key to Future Success*. Acorn Training. <https://acorntraining.com.sg/five-reasons-why-stem-education-in-singapore/>
- Ayhan, B. (2024, 24 December). *Eğitimde 2024'ün gündemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Öğretmenlik Mesleği Kanunu oldu*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/egitimde-2024un-gundemi-turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ve-ogretmenlik-meslegi-kanunu-oldu/3432805>
- Eurydice. (2025a). *National reforms in general school education - Finland*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/national-reforms-general-school-education>
- Eurydice. (2025b). *National reforms in general school education - Estonia*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/national-reforms-general-school-education>
- Kaya, A., Şahin, Ç. & Demir, D. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 818-834. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3653940>
- Law, N., Woo, D., Torre, J., & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- MediaSmarts. (n.d.). *Digital media literacy framework*. Retrieved September 15, 2025, from <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/digital-media-literacy-framework>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.
- Neethipudi, B., Fares, K., Fowler, B. & Vegas, E. (2021). *How South Korea implemented its computer science education program*. Center for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/How-S-Korea-implemented-its-CS-program_FINAL.pdf

Dijital Öyküler Sosyal Bilgileri Anlatıyor

Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

mgulteki@anadolu.edu.tr

[0000-0002-5281-1767](tel:0000-0002-5281-1767)

Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

zeynepk@ogu.edu.tr

[0000-0002-5756-3782](tel:0000-0002-5756-3782)

Zülfiye Melis DEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

mdemir@ogu.edu.tr

[0000-0003-0577-2184](tel:0000-0003-0577-2184)

Işıl GÜLTEKİN

Eskişehir, Ülkü İlkokulu, Türkiye

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, içeriğini sosyal bilimlerin yanı sıra beşeri ve doğa bilimlerden alan ve öğrencilere etkin vatandaşlık becerilerini kazandıran önemli bir derstir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler, diğer derslerden farklı bir yapıya sahiptir; bu farklılığın kaynağı ise içeriğin farklı disiplinlerden oluşması ve bu disiplinlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre bir ders adı altında toplanmasıdır. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (National Council for the Social Studies [NCSS], 2025), Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının, karşılıklı birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik toplumda öğrencilerin bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile öğrenciler, hem fiziksel hem de sosyal çevresiyle olan etkileşimini zaman bağlamında disiplinler arası bir yaklaşımla inceleyerek küreselleşen dünyada temel demokratik değerlere sahip etkin vatandaş olmaktadır. Böylece öğrenciler, içinde yaşadığı toplumun bir bireyi olarak sosyal bilimler aracılığı ile bilgi, beceri ve değerler kazanarak diğer bireylerin yaşayışları, ilişkileri, kültürleri ve öteki toplumlarla olan etkileşimini fark etmekte, diğer canlıların haklarına saygı durmakta, toplum içinde mutlu, huzurlu ve güvenli bir yaşam sürmektedirler. Dolayısıyla ilkokuldan itibaren okutulan Sosyal Bilgiler dersinin temel işlevlerinden birinin, bireylere etkin vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersinin bu temel işlevini yerine getirebilmesi için söz konusu dersi yürütecek öğretmenlerin bu dersle ilgili bilgi ve beceri kazanmaları önemlidir. Özellikle ilkokulda Sosyal Bilgiler dersini yürütecek sınıf öğretmenleri bu dersle ilgili bilgi ve becerileri hizmet öncesi eğitimde lisans programlarında yer alan “Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersinde edinmektedirler. Bu ders aracılığı ile sınıf öğretmeni adayları, Sosyal Bilgilerin tanımını, temel özelliklerini, tarihçesini, derste kullanılan yaklaşım, strateji, yöntem, teknikleri öğrenmektedirler. Bu derste birçok strateji yöntem ve teknikten yararlanılmaktadır; bu yöntem ve tekniklerden biri de dijital öykülemedir. Dijital öyküleme, geleneksel öykü anlatımının ses, resim ve video gibi çoklu ortam öğeleri ile sentezlenmesidir. Dijital öyküleme aracılığı ile hareketli, sözlü ve görsel sembollerin yazı ile birleştirilmesiyle 3-5 dakikalık videolar oluşturulur. Dijital öyküler, kişisel öyküler, tarihi olayları açıklayan anlatılar, bilgi verici anlatılar olmak üzere üç gruba ayrılır. Özellikle bilgi verici anlatılar, okul ortamlarında dersin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir materyal olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrenciler tarafından konuların anlamlı bir biçimde öğrenilmesi için bilgilendirici dijital öyküleme kullanılabilir. Bu çalışmanın amacı da Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi kapsamında sınıf öğretmeni adayları tarafından hazırlanan dijital öykülerin içeriğini incelemek ve sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öykülerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Sınıf öğretmeni adayları tarafından hazırlanan dijital öykülerin içeriğini incelemeyi ve sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öykülerle ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, katılımcıların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını betimlemeye ve yorumlamaya yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öykülerini incelemeyi ve konu ile ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmaya 50 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının, Sosyal Bilgiler Öğretimi, dersini almış olmak ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Makro düzeyde yapılan veri analizinde sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları dijital öykülerinde sosyal Bilgiler dersinin tanımına, özelliklerine ve içeriğine, bireye sağladığı katkılara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları dijital öyküler aracılığı ile Sosyal Bilgiler dersin içeriğini daha iyi anladıklarını, teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Dijital hikaye, ilkökul, sosyal bilgiler öğretimi

Kaynaklar

- Deveci, H. ve Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı, önemi. Ö. Gürdoğan Bayır ve T. Selanik Ay (Eds.). *İlk ve ortaokulda uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.11-34). Vizetek.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dile (Eds.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.15-469). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2020). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.). *Cumhuriyet dönemi ilkökul programları* içinde (s. 268-272). Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). içinde S. Turan, *Nitel araştırma nedir?* (1-55). [Orijinal baskı 2009]. Ankara: Nobel.
- Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, 9(12), 147.
- NCSS. (2025). *National curriculum standards for social studies: Introduction*. Retrieved September19, 2025, from <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introductio>
- Robin, B. R. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 19 Eylül 2025 tarihinde https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari?utm_source=chatgpt.com# adresinden erişilmiştir.

Digital Stories Describe Social Studies

Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

mgulteki@anadolu.edu.tr

[0000-0002-5281-1767](tel:0000-0002-5281-1767)

Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

zeynepk@ogu.edu.tr

[0000-0002-5756-3782](tel:0000-0002-5756-3782)

Zülfiye Melis DEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

mdemir@ogu.edu.tr

[0000-0003-0577-2184](tel:0000-0003-0577-2184)

Işıl GÜLTEKİN

Eskişehir, Ülkü İlkokulu, Türkiye

Introduction

Social Studies is a crucial course that draws its content from the humanities and natural sciences, as well as the social sciences, and equips students with effective citizenship skills. Therefore, Social Studies has a distinct structure from other courses; this difference stems from the fact that its content is comprised of diverse disciplines and that these disciplines are grouped under a single course title according to students' developmental characteristics. The National Council for the Social Studies (NCSS) (2025) states that the primary purpose of Social Studies is to help students develop the skills to make informed and rational decisions in an interconnected world and a culturally diverse democratic society. Through Social Studies, students become effective citizens with fundamental democratic values in a globalizing world by examining their interactions with both their physical and social environments within the context of time and with an interdisciplinary approach. Thus, as members of the society they live in, students acquire knowledge, skills, and values through social sciences, becoming aware of the lives, relationships, cultures, and interactions with other individuals, respecting the rights of other living beings, and living happy, peaceful, and secure lives within society. Therefore, one of the fundamental functions of the Social Studies course, taught from primary school onwards, can be said to be to equip individuals with the knowledge, skills, and values related to active citizenship. For the Social Studies course to fulfill this fundamental function, it is crucial that teachers who will teach it acquire the relevant knowledge and skills. Primary school classroom teachers, in particular, acquire the relevant knowledge and skills in the "Social Studies Teaching" course, which is included in undergraduate programs during pre-service education. Through this course, primary school teacher candidates learn the definition, basic characteristics, and history of Social Studies, as well as the approaches, strategies, methods, and techniques used in the course. Numerous strategies, methods, and techniques are utilized in this course; one of these methods and techniques is digital storytelling. Digital storytelling is the synthesis of traditional storytelling with multimedia elements such as audio, images, and video. Through digital storytelling, 3-5-minute videos are created by combining animated, verbal, and visual symbols with text. Digital stories are divided into three groups: personal stories, narratives explaining historical events, and informative narratives. Informative narratives, in particular, are used as materials that enable a better understanding of lessons in school environments. In this context, informative digital storytelling can be used in Social Studies teaching to ensure meaningful student learning. The purpose of this study is to examine the content of digital stories prepared by primary school teacher candidates within the

scope of the Social Studies Teaching course and to reveal the opinions of primary school teacher candidates regarding these digital stories.

Method

This research, which aims to examine the content of the digital stories prepared by primary school teacher candidates and to reveal the opinions of primary school teacher candidates regarding the digital stories they prepared, was conducted through basic qualitative research. Basic qualitative research is a research aimed at describing and interpreting how participants interpret and create their lives, and what meaning they give to their experiences. This study utilized basic qualitative research because it aimed to examine the digital stories prepared by primary school teacher candidates and to reveal the opinions of primary school teacher candidates on the subject. 50 primary school teacher candidates participated in the study. Criterion sampling was used in the selection of participants. In this context, the criterion for primary school teacher candidates was to have taken the Social Studies Teaching course. The research data were analyzed using descriptive analysis.

Results

Macro-level data analysis revealed that the digital stories prepared by primary school teacher candidates included the definition, characteristics, and content of the Social Studies course, as well as its contributions to individuals. Furthermore, primary school teacher candidates stated that they better understood the content of the Social Studies course and improved their technology use skills through the digital stories they prepared.

Keywords: Digital story, Primary School, Social Studies Teaching

References

- Deveci, H. ve Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı, önemi. Ö. Gürdoğan Bayır ve T. Selanik Ay (Eds.). *İlk ve ortaokulda uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.11-34). Vizetek.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dile (Eds.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.15-469). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2020). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.). *Cumhuriyet dönemi ilkokul programları* içinde (s. 268-272). Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). içinde S. Turan, *Nitel araştırma nedir?* (1-55). [Orijinal baskı 2009]. Ankara: Nobel.
- Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, 9(12), 147.
- NCSS. (2025). *National curriculum standards for social studies: Introduction*. Retrieved September19, 2025, from <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- Robin, B. R. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 19 Eylül 2025 tarihinde https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari?utm_source=chatgpt.com# adresinden erişilmiştir.

Eğitim Programlarının Değişimi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Oynadığı Roller ve Taşındığı Sorumluluklar

Özge AYDIN

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye

ozge.aydin@jsga.edu.tr

0000-0002-1640-2069

Ahmet OK

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli Profesör), Türkiye

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

Giriş

Sadece nitelikli bir öğretmen eğitimi programı, nitelikli öğretmenleri ve öğretimi geliştirebilir (Flores, 2016; Saka, 2020; Wang vd., 2010). Ancak öğretmen eğitimi programları, yazılı ders planlarının öğretim uygulamalarının önüne geçtiği katı bir formalite olarak görülmekte; öğretim elemanlarının ise eğitim programlarını yeterince umursamadıkları gözlemlenebilmektedir (Perez, 2005).

Öğretim elemanları akademik profilleri, kurumsal gereklilikler ve ilgili politikalar doğrultusunda öğretmen eğitimi programları tasarlayabilseler de (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015), konfor alanlarında oldukları için zaman zaman mevcut düzeni sorgulamadan eğitim programı ile ilgili konularda karar almaktan bilinçli olarak kaçınabilmektedir (Korthagen, 2010; Moreira & Vieria, 2012). Türkiye’deki önceki öğretmen eğitimi reformlarıyla ilişkili olarak, Grossman vd. (2007) de “öğretmen yetiştiricilerin kalplerini ve zihinlerini değiştirme”nin zorluğunu vurgulamıştır (s. 141).

Özellikle 2020’de Yükseköğretim Kurulu’nun yetki devri sonrasında, Eğitim Fakültelerinde program değişimi sırasında öğretim elemanlarının kendi rollerine ve sorumluluklarına ilişkin algılarını araştırmak, önem arz eden bir konu hâline gelmiştir. Çünkü bu karar ile hem öğretim elemanlarının eğitim programı geliştirmek için mesleki açıdan hazır bulunduğu varsayılmış; hem de program değişimlerine yönelik tutum ve algıları göz ardı edilmiştir.

Bu bağlamda, mevcut çalışma, Eğitim Fakültelerindeki program değişimlerini aydınlatmayı ve öğretim elemanlarının program değişimi sürecinde kendi rollerini ve sorumluluklarını nasıl yorumladıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma ile öğretim elemanlarının program geliştirme, revizyon ve uygulama yolculukları daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir. Ayrıca YÖK’ün merkezi bir eğitim programı anlayışından daha bağlamsal ve kurumsal bir anlayışa geçişinin incelenmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına ve Eğitim Programları ve Öğretim alanına araştırma ve uygulama açısından anlamlı yansımalar sağlayabilecektir.

Yöntem

Program değişimi süreci çeşitli karmaşıklıklar ve belirsizliklerin etkisi altındadır. Bu nedenle bu olgu bilimsel çalışma, temel olgu olarak ele aldığı öğretmen eğitiminde program değişimleri konusunda deneyim sahibi anahtar öğretim elemanlarına erişim sağlamak için amaçlı örnekleme stratejisini kullanmıştır (Creswell, 2007).

Çalışma, Türkiye’deki 13 Eğitim Fakültesi’nde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının program değişimindeki rol ve sorumluluk algılarını incelemiştir. Bu fakülteler hem devlet hem vakıf üniversitelerini ve yedi coğrafi bölgeyi temsil etmektedir. Farklı bölümlerden toplam 41 öğretim üyesi, öğretmen eğitimi programlarını uygulama ve geliştirme deneyimleri göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Literatür taraması, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar yoluyla geliştirilen görüşme protokolü, öğretim elemanlarının demografik bilgilerini içeren bir giriş kısmı ile 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmelerin birebir aktarımları katılımcılara yazılı olarak gönderilmiş; onların onay ve kontrolü sonrasında nitel veriler MAXQDA 2022 kullanılarak analiz edilmiştir. Örnek bir görüşme üzerinde ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar üç bağımsız uzman

tarafından çapraz doğrulama ile kontrol edilmiştir; bu süreçte kodlayıcılar arası uyum oranı % 81, % 83 ve % 85 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir güvenilirlik sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışma, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının program değişimi sırasında çok yönlü rolleri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını belirleyip ders değerlendirmeleri yapan *araştırmacı-gözlemci*; program hedeflerinin, içeriklerin ve değerlendirmelerin hem kurumsal amaçlar hem de ulusal standartlarla uyumunu sağlayan *eğitim programı geliştirme öncüsü*; mesleki gelişime bağlı ve değişen öğretmen eğitimi koşullarına uyum sağlayan *yaşam boyu öğrenen* rollerini üstlendikleri görülmektedir. Ayrıca, bir *takım oyuncusu* olarak, farklı akademik geçmişe sahip meslektaşlar ve program geliştirme uzmanlarıyla iş birliği yapmanın ve güçlü alan bilgisi ile pedagojik içerik bilgisine sahip olan *öğretmen eğitimi savunucuları* olmanın önemini vurgulamaktadırlar. Son olarak, öğretim elemanları, etkili bir program değişimini gerçekleştirebilmek için idari işler, eşzamanlı program uygulamaları ve yoğun ders yükü gibi *zorlukların üstesinden gelmeleri* gerektiğini de düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: eğitim fakülteleri, eğitim programı değişimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcileri, roller ve sorumluluklar.

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Flores, M. A. (2016) Teacher education curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Springer Press.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation, *International Journal of Educational Development*, 27, 138–150, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.005>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–23, <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2012). Preservice teacher education in Portugal. The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. Torres (Eds.), *Globalism and Power. Iberian Education and Curriculum Policies* (pp. 94–105). Peter Lang.
- Perez, D. M. C. (2005). Curriculum reform and teacher education: The loss of innocence. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 9(1), 73-80.
- Saka, Ö. (2020). Considerations on the new curriculum of English Language Teaching programmes, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1189-1202, <http://dx.doi.org/10.17263/jlls.803633>.
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece, *Education Inquiry*, 6(3), 259-288, <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.28421>.
- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2010). Understanding teacher education reform, *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395-402, <https://doi.org/10.1177/0022487110384219>

Faculty Members' Roles to Play and Responsibilities to Shoulder in the Event of a Curriculum Change

Özge AYDIN

Gendarmerie and Coast Guard Academy, Türkiye

ozge.aydin@jsga.edu.tr

0000-0002-1640-2069

Ahmet OK

Middle East Technical University (Professor Emeritus), Türkiye

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

Introduction

Only a high-quality teacher education curriculum could foster high-quality teachers and teaching (Flores, 2016; Saka, 2020; Wang et al., 2010). Nevertheless, teacher education curricula have a bad reputation of fixed formalities where written lesson plans preclude actual teaching practices, and teacher educators are criticized for their ignorance of curricula (Perez, 2005).

Although teacher educators may design curricula in line with their academic profiles, the necessities of their institutional settings, and policy influences (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015), some deliberately abstain from decision-making regarding curricular issues (Moreira & Viera, 2012) since they are in a comfort zone without defying the status-quo in teacher education institutions (Korthagen, 2010). In relation to the previous teacher education reforms in Türkiye, Grossman et al. (2007) similarly highlight the difficulty in “changing the hearts and minds of teacher educators” (p. 141).

Especially after the latest delegation of authority by the Council of Higher Education (CoHE) in 2020 in Türkiye, it has been a worth-to-explore issue to find out faculty members' perceptions on their own roles and responsibilities in the time of a curriculum change at Faculties of Education because with this decision, faculty members' professional readiness for both curriculum-making and implementation has been taken for granted regardless of their attitudes towards curricula changes and perceptions on curricular practices.

Within this context, the current study aspires to enlighten curriculum change at Faculties of Education and how faculty members interpreted their own roles and responsibilities in the course of curricula changes. Thanks to their vivid experiences and insights, the present study is expected to reach in-depth sense-making of the change process from the perspectives of faculty members, and in this way, their academic journey to curriculum development, revision, and implementation could be comprehended more thoroughly. The investigation of the CoHE's move from a centralized vision of curriculum making to a more contextual or institutional understanding might also provide meaningful reflections to both research and practice on teacher education curricula and the field of curriculum and instruction.

Method

The process of curriculum change comes under the influence of various complications and ambiguities, this phenomenological study employed purposive sampling strategy to have an access to the faculty members possessing lived experiences, persistent observations, and academic prudence concerning curricula changes in teacher education, which was the target phenomenon of interest (Creswell, 2007).

This study investigated faculty members' perceptions of their roles and responsibilities in curriculum change across 13 Faculties of Education in Türkiye, representing both state and foundation universities from all seven geographical regions. A total of 41 faculty members from diverse departments participated in semi-structured interviews, selected for their experience in implementing and developing teacher education curricula. The interview protocol, developed through literature review, expert

opinions, and piloting, included demographic questions for the faculty members and 12 open-ended items. After verbatim transcription and member checking, the data were analyzed using MAXQDA 2022, with codes, categories, and themes cross-validated by three independent experts, yielding inter-coder agreement rates between 81%, 83% and 85% (Miles & Huberman, 1994), ensuring acceptable reliability.

Results

The study revealed that faculty members in pre-service teacher education perceive multifaceted roles during curriculum change. They act as *researchers-observers*, identifying pre-service teachers' needs and conducting course evaluations; *pathfinders in curriculum development*, ensuring the alignment of curricular goals, content, strategies, and assessments with both institutional aims and national standards; and *lifelong learners*, committed to professional growth and adapting to evolving teacher education contexts. They also highlight the importance of being *team players*, collaborating with colleagues and curriculum specialists as *cherishers of teacher education* who can maintain strong subject and pedagogical knowledge. Finally, they acknowledge the need to serve as *overcomer of challenges*, including administrative workload, simultaneous curriculum implementations, and heavy teaching duties, in order to sustain effective curriculum change.

Keywords: faculties of education, pre-service teacher education, program change, roles and responsibilities, teacher educators.

References

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Flores, M. A. (2016) Teacher education curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Springer Press.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation, *International Journal of Educational Development*, 27, 138–150, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.005>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–23, <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2012). Preservice teacher education in Portugal. The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. Torres (Eds.), *Globalism and Power. Iberian Education and Curriculum Policies* (pp. 94–105). Peter Lang.
- Perez, D. M. C. (2005). Curriculum reform and teacher education: The loss of innocence. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 9(1), 73-80.
- Saka, Ö. (2020). Considerations on the new curriculum of English Language Teaching programmes, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1189-1202, <http://dx.doi.org/10.17263/jlls.803633>.
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece, *Education Inquiry*, 6(3), 259-288, <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.28421>.
- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2010). Understanding teacher education reform, *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395-402, <https://doi.org/10.1177/0022487110384219>.

Sosyal Adalet Odaklı Matematik Öğretimi: Matematik Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Gonca ÇINAR BENT

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
gonca.cinarbent@omu.edu.tr
0000-0003-0602-2190

Hanife AKAR

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
hanif@metu.edu.tr
0000-0001-7819-5758

Giriş

Uzun bir süredir matematik öğretiminde sosyal adalet konularını içeren yöntemler kullanma eğilimi vardır (Frankenstein, 1983). Bu nedenle, son yirmi yıldır bu alanda çalışan, araştırma raporları hazırlayan ve öğretmenler için müfredat materyalleri sağlayan akademisyenlerin sayısının artması şaşırtıcı değildir (Burton, 2003; Gutstein & Peterson, 2006). Bu çalışmada, matematik derslerinde sosyal adalet konularını aktif hale getirmenin, hizmet öncesi matematik öğretmenleriyle iş birliği yaparak başarılabileceği fikrine dayanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Sosyal Adalet odaklı Matematik Öğretimi (SAMÖ) Müdahalesi ile ilgili yaşam deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, SAMÖ Müdahalesine aktif olarak katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimleri incelemek için fenomenolojik bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji, deneyimler hakkında daha derin bir anlayış elde etmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Çalışmanın bağlamı, dört yıllık ilköğretim matematik öğretmenliği programında uygulanan bir SAMÖ Müdahalesidir. Bu müdahale, Türkiye'nin Orta Anadolu bölgesinde bulunan, İngilizce eğitim veren bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. SAMÖ Müdahalesinin içeriği, Sosyal Adalet odaklı Öğretim ve Sosyal Adalet odaklı Matematik Öğretimi içermektedir ve öğretim ve öğrenim yaklaşımı için sosyal yapılandırmacılıktan yararlanılmıştır. Müdahale sırasında, öğretmen adayları teorik bilgi edinmenin yanı sıra, bireysel olarak ders planları hazırlamış ve mikro öğretim oturumları gerçekleştirmiştir. 14 matematik öğretmen adayı, 6 hafta süren ve yüz yüze gerçekleştirilen SAMÖ müdahalesine gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar, SAMÖ müdahalesine katıldıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Veriler tümevarımsal tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacıların ortak mutabakatı ile MAXQDA (2023) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerle uzun süreli çalışma ve kodlayıcılar arası ve kodlayıcıların kendi içinde güvenilirlik sağlanması yoluyla çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışmanın katılımcıları, matematik öğretirken sosyal adalet için de bir boyut ekleyebilmelerinden çok etkilenmişler ve gelecekteki matematik öğretimlerine sosyal adaleti dahil etme isteklerini dile getirmişlerdir. Öğretim ve öğrenim yaklaşımı olarak sosyal yapılandırmacılık kullanılan Müdahale'nin fikirlerinin gelişimine sağladığı faydaları ve katkılarını belirtmişlerdir. Müdahale deneyimi, katılımcıların öğretmen adayı olarak inisiyatif almaya hazır olmalarına (örneğin, öğretmen olarak kendi rollerini sorgulamak, öğretmen olarak

kendi güçlerinin farkına varmak) ve kişisel gelişimlerine (örneğin, daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmek, sosyal adalet konularında daha fazla harekete geçmeye istekli olmak) katkıda bulunmuştur. Öğretmen adaylarının müdahaleye ilişkin önerileri, SAMÖ öğretimi konusunda daha ayrıntılı ve daha uzun süreli müdahale programlarına katılma ve gerçek sınıflarda SAMÖ ders planlarını kullanarak öğretim uygulamalarına katılma ve öğrenciler olarak sosyal adalet konularında harekete geçme isteklerini ortaya koymuştur.

Bu fenomenolojik çalışma, SAMÖ üzerine yapılan müdahale çalışmalarının, hizmet öncesi matematik öğretmenlerine bu konularda bilgi ve beceri kazandırmaya elverişli olduğunu ve bu sayede hizmet öncesi öğretmenlerin gelecekteki öğrencilerinin de sosyal adaletle ilgili konularda daha bilinçli hale gelerek sosyal adalet konularına daha duyarlı vatandaşlar olabileceğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, sosyal adalet, öğretmen adayı, fenomenoloji, öğretmen eğitimi.

Kaynaklar

Burton, L. (Ed.). (2003). *Which way social justice in mathematics education?* Greenwood Publishing Group.

Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: an application of paulo freire's epistemology. *Boston University Journal of Education*, 165(4), 315-339.

Gutstein, E. & Peterson, B. (2006). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Rethinking Schools.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Teaching Mathematics for Social Justice: Experiences of Pre-Service Mathematics Teachers

Gonca ÇINAR BENT

Ondokuz Mayıs University, Türkiye

gonca.cinarbent@omu.edu.tr

0000-0003-0602-2190

Hanife AKAR

Middle East Technical University, Türkiye

hanif@omu.edu.tr

0000-0001-7819-5758

Introduction

There has been a movement to teach mathematics in ways that involve social justice issues for quite some time (Frankenstein, 1983). There are increasing number of scholars working in this field, producing research reports, and providing curriculum materials for teachers (Burton, 2003; Gutstein & Peterson, 2006) for the past two decades. In this study, we relied on the idea that activating social justice issues in mathematics lessons can be achieved by collaborating with pre-service mathematics teachers. The aim of the study is to reveal the lived experiences of pre-service mathematics teachers regarding Teaching Mathematics for Social Justice (TMSJ) Intervention were revealed.

Methodology

This study is designed as a phenomenological study to examine the lived experiences of preservice teachers who were actively engaged in TMSJ Intervention. Phenomenology aims at gathering a deeper understanding on experiences (Patton, 2014).

The context of the study is TMSJ Intervention in a four-year elementary mathematics teacher education program. The intervention is conducted in a Faculty of Education in an English-medium state university in Central Anatolia, Türkiye. The content of the TMSJ Intervention included Teaching for Social Justice and Teaching Mathematics for Social Justice where Social Constructivism was used for the learning environment. During the intervention, in addition to acquiring theoretical knowledge, teacher candidates individually prepared lesson plans and conducted microteaching sessions. 14 pre-service mathematics voluntarily attended TMSJ intervention which was lasted for 6 weeks and the intervention was face to face. The participants were interviewed after they attended TMSJ intervention. We used an inductive thematic analysis. The interviews were analyzed by MAXQDA (2023) software on the common agreement of the researchers. Trustworthiness was enhanced through prolonged engagement with the data, and inter-and intra-coding of the researchers.

Results / Expected Outcomes

The participants of this study were amazed by the fact that while teaching mathematics they could include a dimension to teach also for social justice, and they expressed their willingness to include social justice in their mathematics teaching. In terms of teaching and learning approach of the Intervention which is social constructivism, they discussed the benefits and the contributions it makes to the development of their ideas. The Intervention experience contributed to participants' readiness to take agency as a prospective teacher (e.g., questioning one's role as a teacher, realizing one's power as a teacher) and personal development (e.g.,

developing a more critical lens, being more willing to take action on social justice issues). Pre-service teachers' suggestions for the intervention indicated a desire to engage in more detailed and longer intervention programs on teaching TMSJ, and engage in teaching practice using TMSJ lesson plans in real classrooms and they could take action in a social justice issue as students.

This phenomenological study showed us that intervention studies on TMSJ are apt to promote pre-service mathematics teachers with the knowledge and skills on these subject and pre-service teachers' future students will also become more conscious of issues related to social justice and become citizens who are more sensitive to social justice issues.

Keywords: Teaching mathematics, social justice, pre-service teachers, phenomenology, teacher education.

References

- Burton, L. (Ed.). (2003). *Which way social justice in mathematics education?* Greenwood Publishing Group.
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: an application of paulo freire's epistemology. *Boston University Journal of Education*, 165(4), 315-339.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2006). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Rethinking Schools.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Yeni Öğretim Programına Yönelik Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dijital İçerikler Üzerine Bir İnceleme

Eylem Ezgi AHISKALI
Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
eylemezgiahiskali@gmail.com
0000-0003-4471-8228

İbrahim Seçkin AYDIN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
ibrahimseckinaydin@gmail.com
0009-0001-4004-4871

Giriş

21. yüzyılda öğrenme hızla değişen ve teknoloji ile dolu bir ortamda gerçekleşmektedir (Yang ve Wu, 2012). Bu durum öğrencilere daha çeşitli, etkileşimli ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri, öğretmenlere de farklı ve çeşitli öğretim stratejileri geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle eğitsel teknolojiler, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak ve onların bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla eğitimle bütünleştirilmeye çalışılmaktadır (Yıldız, 2021). Süreç, çevrimiçi dersler, dijital kaynaklar, uyalanabilir öğrenme sistemleri, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, dijital iletişim araçları, bulut tabanlı hizmetler, veri analitiği ve ölçme-değerlendirme, yapay zeka gibi çeşitli kanalların bir araya getirilmesi ile gerçekleştirilir (Benavides vd., 2020).

Eğitimde dijitalleşme eğitimle ilgili içerik, altyapı, yönetim, öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi çeşitli alanları kapsar. Bu alanlar; altyapı ve teknolojik araçlar, e-öğrenme ve dijital kaynaklar, yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar, ölçme ve değerlendirme, dijital vatandaşlık ve güvenlik gibi boyutlardan oluşur (Bulut vd., 2024). Bu boyutlardan dijital kaynaklar ile yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar, dijital içerik üretimi için araç ve hizmetlere erişimin giderek genişlemesiyle ders kitaplarının dijitalleştirilmesi ve dijital içerikler oluşturulmasının örgün eğitimde giderek daha önemli biçime getirmiştir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin dijitalleşmesiyle son yıllarda yayıncılar, basılı ders kitaplarında dahi çeşitli dijital içerikler oluşturarak bu içerikleri öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Herhangi bir derse ilişkin ders kitaplarının bütünleşmiş bir parçası olarak ele alınabilecek bu dijital içerikler eğitim-öğretim sürecini desteklemek ve zenginleştirmek için geliştirilen etkileşimli eğitim materyalleri olarak nitelendirilebilir. Bu materyaller hem öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikleri hem de öğrenme yaklaşımı, çalışma yöntemi gibi öğrenme sürecini oluşturan birçok unsuru yenileyebilir. Bilgisayar ve diğer elektronik cihazlar yoluyla kullanılacak bu dijital içerikler öğrenciler ve öğretmenler için yeni bir öğrenme deneyimini geliştirme olanağı sunar. Öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanması ve öğrenilenin pekiştirilmesi amacıyla ders kitaplarında öğretim programlarında yer alan konu ve kazanımların içeriğine ve yapısına uygun olarak pek çok dijital içerik yer almaktadır.

Yeni Türkçe dersi öğretim programında da programın yapısına uygun olarak geliştirilen ders kitaplarıyla birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmiş ve öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına çeşitli dijital ve etkileşimli içerikler sunulmuştur. Bu içeriklerin temel bileşenleri, eğitim ve öğretim programına uygun durağan (metin, durağan resim vb.) ve/veya dinamik (ses kayıtları, video, animasyon, simülasyon vb.) çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş, çevrimiçi ya da çevrimdışı kullanılabilen öğelerden oluşur. Bu çalışmada bu öğelerin Yeni Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanmış ders kitaplarındaki görünümü ile ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma güncel programa göre hazırlanan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma doküman analizine dayalı bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, toplumsal olgu ve olayların, bireylerin deneyimlerinin ve kavramsal yapıların doğal bağlamları içerisinde anlamlandırılmasını hedefleyen araştırmalardır (Sak vd., 2021). Nitel araştırma desenleri arasında doküman analizi, basılı ya da elektronik ortamlardaki belgeleri sistemli, amaçlı ve

karşılaştırmalı biçimde incelemeye olanak sağlayan bir yöntemdir (Kıral, 2020). Çalışmada araştırma malzemesi olarak 2025-2026 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulan, 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılacaktır. Bu araçlardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenecektir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın bulgular bölümünde temalara göre sınıflandırılarak sunulacaktır.

Sonuç

Çalışma sonucunda 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında sunu, video, animasyon, simülasyon, üç boyutlu öğretim materyalleri, etkileşimli uygulama vb. hangi içeriklerin yer aldığı belirlenmiş olacaktır. Ders kitaplarında yer alan bu içeriklerin ilgili dersin öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu tartışılacak ve örnek olabilecek dijital içerikler örnekleri sunulacaktır.

Kaynaklar

- Benavides, L.M.C., Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W., Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors* 2020, 20, 3291.
- Bulut, İ. H., Yıldız, E. ve Öksüz Gül, F. (2024). Dijitalle güçlendirilmiş öğretim. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitimi Geliştirme İzleme ve Değerlendirme Komisyonu. Dijitalle Güçlendirilmiş Öğretim – EGİDEK.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Yıldız, E. (2021). Matematik öğretmen eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi gelişimi. E. Yıldız & İ. Arpacı (Ed.). *Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknolojiler içinde* (s. 1-32). Nobel Yayıncılık.

An Analysis of the Digital Contents in Turkish Textbooks Prepared for the New Curriculum

Eylem Ezgi AHISKALI
Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
eylemezgiahiskali@gmail.com
0000-0003-4471-8228

İbrahim Seçkin AYDIN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
ibrahimseckinaydin@gmail.com
0009-0001-4004-4871

Introduction

In the 21st century, learning takes place in a rapidly changing and technology-filled environment (Yang and Wu, 2012). This situation offers students more diverse, interactive, and differentiated learning experiences, while also providing teachers with the opportunity to develop different and varied teaching strategies. Therefore, educational technologies are being integrated into education to provide students with a more effective learning experience and to support their individual learning processes (Yıldız, 2021). The process is achieved by bringing together various channels such as online courses, digital resources, adaptive learning systems, virtual and augmented reality applications, digital communication tools, cloud-based services, data analytics and measurement-evaluation, and artificial intelligence (Benavides et al., 2020).

Digitalization in education encompasses various areas such as educational content, infrastructure, management, and student-teacher interaction. These areas consist of dimensions such as infrastructure and technological tools, e-learning and digital resources, creative and innovative applications, measurement and evaluation, digital citizenship, and security (Bulut et al., 2024). Among these dimensions, digital resources and creative and innovative applications, along with the increasing access to tools and services for digital content production, have made the digitization of textbooks and the creation of digital content increasingly important in formal education.

With the digitization of education and training processes, publishers have recently created various digital content even in printed textbooks and made this content available to teachers and students. These digital contents, which can be considered an integral part of textbooks for any subject, can be described as interactive educational materials developed to support and enrich the education and training process. These materials can renew both the activities carried out with students and many elements that constitute the learning process, such as the learning approach and working method. These digital contents, which can be used via computers and other electronic devices, offer students and teachers the opportunity to develop a new learning experience. In order to ensure lasting learning and reinforcement of what has been learned, many digital contents are included in textbooks that are appropriate to the content and structure of the subjects and achievements in the teaching programs.

In the new Turkish language teaching program, the goal is to develop digital literacy skills with textbooks developed in line with the program's structure, and various digital and interactive content is offered for use by students and teachers. The basic components of these contents consist of elements that can be used online or offline, enriched with multimedia elements (text, still images, etc.) and/or dynamic elements (audio recordings, video, animation, simulation, etc.) suitable for the education and teaching program. This study aims to examine the appearance of these elements in textbooks prepared in accordance with the new Turkish language teaching program and the digital content included in the textbooks. The study is limited to 5th and 6th grade Turkish language textbooks prepared according to the current program.

Method

This research was designed as a qualitative research based on document analysis. Qualitative research aims to interpret social phenomena and events, individuals' experiences, and conceptual structures within their natural contexts (Sak et al., 2021). Among qualitative research designs, document analysis is a method that allows for the systematic, purposeful, and comparative examination of documents in printed or electronic media (Kıral, 2020). The research material used in this study will be the 5th and 6th grade Turkish textbooks used in public schools in the 2025-2026 academic year. The data obtained from these tools will be analyzed using content analysis. The findings obtained from the analysis of the data will be presented in the findings section of the study, classified according to themes.

Expected Outcomes

The study will determine which content, such as presentations, videos, animations, simulations, three-dimensional teaching materials, and interactive applications, is included in the 5th and 6th grade Turkish textbooks. The suitability of this content in the textbooks for the learning outcomes in the relevant course curriculum will be discussed, and examples of digital content that could serve as models will be presented.

Keywords: new curriculum, turkish textbooks, digital contents.

References

- Benavides, L.M.C., Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W., Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors* 2020, 20, 3291.
- Bulut, İ. H., Yıldız, E. ve Öksüz Gül, F. (2024). Dijitalle güçlendirilmiş öğretim. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitimi Geliştirme İzleme ve Değerlendirme Komisyonu. Dijitalle Güçlendirilmiş Öğretim – EGİDEK.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Yıldız, E. (2021). Matematik öğretmen eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi gelişimi. E. Yıldız & İ. Arpacı (Ed.). *Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknolojiler içinde* (s. 1-32). Nobel Yayıncılık.

Gençlik, Otoriteriyenizm ve Demokrasi: Kuzey Kıbrıs'taki Lise Öğrencilerinin Görüşleri

Müfit KÖMLEKSİZ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
mkomleksiz@eul.edu.tr
[0000-0002-5252-8769](tel:0000-0002-5252-8769)

F. Sülen ŞAHİN-KIRALP

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
fkiralp@eul.edu.tr
[0000-0002-0912-0346](tel:0000-0002-0912-0346)

Ferda Öztürk KÖMLEKSİZ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
fozturk@eul.edu.tr
[0000-0001-8373-9481](tel:0000-0001-8373-9481)

Ahmet GÜNEYLİ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
aguneyli@eul.edu.tr
[0000-0002-2168-1795](tel:0000-0002-2168-1795)

Fatma A. ALTINTUĞ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
faslanturk@eul.edu.tr
[0009-0001-1968-6204](tel:0009-0001-1968-6204)

Giriş

Küreselleşme olgusuyla birlikte, din ve milliyetçilik giderek tüm dünyada önemli ölçüde artış göstermiştir. İrili ufaklı birçok savaş halen sürmektedir. Ortadoğu coğrafyasında olduğu gibi etnik ve dini çatışmaların gözle görülür biçimde arttığı görülmektedir. İnsan hakları ve demokrasi konusunda birçok gelişmeler olmasına karşın, şiddet, ne yazık ki toplumsal yaşamımızda her zamankinden daha fazla yer tutmaktadır. Şiddetin kaynakları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri olan otoriteriyenizm şiddeti doğuran önemli kaynaklardan biri olarak ortaya konmuştur. Demokrasi-eğitim ilişkileri çerçevesinde günümüzde şiddet ve otoriteriyenizm konusundaki çalışmalara büyük bir gereksinim duyulmaktadır.

Otoriteriyenizmle ilgili çalışmalar 1930'lu yıllara değin uzanmaktadır. Bu çalışmalar, özellikle 1930'lu yıllardaki faşist gelişmeleri açıklamak üzere yoğunlaşmıştır. Hemen hemen bu çalışmaların başlangıcını oluşturan Adorno ve arkadaşlarının yaptıkları "Otoriteriyen Kişilik" çalışmasıyla birlikte, birçok ülkede farklı gruplar üzerinde otoriteriyenizm ile ilgili yüzlerce çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Özellikle lise ve üniversite öğrencileri üzerinde Türkiye de dahil birçok ülkede otoriteriyen tutumlar üzerinde yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Bununla birlikte KKTC'de, incelenen çalışmalar çerçevesinde, otoriteriyen tutumlar ile ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu bildirinin temel amacı, KKTC resmi lise (12. Sınıf) öğrencilerinin otoriteriyen tutumları ile bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, lise türü, doğum yeri) arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Araştırmanın evrenini resmi liselerde okuyan lise son sınıf (12. Sınıf) öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemin alınmasında, özellikle

lise türü (sınavla alınan liseler, klasik liseler, meslek liseleri ve ilahiyat lisesi) ve cinsiyet dikkate alınmıştır. 218'i erkek, 297'si kadın olmak üzere 515 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Araştırmada, 19'u sosyo-demografik veriler olmak üzere toplam 90 maddelik bir anket kullanılmıştır. Anket formu, 4 veri toplama aracından oluşmaktadır: Otoriteriyenizm Ölçeği, Ailenin Algılanan Otoriteriyen Görünümü Ölçeği, Ayrımcılık Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu. Bu çalışmada ayrımcılık ölçeği ile ilgili verilere yer verilmemiştir. Otoriteriyenizm (anomi, savaş eğilimi, cunta eğilimi, özainsellik, ailenin yüceltilmesi, patriotizm, kısa otoriteriyenizm) ile ailenin algılanan görünümü (ailenin dinselliği, aile içi kabul-ret, aile disiplini) ölçekleri Gümüş ve Gömleksiz'in Türkiye'de ve Kırgızistan'da gerçekleştirdikleri araştırmalarda kullandıkları ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptıkları anket formu dikkate alınarak hazırlanmıştır (Gümüş ve Gömleksiz, 1999; Gömleksiz ve Gümüş, 2002). Ölçeklerin KKTC'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 528 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, sırasıyla .70 (anomi), .68 (savaş eğilimi), .72 (cunta eğilimi), .73 (özainsellik), .51 (ailenin yüceltilmesi), .53 (patriotizm), .43 (kısa otoriteriyenizm), "ailenin dinselliği" için .82, "aile içi kabul-ret" için .62, "aile disiplini" için .62 olarak bulunmuştur.

Sonuç

Araştırma bulguları, özainsellik ölçeği hariç diğer tüm ölçeklere ilişkin tutum ortalamaları açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha düşük ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir. Otoriteriyenizm, ailenin algılanan otoriteriyen görünümü toplam puanları açısından da kadın öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Lise türü açısından öğrencilerin "anomi, kısa otoriteriyenizm ve aile disiplini" dışındaki ölçeklere ilişkin tutum ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Otoriteriyenizm ve ailenin algılanan otoriteriyen görünümü toplam puanları açısından da anlamlı farkların olduğu gözlenmektedir. Genel olarak bakıldığında, sınavla alınan liselerdeki öğrencilerin ölçeklere ilişkin ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. KKTC doğumlu öğrencilerin ailenin yüceltilmesi ve patriotizm ölçeği hariç diğer ölçeklere ilişkin ortalamalarının T.C. doğumlu öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle KKTC doğumlu öğrencilerin daha düşük otoriteriyen tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Türkiye ve diğer ülkelerle karşılaştırıldığında KKTC lise öğrencilerinin otoriteriyen tutumlarının daha düşük olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Sözcükler: anomie, ayrımcılık, lise gençliği, otoriteriyen kişilik, otoriteriyen tutumlar, patriotizm

Kaynaklar

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1982). *The authoritarian personality* (Original work published 1950). W. W. Norton.

Gümüş, A., & Gömleksiz, M. (1999). *Din, milliyetçilik ve otoriteriyenizm: Lise ve üniversite gençliği üzerine 1945'lerden günümüze toplumlararası karşılaştırmalı bir araştırma*. Eğitim Sen Yayınları. (Araştırma Dizisi No. 3)

Kömleksiz, M., & Gümüş, A. (2002). *Gençlik ve otoriteriyenizm: Kırgızistan lise ve üniversite gençliği üzerinde bir araştırma* (E. Satarkulov, Çev.). Kırgız-Slavyan Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eser: Комлексиз, М., & Гюмюш, А. (2002). *Молодежь и авторитаризм: Исследование об отношении школьников и студентов Кыргызстана к авторитаризму* / Пер. Э. Сатаркулов. Бишкек: КРСУ.)

Youth, Authoritarianism, and Democracy: Insights from High School Students in Northern Cyprus

Müfit KÖMLEKSİZ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
mkomleksiz@eul.edu.tr
[0000-0002-5252-8769](tel:0000-0002-5252-8769)

F. Sülen ŞAHİN-KIRALP

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
fkiralp@eul.edu.tr
[0000-0002-0912-0346](tel:0000-0002-0912-0346)

Ferda Öztürk KÖMLEKSİZ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
fozturk@eul.edu.tr
[0000-0001-8373-9481](tel:0000-0001-8373-9481)

Ahmet GÜNEYLİ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
aguneyli@eul.edu.tr
[0000-0002-2168-1795](tel:0000-0002-2168-1795)

Fatma A. ALTINTUĞ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
faslanturk@eul.edu.tr
[0009-0001-1968-6204](tel:0009-0001-1968-6204)

Introduction

With the phenomenon of globalization, religion and nationalism have significantly increased throughout the world. Many wars, both large and small, are still ongoing. As in the Middle East, ethnic and religious conflicts have visibly escalated. Although there have been numerous developments regarding human rights and democracy, violence unfortunately occupies a greater place in our social life than ever before. Many studies have been conducted on the sources of violence. One of these sources, authoritarianism, has been identified as an important factor contributing to violence. Within the framework of democracy–education relations, there is currently a great need for studies on violence and authoritarianism.

Studies on authoritarianism date back to the 1930s. These studies were particularly concentrated on explaining the rise of fascist movements during that period. Beginning with Adorno and colleagues' seminal work *The Authoritarian Personality*, hundreds of studies on authoritarianism have since been conducted across many countries and different groups. Notably, studies on authoritarian attitudes among high school and university students have drawn attention, including in Turkey. However, within the scope of accessible research, no studies on authoritarian attitudes have been found in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). For this reason, such a study was deemed necessary.

The main purpose of this paper is to reveal the relationships between the authoritarian attitudes of 12th-grade students in TRNC public high schools and certain socio-demographic variables (gender, type of high school, and place of birth).

Method

This study is descriptive in nature and was designed using a survey model. The population of the

research consisted of 12th-grade students attending public high schools. In sampling, particular attention was paid to high school type (selective high schools, classical high schools, vocational high schools, and theology high school) and gender. A total of 515 students participated in the study, including 218 males and 297 females.

A questionnaire consisting of 90 items, including 19 socio-demographic variables, was used in the research. The questionnaire comprised four data collection tools: the Authoritarianism Scale, the Perceived Authoritarian Appearance of the Family Scale, the Discrimination Scale, and a Personal Information Form. In this study, data related to the Discrimination Scale were not included. The Authoritarianism scales (anomie, tendency toward war, coup tendency, intrinsic religiosity, glorification of family, patriotism, short authoritarianism) and the Perceived Authoritarian Appearance of the Family scales (family religiosity, parental acceptance–rejection, family discipline) were prepared based on the questionnaire forms used by Gümüş and Gömleksiz in their research conducted in Turkey and Kyrgyzstan, whose validity and reliability studies were established (Gümüş & Gömleksiz, 1999; Gömleksiz & Gümüş, 2002).

The validity and reliability studies of the scales in the TRNC were carried out with 528 students. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted on the scales. Cronbach's alpha reliability coefficients of the scales were found to be as follows: .70 (anomie), .68 (tendency toward war), .72 (coup tendency), .73 (intrinsic religiosity), .51 (glorification of family), .53 (patriotism), .43 (short authoritarianism); .82 for "family religiosity," .62 for "parental acceptance–rejection," and .62 for "family discipline."

Results

The research findings indicate that, except for the intrinsic religiosity scale, female students had lower mean scores on all other scales compared to male students. Significant differences were also found in favor of female students with respect to total scores of Authoritarianism and Perceived Authoritarian Appearance of the Family.

In terms of high school type, significant differences were observed among students' mean scores on all scales except for "anomie," "short authoritarianism," and "family discipline." Likewise, significant differences were found in total scores of Authoritarianism and Perceived Authoritarian Appearance of the Family. Generally, students attending selective high schools had lower mean scores on the scales compared to their peers.

Students born in the TRNC had lower mean scores on all scales, except for the "glorification of family" and "patriotism" scales, compared to those born in Turkey. In other words, it can be argued that students born in the TRNC exhibited lower authoritarian attitudes. When compared with Turkey and other countries, it can be suggested that the authoritarian attitudes of TRNC high school students are lower.

Keywords: anomie, discrimination, high school youth, authoritarian personality, authoritarian attitudes, patriotism

References

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1982). *The authoritarian personality* (Original work published 1950). W. W. Norton.
- Gümüş, A., & Gömleksiz, M. (1999). *Din, milliyetçilik ve otoriteriyenizm: Lise ve üniversite gençliği üzerine 1945'lerden günümüze toplumlararası karşılaştırmalı bir araştırma*. Eğitim Sen Yayınları. (Araştırma Dizisi No. 3).
- Gömleksiz, M., & Gümüş, A. (2002). *Gençlik ve otoriteriyenizm: Kırgızistan lise ve üniversite gençliği üzerinde bir araştırma* (E. Satarkulov, Trans.). Kyrgyz-Russian Slavic University Press.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Algısı: Güçlü Yönler ve Geliştirilmesi Gereken Özellikler

Şevval KARSAVURANOĞLU ATASOY

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

sevvalkatasoy@gmail.com

[0009-0005-6332-949X](tel:0009-0005-6332-949X)

Eda GÜRLER

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

eda.gurlen@gmail.com

[0000-0002-1719-9840](tel:0000-0002-1719-9840)

Giriş

Eğitim yöneticisi kavramı, okulun idari işleyişinden sorumlu kişi olmanın ötesinde, öğretimsel liderlik rolünü de içermektedir. Çelik (1991), eğitim yöneticisini, görevi toplumu değişim bilincine ulaştırmaya çalışan bir meslek elemanı olarak tanımlamaktadır. MEB (2010), yöneticilik görevine atanacak olanlarda; yükseköğrenim bitirmiş olmak, öğretmenlikte ve devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak, yöneticilik görevleri dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak, varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması olumlu olmak, yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak, zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak ve seçme sınavında başarılı olmak şartlarını aramaktadır. 2021 tarihli MEB Yönetici Seçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile eğitim yönetimi sertifikası şartı getirilmiştir.

Ülkemizde üniversitelerde lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştirmeyi amaçlayan programlar vardır. Ancak okullarda yönetici pozisyonunda çalışmak için bu programlardan mezun olma şartı aranmamaktadır. Bu durumun eğitim yöneticisi kavramının uzmanlık gerektiren bir meslek olup olmadığını tartışmaya açık hale getirdiği söylenebilir. OECD (2020) raporuna göre okul yöneticileri hem idari hem de öğretimsel liderlik rollerinde görev almakta, özellikle öğretimsel liderlikleri öğretmenlerin yürüttüğü öğretimin kalitesine odaklanmaları açısından dikkat çekmektedir. Eğitimin uygulanmasından, takibinden ve geliştirilmesinden sorumlu olarak görebileceğimiz eğitim yöneticileri de değişimin getirdiği tüm uygulamalara öncülük etmek ve diğer paydaşlara rehberlik etmek için kendilerini geliştirmelilerdir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesinden liseye kadar farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi kavramına ilişkin algılarını, yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin deneyimlerinin anlamlarını saptamayı ve elde edilenlerin üzerinde yorum ve yordamalar yapmayı amaçlar (Creswell, 2007). Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 12 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar her kademeyi temsil edecek şekilde seçilmiş, cinsiyet ve kıdem çeşitliliği gözetilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış; veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında uzman görüşüne başvurulmuş, soruların bir okul yöneticisi tarafından incelenmesi ve

kapsam geçerliliğinin test edilmesi istenmiş, görüşmeler 30–40 dakika sürmüş, ses kaydı alınmış ve gönüllü katılım onamı sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, transkriptler tekrar tekrar okunarak kod ve temalar oluşturulmuş ve katılımcı teyidi ile çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Sonuçlar

Bulgular, katılımcıların eğitim yöneticisi kavramını üç ana tema altında tanımladıklarını göstermektedir: profesyonel meslek, eğitim lideri ve okul işleyişinden sorumlu kişi. Katılımcıların çoğu, eğitim yöneticisinin yalnızca idari işlerden sorumlu değil, aynı zamanda vizyon belirleyen, paydaşları geliştiren ve öğretimsel liderlik sergileyen bir rehber olması gerektiğini vurgulamıştır. Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar ve okul yöneticisi atama şartları incelendiğinde MEB tarafından okul müdürlerinin yalnızca yönetim işleri olan öğretmenler olarak mı yoksa yönetim alanında uzman kişiler olarak mı tanımlanmaları gerektiğinin henüz netlik kazanmadığını söylemek mümkündür. Katılımcıların bazıları kendilerini eğitim yöneticisi olarak tanımlarken bazı katılımcılar merkezîyetçi yapının etkisiyle eğitime yön verme yetkileri olmadığı sebebiyle eğitim yöneticisi olmadıklarını yalnızca bakanlığın tanımladığı görevleri yerine getirerek okulu dolayısıyla öğretmenleri, öğrencileri, personeli ve velileri yönettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre bazı katılımcılar okul yöneticilerinin atanma şekillerine yönelik olumsuz görüşler ifade etmişlerdir. Atamanın adalete dayalı yapılmadığını düşündüklerini ve bu sebeple okul yöneticilerinin niteliksiz olabildiklerine vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bazıları okul yöneticisi olma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yönetim alanında bilgi sahibi olmak için nitelikli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ancak bu imkana erişemediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucu ise eğitim yöneticilerinin kendileri dışındaki eğitim yöneticilerini çoğunlukla yetersiz bulmalarına karşın öz değerlendirme yaptıklarında kendileri hakkında oldukça olumlu algılara sahip oldukları ve sayıca fazla güçlü yönleri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, okul yöneticiliği mesleği uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak yeniden düzenlenmeli, atamalarda liyakat esas alınmalı ve siyasi/sendikal etkilerden arındırılmış bir sistem oluşturulmalıdır. Ayrıca, yöneticilere yönelik uygulamalı ve sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmalı ve liderlik rollerini destekleyen politikalar geliştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: okul yöneticisi, eğitim liderliği, okul işleyişi, profesyonellik, liyakat

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çelik, V. (1991). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(80).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası*.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/19cf08df-en:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en:contentReference[oaicite:0]{index=0})

Perceptions of Educational Leadership Among School Administrators: Strengths and Areas for Development

Sevval KARSAVURANOĞLU ATASOY

Hacettepe University, Türkiye

sevvalkatasoy@gmail.com

0009-0005-6332-949X

Eda GÜRLER

Hacettepe University, Türkiye

eda.gurlen@gmail.com

0000-0002-1719-9840

Introduction

The concept of the educational administrator goes beyond being the person responsible for the school's administrative operations and also includes the role of instructional leadership. Çelik (1991) defines the educational administrator as a professional whose duty is to raise society's awareness of change. The Ministry of National Education (MoNE, 2010) requires that those appointed to administrative positions must have completed higher education, completed the probationary period in teaching and civil service, served at least three years as a teacher (including administrative duties), have a positive average performance score for the last three years (if available), not have been removed from an administrative position in the last three years as a result of a judicial or administrative investigation, have completed or been exempted from compulsory service obligations according to relevant regulations (or had this obligation postponed for health or spouse-related reasons), and successfully pass a selection exam. With the 2021 MoNE Regulation on Selection and Evaluation of Administrators, an educational management certificate has been made a requirement.

In Türkiye, there are graduate-level programs at universities aimed at training educational administrators. However, graduating from these programs is not a requirement for working in an administrative position in schools. This raises the question of whether the concept of educational administration should be regarded as a profession requiring specialized expertise. According to the OECD (2020) report, school leaders perform both administrative and instructional leadership roles, with their instructional leadership being particularly noteworthy as it reflects their focus on the quality of teaching delivered by teachers. Educational administrators, who can be seen as responsible for the implementation, monitoring, and improvement of education, must develop themselves to lead all practices brought about by change and to guide other stakeholders. The purpose of this study is to reveal the perceptions of school administrators working at different levels from preschool to high school regarding the concept of educational administration, as well as their evaluations of their strengths and areas for development.

Methodology

This study was conducted using phenomenological design, one of the qualitative research designs. The phenomenological design aims to identify the meanings of individuals' experiences and to make interpretations and inferences based on the findings (Creswell, 2007). The study group consisted of 12 school administrators working during the 2024–2025 academic year, selected through maximum variation sampling. Participants were chosen to represent each educational level, with attention given to gender and seniority diversity. Data were collected using semi-structured interview forms developed by the researchers. During the

development of the data collection tool, expert opinions were sought, a school administrator reviewed the questions, and content validity was tested. The interviews lasted 30–40 minutes, were audio-recorded, and voluntary participation consent was obtained. The data were analyzed using content analysis; transcripts were read repeatedly, codes and themes were generated, and participant confirmation was used to enhance the reliability of the study.

Results

The findings indicate that participants defined the concept of educational administration under three main themes: a professional occupation, an educational leader, and a person responsible for the functioning of the school. Most participants emphasized that an educational administrator should not only be responsible for administrative tasks but also act as a guide who sets a vision, develops stakeholders, and demonstrates instructional leadership. When the decisions made at the National Education Councils and the criteria for appointing school administrators are examined, it appears that it is still unclear whether the Ministry of National Education defines school principals merely as teachers responsible for administrative tasks or as experts in the field of management. While some participants described themselves as educational administrators, others stated that, due to the influence of the centralized structure and their lack of authority to shape education, they do not see themselves as educational administrators; instead, they merely fulfill the duties defined by the Ministry and thereby manage the school, including teachers, students, staff, and parents. According to the research findings, some participants expressed negative views regarding the way school administrators are appointed. They emphasized that appointments are not based on fairness and, as a result, school administrators can be unqualified.

Some participants stated that they felt inadequate in fulfilling the role of a school administrator and that they needed access to high-quality in-service training programs to gain knowledge in the field of management, but they were unable to access such opportunities. Another finding of the study revealed that while educational administrators often considered other administrators to be inadequate, they held very positive perceptions of themselves during self-evaluations and reported having many strengths. In conclusion, the profession of school administration should be restructured as a professional occupation requiring expertise, appointments should be based on merit, and a system free from political and union influences should be established. In addition, practical and continuous in-service training programs should be organized for administrators, a balance between authority and responsibility should be ensured, and policies that support leadership roles should be developed.

Keywords: school administrator, educational leadership, school functioning, professionalism, merit

References

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çelik, V. (1991). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(80).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası*.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/19cf08df-en:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en:contentReference[oaicite:0]{index=0})

Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik 2004-2024 Arasında Türkiye’de Yapılan Doktora Tezlerinin İncelemesi

Hanife YOLCU

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hanife.yolcu@ogr.sakarya.edu.tr
0009-0000-4872-6052

Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi, Türkiye
dgur@sakarya.edu.tr
0000-0002-2802-0201

Giriş

Bu araştırmada Türkiye’de 2004-2024 yılları arasında yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretime yönelik yapılan doktora tezleri; çalışılan yıl, üniversite, enstitü, anabilim dalı, araştırmacının cinsiyeti, araştırma türü, araştırma yöntemi, örneklem modeli, örneklem grubu ve konu değişkenleri açısından kapsamlı bir biçimde incelenmiştir. Yansıtıcı düşünme; öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme süreçlerinin niteliğinin artması ve eğitim programlarının çağın gereksinimlerine göre dönüştürülmesinde kritik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Dewey, 1933; Schön, 1983; Akt. Cengiz ve Karataş, 2016). Yansıtıcı düşünme beceri ile bireylerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, edindikleri bilgileri nasıl öğrendiklerini fark etmeleri ve deneyimlerini analiz ederek yeni davranışlar geliştirmeleri beklenmektedir (Eğmir ve Çengelli, 2020; MEB, 2024). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel ve bilinçli kararlar almalarını desteklerken, öğrencilerin ise öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve öğrenme süreçlerinin derinleşmesini sağlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ana felsefesini yansıtan Ortak Metin (2025), öğrencilerin ve öğretmenlerin “yansıtıcı katılımcılar” olarak öğrenme süreçlerinde etkin rol üstlenmeleri gerektiği vurgulanmakta, programın bütünlüğü beceriler bileşeninde yer alan yansıtma becerisi kavramı, yansıtıcı düşünmenin Türkiye’nin güncel eğitim politikalarındaki stratejik önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma; yansıtıcı düşünme becerinin Türkiye’de yapılan doktora düzeyindeki araştırmalarda ne şekilde ele alındığını inceleyerek, eğitimde kapsayıcılık ve dijitalleşme hedefleriyle uyumlu bir değerlendirme ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemiyle yürütülerek nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kapsamında ele alınmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlerden çıkardıkları anlamları betimlemeye odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan 67 tezdten erişim ve tarih kriterleri nedeniyle 62’si çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen tezler belirlenen değişkenler doğrultusunda kategorize edilmiş, Microsoft Excel programında frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak betimsel analizle çözümlenerek tablolastırılmıştır. Bu sistematik yaklaşım; doktora tezlerinin yıllara, üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına, araştırma türlerine, örneklem modellerine, çalışma gruplarına ve konu çeşitliliğine göre ayrıntılı bir görünümünü sunmaktadır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünmeye yönelik doktora tezlerinin 2012 yılından sonra belirgin bir artış eğilimi gösterdiğini ve 2022 yılında en yüksek sayıya ulaştığını ortaya koymaktadır. Tezlerin önemli bir bölümü Gazi Üniversitesi bünyesinde yapılmıştır. Tezler çoğunlukla ilgili kurumların Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yürütülmüştür. Araştırmacıların yaklaşık %60’ı kadın olup bu durum, alandaki akademik üretimin kadın araştırmacılar tarafından ağırlıklı olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Yöntemsel olarak en çok karma yöntem desenleri tercih edilmiştir

ve nicel araştırmalar içinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin yoğunluk kazandığı görölmüştür. Örneklemelerin çoğu olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ile belirlenmiş, çalışma gruplarının büyük kısmını örgün öğretim lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma konuları incelendiğinde, tezlerin yarısına yakınının bir uygulama, program veya yöntemin yansıtıcı düşünme ya da yansıtıcı öğretime etkisini araştırmaya odaklandığı görölmektedir. Bu durum, yansıtıcı düşünmeye ilişkin araştırmaların kuramsal tartışmalardan çok uygulama ve etki temelli bir yapıya yöneldiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünmenin öğretmen yetiştirme programlarında daha sistematik bir biçimde yer alması gerektiğine ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek uygulamaların yaygınlaştırılmasının önemine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra bulgular; yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşündürmektedir. Çalışmanın sonuçları; öğretmen eğitimi politikalarının gözden geçirilmesi, yansıtıcı uygulamalara yer veren program düzenlemeleri yapılması ve araştırma desenlerinin çeşitlendirilerek daha kapsayıcı ve disiplinler arası çalışmaların teşvik edilmesi yönünde öneriler sunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma; Türkiye’de yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretime ilişkin doktora tezlerini bütüncöl bir bakış açısıyla analiz ederek alan yazındaki boşluğu doldurmakta, alandaki eğilimleri görünür kılmakta ve gelecekte yapılacak araştırmalar için ise veri temelli bir yol haritası önermektedir.

Anahtar Sözcükler: doküman analizi, düşünce, lisansüstü çalışma, yansıtıcı uygulama, yansıtma

Kaynaklar

- Cengiz, C., ve Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 211(Yaz), 5-24.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- MEB (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığu öğretmen kılavuz kitabı 2.modöl sosyal-duygusal öğrenme becerileri <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari> Erişim tarihi: 21.09.2025
- MEB (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> Erişim tarihi: 24.08.2025
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

An Analysis of Doctorate Thesis on Reflective Thinking Conducted in Türkiye Between 2004 and 2024

Hanife YOLCU

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hanife.yolcu@ogr.sakarya.edu.tr
0009-0000-4872-6052

Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi, Türkiye
dgur@sakarya.edu.tr
0000-0002-2802-0201

Introduction

This study comprehensively examines doctorate thesis conducted in Türkiye between 2004 and 2024 on reflective thinking and reflective teaching, analyzing them with respect to the year of publication, university, institute, department, researcher's gender, research type, research method, sampling model, sample group, and research topic. Reflective thinking is regarded as a critical competency for teachers' professional development, the improvement of learning processes, and the adaptation of curricula to meet the needs of the era (Dewey, 1933; Schön, 1983; as cited in Cengiz & Karataş, 2016). Reflective thinking not only requires individuals to acquire knowledge but also to become aware of how they learn, analyze their experiences, and develop new behaviors accordingly (Eğmir & Çengelli, 2020; MoNE, 2024). In this regard, reflective thinking supports teachers in making critical and informed decisions in their classroom practices while encouraging students' active participation and deep engagement in learning processes. The Joint Text of the Century of Türkiye Maarif Model (2025) emphasizes that students and teachers should act as "reflective participants" in the learning process, and the concept of reflection in the integrated skills component of the curriculum highlights the strategic importance of reflective thinking in current Turkish education policy. Accordingly, this study aims to reveal how reflective thinking has been addressed in doctorate-level research in Türkiye and to present an evaluation aligned with the goals of inclusivity and digitalization in education.

Method

The study was conducted using the document analysis method within the framework of a qualitative research approach. It was designed within the scope of basic qualitative research, which is defined as an approach that focuses on describing individuals' experiences related to a particular phenomenon and the meanings they derive from these experiences (Yıldırım & Şimşek, 2013). Within this scope, 67 doctorate thesis obtained from the National Thesis Center were reviewed; however, due to accessibility and date criteria, 62 of them were included in the study. The dissertations were categorized according to predetermined variables, and frequency and percentage values were calculated using Microsoft Excel. The data were then analyzed through descriptive analysis and presented in tabular form. This systematic approach provides a detailed overview of the dissertations in terms of their distribution by year, university, institute, department, research type, sampling model, study group, and thematic focus.

Results

Findings reveal a notable increase in dissertations on reflective thinking after 2012, with the highest number published in 2022. A significant proportion of these dissertations were conducted at Gazi University and were mostly carried out within Institutes of Social Sciences and Educational Sciences. Approximately 60% of the researchers were female, indicating that scholarly production in this field is predominantly led by women. Methodologically, mixed-methods designs were the most frequently

employed, and within quantitative research, the pretest-posttest control group experimental design was most common. Most samples were selected using non-probability sampling methods, particularly purposive sampling, and the majority of study groups consisted of undergraduate students in formal education. The analysis of research topics shows that nearly half of the dissertations focused on investigating the impact of a specific practice, program, or method on reflective thinking or reflective teaching. This trend indicates that research on reflective thinking in Türkiye has shifted from theoretical discussions toward application- and impact-oriented studies.

The findings suggest that reflective thinking should be systematically integrated into teacher education programs and that practices promoting students' active engagement in learning processes should be further disseminated. Moreover, reflective practices appears to be a promising strategy to enhance teacher candidates' critical thinking and self-regulation skills. The study's results provide recommendations for revising teacher education policies, incorporating reflective practices into curricula, and diversifying research designs to foster more inclusive and interdisciplinary studies. Overall, this research addresses a gap in the literature by offering a comprehensive analysis of doctorate thesis on reflective thinking and reflective teaching in Türkiye, making visible the prevailing trends and providing a data-driven roadmap for future research.

Keywords: document analysis, postgraduate research, reflection, reflective practice, thought

References

- Cengiz, C., ve Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 211(Yaz), 5-24.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- MEB (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 2.modül sosyal-duygusal öğrenme becerileri <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari> Erişim tarihi: 21.09.2025
- MEB (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> Erişim tarihi: 24.08.2025
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Geleneksel Geri Bildirim Yöntemlerine Alternatif: Video Temelli Geri Bildirimin Üniversite Düzeyinde İngilizce Öğretimine Etkisi

Hatice EKİZ GATEA

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye

haticeekiz@anadolu.edu.tr

0000-0003-2863-5086

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

dilrubak@anadolu.edu.tr

0000-0002-9518-2999

Oktay Cem ADIGÜZEL

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

ocadiguzel@anadolu.edu.tr

0000-0002-7985-4871

Giriş

Moorhouse ve Kohnke'ye (2020) göre, Özel Amaçlı İngilizce ve Akademik Amaçlı İngilizce derslerinde görev yapan öğretim elemanları, öğrencilerden anlamlı yanıtlar alma ve etkili geri bildirim sunma konusunda güçlükler yaşamaktadır. Geleneksel olarak, öğretim elemanları öğrencilerinin verdiği cevapları sözel olarak düzeltmekte ya da yapılan dil yanlışlıklarının düzeltilmesini sağlamaktadır. Ancak kalabalık sınıflarda öğretim elemanı, her öğrenci için yeterli zaman ayıramamakta ve dolayısıyla öğrencinin dil becerilerini geliştirici geri bildirim sağlayamamaktadır. Bu bağlamda, mevcut sorunun çözümüne yönelik alternatif bir yaklaşım olarak video ile geri bildirim yöntemi önerilmektedir.

İlgili alanda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin video destekli geri bildirim aldıklarında, çalışmalarını daha iyi gözden geçirdikleri ve sonraki çalışmalarında bu geri bildirimlerin daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilgili çalışmalar, geri bildirimin anlaşılır olması, gelişimi teşvik etmesi ve duyuşsal etkileşim sağlaması gibi üç temel göstergesini ortaya çıkardığından video geri bildiriminin metin tabanlı geri bildirimle kıyasla daha üstün olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Henderson ve Phillips, 2015; West ve Turner, 2016; Yiğit ve Seferoğlu, 2021).

Bu araştırmanın amacı video ile verilen geri bildirimin İngilizce dersini alan üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişmelerine olan etkisini incelemektir. Bu kapsamda “Video ile geri bildirim verilen deney grubu ve kontrol grubu Mesleki İngilizce Dersi öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, deneysel bir çalışma olup, *Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen* özelliği taşımaktadır. Deneysel araştırma, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmadır. Bu desende amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmacı bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek ve dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk vd., 2017)

Çalışma, sağlık bilimleri fakültesinde 2. sınıf programında yer alan Mesleki İngilizce dersinde yürütülmüştür. Dersin kapsamına video temelli geri bildirim eklenerek uygulamanın tasarımı geliştirilmiş olup, deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise uygulama yapılmamıştır. Ardından program öncesi ve sonrasında İngilizce başarı testi uygulanmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş olup bulgular kontrol grubuna göre deney grubunun anlamlı derecede başarı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya göre video ile verilen geri bildirim, İngilizce dersini alan üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişmelerine olumlu etki göstermektedir. Uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise deney grubuna göre bilişsel olarak daha az gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular alanyazında yer alan çalışmalarla desteklenmektedir (Alharbi, 2022; Cunnigham & Link, 2021). Sonuç olarak, üniversite düzeyinde geri bildirim verilirken video geleneksel yöntemlere alternatif olarak kullanılabilceği öne sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Akademik Başarı, İngiliz dili eğitimi, Mesleki İngilizce, Video temelli geri bildirim, Yükseköğretim

Kaynaklar

- Alharbi, M. A. (2022). Exploring the impact of teacher feedback modes and features on students' text revisions in writing. *Assessing Writing*, 52, 100610. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100610>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Cunningham, K. J., & Link, S. (2021). Video and text feedback on ESL writing: Understanding attitude and negotiating relationships. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100797. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100797>
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management science*, 32(5), 554-571.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2020). Using Mentimeter to elicit student responses in the EAP/ESP classroom. *Relc Journal*, 51(1), 198-204.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2021). Effect of video feedback on students' feedback use in the online learning environment. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11.

An Alternative to Traditional Feedback Methods: The Effect of Video-Based Feedback on University-Level English Language Teaching

Hatice EKİZ GATEA

Afyonkarahisar Health Sciences University, Türkiye

haticeekiz@anadolu.edu.tr

0000-0003-2863-5086

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Anadolu University, Türkiye

dilrubak@anadolu.edu.tr

0000-0002-9518-2999

Oktay Cem ADIGÜZEL

Anadolu University, Türkiye

ocadiguzel@anadolu.edu.tr

0000-0002-7985-4871

Introduction

According to Moorhouse and Kohnke (2020), instructors in English for Specific Purposes and English for Academic Purposes courses face challenges in eliciting meaningful responses from students and providing effective feedback. Traditionally, instructors verbally correct students' responses or correct any language errors. However, in large classes, instructors cannot allocate sufficient time to each student ;therefore, they cannot provide feedback that improves students' language skills. In this context, video feedback is proposed as an alternative approach to addressing the current problem.

Studies in this field have shown that students revise their work more effectively when they receive video-assisted feedback and that this feedback is more effective in subsequent work. Furthermore, relevant studies have found that video feedback is superior to text-based feedback because it reveals three key indicators of feedback: clarity, fostering development, and providing affective interaction (Henderson & Phillips, 2015; West & Turner, 2016; Yiğit & Seferoğlu, 2021).

The purpose of this study was to examine the impact of video-based feedback on the cognitive development of university students taking English courses. In this context, the question "Is there a significant difference between the academic achievement of the experimental group and the control group of Vocational English course students who received video feedback?" was sought.

Method

This study is an experimental study with *Pretest-Posttest Matched Control Group Design*. Experimental research aims to test the effect of researcher-generated differences on the dependent variable. The aim of this design is to test the cause-and-effect relationship between variables. To achieve this goal, the researcher must randomly assign treatment groups to the levels of the independent variable, manipulate the independent variable, and control for exogenous variables (Büyüköztürk et al., 2017).

The study was conducted in a second-year Vocational English course at the Faculty of Health Sciences. The design of the application was improved by incorporating video-based feedback into the course

content, and it was administered to the experimental group. The control group received no treatment. An English achievement test was then administered before and after the treatment.

Results

The data obtained were analyzed using SPSS, and the findings revealed that the experimental group performed significantly better than the control group. According to the study, video feedback positively impacted the cognitive development of university students taking English courses. The control group, which received no treatment, showed less cognitive development than the experimental group. These findings are supported by studies in the literature (Alharbi, 2022; Cunningham & Link, 2021). Consequently, it is suggested that video can be used as an alternative to traditional methods when providing feedback at the university level.

Keywords

Academic Success, English Language Education, Vocational English, Video-Based Feedback, Higher Education

References

- Alharbi, M. A. (2022). Exploring the impact of teacher feedback modes and features on students' text revisions in writing. *Assessing Writing*, 52, 100610. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100610>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Cunningham, K. J., & Link, S. (2021). Video and text feedback on ESL writing: Understanding attitude and negotiating relationships. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100797. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100797>
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management science*, 32(5), 554-571.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2020). Using Mentimeter to elicit student responses in the EAP/ESP classroom. *Relc Journal*, 51(1), 198-204.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2021). Effect of video feedback on students' feedback use in the online learning environment. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Sahiplenme Düzeyleri

Yaren ÖZTUZCU

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

y.oztuzcu@gmail.com

0009-0004-5323-6831

Hünkar KORKMAZ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

hunkarkorkmaz@gmail.com

0000-0002-5289-1111

Giriş

Öğretmenlerinin rolü, sadece ders verme ve öğrencileri değerlendirme gibi geleneksel sınıf içi görevleri kapsamaz. Son yıllarda, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını şekillendirme ve geliştirmede önemi giderek daha fazla kabul görmektedir. Alanyazında öğretmenlerin programa sahip olma duygusunun, eğitim reformu girişimlerinin başarısını öngörmeye kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Mikser, Viirpalu ve Krull, 2023). Program sahipliği, öğretmenlerin okullarda programların oluşturulması, uyarlanması ve uygulanmasında aktif katılımını vurgulayan temel bir kavramdır. Bu bağlamda program sahipliği sadece ders planları oluşturma veya öğretim materyalleri seçmenin ötesine geçer. Öğretmenlerin eğitim deneyimini öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyacak şekilde şekillendirmede aktif bir rol üstlendikleri daha derin, entelektüel bir süreçtir (Fullan, 2007). Yüksek program sahipliğine sahip öğretmenler, daha kişiselleştirilmiş ve duyarlı bir öğrenme ortamını teşvik ederek, eğitime yaklaşımlarını yenileme, uyarlama ve sürekli olarak geliştirme davranışı gösterirler.

Eğitim sistemleri gelişmeye devam ettikçe, öğretmenlerin programa sahip çıkmalarını sağlamak, daha duyarlı ve etkili eğitim ortamları yaratmada kritik önem taşıyacaktır. Bu bildiri, alanyazında özellikle ortaöğretim öğretmenlerine yönelik çalışma sayısındaki sınırlılıkları dikkate alarak program sahipliği kavramının orta öğretim bağlamında, önemini, zorluklarını ve öğretim uygulamaları, öğrenci katılımı ve genel eğitim sonuçları için sahip olduğu potansiyeli açıklamaya odaklanmıştır.

Bu araştırmada yer alan araştırma soruları şunlardır:

Ortaöğretim öğretmenleri;

- 1- Eğitim programını nasıl tanımlamaktadır?
- 2- Program sahipliğini nasıl tanımlamakta ve deneyimlemektedir?
- 3- Okullarda program sahipliğini teşvik eden veya engelleyen faktörleri nasıl açıklamaktadır?
- 4- Program sahipliğinin, onların motivasyonunu, mesleki gelişimi ve öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini açıklamaktadırlar?
- 5- Öğrenciler için program sahipliğinin algılanan faydaları ve zorluklarını nasıl açıklamaktadırlar?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, program sahipliği bağlamında ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim programlarına yükledikleri anlamı, program sahipliğinin önemini, zorluklarını ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin "eğitim programı" kavramına yükledikleri anlam ve programlara yönelik yaklaşımlarını ve deneyimlerini içeren sorulara verdikleri cevaplarda programa sahip olma duygularının nasıl yansıdığı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni yürütülen bu çalışmada katılımcılar kartopu örneklem metodu ile araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 36 öğretmenden gönüllülük esasına dayalı olarak ve yapılandırılmış açık uçlu sorulardan

oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ve temaların oluşturulmasında biri eğitim programları ve öğretim alanında çalışan akademisyen ve biri aynı alanda lisansüstü eğitim öğrencisi olmak üzere iki kodlayıcı yer almıştır. Kodlayıcılar arasındaki iç tutarlılık ve görüş birliğindeki benzerlik oranı Miles ve Huberman (1994) modeli kullanılarak hesaplanmış ve %93 bulunmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğretmenlerin çoğunun programı sahiplenme düzeyinin düşük olduğu ve programı kendi dışlarında geliştirilen zorunlu bir belge ve doküman olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılardan sadece 2 öğretmenin programı orta düzeyde sahiplendikleri gözlenmiştir. Programı yüksek düzeyde sahiplenilen herhangi bir öğretmene ise rastlanmamıştır. Öğretmenlerin programı sahiplenme düzeylerine yönelik elde edilen bulguların derinleştirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sonda sorulara yönelik verdikleri cevaplar, programın sahiplenme düzeyleriyle ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlerin programı sahiplenmesi, ortaöğretim, eğitim programı

Kaynaklar

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). NewYork: Teachers College Press.

Mikser, R., Viirpalu, P. & Krull, E. (2023). Reflection of teachers' feelings of curriculum ownership in their curriculum definitions: The example of Estonia. *The Curriculum Journal*, 34, (4), 542-557. doi: <https://doi.org/10.1002/curj.217>

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Curriculum Ownership Levels of Secondary School Teachers

Yaren ÖZTUZCU

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

y.oztuzcu@gmail.com

0009-0004-5323-6831

Hünkar KORKMAZ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

hunkarkorkmaz@gmail.com

0000-0002-5289-1111

Introduction

The role of teachers extends beyond traditional classroom duties such as delivering lessons and assessing students. In recent years, the importance of teachers in shaping and developing educational practices has been increasingly acknowledged. The literature emphasizes that teachers' sense of ownership of the curriculum is critical in predicting the success of educational reform initiatives (Mikser, Viirpalu & Krull, 2023). Curriculum ownership is a key concept that highlights teachers' active participation in the creation, adaptation, and implementation of curricula in schools. In this sense, curriculum ownership goes beyond merely developing lesson plans or selecting instructional materials. It is a deeper, intellectual process in which teachers take an active role in shaping the educational experience to meet the needs of their students (Fullan, 2007). Teachers with a high level of curriculum ownership demonstrate behaviors that renew, adapt, and continuously improve their instructional approaches, fostering a more personalized and responsive learning environment.

As educational systems continue to evolve, ensuring that teachers take ownership of the curriculum will be critical for creating more responsive and effective educational environments. Considering the limited number of studies in the literature that specifically focus on secondary school teachers, this paper aims to explain the significance, challenges, and potential of curriculum ownership in the context of secondary education, particularly in relation to teaching practices, student engagement, and overall educational outcomes.

The research questions guiding this study are as follows:

How do secondary school teachers:

1. Define the curriculum?
2. Define and experience curriculum ownership?
3. Explain the factors that promote or hinder curriculum ownership in schools?
4. Describe the effects of curriculum ownership on their motivation, professional development, and instructional practices?
5. Explain the perceived benefits and challenges of curriculum ownership for students?

Methodology

The aim of this study is to examine secondary school teachers' perceptions of curriculum ownership, including the meaning they attribute to educational programs, the importance and challenges of curriculum ownership, and its impact on instructional practices, based on their views. In this context, teachers' responses to questions regarding their understanding of the concept of "curriculum" and

their approaches and experiences related to curriculum implementation were analyzed to reveal how their sense of ownership was reflected.

This study was conducted using a qualitative research method and a phenomenological design. Participants were included in the study through a snowball sampling method. The data were collected from 36 secondary school teachers working in the central districts of Gaziantep province on a voluntary basis, using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. The qualitative data obtained were analyzed through descriptive analysis. During data analysis and theme development, two coders were involved: one an academic specializing in curriculum and instruction, and the other a graduate student in the same field. The inter-coder reliability and consistency were calculated using the Miles and Huberman (1994) model and found to be 93%.

Results

It was observed that most of the teachers demonstrated a low level of curriculum ownership and perceived the curriculum as a mandatory document developed externally to their practice. Only two participants were found to exhibit a moderate level of curriculum ownership, while no participant demonstrated a high level of ownership. In order to deepen the findings regarding teachers' levels of curriculum ownership, the responses given to the probing questions included in the semi-structured interview form were examined, and these responses were found to be consistent with the results related to curriculum ownership levels.

Keywords: curriculum ownership by teachers, secondary education, curriculum

References

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Mikser, R., Viirpalu, P. & Krull, E. (2023). Reflection of teachers' feelings of curriculum ownership in their curriculum definitions: The example of Estonia. *The Curriculum Journal*, 34, (4), 542-557. doi: <https://doi.org/10.1002/curj.217>
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

ARCS-V Tasarımına Dayalı Farklılaştırılmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik ve Bilişsel Gelişimlerine Etkisi

Elif ÖZYENGİNER

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
elif.dokmetepe@deu.edu.tr ozyenginere@gmail.com
0000-0001-7211-7644

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Giriş

Öğrenciler öğrenme tercihleri, ilgi alanları ve sosyal deneyimleri bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretim ortamlarının öğrenme verimliliğini artırdığı vurgulanmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020; UNESCO, 2017). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunarak motivasyonu ve derse katılımı güçlendiren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Tomlinson ve diğ., 2003).

Motivasyon, bireyin öğrenmeye katılımını belirleyen temel faktörlerden biridir (Deci ve Ryan, 1985; Maslow, 1943). Keller'in (2010) geliştirdiği ARCS-V modeli ise dikkat, ilgi, güven, doyum ve gönüllülük boyutları aracılığıyla öğrenenlerin motivasyonunu desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık düzeyi de motivasyonel süreçlerle doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1997; Flavell, 1979). Özellikle heterojen yapıya sahip meslek lisesi öğrencilerinin eğitiminde, ARCS-V temelli farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önemli bir potansiyele sahip olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ARCS-V tasarımına dayalı farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının 9. sınıf meslek lisesi öğrencilerinin başarı, motivasyon, akademik özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Kuramsal Çerçeve

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak içerik, süreç ve ürün boyutlarının uyarlanması öngörmektedir (Tomlinson ve diğ., 2003). ARCS-V modeli, öğrenenlerin ilgisini çekme, güven duygusunu geliştirme ve gönüllü katılımı artırma yoluyla motivasyonu sistematik olarak destekleyen bir çerçeve sunmaktadır (Keller, 2010). Akademik özyeterlik, öğrencilerin öğrenme sürecinde başarıya ulaşabileceklerine ilişkin inançlarını yansıtırken (Bandura, 1994), üstbilişsel farkındalık bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme ve düzenleme becerisini ifade etmektedir (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). Bu üç unsur, öğrenme çıktılarının niteliğini belirleyen kritik faktörler olarak araştırmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışma karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Nicel bölümde deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış; nitel bölümde ise durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Bir meslek lisesinde iki 9. sınıf üzerinden yürütülen çalışmada, deney grubunda ARCS-V temelli farklılaştırılmış öğrenme ortamı, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama 15 hafta sürmüştür. Nicel veriler başarı testi, ARCS-V motivasyon ölçeği, özyeterlik ölçeği ve üstbilişsel farkındalık envanteri ile; nitel veriler ise gözlem, yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla

toplanmıştır. Nicel veriler MANCOVA ile analiz edilmiş, nitel veriler betimsel ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin başarı, motivasyon, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Uygulanan tasarım öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada etkili olmuş ve kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğrencilerinin daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür. Kalıcılık testinde son test puanlarına göre bir miktar düşüş olsa da öğrenmenin büyük ölçüde devam ettiği anlaşılmaktadır. Motivasyon puanlarında yüksek düzeyde etki ($\eta^2 = .77-.83$), özyeterlikte orta düzeyde etki ($\eta^2 = .19$) ve üstbilişsel farkındalıkta yüksek düzeyde etki ($\eta^2 = .70$) bulunmuştur. Nitel bulgular da bu sonuçları desteklemiş; öğrencilerin daha yüksek katılım, güçlü özyeterlik ve gelişmiş üstbilişsel beceriler sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, motivasyon, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık üzerindeki olumlu etkilerini rapor eden çalışmalarla da uyumludur (Bezirgan ve Ateş, 2024; Brown ve Lee, 2023; Çalgıcı, 2023; Danley ve Williams, 2020; Fisher, 2016; Güven, 2023; Haelermans, 2022; Keller, 2016; Nyongesa ve Mukami, 2023; Paskevicius, 2021; Uçar ve Kumtepe, 2016; Uzun, 2022; Yağlı, 2023; Yılmaz ve diğ., 2012)

Sonuç

Araştırmanın tüm sonuçları birlikte ele alındığında, öğrenci ihtiyaç ve özelliklerini merkeze alan, motivasyonu sistematik biçimde artıran ve öğrenme sürecini yapılandıran ARCS-V tasarımına dayalı farklılaştırılmış öğretimin, öğrenme çıktılarında anlamlı iyileşmeler sağladığı ve öğrenenlerin akademik başarısını, motivasyonunu, akademik özyeterliğini ve üstbilişsel farkındalığını artırdığı gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, ARCS-V tasarımına dayalı farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının meslek lisesi öğrencilerinin akademik ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin başarı, motivasyon, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde gözlenen gelişmeler, bu yaklaşımın bireysel farklılıkları dikkate alan kapsayıcı haliyle eğitimde uygulanabilirliğini güçlendirmektedir.

Anahtar Sözcükler

Akademik özyeterlik, ARCS-V öğretim tasarımı, Farklılaştırılmış öğretim, Motivasyon, Üstbilişsel farkındalık

Kaynaklar

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bezirgan, G., ve Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51. <https://doi.org/10.16916/aded.1347929>
- Brown, E., & Lee, J. (2023). The effects of differentiated instruction on language achievement, motivation, and learner autonomy. *Journal of Language and Learning Studies*, 48(2), 145-162. <https://doi.org/10.1000/jjls.2023.488>
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danley, A., & Williams, C. (2020). Choice in learning: Differentiating instruction in the college classroom. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 83-99.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fisher, K. (2016). The impact of physical classroom environment on learning. *Learning Environments Research*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9193-9>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz* (M. Asif Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. Erişim adresi: <https://turcademy.com/kitap/farklilastirilmis-ogretim-stratejileri-9786050370065>
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Haelermans, C. (2022). The effects of group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50, 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 1–15. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Nyongesa, H. W., & Mukami, M. N. (2023). Differentiating content as a way of enhancing students' self-efficacy: A study of private schools in Ruiru Sub-county. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(5), 15–20. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.5.687>
- Paskevicius, M. (2021). The impact of differentiated instruction on student outcomes: A systematic review. *Educational Review*, 73(5), 657–674. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1740920>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *J. Education Gifted* 27, 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(4), 37-54. <https://auad.anadolu.edu.tr>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Uzun, A. (2022). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağlı, M. (2023). *ARCS motivasyon modelinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H., Şahin, S., ve Tatar, M. (2012). Öğrencilerin özyeterlik inançları ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

The Effects of ARCS-V Based Differentiated Learning Environments on Students' Academic and Cognitive Development

Elif ÖZYENGİNER

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
ozyenginere@gmail.com
0000-0001-7211-7644

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Introduction

Students differ in their learning preferences, interests, and social experiences. Therefore, it is emphasized that instructional settings which take individual differences into account enhance learning effectiveness (Gregory & Chapman, 2020; UNESCO, 2017). Differentiated instruction stands out as an approach that strengthens motivation and classroom engagement by offering learning opportunities tailored to students' needs (Tomlinson et al., 2003). Motivation is a fundamental factor shaping learners' participation in the learning process (Deci & Ryan, 1985; Maslow, 1943). Keller's (2010) ARCS-V model aims to foster motivation through five components: attention, relevance, confidence, satisfaction, and volition. In this context, students' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness are also closely linked to motivational processes (Bandura, 1997; Flavell, 1979). Particularly in vocational high schools with heterogeneous student populations, ARCS-V-based differentiated instruction may provide significant potential for supporting learning.

Purpose of the Study

This study aims to examine the effects of ARCS-V-based differentiated learning environments on 9th-grade vocational high school students' achievement, motivation, academic self-efficacy, and metacognitive awareness.

Theoretical Framework

Differentiated instruction involves adapting content, process, and product according to students' individual characteristics (Tomlinson et al., 2003). The ARCS-V model provides a systematic framework for enhancing motivation by capturing learners' attention, fostering confidence, and increasing voluntary participation (Keller, 2010). Academic self-efficacy reflects students' beliefs in their ability to achieve success in learning (Bandura, 1994), whereas metacognitive awareness refers to monitoring and regulating one's own cognitive processes (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). Together, these three constructs constitute the theoretical foundation of the study as critical determinants of learning outcomes.

Method

The study employed a mixed-methods approach. The quantitative strand was conducted through a quasi-experimental design with experimental and control groups, while the qualitative strand adopted a case study design. The research was carried out with two 9th-grade classes in a vocational high school. The experimental group received ARCS-V-based differentiated instruction, whereas the control group followed the existing curriculum. Quantitative data were analyzed using MANCOVA, and qualitative data were examined through descriptive and content analysis.

Findings and Discussion

The analysis results indicated significant increases in the levels of achievement, motivation, self-efficacy, and metacognitive awareness among students in the experimental group compared to the control group. The implemented design was effective in enhancing students' achievement levels, with experimental group students demonstrating higher performance than their control group peers. Although a slight decline was observed in the follow-up test scores compared to the post-test, learning was largely maintained. High effect sizes were found for motivation ($\eta^2 = .77-.83$), moderate effect for self-efficacy ($\eta^2 = .19$), and high effect for metacognitive awareness ($\eta^2 = .70$). Qualitative findings supported these results, revealing that students exhibited greater engagement, stronger self-efficacy, and enhanced metacognitive skills. These findings are consistent with previous studies reporting the positive effects of differentiated instruction on academic achievement, motivation, self-efficacy, and metacognitive awareness (Bezirgan & Ateş, 2024; Brown & Lee, 2023; Çalgıcı, 2023; Danley & Williams, 2020; Fisher, 2016; Güven, 2023; Haelermans, 2022; Keller, 2016; Nyongesa & Mukami, 2023; Paskevicius, 2021; Uçar & Kumtepe, 2016; Uzun, 2022; Yağlı, 2023; Yılmaz et al., 2012).

Conclusion

Taken together, the study findings indicate that ARCS-V-based differentiated instruction, which systematically enhances motivation and structures the learning process while centering on students' needs and characteristics, leads to significant improvements in learning outcomes. It effectively increases learners' academic achievement, motivation, self-efficacy, and metacognitive awareness. Accordingly, this research demonstrates that ARCS-V-based differentiated learning environments support the academic and cognitive development of vocational high school students. The observed improvements in students' achievement, motivation, self-efficacy, and metacognitive awareness further strengthen the applicability of this approach as an inclusive educational model that considers individual differences.

Keywords: Academic self-efficacy, ARCS-V instructional design, Differentiated instruction, Motivation, Metacognitive awareness

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bezirgan, G., ve Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51. <https://doi.org/10.16916/aded.1347929>
- Brown, E., & Lee, J. (2023). The effects of differentiated instruction on language achievement, motivation, and learner autonomy. *Journal of Language and Learning Studies*, 48(2), 145-162. <https://doi.org/10.1000/jjls.2023.488>
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danley, A., & Williams, C. (2020). Choice in learning: Differentiating instruction in the college classroom. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 83-99.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Fisher, K. (2016). The impact of physical classroom environment on learning. *Learning Environments Research*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9193-9>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz* (M. Asif Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. Erişim adresi: <https://turdademy.com/kitap/farklilastirilmis-ogretim-stratejileri-9786050370065>
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Haelermans, C. (2022). The effects of group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50, 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 1–15. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Nyongesa, H. W., & Mukami, M. N. (2023). Differentiating content as a way of enhancing students' self-efficacy: A study of private schools in Ruiru Sub-county. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(5), 15–20. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.5.687>
- Paskevicius, M. (2021). The impact of differentiated instruction on student outcomes: A systematic review. *Educational Review*, 73(5), 657–674. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1740920>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *J. Education Gifted* 27, 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(4), 37-54. <https://auad.anadolu.edu.tr>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Uzun, A. (2022). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağlı, M. (2023). *ARCS motivasyon modelinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H., Şahin, S., ve Tatar, M. (2012). Öğrencilerin özyeterlik inançları ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Algı ve Katılımının İncelenmesi

Büşra YILDIZLI

busrakokk92@gmail.com

Sıtkıye KUTER

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

sitkiye.kuter@emu.edu.tr

0000-0002-6326-1502

Giriş

Toplumlarda kültürel çeşitliliğin ve çokkültürlülüğün yaşandığı bu günlerde, eğitimin temel amaçlarından biri de demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirerek, bireyi topluma ve yaşama hazırlamaktır.

İnsanın bilinçli ve topluma yararlı bir birey olarak yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolü oynayan iki kurum vardır: aile ve eğitim. Birey, demokrasi kavramıyla ilk olarak aile içinde karşılaşmaktadır ve bireyin demokratik değerleri aile içindeki yaşantı, davranış, görüş ve algılarla şekillenmektedir (Özilhan, 2016). Ailede başlayan sosyalleşmenin demokratik temeller atılarak şekillendirilmesi için, öncelikle ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin kendi davranış ve tutumlarında demokratik özellikler taşımaları gerekir (Özpolat, 2010).

Jørgensen (2004) bireyin demokratik öğrenme sürecinde ‘dış dünya’ bağlamında aile halkasında ve sosyal ilişkilerde aktif katılımının bireyin kimlik oluşumunda önem arz ettiğini vurgular. Yapılan bir araştırmada, değişime ayak uydurmada ailelerin eğitim süreçleri içinde yer almalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Chalkiadaki, 2019).

Demokratik kültür, bağımsız düşünebilen, bireysel farklılıklara saygı duyup tüm farklılıkları içtenlikle kucaklayabilen, kaba kuvvete karşı bir duruş sergileyen, hakikate bilimin yol göstericiliğinde ulaşılabilmesine inanan, duygu, düşünce ve algı kanalları açık olan bireylerin edindiği davranışlar bütünüdür (Sever, 1998). Semiz’e (2010) göre, demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi, ancak demokrasiyi oluşturan değerlerin şekillendirdiği bir gelenek içinde var olan ve yetişen binlerce nitelikli ve etkin bireyle gerçekleşir (Akt., Özilhan, 2016).

Literatür, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) demokratik okul kültüründe yabancı ebeveynlerin eğitime katılımının sınırlı olduğunu ve bunun problem teşkil ettiğini göstermektedir (Kuter & Sanal Erginel, 2023). Bu bağlamda, çalışma, KKTC’de çokkültürlü ilkokullarda ebeveynlerin demokratik kültür bilinci kazanma sürecine ilişkin algılarını ve bu süreçte nasıl yer aldıklarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Ailenin çocuğa demokratik kültür bilincinin kazandırmasına ilişkin literatürde herhangi bir çalışma olmaması ve bu süreçte ailenin eksik halka olması bu çalışmanın gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Demokratik kültür bilinci olgusunun incelenmesi nitel araştırma yöntemi benimsenerek fenomenolojik olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, yaşanmış olan deneyimin kendisine ve bu deneyimin herhangi bir durumu nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapan bir felsefi akımdır (Merriam, 2013).

Çalışma grubundaki okullar, İskele ilçesinden bir ilkokul ve Gazimağusa ilçesinin farklı bölgelerinden dört ilkokul olmak üzere toplamda çokkültürlü öğrenci profiline sahip beş ilkokul olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ise, bu ilkokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, öğretmenleri ve okul müdürleri olmuştur.

Çalışmada veriler; literatür, araştırma kapsamı ve amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Veri analizi sürecinde ilk olarak görüşmelere katılımcıların isimleri, etik ilkeler gereğince gizlilik ilkesine bağlı kalarak kodlanmıştır. Daha sonra, yapılan görüşme kayıtları dinlenmiş ve yazılı metne dönüştürülmüş ve araştırma sorularına yanıt aranarak defalarca okunmuştur. Görüşme metnlerinin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri tanımlayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında, çalışmanın doğru ve güvenilir bulgulara erişimi öncelikle veri çeşitleme yöntemiyle sağlanmıştır. Veri çeşitlemesi, bulguları doğrulama yöntemleri içerisinde, elde edilmiş bulguların ölçme yöntemleriyle veya araçlarıyla çelişmediğini göstermek amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Miles & Huberman, 2015).

Bulgular ve Tartışma

Araştırma bulguları ebeveynlerin demokratik kültür bilincine ilişkin algıları ve çocukların eğitim süreçlerindeki rollerine ilişkin önemli noktaları ortaya çıkarmıştır.

Ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip bireyde olması gereken tutumlara -özyeterlik, saygılı olma, farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma, sorumluluk sahibi olma- sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecindeki rolleri incelendiğinde öğretmen ve müdürlerin bakış açılarından ebeveyn yanıtları tutarsızlık oluşturmaktadır. Karaçöp (2020)'ün çalışmasında elde ettiği bulgular, ebeveynlerin yapılması gereken idealler ile pratikteki uygulamaları arasında büyük ölçüde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular, ebeveynlerin çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımına, eğitim ve öğretime önem vererek/vermeden, geleneksel yaklaşımları uygulayarak, katılım göstererek, rol model olarak, okul ile iş birliği/iletişim içinde olarak, demokratik davranışlarda bulunarak/bulunmayarak çeşitli şekillerde katkıda bulunduklarını göstermiştir. Ebeveynlerin bazı durumlarda aktif katılım gösterdikleri, bazı durumlarda ise kısmen veya hiç katılım sağlamadıkları ortaya çıkmıştır. Cavkaytar (2013), çocukta demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde, bireylerin karşılaştığı temel sorunlardan biri demokratik olmayan aile ortamının olduğunu vurgulamaktadır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara dayanarak, ebeveyn katılımı, eğitim programları ve politikalarına katkı sağlaması ve literatüre ışık tutması amacıyla gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Kaynaklar

Cavkaytar, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersinde Demokratik Kültür Bilincini Geliştirmeye İlişkin Görüşle. *Journal of Turkish Studies*, 8(13), 607-631.

Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education*, 3-13, 47(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875>

Jørgensen, P. S. (2004). *Childrens' participation in a democratic learning environment. Democratic learning: The challenge to school effectiveness*, In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Democratic learning: The challenge to school effectiveness* (pp. 113–131). Routledge Falmer.

Karaçöp, A. (2020). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Turan, S., Çev.). Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi Yayıncılık.

Özilhan, Y. G. G. (2016). Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur ili örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 51-70 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/300100>

Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 20 (20), 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/article/227336>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Ed.). Sage Publications.

Sanal-Erginel, S., & Kuter, S. (2023). In search of a democratic school culture: an analysis from the lenses of critical realism. *Journal of Critical Realism*, 22(4), 605-625. <https://doi.org/10.1080/14767430.2023.2229180>

Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. In *Türkiye’de ve dünyada ana dili eğitimi sempozyumu – Bildiriler*. A.Ü. TÖMER Dil Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayınları.

Examining Parental Perceptions and Participation in the Development of Democratic Culture Awareness in Multicultural Primary Schools

Büşra YILDIZLI

busrakokk92@gmail.com

Sitkiye KUTER

Eastern Mediternian University, TRNC

sitkiye.kuter@emu.edu.tr

0000-0002-6326-1502

Introduction

In today's societies, where cultural diversity and multiculturalism are increasingly experienced, one of the fundamental aims of education is to raise individuals with democratic cultural awareness, preparing them for society and life.

In the process of raising a person as a conscious and socially beneficial individual, two institutions play the most important role: the family and education. The individual first encounters the concept of democracy within the family, and democratic values are shaped by experiences, behaviors, opinions, and perceptions within the family environment (Özilhan, 2016). For socialization that begins in the family to be shaped on democratic foundations, it is necessary that parents and other family members themselves display democratic characteristics in their behaviors and attitudes (Özpolat, 2010).

Jørgensen (2004) emphasizes that the individual's active participation in the family circle and social relationships in the context of the 'outside world' is significant in the process of democratic learning and identity formation. Another study highlights the necessity of family involvement in education processes to adapt to change (Chalkiadaki, 2019).

Democratic culture is a set of behaviors acquired by individuals who can think independently, respect individual differences, embrace all diversities sincerely, oppose brute force, believe that truth can be reached through the guidance of science, and keep open channels of emotion, thought, and perception (Sever, 1998). According to Semiz (2010), democracy can become a way of life only through thousands of qualified and effective individuals who exist and are raised within a tradition shaped by democratic values (cited in Özilhan, 2016).

The literature shows that in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), the participation of foreign parents in the democratic school culture is limited, which poses a problem (Kuter & Sanal Erginel, 2023). In this context, this study aims to examine the perceptions of parents regarding the process of acquiring democratic culture awareness in multicultural primary schools in the TRNC and how they participate in this process.

The absence of studies in the literature concerning the family's role in instilling democratic culture awareness in children, and the family being the missing link in this process, reveals the necessity and significance of this research.

Method

To investigate the phenomenon of democratic culture awareness, a qualitative research method was adopted, and the study was designed phenomenologically. The phenomenological approach is a philosophical tradition that emphasizes lived experience itself and how such experience transforms into consciousness (Merriam, 2013).

The study group consisted of five primary schools with multicultural student profiles: one in the İskele district and four in different regions of the Gazimağusa district. The participants were parents of 5th-grade students attending these schools, as well as their teachers and principals.

Data were collected through semi-structured interview questions developed in line with the literature, research scope, and objectives, and interviews were conducted either face-to-face or online.

During data analysis, participants' names were coded in accordance with ethical principles of confidentiality. The interview recordings were then transcribed, read multiple times, and analyzed with the aim of addressing the research questions. Content analysis was applied to the interview texts. Content analysis seeks to identify concepts and relationships in order to describe the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2016).

To ensure validity and reliability of findings, data triangulation was employed. Data triangulation is a method used to demonstrate that findings are not contradictory across measurement tools or methods (Miles & Huberman, 2015).

Findings and Discussion

The findings revealed significant points regarding parents' perceptions of democratic culture awareness and their roles in their children's educational processes. Parents were found to possess attitudes expected in an individual with democratic culture awareness - such as self-efficacy, respectfulness, openness to different cultures, beliefs, lifestyles and perspectives, and a sense of responsibility. However, when their roles in the educational process of their children were examined, inconsistencies emerged between parents' responses and the perspectives of teachers and principals. Karaçöp's (2020) study similarly showed that there are considerable discrepancies between the ideals parents aspire to and their practical implementations.

The findings indicate that parents contribute to their children's acquisition of democratic culture awareness in various ways: by placing importance (or not) on education and learning, applying traditional approaches, participating actively, acting as role models, collaborating and communicating with the school, and displaying (or not displaying) democratic behaviors. It was revealed that while parents sometimes demonstrated active participation, in other cases they participated partially or not at all. Cavkaytar (2013) emphasizes that one of the fundamental problems individuals face in developing democratic culture awareness is the presence of non-democratic family environments.

Based on the findings, recommendations have been provided for future studies to contribute to parental involvement, educational programs, and policies, as well as to shed light on the literature.

References

- Cavkaytar, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersinde Demokratik Kültür Bilincini Geliştirmeye İlişkin Görüşle. *Journal of Turkish Studies*, 8(13), 607-631.
- Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education*, 3-13, 47(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875>
- Jørgensen, P. S. (2004). *Childrens' participation in a democratic learning environment. Democratic learning: The challenge to school effectiveness*, In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Democratic learning: The challenge to school effectiveness* (pp. 113–131). Routledge Falmer.
- Karaçöp, A. (2020). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Turan, S., Çev.). Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özilhan, Y. G. G. (2016). Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur ili örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 51-70 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/300100>
- Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 20 (20), 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/article/227336>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Ed.). Sage Publications.
- Sanal-Erginel, S., & Kuter, S. (2023). In search of a democratic school culture: an analysis from the lenses of critical realism. *Journal of Critical Realism*, 22(4), 605-625. <https://doi.org/10.1080/14767430.2023.2229180>
- Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat ğretimi. In *Türkiye’de ve dünyada ana dili eğitimi sempozyumu – Bildiriler*. A.. TMER Dil Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayınları.

Çok Dilli Sınıflara Öğretmen Hazırlığı: Amerika'daki Öğretmen Eğitimcileri ve Öğretmenlerin Sesleri⁹

Fatma KARAÇOBAN

Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, TÜRKİYE

fkarcoban@cu.edu.tr

[0000-0002-9096-676X](tel:0000-0002-9096-676X)

Maria COADY

North Carolina University/ Teacher Education and Learning Sciences, USA

mcoady@ncsu.edu

[0000-0002-1088-7392](tel:0000-0002-1088-7392)

Giriş

Küreselleşme, kitlesel göç ve artan toplumsal çeşitlilik, dünya genelinde eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilemiş ve sınıflarda çok dilli öğrenci sayısının artmasına yol açmıştır (García & Kleyn, 2016). Bu öğrenciler yalnızca dil farklılıkları nedeniyle değil, aynı zamanda kültürel, sosyoekonomik ve pedagojik gereksinimleri nedeniyle de özel ilgi gerektirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çok dilli eğitime özgü bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını zorunlu kılmaktadır (Lucas & Villegas, 2013).

Ancak literatürde öğretmen yetiştirme programları, “aşırı kuramsal, uygulamadan kopuk ve saha ihtiyaçlarıyla uyumsuz” olmakla eleştirilmektedir (Menken & Sánchez, 2019). Öğretmen adayları da çok dilli sınıflara yeterince hazırlanmadıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmektedir (de Jong & Harper, 2005). Bu nedenle, hem öğretmen eğitimcilerinin hem de öğretmenlerin görüşlerinin birlikte incelenmesi, mevcut programların güçlü ve zayıf yönlerinin bütüncül biçimde anlaşılmasını sağlar.

Bu çalışma, öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlerin çok dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme programlarının içerik, uygulama ve etkilerine ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırma şu sorulara odaklanmaktadır:

1. Öğretmen eğitimcileri, çok dilli öğretmen yetiştirme programlarının bileşenleri ve uygulanması hakkında ne düşünmektedir?
2. Öğretmenler, bu programların mesleki yeterliklerine ve sahadaki sorunlarla başa çıkma kapasitelerine nasıl katkıda bulunduğunu değerlendirmektedir?

Araştırmanın, programların yeniden yapılandırılması için somut öneriler sunması ve kuram–uygulama bütünlüğünü güçlendirmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu nitel durum çalışması (Yin, 2018), ABD’de çok dilli öğrencilerle çalışan ya da bu alanda eğitim almış üç öğretmen ile dört öğretmen eğitimcisinin deneyimlerini incelemiştir. Katılımcılar, ölçüt ve kartopu örnekleme ile seçilmiştir; öğretmenlerin çok dilli eğitim alanında lisans veya lisansüstü eğitim almış olmaları, öğretmen eğitimcilerinin ise ilgili programlarda görev yapmaları temel ölçüt olmuştur. Veriler, 40–60 dakika süren çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, ses kaydı alınarak çözümlenmiştir. Veriler betimsel ve içerik analiziyle incelenmiş, temalar kodlanmış ve uzman görüşüyle güvenilirlik sağlanmıştır. Bulgular, tematik sentez ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

⁹ Bu çalışma, TÜBİTAK 2219 – Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı (2023 yılı 1. Dönem) kapsamında, 1059B192301156 numaralı proje desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğretmenler, çok dilli öğrencilerle çalışmayı anlamlı bulmuş; empati, kültürel farkındalık ve savunuculuk niteliklerini vurgulamışlardır. Farklılaştırma, translanguaging ve proje temelli değerlendirmeleri kullanmışlardır. Öğretmen eğitimcileri, tüm öğretmenlerin ikinci dil edinimi ve kültürlerarası becerilerle donatılması gerektiğini belirtmiş; uygulamalı deneyimler, mentorluk ve performans temelli değerlendirmeleri önermiştir. Çalışma, adalet odaklı, bütüncül ve uygulamalı öğretmen eğitimi modellerini önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çok dilli öğrenciler; öğretmen yetiştirme programları; öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin görüşleri

Kaynaklar

- de Jong, E. J., Harper, C. A., & Coady, M. R. (2013). Enhanced knowledge and skills for elementary mainstream teachers of English language learners. *Theory Into Practice*, 52(2), 89–97. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770326>
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Menken, K., & Sánchez, M. T. (2019). Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741–767.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Preparing Teachers for Multilingual Classrooms: Voices of Teacher Educators and Teachers in the United States¹⁰

Fatma KARAÇOBAN

Çukurova University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey

fkaracoban@cu.edu.tr

[0000-0002-9096-676X](tel:0000-0002-9096-676X)

Maria COADY

North Carolina State University, Department of Teacher Education and Learning Sciences, USA

mcoady@ncsu.edu

[0000-0002-1088-7392](tel:0000-0002-1088-7392)

Introduction

Globalization, mass migration, and increasing social diversity have significantly influenced education systems worldwide, leading to a growing number of multilingual students in classrooms (García & Kleyn, 2016). These students require special attention not only because of linguistic differences but also due to their diverse cultural, socioeconomic, and pedagogical needs. This reality makes it essential for teachers to be equipped with the knowledge, skills, and dispositions specific to multilingual education (Lucas & Villegas, 2013).

However, the literature criticizes teacher education programs for being “overly theoretical, disconnected from practice, and misaligned with field needs” (Menken & Sánchez, 2019). Preservice teachers also frequently report feeling unprepared for multilingual classrooms and insufficiently confident in their abilities (de Jong & Harper, 2005). Therefore, examining the perspectives of both teacher educators and teachers is crucial to comprehensively understand the strengths and weaknesses of current programs.

This study explores the perceptions of teacher educators and teachers regarding the content, implementation, and impact of teacher preparation programs for multilingual learners. It focuses on the following research questions:

1. What do teacher educators think about the components and implementation of multilingual teacher education programs?
2. How do teachers evaluate these programs’ contributions to their professional competencies and their capacity to address classroom challenges?

The study aims to provide concrete recommendations for restructuring programs and strengthening the theory–practice connection.

Methodology

This qualitative case study (Yin, 2018) examined the experiences of three teachers and four teacher educators in the United States who either work with multilingual students or have formal education in this field. Participants were selected through criterion and snowball sampling. The inclusion criteria required that teachers hold undergraduate or graduate degrees in multilingual education, while teacher educators were actively involved in related programs. Data were collected through 40–60-minute semi-structured online interviews, which were audio-recorded and transcribed verbatim. The data were analyzed using descriptive and content analysis methods; themes were coded, and reliability was ensured through expert validation. The findings were synthesized thematically and supported by direct quotations.

¹⁰ This study was conducted as part of the project numbered 1059B192301156, supported by The TÜBİTAK 2219 – International Postdoctoral Research Fellowship Program (2023, 1st Term).

Results / Expected Outcomes

Teachers found working with multilingual learners meaningful and emphasized qualities such as empathy, cultural awareness, and advocacy. They reported using differentiation, translanguaging, and project-based assessments in their teaching. Teacher educators highlighted the need for all teachers—not only specialists—to be equipped with competencies in second language acquisition and intercultural communication. They recommended applied field experiences, mentoring, and performance-based assessments. The study advocates for justice-oriented, holistic, and practice-based models of teacher education.

Keywords: Multilingual learners; teacher education programs; teachers' and teacher educators' perspectives

References

- de Jong, E. J., Harper, C. A., & Coady, M. R. (2013). Enhanced knowledge and skills for elementary mainstream teachers of English language learners. *Theory Into Practice*, 52(2), 89–97. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770326>
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Menken, K., & Sánchez, M. T. (2019). Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741–767.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mine KAZANCI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

kzncmn@gmail.com

0000-0003-0411-4796

Nadir ÇELİKÖZ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

ncelikoz@gmail.com

0000-0003-3826-0070

Giriş

Kapsayıcı eğitim, farklı gelişimsel, kültürel ve sosyoekonomik özelliklere sahip tüm çocukların aynı öğrenme ortamında eşit fırsatlarla eğitim almasını hedeflemesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2017). Özellikle erken çocukluk döneminde kapsayıcı uygulamalar, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek öğrenme topluluklarının daha adil ve kapsayıcı hale gelmesine katkı sunmaktadır (Ainscow, 2020). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik algıları, bu sürecin başarısında kritik rol oynamaktadır. Olumlu tutumlar ve yüksek özyeterlik algıları öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik stratejileri etkin biçimde kullanmalarını kolaylaştırırken; olumsuz tutumlar ve düşük özyeterlik algıları sürecin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma & Sokal, 2016).

Türkiye’de kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, tutum ve uygulamalarını etkileyen faktörlerin ayrıntılı biçimde incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Güncel meta-çalışmalar ve derlemeler, öğretmen özyeterliği ve tutumlarının kapsayıcı sınıf uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğunu, kişisel ve mesleki değişkenlerin bu ilişkiyi etkilediğini ortaya koymaktadır (Wray, Sharma & Subban, 2022; Klassen & Tze, 2014; Florian, 2014). Türkiye bağlamında yürütülen araştırmalar da öğretmenlerin özyeterlik algılarının ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, kapsayıcı uygulamaların niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Çolak, Vural & Öz, 2018; Özokçu, 2018; Demir Zengin, 2025). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini belirlemek, bu değişkenlerin demografik faktörlere göre nasıl farklılaştığını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel (korelasyonel) çalışmalar, iki ya da ikiden fazla nicel değişken arasında ilişki olup olmadığını saptar ve ilişki varsa bu ilişkinin derecesini betimler (Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak İstanbul, Ankara, İzmir, Kahramanmaraş, Gaziantep ve Kocaeli illerinde görev yapan 816 okul öncesi öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmaktadır. İstanbul’daki veri toplama süreci yüz yüze yürütülmüştür. Farklı bölgelerden de verilerin elde edilmesi için veri toplama süreci çevrim içi bir şekilde de yürütülmüştür. Veriler öğretmen bilgi formu, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, sosyoekonomik düzey, okul türü, statü, çalışma durumu, sınıf mevcudu, eğitim durumu ve mezuniyet not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız t testi ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin tespiti için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu, özyeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş ve mesleki deneyim değişkenleri dikkate alındığında genç öğretmenlerin ve mesleğe yeni başlayanların daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninde özel okul öğretmenlerinin devlet okulundaki öğretmenlere kıyasla hem daha olumlu tutum sergiledikleri hem de daha yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyin de belirleyici bir faktör olduğu, yüksek ve orta düzeydeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerin düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde çalışanlara kıyasla kapsayıcı eğitime ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri ve daha yüksek özyeterlik sergiledikleri saptanmıştır. Statü değişkenine göre öğretmenler ve başöğretmenler uzman öğretmenlere göre daha olumlu tutum göstermiştir; ancak özyeterlik açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışma durumuna göre ise sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutuma ve daha yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Eğitim durumuna ilişkin olarak ön lisans mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre hem daha olumlu tutuma hem de daha yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Mezuniyet not ortalaması bakımından ise yüksek not ortalamasına sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime daha olumlu yaklaştıkları, ancak özyeterlikte anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik tutum ile özyeterlik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu durum öğretmenlerin özyeterlik algılarının artmasının kapsayıcı eğitime ilişkin daha olumlu tutum geliştirmeleriyle paralel ilerlediğini göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçların, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim süreçlerindeki mesleki gelişimlerini destekleyici politika ve uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir. **Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik, Kapsayıcılık, Okul Öncesi Eğitim

Kaynaklar

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Çolak, A., Vural, M. E., & Öz, A. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 116–126.
- Demir Zengin, B. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 50(225), 145–163.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Özokçu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Inclusive Education Attitudes and Self-Efficacy of Preschool Teachers: An Analysis Across Different Variables

Mine KAZANCI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Türkiye

kzncmn@gmail.com

0000-0003-0411-4796

Nadir ÇELİKÖZ

Yıldız Technical University, Türkiye

ncelikoz@gmail.com

0000-0003-3826-0070

Introduction

Inclusive education aims to provide equal learning opportunities for all children, regardless of their developmental, cultural, or socioeconomic characteristics, within the same educational setting (UNESCO, 2017). Particularly in early childhood, inclusive practices contribute to children's academic, social, and emotional development and foster more equitable learning environments (Ainscow, 2020). Teachers' attitudes and self-efficacy regarding inclusive education play a pivotal role in the success of these practices. Positive attitudes and high self-efficacy perceptions facilitate the implementation of inclusive pedagogical strategies, while negative attitudes and low self-efficacy perceptions hinder the quality of inclusive practices (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma & Sokal, 2016).

Recent studies emphasize that factors influencing teachers' knowledge, attitudes, and practices toward inclusive education need to be examined in detail. Meta-analyses and systematic reviews highlight the strong relationship between teacher self-efficacy, professional beliefs, and the effectiveness of inclusive classroom practices (Wray, Sharma, & Subban, 2022; Klassen & Tze, 2014; Florian, 2014). In Turkey, empirical findings similarly demonstrate that teachers' attitudes and self-efficacy significantly affect the quality of inclusive practices (Çolak, Vural, & Öz, 2018; Özokçu, 2018; Demir Zengin, 2025). Accordingly, the aim of this study is to examine preschool teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education across demographic variables and to investigate the relationship between these constructs.

Methodology

This study adopted a correlational survey design, one of the quantitative research methods. The sample consisted of 816 preschool teachers working in İstanbul, Ankara, İzmir, Kahramanmaraş, Gaziantep, and Kocaeli, selected through convenience sampling. Data were collected using the "Teacher Information Form," the "Attitudes toward Inclusive Education Scale," and the "Inclusive Education Self-Efficacy Scale." For data analysis, independent samples t-tests and one-way ANOVA were used to determine differences across demographic variables, while Pearson correlation analysis was applied to examine the relationships between variables (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Results / Expected Outcomes

The findings revealed that preschool teachers generally hold positive attitudes toward inclusive education and exhibit high levels of self-efficacy. No significant differences were found in terms of gender. Younger teachers and those with less professional experience demonstrated more positive attitudes. Teachers working in private schools scored higher on both attitudes and self-efficacy compared to those in public schools. Socioeconomic status also played a significant role: teachers in higher and middle socioeconomic regions reported more positive attitudes and higher self-efficacy than those in lower socioeconomic regions. Regarding professional status, teachers and head teachers had more positive attitudes than expert teachers, though no significant differences were found in self-efficacy. Contracted and substitute teachers reported higher attitudes and self-efficacy than tenured teachers. In terms of educational background, associate degree graduates exhibited more positive

attitudes and higher self-efficacy compared to bachelor's and master's graduates. Academic grade point average was associated with differences in attitudes (higher GPA related to more positive attitudes) but not in self-efficacy.

A significant, positive, and moderate correlation was found between teachers' attitudes toward inclusive education and their self-efficacy ($r = .437$, $p < .01$). This indicates that as teachers' self-efficacy increases, they are more likely to develop positive attitudes toward inclusive education. These findings suggest that teachers' professional development, training programs, and policy initiatives aimed at strengthening self-efficacy and professional identity are crucial for enhancing inclusive practices in early childhood education.

Keywords: Inclusive Education, Attitudes toward Inclusive Education, Self-Efficacy toward Inclusive Education, Inclusiveness, Early Childhood Education

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Çolak, A., Vural, M. E., & Öz, A. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 116–126.
- Demir Zengin, B. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 50(225), 145–163.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Özokçu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Yapay Zekâ İle İlgili Öğretmen Görüşleri: Bir Swot Analizi

Arzu İNSAN

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

arzuinsan@meb.gov.tr

0000-0002-1083-248

Hilal ULUKAYA

İstanbul Şile İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye

ulukayahilal@gmail.com

000-0003-1204-6447

Merve KOÇAK ÇALIKUŞU

İstanbul Mustafa İtri İlkokulu, Türkiye

mervekocak061@gmail.com

0000-0001-7908-4910

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

Marmara Üniversitesi, Türkiye

sevalek@marmara.edu.tr

0000-0003-0247-6654

Giriş

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, eğitim alanında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu gelişmelerin sonucunda, Web 2.0 teknolojileri; sanal gerçeklik, metaverse ve özellikle yapay zeka (YZ) gibi yenilikçi uygulamalar, eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). YZ destekli araç ve uygulamalar; öğrenme süreçlerini bireyselleştirme, anlık geri bildirim sağlama ve öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili ilişkiler kurmasına olanak tanıma gibi işlevlerle öne çıkmaktadır (Abell, 2006). Bu doğrultuda yapay zekanın eğitimdeki dönüştürücü etkisi, günümüzde giderek daha görünür hale gelmektedir (Fullan vd., 2023). Bu dönüşüm, bireylerin bilgiyi sanal ortamlar aracılığıyla anlamlandırma, analiz etme, yönetme, dönüştürme ve sentezleme becerilerini ön plana çıkarmaktadır (Günay ve Şişman, 2019).

Bu bağlamda, bu araştırma; eğitim-öğretim süreçlerinde YZ teknolojilerini kullanan öğretmenlerin görüşlerine odaklanmakta ve yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve tehditleri SWOT analizi çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bir kurumun ya da uygulamanın içsel özelliklerini oluşturan güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra, dış çevreden kaynaklanan fırsat ve tehditlerin de bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Turan, 2016; Ülgen ve Mirze, 2007).

Yapay zekânın eğitim teknolojileri bağlamında giderek artan etkisi, bu araçların eğitim süreçlerinde nasıl, ne amaçla ve ne ölçüde kullanılabileceğine yönelik yeni tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, YZ teknolojilerinin avantajları, potansiyel tehditleri ve güçlü-zayıf yönlerine ilişkin farkındalık oluşturmak, yapay zekânın eğitimde daha bilinçli ve sürdürülebilir biçimde kullanılmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilimi) deseniyle yürütülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde resmi ilkök, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve derslerinde yapay zekâ (YZ) araçlarını deneyimlemiş 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, YZ araçlarını kullanma deneyimlerine göre amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin görüşleri

doğrultusunda güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditler şeklinde kategorize edilerek SWOT matrisi üzerinde sunulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Eğitimde kullanılan Yapay Zeka araçları çeşitlilik göstermektedir, katılımcılar yaygın olarak deneyimlerini ChatGPT, Gemini, Canva, Kahoot ve Magic School gibi kullandıkları YZ araçları üzerinden aktarmışlardır. Katılımcılar, YZ araçlarının zaman tasarrufu sağlaması, yaratıcılığı desteklemesi, öğretim sürecini kolaylaştırması, sentez ve değerlendirme imkânı sunması, yenilikçi içerik üretmesi, anında dönüt sağlaması ve eğitimin niteliğini artırması gibi özelliklerini güçlü yönler olarak belirtmiştir. Eğitimde kullanılan YZ araçlarının, yaratıcılığı ve pratik düşünmeyi kısıtlaması, kolaycılığa teşvik etmesi, güncel verilere erişimi sınırlaması, hatalı bilgi sunması ve dijital okuryazarlıkta yetersizlik oluşturmaları zayıf yönleri olarak belirtilmiştir. Eğitim alanında kullanılan YZ araçlarının gelecekte farklılaştırılmış öğrenme, teknoloji okuryazarlığı, içerik üretimi, simülasyon oluşturma, dil eğitimi, yeni meslekler yaratma ve eğitim kalitesini artırma gibi fırsatlar sunabileceği vurgulanmaktadır. YZ araçlarının oluşturabileceği tehditler arasında; enerji tüketimi, kişisel veri ihlali, siber güvenlik riski, bağımlılık, pedagojik tehditler ve akademik dürüstlüğü zedelenmesi olarak sıralanmaktadır. Son olarak, prompt yazılımlarının iyileştirilmesi, YZ kullanımında bilinç oluşturulması, etik değerlere bağlı bireyler yetiştirilmesi ve yeterli eğitimlerin sağlanması gibi düzenlemelerle YZ araçlarının eğitimde daha etkin kullanılabileceği belirtilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, Eğitim, SWOT Analizi

Kaynaklar

- Abell, M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(3), 4-20.
- Fullan, M., Azor, C., Harris, A. & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 1-8. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Günay, D. ve Şişman, B. (2019). Bilgi ve eğitim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Öğretim-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlucan, E. & Seferoğlu S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *TEBD*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>
- Turan, S. (2016). *Stratejik Yönetim ve SWOT Analizi Uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ülgen, H. ve Mirze, K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Arıkan Yayınları.

Teachers' Opinions on Artificial Intelligence: A SWOT Analysis

Arzu İNSAN

Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

arzuinsan@meb.gov.tr

0000-0002-1083-248

Hilal ULUKAYA

Istanbul Şile Imam Hatip Secondary School, Türkiye

ulukayahilal@gmail.com

000-0003-1204-6447

Merve KOÇAK ÇALIKUŞU

Istanbul Mustafa Itri Primary School, Türkiye

mervekocak061@gmail.com

0000-0001-7908-4910

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

Marmara University, Türkiye

sevalek@marmara.edu.tr

0000-0003-0247-6654

Introduction

Recent developments in computer and internet technologies have marked a major turning point in the field of education. As a result of these advancements, innovative applications such as Web 2.0 technologies, virtual reality, the metaverse, and especially artificial intelligence (AI), have started to be used in education (Kutlucan & Seferoğlu, 2024). AI-supported tools and applications stand out with their functions such as individualizing learning processes, providing instant feedback, and enabling teachers to establish more effective relationships with their students (Abell, 2006). Accordingly, the transformative impact of artificial intelligence in education is becoming increasingly visible today (Fullan et al., 2023). This transformation highlights individuals' abilities to interpret, analyze, manage, transform, and synthesize information through virtual environments (Günay & Şişman, 2019).

In this context, this study focuses on the opinions of teachers who use AI technologies in teaching and learning processes and aims to examine the strengths, weaknesses, opportunities, and threats related to the use of artificial intelligence in education within the framework of a SWOT analysis. The SWOT approach allows for a holistic evaluation of the internal characteristics of an institution or practice—its strengths and weaknesses—as well as external factors—opportunities and threats (Turan, 2016; Ülgen & Mirze, 2007).

The growing influence of artificial intelligence within the context of educational technologies has sparked new discussions on how, for what purpose, and to what extent these tools can be used in educational processes. Therefore, raising awareness of the advantages, potential risks, and strengths and weaknesses of AI technologies will contribute to their more conscious and sustainable use in education.

Method

The study was conducted using the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 20 teachers working in public primary, secondary, and high schools in Istanbul who had experience using artificial intelligence (AI) tools in their lessons. Participants were selected through purposive sampling based on their experience with AI tools. Data were collected using

a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed through content analysis. The findings were categorized into strengths, weaknesses, opportunities, and threats based on the teachers' views and presented in a SWOT matrix.

Results

AI tools used in education vary widely. Participants generally shared their experiences with commonly used tools such as ChatGPT, Gemini, Canva, Kahoot, and Magic School. They identified the strengths of AI tools as saving time, supporting creativity, facilitating teaching, providing synthesis and evaluation opportunities, generating innovative content, giving instant feedback, and enhancing the quality of education. The weaknesses identified included limiting creativity and practical thinking, encouraging ease or overreliance, restricting access to up-to-date data, presenting incorrect information, and contributing to deficiencies in digital literacy. Teachers emphasized that AI tools could create opportunities in the future such as differentiated learning, technology literacy, content creation, simulation design, language learning, creation of new professions, and improvement in educational quality. However, potential threats identified included energy consumption, personal data violations, cybersecurity risks, addiction, pedagogical risks, and the undermining of academic integrity. Finally, it was emphasized that AI tools could be used more effectively in education through measures such as improving prompt-writing tools, raising awareness about the conscious use of AI, fostering individuals committed to ethical values, and providing adequate training.

Keywords: Artificial Intelligence, Education, SWOT Analysis

References

- Abell, M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(3), 4-20.
- Fullan, M., Azor, C., Harris, A. & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 1-8. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Günay, D. ve Şişman, B. (2019). Bilgi ve eğitim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Öğretim-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlucan, E. & Seferoğlu S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *TEBD*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>
- Turan, S. (2016). *Stratejik Yönetim ve SWOT Analizi Uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ülgen, H. ve Mirze, K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Arıkan Yayınları.

Gelenekselden Dijitale: Öğrenmenin Doğası Ve Yapay Zekâ Üzerine Öğrenci Görüşleri

Merve AŞICI

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

merve@yadaegitim.com

0009-0005-9601-9017

Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ebru.oguz@msgsu.edu.tr

0000-0002-5731-011X

Giriş ve Problem Durumu

21. yüzyılın hızlı teknolojik dönüşümleri, öğrenme ve öğretme süreçlerini kökten değiştirmiştir. Yapay zekâ (YZ), özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, uyarlanabilir değerlendirme sistemleri ve akıllı öğretim araçlarıyla eğitimin doğasını yeniden tanımlamaktadır (Yıldız ve Zengin, 2025). Bununla birlikte, öğrenmenin özünde yer alan bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçler ile yapay zekânın sunduğu olanaklar arasında nasıl bir denge kurulacağı tartışma konusudur. Bu noktada en kritik eksik, teknolojiyi doğrudan deneyimleyen öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin algılarının, öğrenmenin doğası konusundaki düşüncelerle nasıl kesiştiğinin yeterince araştırılmamış olmasıdır. Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlanan 17-19 yaş aralığındaki lise öğrencileri, hem teknolojinin yoğun etkisine maruz kalan kuşak olmaları hem de akademik geleceklerini şekillendirme aşamasında bulunmaları nedeniyle bu tartışmanın merkezinde yer almaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu bildiri, öğrenmenin doğası ve yapay zekâyâ ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin, öğrenmenin anlamı, bilgiye erişim yöntemleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve yapay zekânın sınav hazırlık süreçlerindeki yeri hakkındaki algıları incelenmektedir. Böylece, yapay zekânın öğrenmeye katkı ve sınırlılıklarının öğrenci bakış açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Devam eden bu çalışma, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile yapay zekâ okuryazarlığı kavramı üzerine temellendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen bir süreç olarak görürken, yapay zekâ teknolojileri bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ve veri analitiğiyle bu süreçte destek olabilmektedir (Yıldız ve Zengin, 2025). Bununla birlikte, yapay zekânın yaratıcılık boyutunun henüz insana özgü olan anlam kurma kapasitesine ulaşamadığı da literatürde vurgulanmaktadır (Dilmaç, 2024). Bu ikili çerçeve, öğrencilerin teknolojiyi öğrenme süreçlerine nasıl entegre ettiklerini çözümlemede kullanılmaktadır.

Araştırma Yöntemleri

Araştırma nitel bir desenle, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). 17, 18 ve 19 yaşlarında, üniversite sınavına hazırlanan toplam 10 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmaktadır. Sorular, öğrenmenin tanımı, öğrenmede öğretmenin rolü, yapay zekâ tabanlı araçların (ör. soru bankaları, akıllı asistanlar) kullanım deneyimleri, yapay zekânın sınav başarısına etkisi, etik ve güven boyutları gibi temalar etrafında şekillendirilmiştir. Veriler içerik analiziyle çözümlenecek olup, öğrenci ifadelerinden temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tartışma

Şu ana kadar elde edilen bulgular, yapay zekânın eğitim süreçlerinde öğrenciler tarafından genellikle destekleyici ve tamamlayıcı bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Şimdiye kadar yapılan katılımcı görüşmeleri neticesinde, YZ uygulamalarının öğrenmeyi hızlandırma, kişiselleştirilmiş içerik sağlama ve sınav hazırlıklarında verimliliği artırma gibi işlevlerini olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrenmenin doğasına ilişkin algılar incelendiğinde, öğrencilerin hâlen insan etkileşimini, öğretmenin yönlendirici rolünü ve akranlarla işbirliğini merkeze aldıkları görülmektedir. Bu durum, yapay zekânın öğrenme sürecinde tek başına belirleyici değil, destekleyici bir unsur olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

Literatürde vurgulanan, yapay zekânın bilgiye erişimde kolaylık sağlamakla birlikte anlam kurma, derin öğrenme ve motivasyon gibi insana özgü boyutlarda sınırlı kalabileceği görüşü, öğrenci ifadeleriyle de örtüşmektedir (Yıldız ve Zengin, 2025) (Dilmaç, 2024). Bu bağlamda, yapay zekâ tabanlı eğitim uygulamalarının pedagojik süreçleri zenginleştirmesi mümkün olsa da, şu ana kadar elde edilen veriler sonucu, öğrenmenin özündeki sosyal, bilişsel ve duyuşsal unsurları tamamen ikame etmesi mümkün görünmemektedir (Altun, 2024).

Genel olarak, bulgular yapay zekânın eğitimdeki rolünün “destekleyici teknoloji” ile “öğrenmenin öznesi” arasındaki sınırdaki şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu sınırın aşılması için, yapay zekâ kullanımının pedagojik ilkeler, etik sorumluluklar ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Geçici Sonuç ve Beklentiler

Araştırmanın bu aşamasına kadar elde edilen veriler, öğrenmenin doğası ile yapay zekâ arasındaki ilişkinin öğrenciler açısından hem umut hem de endişe içerdiğini göstermektedir. Öğrenciler, yapay zekâyı sınav hazırlığında destekleyici ve zaman kazandırıcı bir araç olarak görmekte; ancak gerçek öğrenmenin özünde insanî etkileşim, anlam kurma ve motivasyon olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar da öğrenci görüşleriyle örtüşmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Bu noktada elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve öğretim tasarımları için önemli ipuçları vermektedir. Çalışma ilerledikçe, öğrenci görüşlerinin çeşitlenmesiyle daha kapsamlı bir değerlendirme yapılması ve nihai sonuçların tartışılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmenin doğası, yapay zeka, öğrenci görüşleri.

Kaynakça

- Altun, E. (2024). Yapay zekâ ve pedagoji: eğitimde fırsatlar ve zorluklar. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Dilmaç, S. (2024). Yapay zekanın yaratıcılığı üzerine bir tartışma. *Art Vision*, 30(53), 240-252. <https://doi.org/10.32547/artvision.1454216>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. ve Zengin, R. (2025). *Eğitimde yapay zeka: Temelleri, kullanım alanları ve yapay zeka okuryazarlığı*. İksad Yayınevi. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.15207187>

From Tradition To Digital: Student Perspectives on the Nature of Learning and Artificial Intelligence

Merve AŞICI

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

merve@yadaegitim.com

0009-0005-9601-9017

Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ebru.oguz@msgsu.edu.tr

0000-0002-5731-011X

Introduction and Problem Statement

The rapid technological transformations of the 21st century have profoundly reshaped teaching and learning processes. Artificial intelligence (AI) has redefined the nature of education through personalized learning experiences, adaptive assessment systems, and intelligent teaching tools (Yıldız & Zengin, 2025). However, the challenge lies in balancing the cognitive, affective, and social processes at the core of learning with the opportunities afforded by AI. A significant gap in this discussion is the limited research on how students—those who directly experience these technologies—perceive AI and how these perceptions intersect with their understanding of the nature of learning. High school students preparing for the Higher Education Institutions Examination (YKS), aged 17–19, are central to this debate, as they both belong to a generation deeply immersed in technology and stand at a critical juncture in shaping their academic futures.

Purpose of the Study

This paper aims to explore student perspectives on the nature of learning and artificial intelligence. The study examines students' perceptions of the meaning of learning, methods of accessing knowledge, teacher–student relationships, and the role of AI in exam preparation. In doing so, it seeks to evaluate the contributions and limitations of AI in education from the students' point of view.

Theoretical Framework

This ongoing study is grounded in constructivist learning theory and the concept of AI literacy. While the constructivist approach views learning as a process of active participation, AI technologies can support this process through personalized learning pathways and data analytics (Yıldız & Zengin, 2025). Nevertheless, literature highlights that AI has not yet reached the uniquely human capacity for meaning-making and creativity (Dilmaç, 2024). This dual framework provides the lens through which students' integration of technology into learning processes is analyzed.

Methods

The study employs a qualitative design, using semi-structured interviews (Yıldırım & Şimşek, 2021). Individual interviews are being conducted with ten students aged 17–19 who are preparing for the national university entrance examination. The questions focus on themes such as definitions of learning, the role of teachers, experiences with AI-based tools (e.g., question banks, smart assistants), the impact of AI on exam performance, and issues of ethics and trust. The data will be analyzed using content analysis, with themes and sub-themes derived from student responses.

Discussion

Preliminary findings indicate that students generally perceive AI as a supportive and complementary tool in educational processes. Interviews conducted so far suggest that students value AI applications for accelerating learning, providing personalized content, and enhancing efficiency in exam preparation.

However, when it comes to the nature of learning, students continue to emphasize human interaction, the guiding role of teachers, and collaboration with peers. This suggests that AI is positioned not as a determinant but as a supportive element in the learning process.

The literature also emphasizes that while AI facilitates access to knowledge, it remains limited in uniquely human domains such as meaning-making, deep learning, and motivation (Yıldız & Zengin, 2025; Dilmaç, 2024). These perspectives are consistent with the student statements gathered in this study. Thus, while AI-based educational applications may enrich pedagogical processes, the current findings suggest that they cannot fully substitute for the social, cognitive, and affective components intrinsic to learning (Altun, 2024).

Overall, the findings reveal that the role of AI in education is situated at the boundary between “supportive technology” and “the subject of learning.” To avoid overstepping this boundary, it is essential that AI use in education be aligned with pedagogical principles, ethical responsibilities, and students’ developmental needs.

Preliminary Results and Expectations

The data collected thus far suggest that students perceive the relationship between the nature of learning and AI as a source of both hope and concern. Students regard AI as a supportive, time-saving tool in exam preparation, yet emphasize that genuine learning is fundamentally rooted in human interaction, meaning-making, and motivation. Prior research also supports these views (Çetin & Aktaş, 2021).

At this stage, the findings provide valuable insights for educational policies and instructional design. As the study progresses, it is expected that a wider range of student perspectives will enable a more comprehensive analysis, leading to final conclusions and discussions.

Keywords: Nature of learning, artificial intelligence, student perspectives.

References

- Altun, E. (2024). Artificial intelligence and pedagogy: Opportunities and challenges in education. *Journal of Digital Technologies and Education*, 3(1), 80–95.
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Artificial intelligence and future scenarios in education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Special Issue in Educational Sciences), 4225–4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Dilmaç, S. (2024). A discussion on creativity and artificial intelligence. *Art Vision*, 30(53), 240–252. <https://doi.org/10.32547/artvision.1454216>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.
- Yıldız, S., & Zengin, R. (2025). *Artificial intelligence in education: Foundations, applications, and AI literacy*. İksad Publishing. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.15207187>

Sınıfın Ötesinde: Lise Öğrencilerinin Etwinning Projelerinde Dijital Yeterlik ve İngilizce Dil Gelişimine İlişkin Deneyimleri

Esen Nur GÜNERHAN
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
ingilizcesen@gmail.com
0009-0002-8928-4355

Şevval KARSAVURANNOĞLU ATASOY
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
sevvalkatasoy@gmail.com
0009-0005-6332-949X

Eda GÜRLER
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
eda.gurlen@gmail.com
0000-0002-1719-9840

Giriş

Hızla gelişen eğitim sistemlerinde dijital teknolojilerin yaygın kullanımı, öğretimde çağdaş yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim dijital çağa uyum sağlarken, yüz yüze ve sanal ortamları dijital araçlarla bütünleştiren pedagojiler giderek daha yaygın hale gelmiştir. Bu süreçte öğretim içerikleri, geleneksel metin temelli modellerden topluluk katkılarını teşvik eden, çoklu ortam destekli yapılara doğru bir dönüşüm geçirmiştir (Thierstein, 2009).

Bu bağlamda, e-Twinning; öğretmenler ve öğrencilerin çeşitli okullardan bir araya gelerek ortak hedeflere ulaşmak üzere iş birliği yaptığı, güvenli ve ücretsiz bir çevrim içi öğrenme platformudur. Platformun temel amacı, tüm okul kademelerindeki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden, özellikle de internetten yararlanarak ortak projeler geliştirmelerine katkı sağlamak ve Avrupa'daki okullar arasında iş birliğine dayalı bir çalışma ağı oluşturmaktır. Avrupa Komisyonu, 2004 yılında Avrupa Okul Eğitimi Platformu (ESEP) aracılığıyla okulları bir araya getirmiş ve gayri resmî bir okul ağı oluşturmuştur. ESEP, 2005 yılında Brüksel'de düzenlenen bir konferansta resmî olarak kurulmuştur (Gilleran, 2007). 2014 yılından itibaren ise Erasmus+, yani Avrupa Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı ile yakın bir şekilde bütünleştirilmiştir. E-twinning, belki de Avrupa'daki okullar için eğitim tarihinde oluşturulmuş en büyük öğretmen ağıdır (Kearney ve Gras-Velázquez, 2015).

Etwinning projeleri, eTwinning platformu üzerinde tematik iş birliği etrafında şekillenmekte ve öğrencilerin çeşitli yeterliklerle donatılmasını amaçlamaktadır. Proje süreci boyunca, ortaklıklar çerçevesinde planlanan yaratıcı, özgün ve proje odaklı etkinlikler iş birliği içinde uygulanmaktadır. E-twinning, Avrupa genelinde iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini ve dijital okuryazarlıklarını geliştiren önemli bir eğitim aracı olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin tek başına bir çözüm olmadığı; ancak etkili bir öğretim stratejisi ile bütünleştirildiğinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmaktadır.

Portal, öğretmenlere proje yazabilecekleri, projeleri için ortak arayabilecekleri ve fikir ile uygulama paylaşılabilecekleri çevrim içi bir ortam sunmaktadır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) aracılığıyla okul iş birliğini teşvik eden bir Avrupa girişimi olan eTwinning, öğrenci ve öğretmenlere sayısız fayda sağlamaktadır. Bir öğretmen ESEP platformuna kaydolduktan sonra, platform ona yeni projeler yazma veya mevcut projelere katılma fırsatı sunmaktadır. Proje aşaması tamamlandıktan sonra, gönüllü öğrencilerin sisteme dâhil edilmesi amacıyla ortak ülkelerle iş birliği süreci başlatılmaktadır. Projeye katılan öğretmen ve öğrenciler toplantı sıklıklarını birlikte belirlemektedir. Projede yer alan tüm ülkelerden öğrenciler, verilen grup görevlerini tamamlamak üzere aynı sistem üzerinden karma gruplara ayrılmakta ve bu süreçte İngilizce iletişim kurmaları sağlanmaktadır.

Çevrim içi toplantılar ne kadar sık yapılırsa, öğrencilerin dili kullanma fırsatları da o ölçüde artmaktadır. Proje aşamaları ve konu hakkında sunumlar yapılmakta, fikir alışverişinde bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenciler olmadan bir araya gelerek planlama yaptıkları ek toplantılar da gerçekleştirilmektedir.

Literatür, eTwinning'in özellikle iletişimsel beceriler olmak üzere dil becerilerinin geliştirilmesindeki değerini sürekli olarak vurgulasa da (Stergaki ve diğ., 2025), önemli boşluklar mevcuttur. Az sayıda çalışma, bu dil kazanımlarının proje katılımı sonrasında da sürdürülebilir olup olmadığını boylamsal olarak incelemiş, ayrıca eTwinning projelerinde yüzeysel etkileşimlerin ötesinde derinlemesine kültürlerarası yeterliğin nasıl geliştiği sınırlı biçimde araştırılmıştır (Karataş & Öztay, 2023). Bunun yanı sıra, yüksek düzeydeki standartlarla sınıf temelli proje uygulamalarının pratikteki karşılığı arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Yenilikçi araçların entegrasyonu, altyapısal eşitsizliklerin giderilmesi ve sınıf içi uygulamaların politika çerçeveleriyle uyumlaştırılması gibi dijital eğitimin değişen gereklilikleri, bu alanda daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, öğrenci deneyimlerine odaklanarak eTwinning projelerinin sunduğu kazanımları kapsamlı bir biçimde değerlendirmesi ve önceki çalışmaların bulgularını destekleyerek daha geniş bir bakış açısı sunması bakımından önemli görülmektedir. Elde edilen sonuçların, eTwinning projelerinin dijital becerilere ve yabancı dil öğrenimine katkılarını ortaya koyması ve bu projelerin geliştirilmesine yönelik öneriler sunması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma, olgubilimsel (fenomenolojik) bir yaklaşım çerçevesinde tasarlanmış; nitel veri toplama yöntemleri, özellikle görüşmeler kullanılmıştır. Veriler, daha önce eTwinning projelerine katılmış olan Ankara'daki bir fen lisesi öğrencilerinden, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: "Lise öğrencilerinin eTwinning projelerinin dijital becerilere ve İngilizce dil gelişimine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?"

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmada fenomenoloji, bireyin yaşantısının bireysel bakış açısıyla yorumlanmasına yaptığı vurgu ile ayırt edilmektedir (Creswell, 2021). Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin öznel deneyimlerini ve algılarını görünür kılarak özgün olanı ortaya çıkarmayı ve yapısal ya da normatif varsayımları sorgulamayı amaçlamakta; hipotez test etmeye ya da bulguları daha geniş bir evrene genelleştirmeye odaklanmamaktadır. Bu yöntem, yerleşik kabulleri ve geleneksel bilgeliği aşmaya ve bireylerin motivasyonları ile davranışları hakkında daha derinlemesine bilgi edinmeye özellikle elverişlidir. Çalışmada bu desenin tercih edilmesi, lise öğrencilerinin eTwinning girişimlerine ilişkin algılarının ayrıntılı biçimde incelenmesine ve deneyimlerinin bütüncül bir şekilde ortaya konmasına imkân sağlamıştır.

Çalışma grubu, Ankara'da bir devlet fen lisesine devam eden on iki öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, farklı bakış açılarından temel konuları belirlemeye yönelik amaçlı bir seçim yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir (Patton, 2014).

Creswell ve Poth'un (2018) belirttiği üzere, fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubunu, incelenen olguyu doğrudan deneyimlemiş bireyler oluşturmaktadır. Bu nedenle, örneklem büyüklüğü genellikle görece küçük tutulmakta; çoğunlukla yaklaşık 10 katılımcı ile derinlemesine deneyimlerin incelenmesine olanak sağlanmaktadır.

Bu doğrultuda katılımcılar, eTwinning deneyim düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır: daha önce eTwinning'e hiç katılmamış dört öğrenci, hâlihazırda bir projeye katılan dört öğrenci ve geçmişte bir projeyi tamamlamış dört öğrenci.

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar, çevrim içi toplantılara ve sınıf içi oturumlara aktif katılım sağlayarak gözlem formlarını titizlikle yürütmüş ve gözlemlenen etkileşimler ile süreçlerin kapsamlı ve bağlamsallaştırılmış bir şekilde betimlenmesine imkân tanımıştır. Fenomenolojik çalışmalarda bilgi elde etmenin temel tekniği görüşmedir (Creswell & Poth, 2018).

Çalışmada kullanılan görüşme görüşme sorularının amacı, öğrencilerin dijital yeterlilikleri ve İngilizce dil becerileri hakkındaki düşüncelerini ve deneyimlerini toplamaktır. Görüşmelerden önce, çalışmanın amacı belirtilmiş ve katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Bireysel, yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her biri ses kaydına alındıktan sonra metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler, öğrencilerin kayıtlı oldukları okulun rehberlik odasında öğle arası sırasında gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri için resmi görüşmeden önce kısa bir sohbet yapılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve bir gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış formatlar arasında yer alan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımda, görüşmeci genellikle önceden hazırlanmış bir rehberi takip eder; ancak katılımcıların özelliklerine bağlı olarak bu genel çerçeve içinde değişiklikler yapılabilir. Konunun farklı yönlerini incelemek amacıyla soruların değiştirilmesi, yeni sorular eklenmesi veya bazı soruların çıkarılması söz konusu olabilir (Creswell & Poth, 2018).

Proje oturumları sırasında araştırmacılar yarı yapılandırılmış gözlem formunu doldurmuşlardır. Sınıf içinde ve çevrimiçi toplantılar sırasında sınıf dışında toplam 4 gözlem formu araştırmacılar tarafından doldurulmuş olup her bir toplantı yaklaşık 40 dakika ve tüm gözlemler toplamda 9 ders saati sürmüştür. Bu toplantılarda, projenin öğretmenleri ve öğrenciler bir araya gelerek planlama, süreç değerlendirmeleri ve projenin ilerleyişi hakkında görüşmüşlerdir. Toplantılar elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, verilerin toplandığı okulda yürütülen dört aktif projeye ilişkin toplantılara katılarak gözlem formunu doldurmuşlardır. Asıl gözlemlerden önce pilot bir gözlem yapılmış ve forma gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından asıl gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Creswell'in (2021) vurguladığı gibi, içerik analizi verilerin anlamlı kategorilere kodlanmasını, temaların belirlenmesini ve katılımcıların anlatılarından ortaya çıkan örüntülerin yorumlanmasını içerir. Toplumsal gerçekliğin doğasını belirleme ve inceleme, bu tekniğin öne çıktığı bir diğer alandır.

Görüşme ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüş ve elde edilen transkriptler ön kodlama için satır satır dikkatle okunmuştur. Ardından, benzer anlamlar taşıyan ifadeler gruplanarak kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlara dayanarak temalar belirlenmiştir. Kodlama süreci tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüş ve veriler doğrudan katılımcıların ifadelerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Veri analizi süreci boyunca araştırmacılar kod ve temaları sürekli olarak karşılaştırmış ve fikir birliğine varmışlardır. Bulgular, katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin deneyimlerinin betimlenmesini zenginleştirmek ve bulguları çeşitlendirmek amacıyla gözlem notları da görüşme transkriptleriyle birlikte analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Bulgular bölümünde ortaya çıkan ana temalar İngilizce ve dijital deneyim, zorluklar ve sınırlılıklar, öğrencilerin tavsiyeleri ve bireysel katkılar olmak üzere 5 tanedir ve sonuçlar öğrencilerin İngilizce dil becerileri üzerine eTwinning projelerinin etkilerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Öğrenciler en çok konuşma becerisinde gelişim sağladıklarını belirtmiş, bunu yazma, dinleme ve okuma becerileri izlemiştir. Ayrıca kelime dağarcığının genişlemesi de vurgulanan önemli kazanımlar arasında yer almaktadır. Analiz sonuçlarında dil öğrenme motivasyonu da ayrı bir tema olarak öne çıkmakta; öğrencilerin dile karşı olumlu tutum geliştirdiği, özgüven kazandığı, konuşma kaygılarının azaldığı ve dil gelişimi konusunda beklenti içine girdikleri görülmektedir. Bu bulgular, projelerin yalnızca akademik bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal yönlerini de destekleyen bir yapı sunduğunu göstermektedir. Böylelikle, eTwinning projeleri öğrencilerin dil yeterliklerini artırırken aynı zamanda yabancı dil kullanımına yönelik olumlu tutum ve motivasyonlarını da güçlendirmektedir.

Tüm katılımcılar, eTwinning projeleri sayesinde dijital araçları kullanarak ürün oluşturduklarını ifade etmiştir. Canva, PowerPoint, Word, Zoom, Voki gibi programlar en sık kullanılan dijital araçlar olmuştur. 11 katılımcı projeler sayesinde yeni dijital araçları tanıma fırsatı bulduğunu; 9 katılımcı dijital

araçları yaşamına entegre ettiğini dile getirmiştir. Bu bulgular gözlemler sırasında elde edilen verilerle de desteklenmiştir. Online toplantılarda yapılan gözlemlerde öğrenciler proje süresince kullandıkları dijital uygulamaları yeni öğrendiklerini ve bu süreçte zorluk yaşasalar da uygulamayı kullanırken yeni özelliklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

En sık bahsedilen sınırlıklardan biri fiziksel ekipman ve teknik altyapı yetersizlikleri olmuştur. Projelere erişmek ve görevleri yerine getirmek için bilgisayardan giriş yapılması gerekliliği, mobil cihazlardan erişim sorunu yaşanması 5 öğrenci tarafından güçlük olarak ifade edilmiştir. 7 öğrenci ise projelerin uygulanması sırasında zaman yönetiminin yeterince iyi sağlanamadığını ve sonraki aşamaya geçerken bekleme süresinin öğrenciler için fazla uzun olabildiğini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar projelerin genel yapısından memnun olduklarını dile getirir de bazı katılımcılar eğitimin daha verimli ve eğlenceli olması adına önerilerde bulunmuşlardır. E twinning projelerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu katkılar arasında en sık ifade edilenler kültürel farkındalık kazanma, gerçek iletişim ortamında dili kullanma fırsatı yakalama ve yabancı akranlarla iletişime geçme olmuştur. 4 katılımcı projeler sayesinde takım çalışması yapma konusunda kendini geliştirdiğini ifade ederken 3 katılımcı projelerin sorumluluk bilinci geliştirmeye katkı sunduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte projelerin her zaman ideal koşullarda yürütülemediği, teknik altyapı eksiklikleri, mobil uyum sorunları ve zaman yönetimi güçlükleri gibi sınırlılıklardan da bahsedilmiştir. Mobil cihazlardan platformlara erişimde yaşanan zorluklar özellikle dijital eşitsizlik bağlamında dikkat çekicidir. Ayrıca, bazı öğrenciler yaşıt olmayan gruplarla çalışmanın motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, bazı projelerin ise birbirine benzer olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bireysel katkılar bağlamında geliştirdikleri beceriler de dikkate değerdir. Kültürel farkındalık, takım çalışması, sorumluluk alma, özgüven gelişimi gibi sosyal ve duyuşsal kazanımlar; eTwinning projelerinin sadece akademik değil aynı zamanda bütüncül öğrenme ortamları sunduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, eTwinning projeleri lise öğrencilerinin hem İngilizce dil becerilerini hem de dijital yeterliliklerini geliştirmede etkili bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenciler sosyal becerilerinde ve kültürlerarası farkındalık düzeylerinde de artış gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Ancak projelerin daha etkili yürütülebilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi ve proje çeşitliliğinin artırılması gerekmektedir.

Kaynaklar

Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi

Creswell, John W. & Cherly N. Poth. (2018) Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches. Los Angeles: SAGE (4th ed.). ISBN 9781506330211

Gilleran, A. (2007). eTwinning – A new path for European schools. *eLearning Papers*. https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media13562.pdf

Karataş, F. R., & Öztay, E. S. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin eTwinning proje uygulamalarına yönelik görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*

Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning ten years on: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning – European Schoolnet.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi

Stergaki, C., Kougiourouki, M., & Passa, E. (2025). The Contribution of eTwinning Projects to the Development of Students' Linguistic, Communicative, and Collaborative Skills in Primary Education: Teachers' Perspectives. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(2), 78–84. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.2.945>

Thierstein, J. (2009). Education in the digital age. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2009/1/education-in-the-digital-age>

Beyond Classrooms: High School Students' Experiences With Digital Competence and English Language Development in Etwinning Projects

Esen Nur GÜNERHAN
Hacettepe University, Türkiye
ingilizcesen@gmail.com
0009-0002-8928-4355

Şevval KARSAVURANOĞLU ATASOY
Hacettepe University, Türkiye
sevvalkatasoy@gmail.com
[0009-0005-6332-949X](tel:0009-0005-6332-949X)

Eda GÜRLER
Hacettepe University/ Türkiye
eda.gurlen@gmail.com
0000-0002-1719-9840

Introduction

In rapidly evolving educational systems, the widespread use of digital technologies has made it essential to adopt contemporary approaches to teaching. As education adapts to the digital age, pedagogies that integrate face-to-face and virtual environments through digital tools have become increasingly prevalent. During this process, instructional content has shifted from traditional text-based models to multimedia-supported structures that encourage community contributions (Thierstein, 2009).

In this context, eTwinning is a safe and free online learning platform where teachers and students from various schools come together to collaborate toward common goals. The main objective of the platform is to help students at all school levels develop joint projects by making use of information and communication technologies (ICT), particularly the Internet, and to establish a cooperative network among schools across Europe. The European Commission brought schools together through the European School Education Platform (ESEP) in 2004, creating an informal network of schools. ESEP was officially launched at a conference held in Brussels in 2005 (Gillera, 2007). Since 2014, it has been closely integrated with Erasmus+, the European program for education, training, youth, and sport. eTwinning is perhaps the largest teacher network ever established in the history of education in Europe (Kearney & Gras-Velázquez, 2015).

E-twinning projects are developed around thematic collaboration on the platform and aim to equip students with a variety of competences. Throughout the project process, creative, original, and project-oriented activities are designed and implemented collaboratively within the framework of partnerships. eTwinning stands out as a significant educational tool that provides a collaborative learning environment across Europe, enhancing students' foreign language proficiency and digital literacy. However, it is emphasized that technology alone is not a solution; it becomes meaningful only when integrated with effective teaching strategies.

The portal provides teachers with an online space where they can design projects, search for partners, and share ideas and practices. As a European initiative promoting school collaboration through ICT, eTwinning offers numerous benefits to both students and teachers. Once a teacher registers on the ESEP platform, it provides opportunities to either create new projects or join existing ones. After the project design phase, a collaboration process is initiated with partner countries to include volunteer students in the system. Teachers and students participating in the project jointly decide the frequency of their meetings. Students from all participating countries are assigned to mixed groups within the same system to complete group tasks, and they are encouraged to communicate in English throughout the process.

The more frequently online meetings are held, the more opportunities students have to use the language. During these meetings, project phases and topics are presented, and ideas are exchanged. Additionally, extra meetings are organized for teachers to plan together without students.

Although the literature consistently emphasizes the value of eTwinning in developing language skills particularly communicative competence significant research gaps remain (Stergaki et al., 2025). Few studies have longitudinally examined whether these language gains are sustainable after project participation. Furthermore, limited research has explored how deep intercultural competence develops within eTwinning projects beyond surface-level interactions (Karataş & Öztay, 2023). There also appears to be a mismatch between high-level standards and the practical realities of classroom-based project implementation. The evolving requirements of digital education such as integrating innovative tools, addressing infrastructural inequalities, and aligning classroom practices with policy frameworks highlight the need for further research in this area.

This study is considered significant as it comprehensively evaluates the benefits provided by eTwinning projects through students' experiences and offers a broader perspective by supporting previous findings. The results aim to reveal the contributions of eTwinning projects to digital skills and foreign language learning, as well as to provide recommendations for their improvement. In this regard, the study was designed within a phenomenological (qualitative) framework and employed qualitative data collection methods, particularly interviews. Data was gathered through semi-structured interview and observation forms from students who previously participated in eTwinning projects at a science high school in Ankara. Accordingly, the research sought to answer the following question:

“What are high school students' views on the effects of eTwinning projects on digital skills and English language development?”

Methodology

This study was designed using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. In qualitative research, phenomenology is distinguished by its emphasis on interpreting individuals' lived experiences from their personal perspectives (Creswell, 2021). Phenomenological studies aim to make participants' subjective experiences and perceptions visible, to reveal what is unique, and to question structural or normative assumptions rather than testing hypotheses or generalizing findings to a broader population. This method is particularly suitable for gaining deeper insight into individuals' motivations and behaviors, going beyond established assumptions and conventional wisdom. The choice of this design in the present study allowed for a detailed examination of high school students' perceptions of eTwinning initiatives and a holistic understanding of their experiences.

The study group consisted of twelve students attending a public science high school in Ankara. Participants were selected using maximum variation sampling, a purposive sampling method designed to identify key issues from different perspectives (Patton, 2014). As Creswell and Poth (2018) state, participants in phenomenological studies are individuals who have directly experienced the phenomenon being investigated. Therefore, sample sizes are generally small typically around ten participants to allow for in-depth exploration of individual experiences.

Accordingly, participants in this study were divided into three groups based on their level of eTwinning experience: four students who had never participated in eTwinning, four students currently participating in a project, and four students who had completed a project in the past.

The data for this study was collected through semi-structured interview and observation forms developed by the researchers. The researchers participated actively in both online and classroom sessions, carefully completing the observation forms to provide comprehensive and context-rich descriptions of observed interactions and processes. In phenomenological research, interviewing is the primary data collection technique (Creswell & Poth, 2018).

The purpose of the interview questions used in this study was to gather students' thoughts and experiences regarding their digital competencies and English language skills. Prior to the interviews, the aim of the study was explained, and participants were informed that they could withdraw at any time. Individual face-to-face interviews were conducted, audio-recorded, and later transcribed verbatim.

The interviews took place in the school's guidance office during the lunch break. Each interview lasted approximately 20 minutes. To help students feel more comfortable, a brief informal conversation was held before the formal interview.

A semi-structured interview form and an observation form developed by the researchers were used in this study. Semi-structured interviews can be described as a method situated between structured and unstructured formats. In this approach, the interviewer generally follows a pre-prepared guide but may make adjustments within this general framework depending on the characteristics of the participants. Questions may be modified, new ones added, or some omitted to explore different aspects of the topic (Creswell & Poth, 2018).

During project sessions, researchers completed the semi-structured observation form. A total of four observation forms were filled out, two in the classroom and two during online meetings. Each meeting lasted about 40 minutes, amounting to approximately nine class hours in total. In these meetings, project teachers and students came together to discuss planning, process evaluations, and project progress. All meetings were conducted electronically. Researchers attended meetings related to four active projects carried out at the school where the data was collected and completed observation forms accordingly. Before the main observations, a pilot observation was conducted, and necessary revisions were made to the form. The finalized version was then used for the main observations.

The collected data was analyzed using the content analysis method, which is widely employed in qualitative research. As Creswell (2021) emphasizes, content analysis involves coding data into meaningful categories, identifying themes, and interpreting patterns emerging from participants' narratives. Another strength of this technique lies in determining and examining the nature of social reality.

Interview audio recordings were transcribed by the researchers, and the resulting transcripts were carefully read line by line for preliminary coding. Then, statements with similar meanings were grouped to form codes. Based on these codes, themes were identified. The coding process followed an inductive approach, and the data was structured directly according to participants' statements. Throughout the analysis, researchers continuously compared codes and themes and reached a consensus. The findings were supported and interpreted through direct quotations from participants' statements. Additionally, observation notes were analyzed alongside interview transcripts to enrich the description of students' experiences and diversify the findings.

Results

The findings of the study revealed five main themes: *English and digital experience, challenges and limitations, students' suggestions, individual contributions, and language learning motivation*. The results comprehensively demonstrate the effects of eTwinning projects on students' English language skills. Students reported the greatest improvement in speaking skills, followed by writing, listening, and reading. The expansion of vocabulary was also highlighted as one of the key gains. Another prominent theme was language learning motivation, indicating that students developed positive attitudes toward the language, gained self-confidence, experienced a reduction in speaking anxiety, and showed increased expectations for their language development. These findings suggest that eTwinning projects not only provide an academic learning environment but also support students' affective domains. Thus, eTwinning projects enhance students' language proficiency while simultaneously strengthening their positive attitudes and motivation toward using a foreign language.

All participants stated that they created products using digital tools through eTwinning projects. Programs such as Canva, PowerPoint, Word, Zoom, and Voki were the most frequently used digital tools. Eleven participants reported that they had the opportunity to discover new digital tools through the projects, while nine participants stated that they had integrated these tools into their daily lives. These findings were also supported by observation data. During online meetings, students were observed learning to use new applications throughout the project process; although they initially faced difficulties, they gradually discovered new features of the tools as they practiced using them.

One of the most frequently mentioned limitations was the lack of physical equipment and technical infrastructure. Five students reported difficulties accessing projects and completing tasks due to the

need to log in via a computer and the limited accessibility from mobile devices. Seven students mentioned that time management during project implementation was not always efficient, and the waiting period between stages could sometimes be too long.

Although participants generally expressed satisfaction with the overall structure of the projects, some suggested ways to make the learning process more efficient and enjoyable. They emphasized that eTwinning projects contributed not only to their academic growth but also to their personal development. The most frequently mentioned benefits included gaining cultural awareness, using the language in real communication contexts, and interacting with foreign peers. Four participants stated that they had improved their teamwork skills through the projects, while three students mentioned that participating in projects helped them develop a stronger sense of responsibility. However, participants also acknowledged that projects were not always conducted under ideal conditions, noting technical infrastructure deficiencies, mobile compatibility issues, and time management difficulties as major challenges. Accessibility problems via mobile devices were particularly striking in the context of digital inequality. Additionally, some students reported that working with groups of different age levels negatively affected their motivation, and that some projects were quite similar to one another.

The individual contributions reported by participants are also noteworthy. Social and affective gains such as cultural awareness, teamwork, responsibility, and self-confidence demonstrate that eTwinning projects provide not only academic but also holistic learning environments.

In conclusion, eTwinning projects play an effective role in enhancing high school students' English language skills and digital competencies. Moreover, students reported improvements in their social skills and intercultural awareness. However, for projects to be conducted more effectively, it is essential to strengthen the technical infrastructure and increase the variety and diversity of project types.

References

- Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Creswell, John W. & Cherly N. Poth. (2018) Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches. Los Angeles: SAGE (4th ed.). ISBN 9781506330211
- Gilleran, A. (2007). eTwinning – A new path for European schools. *eLearning Papers*. https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media13562.pdf
- Karataş, F. R., & Öztay, E. S. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin eTwinning proje uygulamalarına yönelik görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*
- Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning ten years on: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning – European Schoolnet.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Stergaki, C., Kougiourouki, M., & Passa, E. (2025). The Contribution of eTwinning Projects to the Development of Students' Linguistic, Communicative, and Collaborative Skills in Primary Education: Teachers' Perspectives. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(2), 78–84. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.2.945>
- Thierstein, J. (2009). Education in the digital age. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2009/1/education-in-the-digital-age>

Ortaokul Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları

Rukiye TAŞ

Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

rukiye0tas@gmail.com

0009-0008-9199-4202

Mediha SARI

Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye

medihasaki@gmail.com

0000-0002-1663-648X

Giriş

Eğitim programı belirli bir eğitim kurumunda öğrencilerin istenen bilişsel, duyuşsal ve devinimsel nitelikleri kazanmaları amacıyla okul içinde ve okul dışında yapılan her türlü eğitim-öğretim faaliyetini kapsayan yazılı bir materyaldir. Bu materyalde eğitimin genel amaçlarının yanı sıra ilgili derse yönelik kazanımlar, bu kazanımları edindirmek üzere seçilen konular (içerik), bu konuların okulda nasıl işleneceğinin (öğretim yöntem ve teknikleri, ders materyalleri, mekân düzenlemeleri, vb.) açıklandığı öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonunda programın başında belirtilen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini belirlemek amacıyla tasarlanan ölçme-değerlendirme bölümlerine yönelik açıklamalar yer almaktadır. Türkiye’de MEB tarafından hazırlanan eğitim programlarında (resmi/açık/yazılı program) bütün bu unsurların, okullarda öğretmenler tarafından anlaşılıp uygulanmasını sağlayacak şekilde açıkça ve yazılı olarak belirtilmiş olması gerekmektedir. Ancak resmi eğitim programları ne kadar ayrıntılı bir şekilde tanımlanırsa tanımlansın, okulda olup bitenler bunlardan ibaret değildir. Okullarda öğrencilerin neyi ne zaman ne ölçüde ve hangi yeterlikte kazanacaklarını yakından etkileyen, çoğu zaman ne öğretmen ve yöneticiler tarafından ne de öğrenciler tarafından farkına bile varılmayan oldukça güçlü bir eğitimci daha vardır: Örtük program.

Herhangi bir yazılı belgesi olmayan, tamamen yazısız olan örtük program, öğrencilerin kazandığı davranışlar üzerinde önemli etkileri olan okul yaşamı/okul iklimi/okul kültürü ise “örtük/gizil program” kavramına işaret etmektedir. İlk defa 1968 yılında Philip W. Jackson tarafından “Sınıflarda Yaşam (Life in Classrooms)” isimli kitapta kullanılan örtük program kavramı, Apple’a (1990, s.84) göre okullarda örtük olarak ancak etkili bir şekilde öğretilen ve öğretmenlerin amaç veya kazanım ifadelerinde genellikle bahsedilmeyen normlar ve değerleri kapsamaktadır. Jerald (2006) ise örtük programın, okulda bilinçli bir niyet olmadan iletilen tutumları, bilgileri ve davranışları ifade ettiğini, toplumdaki herkesin hayatının bir parçası olan söz ve eylemlerle dolaylı olarak iletilildiğini belirtmiştir. Okullardaki öğrenme ortamlarını etkileyen faktörleri anlamayı amaçlayan çalışmalara yönelik ilginin giderek artmakta olduğunu belirten Alsubaie (2015), dillendirilmeyen beklentilerin, bilgi, beceri ve sosyal süreçlerin öğrenci başarısı ve inanç sistemlerinin gelişimi üzerinde destekleyici veya engelleyici olabileceğini belirterek örtük program kavramının, eğitim ortamında var olan ancak söylenmemiş örtük değerleri, davranışları, prosedürleri ve normları içerdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda örtük programın olumlu etkileri kadar olumsuz etkilerinin olabileceği göz ardı edilmemelidir. Okulun günlük yaşamında örtük programın bizzat kendisi, öğrencilerin birçok olumsuz davranışı (disiplin problemleri, madde bağımlılığı, okul terki eğilimi, öğrenmeye karşı direnç vb.) benimsemelerine yol açabilir. Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinde birçok olumlu davranışı kazandırmanın yanı sıra bazen olumsuz davranışlara da yol açabilen örtük programın yarattığı stres algılarının incelenmesidir.

Yöntem

Tarama modelinde olan bu çalışmanın örneklemini Adana merkezindeki ortaokullarda alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde belirlenen üç okuldaki 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören

316 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, Yıldırım ve Gürol (2017) tarafından beşli Likert tipinde (Hiç, Az, Orta, Çok, Pek Çok) geliştirilmiş olan “İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algılarının Belirlenmesi Ölçeği” ile toplanan veriler, betimsel istatistikler, t testi ve varyans analizi ile incelenmiştir.

Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre, örtük programın ölçekte yer alan üç kategorisi kendilerinde orta düzeyde strese neden olmaktadır. En fazla strese neden olan boyut “Öğretmen ” iken en az strese neden olan boyut ”Öğrenci ” olmuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyine anlamlı fark bulunmamış iken okulun sosyoekonomik düzeyinde birtakım farklar gözlenmiştir.

Çalışmada ulaşılan bulguların alanyazın desteği alınarak tartışılması ve katkılarını belirginleştirilecek önerilerde bulunulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı türleri, İdareci, Öğrenci, Öğretmen, Ölçek

Kaynaklar

- Alsubaie M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (seceond. Ed.) New York: Routledge
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jerald, C.D. (2006). School culture: The hidden curriculum. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Washington DC.
- Yıldırım, F., & Gürol, M. (2017) ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algılarının belirlenmesi ölçeği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 26-39.

Stress Perceptions Of Middle School Students Arising From The Hidden Curriculum

Rukiye TAŞ

Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

rukiye0tas@gmail.com

0009-0008-9199-4202

Mediha SARI

Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye

medihhasari@gmail.com

0000-0002-1663-648X

Introduction

The curriculum is a written document that encompasses all educational activities conducted both within and outside the school to help students acquire the desired cognitive, affective, and psychomotor skills at a specific educational institution. This document outlines the general objectives of education, as well as the learning outcomes specific to the relevant subject, the topics (content) selected to achieve these outcomes, how these topics will be covered at school (teaching methods and techniques, course materials, spatial arrangements, etc.), and explanations regarding the assessment section designed to determine the extent to which students have acquired the learning outcomes specified at the beginning of the program at the end of this process. In Türkiye, all these elements must be clearly and explicitly stated in writing in the curricula prepared by the Ministry of National Education (official/open/written curriculum) to ensure that they are understood and implemented by teachers in schools. However, no matter how detailed the official curricula are defined, what happens in schools is not limited to these.. There is another very powerful educator in schools who closely influences what, when, to what extent and in what competence students will acquire, and who is often not even noticed by either teachers, administrators or students: The hidden curriculum.

The hidden curriculum, which has no written documentation and is entirely unwritten, refers to the school life/school climate/school culture that has a significant impact on the behaviors students acquire. First used in 1968 by Philip W. Jackson in his book *Life in Classrooms*, the concept of the hidden curriculum, according to Apple (1990, p. 84), encompasses norms and values that are implicitly but effectively taught in schools and are not usually mentioned in teachers' objectives or learning outcomes. Jerald (2006) states that the hidden curriculum refers to attitudes, information, and behaviors conveyed in schools without conscious intent, indirectly communicated through words and actions that are part of everyone's life in society. Alsubaie (2015) notes that interest in studies aiming to understand the factors affecting learning environments in schools is increasing, emphasizes that the concept of the hidden curriculum encompasses the unspoken values, behaviors, procedures, and norms that exist in the educational environment, stating that unspoken expectations, knowledge, skills, and social processes can be supportive or obstructive to student achievement and the development of belief systems. In this context, it should not be overlooked that the hidden curriculum can have negative effects as well as positive ones. In the daily life of the school, the hidden curriculum itself can lead students to adopt many negative behaviors (disciplinary problems, substance abuse, tendency to drop out of school, resistance to learning, etc.). The main purpose of this study is to investigate the stress perceptions arising from the hidden curriculum, which not only fosters many positive behaviors in middle school students but also has the power to push them toward such undesirable behaviors.

Methodology

The sample for this study, which is a survey model, consisted of 316 students enrolled in grades 5, 6, and 7 at three schools in central Adana, selected to represent low, middle, and high socioeconomic levels. The data for the study were collected using the "Scale for Determining Primary School Students'

Perceptions of Stress Arising from the Hidden Curriculum” developed by Yıldırım and Gürol (2017) using a five-point Likert scale (None, Low, Moderate, High, Very High). The data were examined using descriptive

Results / Expected Outcomes

According to middle school students' perceptions, the three categories included in the hidden curriculum scale cause them moderate stress. The dimension causing the most stress is “Teacher,” while the dimension causing the least stress is “Student.” While no significant differences were found in terms of gender and grade level, some differences were observed in the socioeconomic level of the school.

It is recommended that the findings of this study be discussed with the support of the

Keywords: Administrator, Scale, Student, Teacher, Types of curriculum.

References

- Alsubaie M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Apple, M. (1990). Ideology and curriculum (seceond. Ed.) New York: Routledge
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jerald, C.D. (2006). School culture: The hidden curriculum. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Washington DC.
- Yıldırım, F., & Gürol, M. (2017) ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algılarının belirlenmesi ölçeği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 26-39.

Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Programını Uygularken Teknolojiyi Entegre Etmelerine Yönelik Deneyimleri

Beyza ÖZCAN
Hacettepe Üniversitesi
byzozcon@gmail.com

Hünkar KORKMAZ
Hacettepe Üniversitesi
hunkar@hacettepe.edu.tr

Giriş

Eğitim programları uygulanırken teknolojinin entegrasyonu, öğretim ve öğrenmeyi önemli ölçüde yeniden şekillendirmiş ve dönüştürmüştür. Öğretmenler bu dönüşümün kilit aktörleridir. Onların bu konudaki deneyimleri erişim, eğitim, tutum ve kurumsal desteğe bağlı olarak değişiklik gösterir. Eğitim teknolojisi alanındaki yenilikler ve eğitim programlarına entegrasyonuna ilişkin artan ilgi ve önem karşısında yeniliğe uyumu etkileyen etkenleri ortaya koymayı amaçlayan çeşitli teoriler ve modeller geliştirilmektedir. Öğretmenlerin eğitim teknolojisiyle ilgili deneyimlerini ve bu deneyimleri etkileyecek faktörleri açıklayabilecek teoriler arasında bu çalışma kapsamında üç teori üzerine odaklanılmıştır. Bunlardan birincisi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'dir (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, eğitimde etkili bir teknoloji entegrasyonunun gerçekleşmesi için bir öğretmenin şu üç boyutu birleştirmesi gerektiğini vurgular: (a) İçerik bilgisi – Konu nedir? (b) Pedagojik bilgi – Nasıl öğretilir? (c) Teknolojik bilgi – Teknoloji nasıl kullanılır? Güçlü TPAB'ne sahip öğretmenler, eğitim programlarının uygulanması sürecinde etkili ve teknolojiyle bütünleşik dersler tasarlayabilirler.

Teknolojinin benimsenmesini açıklamak maksadıyla üretilen modellerden birisi de Davis'in 1989 yılında geliştirdiği Teknoloji Kabul Modelidir (TKM). TKM, kişilerin bilgi sistemlerine karşı tutumlarını, kullanımlarını, davranışlarını ortaya koymaya ve gelecekte bilgi sistemlerinin insan yaşamında oynayacağı rolü açıklamaya odaklanmıştır (Yıldırım ve Kaplan, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim teknolojisiyle ilgili deneyimlerini açıklamak için kullanılan teorilerden bir diğeri ise TKM'dir. TKM, "Algılanan Fayda" ve "Algılanan Kullanım Kolaylığının" bireylerin yeni teknolojileri benimseyip benimsemediğini etkilediğini öne sürmektedir (Davis, 1989). Bu bağlamda TKM, teknolojinin öğrenme çıktılarını iyileştirdiğine ve kullanımının kolay olduğuna inanan öğretmenlerin onu benimseme olasılığı daha yüksek olacağına işaret etmektedir.

Bu çalışmayla ilişkilendirilen üçüncü teori ise "Yeniliklerin Yayılımı Kuramı (YYK)" dır. Everett Rogers tarafından geliştirilen YYK eğitim teknolojileri (EdTech gibi) gibi yeniliklerin sosyal bir sisteme nasıl yayıldığını açıklar. YYK, birey ya da örgüt tarafından yeni olarak algılanan uygulama, fikir veya nesneler olarak açıklanan yeniliğin bir topluluk tarafından kabul edilmesi ve reddedilmesi sürecini açıklamaktadır (Rogers, 2003). Bu teoriye göre bir bireyin bir yeniliği kabul etme aşamaları şu şekilde açıklanabilir (Aimurzayeva, 2015):

- (a) Bilgi: bu aşamada birey, yenilikle karşılaşır ama yenilik hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Sürecin bu aşamasında, birey, yenilik hakkında daha fazla bilgi edinmek için henüz yeterli telkine/farkındalığa sahip değildir.
- (b) İkna olma: Bu aşamada birey, yenilikle ilgilidir ve aktif bir şekilde yenilik hakkında bilgi ve ayrıntı arayışı içindedir.

- (c) Karar verme, bu aşamada birey, yenilik kavramını ele alır. Yeniliği kullanarak avantaj ve dezavantajlarını tartarak, yeniliği kabul etme ya da reddetme kararını verir.
- (d) Uygulama, bu aşamada birey, yeniliği, duruma göre değişen ölçülerde ve sınırlılıklarda, yürürlüğe koyar ve uygulama sahasına alır. Bu aşama boyunca birey, yeniliğin faydalılığı konusundaki hükmünü verir ve yenilik hakkında daha derinlemesine de bir araştırma içine girebilir.
- (e) Onaylama, bu aşamada birey, ürün hakkındaki kararını kesinleştirir. Birey artık yeniliği son ölçüsüne kadar kullanmaya hazır hale gelir (s.s, 40).

Bu teoriler, literatürde yer alan diğer uyum ve benimseme teorilerine benzer şekilde yeniliğe uyum süreciyle ilgili bilgi sağlamayı ve belirsizlikleri azaltmaya odaklanmaktadır. Eğitim sistemlerinde dijitalleşmenin giderek artması, birçok ülkenin öğretim programlarına teknolojiyi entegre etmesine yol açmıştır (Weinhandl, Houghton, Lindenbauer, Mayerhofer, Lavicza, & Hohenwarter, 2021; Mailizar & Fan, 2020). 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretmenlerin teknolojiyi kabullenme, benimseme, kullanma; öğretim programlarını uygularken entegre etme süreçlerini teşvik ederken öğrencilerin teknoloji ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. TYMM'ne dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarını uygularken öğretmenlerin teknolojik araçları ve bu alandaki yenilikleri kabullenme ve eğitim süreçlerine entegrasyonuna yönelik deneyimlerini incelemek daha kritik hale gelmiştir. Bu çalışma kapsamında ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programını uygularken teknolojiyi entegre etmeye yönelik deneyimlerinin açıklanması hedeflenmektedir. TYMM ortaöğretim matematik dersi öğretim programı; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesini ve teknoloji entegrasyonunu öncelikli hedeflerden biri olarak benimsemektedir (MEB, 2024). Mevcut araştırmalarda, teknoloji matematik öğretim programına entegre edildiğinde öğrencilerin derse katılımı, akademik başarıları, motivasyonu, tutumları ve problem çözme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Ali, Yasmeen, & Munawar, 2023). Bu bağlamda öğretim programları uygulanırken teknoloji entegrasyonunda kritik rol üstlenen öğretmenlerin yeterli teknoloji bilgisine ve deneyimine sahip olmaları beklenmektedir (Agyei, Agyei, & Benning, 2021). Ayrıca, Liu (2011), öğretmen inançlarının teknoloji kullanımını dolaylı olarak etkilediğini belirtmiştir.

Özetle, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim programlarına nasıl entegre edecekleri ve hangi araçları ne amaçlarla kullandıkları konusu öğretim programlarının etkili olarak uygulanması ve istendik hedeflere ulaşılabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin TYMM matematik programında teknoloji entegrasyonunu nasıl deneyimlediklerini araştırmak ve elde edilen bulgular bağlamında bu deneyimlerin programın vizyonu ile nasıl örtüştüğünü açıklamaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 22 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak ve yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilecektir. Görüşmelerde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

TYMM Ortaöğretim matematik dersi öğretim programını uygularken öğretmenler(in);

- (1) sınıflarında hangi teknolojik araçları kullanmaktadırlar?
- (2) teknolojik araçları seçme ve kullanma nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?
- (3) teknoloji entegrasyonu konusundaki deneyimlerini nasıl açıklamaktadırlar?
- (4) Eğitim teknolojileri ve araçlarını hangi amaçlarla kullandıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
- (5) teknolojiye erişimleri nasıl gerçekleşmektedir?

- (6) kullandıkları dışında başka hangi teknolojileri ve araçları kullanmaları gerektiğine dair görüşleri nelerdir?
- (7) teknolojinin entegrasyonunda karşılaştıkları engeller hakkındaki görüşleri nelerdir?
- (8) teknolojinin entegrasyonun yararlarına / avantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- (9) teknolojinin entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanmasına yönelik önerileri nelerdir?
- (10) teknolojinin entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanmasına yönelik engeller nelerdir?

Elde edilen nitel veriler belli temalar altında gruplandırılarak betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Verilerin analizinde ve temaların oluşturulmasında eğitim programları ve öğretim alanında çalışan bir akademisyen, aynı alanda lisansüstü eğitim gören ortaöğretim matematik dersi öğretmeni ve teknoloji alanında çalışan bir akademisyen olmak üzere üç kodlayıcı yer alacaktır. Elde edilen nitel verilerin verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma, TYMM'nin uygulanmaya başlamasıyla ortaöğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu deneyimlerini inceleyen öncü çalışmalardan biri olarak alan yazına ve uygulamaya çeşitli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, TYMM'nin teknoloji entegrasyonuna yönelik hedeflerinin sınıf ortamında nasıl hayata geçirildiğini öğretmenlerin deneyimleri üzerinden görünür kılacaktır. Öğretmenlerin kullandıkları eğitim teknolojileri ve dijital araçlar, bu araçları kullanma amaçları, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik önerileri tespit edilecektir. Elde edilen bulguların öğretmen eğitiminde de üniversite programlarına teknoloji entegrasyonuna yönelik derslerin eklenmesi veya mevcut derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi için de önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: matematik dersi öğretim programı, matematik eğitimi, ortaöğretim, öğretmen deneyimleri, teknoloji entegrasyonu.

Kaynaklar

- Agyei, E., Agyei, D. D., Benning, I. (2022). In-service mathematics teachers' preparedness, knowledge, skills, and self-efficacy beliefs of using technology in lesson delivery. *Cogent Education*, 9(1), 2135851. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2135851>
- Ali, M. S. B., Yasmeen, R., & Munawar, Z. (2023). The impact of technology integration on student engagement and achievement in mathematics education: A systematic review. *International Journal on Integrated Education*, 6(3), 222–232
- Aimurzayeva, A. (2015). Yayılma Teorisi, *Avrasya İşletme ve Ekonomi Dergisi*, Avrasya Bilimler Akademisi, 3(3), sayfalar 37-42, Şubat.Bingimlas, K. A. (2009).
- Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Mailizar Mailizar, Lianghuo Fan (2020). Examining Indonesian Secondary School Mathematics Teachers' Instructional Practice in the Integration of Technology. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4692–4699. DOI: 10.13189/ujer.2020.081038.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of Innovations (5th ed.). Free Press.
- Liu, Shih-Hsiung. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56, 1012-1022. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.12.001.
- Sheehan, M., & Nillas, L. (2010). Technology integration in secondary mathematics classrooms: Effect on students' understanding. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(2), 163–173.
- TEDMEM. (2025). *2024 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Weinhandl, R., Houghton, T., Lindenbauer, E., Mayerhofer, M., Lavicza, Z., & Hohenwarter, M. (2021). Integrating Technologies Into Teaching and Learning Mathematics at the Beginning of Secondary Education in Austria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), em2057. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11428>
- Yıldırım, S. C., & Kaplan, B. (2019). Mobil Uygulama Kullanımının Benimsenmesi: Teknoloji Kabul Modeli ile Bir Çalışma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 22-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kauiibf/issue/45479/570997>

Secondary School Mathematics Teachers' Experiences in Integrating Technology While Implementing the Curriculum

Beyza ÖZCAN
Hacettepe University
byzozcon@gmail.com

Hünkar KORKMAZ
Hacettepe University
hunkar@hacettepe.edu.tr

Introduction

The integration of technology into educational curricula has fundamentally reshaped and transformed the pedagogical and learning processes. Teachers constitute key actors in this transformation, and their experiences exhibit variation contingent upon factors such as access, training, attitudes, and institutional support. Given the escalating interest and acknowledged significance of innovations in educational technology and its incorporation into curricula, a variety of theories and models are currently under development. These endeavors aim to delineate the factors that influence the adoption of innovation. Among the theoretical frameworks capable of elucidating teachers' experiences with educational technology and the factors that influence these experiences, the present study concentrates on three theories. The first of these is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006). TPACK posits that effective technology integration in education necessitates an educator's synthesis of the following three dimensions: (a) Content knowledge – Pertaining to the subject matter; (b) Pedagogical knowledge – Pertaining to instructional methodology; and (c) Technological knowledge – Pertaining to the application of technology. Teachers possessing robust TPACK are capable of designing effective, technology-integrated lessons during curriculum implementation.

One of the models formulated to explain technology adoption is the Technology Acceptance Model (TAM), which was developed by Davis in 1989. TAM is primarily focused on elucidating individuals' attitudes, uses, and behaviors concerning information systems and explaining the prospective role information systems will fulfill in human life (Yıldırım & Kaplan, 2019). Consequently, TAM is employed as a further theoretical lens to explain teachers' experiences with educational technology. TAM stipulates that "Perceived Usefulness", and "Perceived Ease of Use" are influential factors in an individual's decision to adopt new technologies (Davis, 1989). In this context, TAM suggests that educators who perceive technology as capable of enhancing learning outcomes and being simple to use will demonstrate a higher propensity for its adoption.

The third theory relevant to this study is the Diffusion of Innovations (DOI) Theory. Developed by Everett Rogers, this theory explains the process by which innovations, such as educational technologies (e.g., EdTech), disseminate throughout a social system. DOI describes the process through which a community accepts or rejects an innovation, which is defined as an idea, practice, or object perceived as new by an individual or organization (Rogers, 2003). According to this theory, the stages of an individual's acceptance of an innovation are outlined as follows (Aimurzayeva, 2015):

- (a) Knowledge: At this stage, the individual encounters the innovation but lacks sufficient knowledge about it. At this stage of the process, the individual does not yet possess sufficient indoctrination/awareness to learn more about the innovation.
- (b) Persuasion: At this stage, the individual is interested in the innovation and actively seeks information and details about it.
- (c) Decision-making: At this stage, the individual considers the concept of innovation. They weigh the advantages and disadvantages of the innovation and decide whether to accept or reject it.
- (d) Implementation: At this stage, the individual puts the innovation into practice, to varying degrees and with varying limitations depending on the situation. During this stage, the individual makes a judgment about the innovation's usefulness and may engage in more in-depth research about the innovation.
- (e) Validation: At this stage, the individual finalizes their decision about the product. The individual is now ready to use the innovation to its fullest extent (p. 40).

Similar to other adaptation and adoption theories in the extant literature, these frameworks are primarily focused on providing information and mitigating uncertainty concerning the process of adapting to innovation. The increasing digitalization of education systems has prompted numerous countries to integrate technology into their curricula (Weinhandl et al., 2021; Mailizar & Fan, 2020). The Türkiye Century Maarif Model (TYMM), implemented in 2024, is designed to encourage educators to accept, adopt, and utilize technology, and to integrate it into their curricula, while simultaneously fostering students' technology and digital literacy skills. When implementing curriculum based on the TYMM, the examination of teachers' experiences in accepting and integrating technological tools and innovations into educational processes has become increasingly critical.

This study endeavors to explain the experiences of secondary school mathematics teachers concerning the integration of technology into the mathematics curriculum. The TYMM secondary school mathematics curriculum prioritizes the development of students' problem-solving, critical thinking, and conceptual understanding skills, in addition to the integration of technology (MEB, 2024). Existing research indicates that the integration of technology into the mathematics curriculum exerts positive effects on student engagement, academic achievement, motivation, attitudes, and the development of problem-solving skills (Ali et al., 2023). Within this context, educators, who perform a critical function in technology integration during curriculum implementation, are expected to possess sufficient technology knowledge and experience (Agyei et al., 2021). Furthermore, Liu (2011) asserted that teacher beliefs exert an indirect influence on technology use.

In summation, the manner in which teachers integrate technology into their curriculum and the purposes for which they employ specific tools are crucial for the effective implementation of the curriculum and the attainment of desired educational objectives. The purpose of this study is to investigate secondary school mathematics teachers' experiences with technology integration within the TYMM mathematics program and based on the findings, to elucidate the alignment of these experiences with the program's overarching vision.

Method

This research was executed utilizing a qualitative research methodology and a phenomenological design. The study group comprises 22 secondary school mathematics teachers. Data collection will be conducted using a structured interview form consisting of open-ended questions, and participation will be entirely voluntary. The interviews will address the following inquiries regarding the implementation of the TYMM Secondary School Mathematics Curriculum:

1. What technological tools do teachers use in their classrooms?
2. How do they explain their reasons for choosing and using technological tools?
3. How do they describe their experiences with technology integration?

4. What are their views on the purposes for which they use educational technologies and tools?
5. How do they access technology?
6. What are their views on what other technologies and tools they should use besides the ones they already use?
7. What are their views on the obstacles they face in integrating technology?
8. What are their views on the benefits/advantages of technology integration?
9. What are their recommendations for ensuring effective technology integration?
10. What are the barriers to effective integration of technology?

The resulting qualitative data will be grouped under specific themes and analyzed using descriptive analysis. Three coders will be engaged in the data analysis and the subsequent creation of themes: an academic specializing in curriculum and instruction, a secondary school mathematics teacher pursuing a graduate degree in the same discipline, and an academic specializing in technology. The Miles and Huberman (1994) reliability formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{the number of agreements}}{(\text{the number of agreements} + \text{disagreements})}$) will be used in the analysis of the obtained qualitative data.

Expected Results

This research is anticipated to contribute to both the literature and professional practice as one of the pioneering investigations examining the experiences of secondary school mathematics teachers with technology integration subsequent to the implementation of the TYMM. Furthermore, it is expected to illuminate the practical execution of the TYMM's technology integration objectives within the classroom through the lens of teachers' experiences. The educational technologies and digital tools employed by teachers, their specific objectives for utilizing these tools, the challenges they encounter, and their suggestions for surmounting these challenges will be identified. The findings are expected to furnish valuable insights for the inclusion of technology integration courses in university programs or the enhancement of existing courses within teacher education curricula.

Keywords: mathematics curriculum, mathematics education, secondary education, teacher experiences, technology integration.

References

- Agyei, E., Agyei, D. D., Benning, I. (2022). In-service mathematics teachers' preparedness, knowledge, skills, and self-efficacy beliefs of using technology in lesson delivery. *Cogent Education*, 9(1), 2135851. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2135851>
- Ali, M. S. B., Yasmeen, R., & Munawar, Z. (2023). The impact of technology integration on student engagement and achievement in mathematics education: A systematic review. *International Journal on Integrated Education*, 6(3), 222–232
- Aimurzayeva, A. (2015). Yayılma Teorisi, *Avrasya İşletme ve Ekonomi Dergisi*, *Avrasya Bilimler Akademisi*, 3(3), sayfalar 37-42, Şubat.Bingimlas, K. A. (2009).
- Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Mailizar Mailizar, Lianghuo Fan (2020). Examining Indonesian Secondary School Mathematics Teachers' Instructional Practice in the Integration of Technology. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4692-4699. DOI: 10.13189/ujer.2020.081038.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press.
- Liu, Shih-Hsiung. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56, 1012-1022. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.12.001.
- Sheehan, M., & Nillas, L. (2010). Technology integration in secondary mathematics classrooms: Effect on students' understanding. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(2), 163–173.
- TEDMEM. (2025). *2024 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Weinhandl, R., Houghton, T., Lindenbauer, E., Mayerhofer, M., Lavicza, Z., & Hohenwarter, M. (2021). Integrating Technologies Into Teaching and Learning Mathematics at the Beginning of Secondary Education in Austria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), em2057. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11428>
- Yıldırım, S. C., & Kaplan, B. (2019). Mobil Uygulama Kullanımının Benimsenmesi: Teknoloji Kabul Modeli ile Bir Çalışma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 22-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kauiibf/issue/45479/570997>

KKTC İlkokullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretme Sürecinin Yaklaşım ve Değerlendirme Boyutları Açısından Değerlendirilmesi

Funda HOŞSÖZ

MEB, KKTC

fundahosoz75@gmail.com

0009-0005-7557-2446

Ahmet PEHLİVAN

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

ahmet.pehlivan@emu.edu.tr

0000-0002-5987-6475

Canan PERKAN ZEKİ

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

canan.perkan@emu.edu.tr

0000-0002-2050-181X

Giriş

Dil bilgisinin hangi yollarla öğretileceği ve değerlendirileceği önemli bir sorundur. Pehlivan ve Aydın (2020), kesin ve tek bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımından bahsedilemeyeceğini, çünkü dil bilgisi öğretiminin çeşitli yollarla yapılabildiğini belirtmişlerdir (Pehlivan ve Aydın, 2020). Bazı öğretmenler dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlemeye çalışılsa da aslında dil bilgisi dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini düzenleyen (Kurudayıoğlu, 2014), dil becerileriyle birleşen bir unsurdur (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Dil bilgisi öğretimi dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapıldığında dilin daha etkili öğrenilmesini (Baş, 2014), konuşulmasını (Fontich, 2014), tam ve doğru anlaşılmasını (Anılan, 2014), dinlenen ya da okunan metnin daha kolay anlaşılmasını (Bayat, 2020) sağlayacak ve özellikle yazılı anlatım becerilerini geliştirecektir (Erdem, 2014; Bayat, 2020). Böylece dilini etkin biçimde kullanma yetkinliği kazanan birey düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar veren bir birey olacaktır (Güneyli, 2007).

Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin gösterdiği ilerleme hakkında öğretmene bilgi verir ve gerekli durumlarda öğretimin tekrarlanması veya iyileştirilmesi konusunda yardımcı olur (Adom vd., 2020). Dil bilgisi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici bir alandır (Uyumaz & Bayat, 2020) ve öğrenilen dil bilgisel bilgiler, günlük hayatta bu beceriler içinde kullanılmaktadır. Dolayısı ile dil bilgisinin dil becerileri içindeki uygulamalarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

KKTC’de dil bilgisi öğretiminde öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci sırasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ve izlendiği ile ilgili bir bilgi yoktur. Bu çalışmada, KKTC’de sınıf öğretmenleri ve akademisyenlerin dil bilgisi öğretiminde öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde izlenen ve izlenmesi gereken yaklaşımlar ile ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama sürecinde yöntem çeşitlemesi, verilerin analizi sürecinde ise araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirleyebilmek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 27 sınıf öğretmeni ve 6 akademisyen belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma sorularına veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Katılımcılarla önce bireysel görüşmeler yapılmış ardından öğretmenlerle ve

akademisyenlerle ayrı ayrı oluşturulan 3 öğretmen ve 1 akademisyen odak grup görüşmeleri ile veri toplanmaya devam edilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi, araştırmacı ve tez danışmanları tarafından ayrı ayrı yapılarak sonuçlar karşılaştırılmış ve ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin yarısının dil bilgisinin, dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretilmesi gerektiğini belirttiği, diğer yarısının ise ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Buna rağmen, çalışmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlediği anlaşılmıştır. Oysa, yapılan çalışmalarda dil bilgisinin bağımsız bir alan olmadığı, dil becerilerini geliştiren bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 1996; Hudson & Walmsley, 2005; Erdem & Çelik, 2011; Güneş, 2013; Fontich, 2014; Göçer, 2015).

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dil bilgisi öğretiminde sezdirme ve tümevarım yönteminin doğru yöntem olduğuna inandıkları ancak dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerle öğretim yaptıkları; dil bilgisinin süreç odaklı değerlendirilmesi gerektiğini düşündükleri ancak sonuç odaklı geleneksel yöntemlerle ölçme değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

Akademisyenlerin ise dil bilgisini, mutlaka dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretmek ve dil becerileri içinde değerlendirmek gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: akademisyen, dil bilgisi öğretimi, ilkökul, ölçme-değerlendirme, sınıf öğretmeni

Kaynaklar

Adom, D., Mensah, J.A. & Dake, D.A. (2020). *Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of The Concepts in Education*, International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(1), 109-119.

Anılan, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1893-1924.

Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 52-60.

Aytaş, G. ve Çeçen, M.A. (2010), *Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi*, Türklük Bilimi Araştırmaları, 77-89.

Baş, B. (2014). Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 197-226), Ankara, Pagem Akademi.

Bayat, N. (2020). Dilbilgisi ve Dil Becerileri, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 151-170), Ankara, Pagem Akademi.

Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler, *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.

Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s.229-262), Ankara, Pagem Akademi.

Fontich, X., (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction, In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (cords.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255-284), Brussels: Peter Lang.

Göçer, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.

Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Hamzadayı, E. ve Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi Öğretimi: Hangi öğretim Yolu?, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 75-100), Ankara, Pegem Akademi.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English Grammar and Teaching in The Twentieth Century, *Journal of Linguistics*, 41(3), 593-622, doi:10.1017/S0022226705003464
- Kurudayıoğlu, M, (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri, M. Özbay (Ed.), Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (s. 47-70), Ankara, Pegem Akademi.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ.S. (2020). Dil Bilgisi Öğretimine Giriş, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 1-10), Ankara, Pegem Akademi.
- Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2020). Dilbilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 259-278), Ankara, Pegem Akademi.

Evaluation of the Process of Teaching Turkish Grammar in Primary Schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in Terms of Approach and Assessment Dimensions

Funda HOŞSÖZ

MEB, KKTC

fundahossoz75@gmail.com

0009-0005-7557-2446

Ahmet PEHLİVAN

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

ahmet.pehliivan@emu.edu.tr

0000-0002-5987-6475

Canan PERKAN ZEKİ

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

canan.perkan@emu.edu.tr

0000-0002-2050-181X

Introduction

How grammar will be taught and assessed is an important issue. Pehlivan and Aydın (2020) stated that there is no single, definitive approach to grammar instruction, as grammar can be taught in various ways (Pehlivan & Aydın, 2020). Although some teachers try to teach grammar as a separate subject, it is actually an element that regulates listening/watching, speaking, reading, and writing skills (Kurudayıoğlu, 2014) and is integrated with language skills (Hamzadayı & Şentürk, 2020). When grammar instruction is linked to language skills, it will lead to more effective language learning (Baş, 2014), speaking (Fontich, 2014), complete and accurate understanding (Anılan, 2014), easier comprehension of listened or read texts (Bayat, 2020), and will particularly improve written expression skills (Erdem, 2014; Bayat, 2020). Thus, an individual who gains proficiency in effectively using their language will become a thinking, producing, discussing, questioning, problem-solving, and decision-making individual (Güneyli, 2007).

Measurement and evaluation provide teachers with information about students' progress and help to repeat or improve instruction when necessary (Adom et al., 2020). Grammar is a supportive area for developing language skills (Uyumaz & Bayat, 2020), and the grammatical information learnt is used within these skills in daily life. Therefore, it is necessary to evaluate the application of grammar within language skills.

There is no information available regarding how the learning process and the measurement-evaluation process should be and are followed in grammar instruction in the TRNC. In this study, an attempt was made to reveal the views of primary school teachers and academics in the TRNC regarding the approaches followed and to be followed in the learning and measurement-evaluation processes in grammar instruction.

Method

In the study, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. To increase the credibility of the study, method triangulation was used in the data collection process, and researcher triangulation was used in the data analysis process. To determine the study group, 27 elementary school teachers and 6 academics were selected using the criterion sampling method. Semi-structured interviews and focus group interviews were used together to collect data for the study's research questions. Individual interviews were conducted with the participants first, followed by data collection

through 3 focus group discussions with teachers and 1 with academics, separately. Descriptive analysis of the obtained data was conducted separately by the researcher and thesis advisors, the results were compared, and common conclusions were reached.

Discussion and Conclusion

In the study, it was observed that half of the teachers stated that grammar should be taught by relating it to language skills, while the other half believed it should be taught as a separate subject. Despite this, it was understood that almost all teachers participating in the study taught grammar as a separate subject. However, studies have emphasised that grammar is not an independent field, but rather an area that develops language skills (Demirel, 1996; Hudson & Walmsley, 2005; Erdem & Çelik, 2011; Güneş, 2013; Fontich, 2014; Göçer, 2015). In conclusion, it was observed that the vast majority of teachers participating in the study believed that the elicitation and induction method was the correct method for teaching grammar, but they mostly taught grammar using traditional methods such as direct instruction and question-and-answer; they thought that grammar should be assessed process-oriented, but they measured and evaluated it using result-oriented traditional methods. It was observed that academics stated that language knowledge must be taught in relation to language skills and evaluated within language skills.

Keywords: academician, grammar teaching, primary school, measurement and evaluation, classroom teacher

References

- Adom, D, Mensah, J.A. & Dake, D.A. (2020). *Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of The Concepts in Education*, International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(1), 109-119.
- Anılan, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1893-1924.
- Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 52-60.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M.A. (2010), *Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi*, Türklük Bilimi Araştırmaları, 77-89.
- Baş, B. (2014). Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 197-226), Ankara, Pagem Akademi.
- Bayat, N. (2020). Dilbilgisi ve Dil Becerileri, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 151-170), Ankara, Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler, *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s.229-262), Ankara, Pagem Akademi.
- Fontich, X., (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction, In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (cords.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255-284), Brussels: Peter Lang.
- Göçer, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

- Hamzadayı, E. ve Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi Öğretimi: Hangi öğretim Yolu?, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 75-100), Ankara, Pegem Akademi.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English Grammar and Teaching in The Twentieth Century, *Journal of Linguistics*, 41(3), 593-622, doi:10.1017/S0022226705003464
- Kurudayıoğlu, M, (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri, M. Özbay (Ed.), Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (s. 47-70), Ankara, Pegem Akademi.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ.S. (2020). Dil Bilgisi Öğretime Giriş, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 1-10), Ankara, Pegem Akademi.
- Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2020). Dilbilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), Dil Bilgisi Öğretimi (s. 259-278), Ankara, Pegem Akademi.

Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini (TPAB) Geliştirmeye Yönelik Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyun Tasarımı Çalışması

Betül KARADUMAN
Çukurova Üniversitesi/Türkiye
bkaraduman@cu.edu.tr
: 0000-0001-7724-3930

İnanç ETİ
Çukurova Üniversitesi/Türkiye
ieti@cu.edu.tr
0000-0001-9736-094X

Giriş

Yaşadığımız çağ, değişim ve dönüşüm çağıdır. Değişimin öncüsü ise teknolojidir. Teknoloji, toplumun ekonomik, sosyal ve politik olmak üzere tüm dinamiklerini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler hale gelmiştir (Bacanak vd., 2003). Eğitimin amacı çağdaş bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek ise, günümüzde teknoloji bilgisine sahip, onu kullanabilen ve bu sayede teknolojiye yön verebilen bireylerin yetiştirilmesi bu bilgi ve becerilere sahip öğretmenler aracılığıyla olabilecektir.

Öğretmen adaylarının gelecekte ne öğreteceklerini ve ders içeriğini, teknolojiyle entegre bir şekilde nasıl öğreteceklerini bilmeleri beklendiğinden, öğretmen adaylarının pedagoji ve içerik bilgisinin ötesine geçerek teknolojiyi öğretim sürecine entegre etmeleri gerekmektedir (Papanikolaou vd., 2017). Bu noktada Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yaklaşımı, içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin bütünleştirilmesiyle öğretim süreçlerinde yenilikçi ve etkili uygulamalar ortaya koymayı amaçlayan önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin incelenmesi, teknolojiyi öğretim sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli altyapının hazırlanmasına rehberlik edebilir (Redmond & Lock, 2019).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu noktasında Web 2.0 araçları oldukça etkili bileşenlerdendir. Öğretim sürecinde web 2.0 araçları, kullanıcıları pasif alıcı durumundan çıkarıp diğer kullanıcılarla etkileşime girebilmesini sağlamakta ve kendi içeriklerini üretebilmelerine izin vermektedir (Brown, 2012; Cheung & Vogel, 2013). Çalışmada öğretmen adaylarının, öğretime teknoloji entegrasyonu konusunda yetkinlik kazanmaları için web 2.0 araçları ile içerik üretmeleri sağlanmıştır. Teknolojik pedagojik içerik bilgisini (TPAB) geliştirmeye yönelik yenilikçi yaklaşımlardan biri de, dijital eğitsel kaçış odası oyunlarının (DEKOO) tasarlanması ve uygulanmasıdır (Makri vd., 2021).

DEKOO, öğrencilere problem çözme, işbirliği ve eleştirel düşünme fırsatları sunan, oyun temelli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde; kendi eğitsel oyununu tasarlayanın, üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (Walfisz vd., 2006; López & Fabricatore, 2012) başarı ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve oyun tasarım sürecinin sınıf kültürünün oluşmasını ve öğrencilerin işbirliğini desteklediği (Baytak & Land, 2010), öğrencilerin akademik bilgilerini farklı durumlara aktararak kullanmalarına yardımcı olduğu (Kafai & Peppler, 2012), öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara rasyonel çözümler geliştirebilmelerini desteklediği (Triantafyllakos vd., 2011) ve bunlara ek olarak oyun tasarımı etkinliklerine katılan

öğrencilerin özgüven ve öz yeterliliklerinin olumlu yönde geliştiği (Meishar-Tal & Avital Kesler, 2021) yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir

Alan yazında web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı ve teknoloji entegrasyonu üzerine çalışmalar yaygın olarak yer almakta, ancak öğretmen adaylarının dijital eğitsel kaçış odası (DEKOO) gibi yenilikçi uygulamalar tasarımlarının TPAB düzeyleri ve dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik algıları üzerindeki etkisine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital eğitsel kaçış odası oyunu tasarımlarının, TPAB düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz yeterlik algılarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açımlayıcı desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programında “Öğretim Teknolojileri” dersine kayıtlı 49 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma süreci toplam 13 hafta sürmüştür. Veriler; Schmidt vd., (2010) tarafından geliştirilmiş ve Hacıömeroğlu vd., (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve Korkmaz vd., (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Dijital Öğretim Materyali Geliştirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi ve tümevarımsal içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, dijital eğitsel kaçış odası tasarlama sürecinin öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ve dijital eğitim materyali geliştirme öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik bilgi ve becerilerinde uygulama öncesine kıyasla anlamlı bir gelişim kaydedilmiştir. Nitel bulgular ise bu gelişimi derinlemesine desteklemektedir. Öğretmen adayları, DEKOO tasarlama sürecinde teknolojiyi pedagojik amaçlarla bütünleştirmeyi öğrenmiş, içerik-hedef uyumunu sağlama konusunda daha yetkin hale gelmişlerdir. Ayrıca, süreçte işbirliği, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, DEKOO tasarımının öğrenmeyi daha eğlenceli ve motive edici hale getirdiğini, aynı zamanda kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, dijital eğitsel kaçış odası tasarımı öğretmen adaylarının hem TPAB gelişimini hem de dijital materyal geliştirme öz yeterliklerini destekleyen yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu tür uygulamaların öğretmen yetiştirme programlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen Öğretimi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Dijital Eğitsel Kaçış Odası , Web 2.0 araçları, Öğretmen Adayları.

Kaynaklar

- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(14), 191-196.
- Baytak, A., & Land, S. M. (2010). A case study of educational game design by kids and for kids. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5242-5246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.853>
- Brown, S. A. (2012). Seeing Web 2.0 in context: A study of academic perceptions. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.003>

- Cheung, R., & Vogel, D. (2013). Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning. *Computers & education*, 63, 160-175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.003>
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2012). 21 developing gaming fluencies with scratch: Realizing game design as an artistic process. In *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (Vol. 355). New York: Cambridge University Press.
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 13(8), 4587-4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587>
- Meishar-Tal, H., & Kesler, A. (2023). "If I create a game I'll learn": online game creation as a tool to promote learning skills of students with learning difficulties. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 3071-3082. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1919146>
- Papanikolaou, K., Makri, K., & Roussos, P. (2017). Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0072-z>
- Redmond, P., & Lock, J. (2019). Secondary pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK): What do they really think?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.4214>
- Triantafyllakos, G., Palaigeorgiou, G., & Tsoukalas, I. A. (2011). Designing educational software with students through collaborative design games: The We! Design&Play framework. *Computers & Education*, 56(1), 227-242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.002>
- Walfisz, M., Zackariasson, P., & Wilson, T. L. (2006). Real-time strategy: Evolutionary game development. *Business Horizons*, 49(6), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2006.04.001>

Digital Educational Escape Room Game Design Study for Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Prospective Teacher

Betül KARADUMAN
Çukurova Üniversitesi/Türkiye
bkaraduman@cu.edu.tr
: 0000-0001-7724-3930

İnanç ETİ
Çukurova Üniversitesi/Türkiye
ieti@cu.edu.tr
0000-0001-9736-094X

Introduction

The era we live in is one of constant change and transformation, with technology serving as the primary driving force. Technology has become a factor that directly or indirectly influences the economic, social, and political dynamics of society (Bacanak, et al., 2003). If the aim of education is to cultivate individuals equipped with contemporary knowledge and skills, then today this requires preparing individuals who possess technological knowledge, can use it effectively, and are capable of shaping technology. This, in turn, is only possible through teachers who possess such competencies. Since pre-service teachers are expected not only to know what and how to teach but also to integrate technology into their teaching practices, they need to go beyond pedagogy and content knowledge and incorporate technology into the instructional process (Papanikolaou et al., 2017). At this point, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework provides an important theoretical basis that integrates content, pedagogy, and technology to support innovative and effective practices in teaching.

Examining pre-service teachers' TPACK levels can guide the preparation of the necessary infrastructure for the effective and efficient integration of technology into teaching (Redmond & Lock, 2019). Research highlights that gaining competence in the use of educational technologies enhances pre-service teachers' self-efficacy (Joo et al., 2018) and that the experiences acquired during teacher education play a critical role in beginning teachers' implementation of technology-supported teaching (Agyei & Voogt, 2011; Drent & Meelissen, 2008). Meaningful integration of technology into teaching not only enriches the teaching and learning process but also increases students' motivation and academic achievement. Among the most effective components of technology integration into education are Web 2.0 tools, which transform learners from passive recipients into active participants who can interact with others and create their own content (Brown, 2012; Chen, Huang, Wang & Wu, 2014; Cheung & Vogel, 2013). In this study, pre-service teachers were engaged in content creation using Web 2.0 tools to develop their competencies in technology integration.

One innovative approach to developing technological pedagogical content knowledge is the design and implementation of Digital Educational Escape Rooms (DEER) (Makri et al., 2021). DEERs provide students with interactive, game-based learning environments that foster problem-solving, collaboration, and critical thinking skills. The literature shows that designing educational games enhances university students' creative thinking (Walfisz et al., 2006; López & Fabricatore, 2012), positively influences their motivation and achievement, supports classroom culture and collaboration (Baytak & Land, 2010), facilitates the transfer of academic knowledge to different contexts (Kafai & Peppler, 2012), promotes rational solutions to

challenges encountered in the learning process (Triantafyllakos et al., 2011), and contributes positively to students' self-confidence and self-efficacy (Meishar-Tal & Kesler, 2021).

While studies on the use of Web 2.0 tools in education and technology integration are widespread, research focusing on the impact of pre-service teachers' engagement in innovative practices such as designing DEERs on their TPACK levels and self-efficacy perceptions regarding digital instructional material development remains limited. In this context, the aim of this study is to investigate the effects of designing a digital educational escape room game on pre-service science teachers' TPACK levels and their self-efficacy perceptions of developing digital instructional materials.

Method

This study was conducted using a sequential explanatory mixed-methods design. The participants were 49 pre-service teachers enrolled in the "Instructional Technologies" course within the science education program of a state university. The research process lasted 13 weeks. In the first stage, pre-service teachers were introduced to Web 2.0 tools, followed by lesson planning, group work in designing DEERs, and presenting their designs for peer evaluation. Data were collected using the "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale", "Self-Efficacy Perception Scale for Developing Digital Instructional Materials" and focus group interviews. Paired-sample t-tests and inductive content analysis were used to analyze the data.

Results

The quantitative findings of the study indicate that the process of designing digital educational escape rooms significantly improved pre-service teachers' TPACK levels and strengthened their self-efficacy perceptions regarding digital material development. Participants demonstrated significant improvement in their knowledge and skills related to technology integration compared to the pre-intervention stage. The qualitative findings supported these results in depth. Pre-service teachers reported that through the DEER design process they learned how to integrate technology with pedagogical purposes, became more competent in aligning content with objectives, and enhanced their collaboration, problem-solving, creativity, and critical thinking skills. Moreover, they expressed that designing DEERs made learning more enjoyable and motivating while fostering their creativity. In conclusion, designing digital educational escape rooms can be considered an innovative approach that supports both the development of pre-service teachers' TPACK and their self-efficacy in digital material development. It is recommended that such practices be more widely implemented in teacher education programs.

Keywords: Science Teaching, Technological Pedagogical Content Knowledge, Digital Educational Escape Rooms, Web 2.0 Tools, Pre-service Teacher

Kaynaklar

- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 191-196.
- Baytak, A., & Land, S. M. (2010). A case study of educational game design by kids and for kids. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5242-5246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.853>
- Brown, S. A. (2012). Seeing Web 2.0 in context: A study of academic perceptions. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.003>

- Cheung, R., & Vogel, D. (2013). Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning. *Computers & education*, 63, 160-175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.003>
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2012). 21 developing gaming fluencies with scratch: Realizing game design as an artistic process. In *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (Vol. 355). New York: Cambridge University Press.
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 13(8), 4587-4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587>
- Meishar-Tal, H., & Kesler, A. (2023). "If I create a game I'll learn": online game creation as a tool to promote learning skills of students with learning difficulties. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 3071-3082. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1919146>
- Papanikolaou, K., Makri, K., & Roussos, P. (2017). Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0072-z>
- Redmond, P., & Lock, J. (2019). Secondary pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK): What do they really think?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.4214>
- Triantafyllakos, G., Palaigeorgiou, G., & Tsoukalas, I. A. (2011). Designing educational software with students through collaborative design games: The We! Design&Play framework. *Computers & Education*, 56(1), 227-242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.002>
- Walfisz, M., Zackariasson, P., & Wilson, T. L. (2006). Real-time strategy: Evolutionary game development. *Business Horizons*, 49(6), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2006.04.001>

Akademik Erteleme Davranışı Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme

Beyza Sıla GÜLEĞLEN
silaguleglen5@gmail.com
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Ismail SATMAZ
ismailsatmaz@comu.edu.tr
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Giriş

Akademik erteleme, öğrencilerin görevlerini bilinçli olarak geciktirmesi ve bu durumun akademik başarı ile öz yeterlilik üzerinde olumsuz etkiler yaratması şeklinde tanımlanmaktadır (Steel, 2007). Bu kavram yalnızca bireysel zaman yönetimi eksiklikleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve akademik kaygı ile yakından ilişkilidir (Klassen et al., 2008). Yapılan çalışmalar, ertelemenin öğrencilerin akademik performansını düşürdüğünü, ders başarısında gerilemeye neden olduğunu ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Sirois et al., 2013). Günümüzde hem ortaöğretim hem de yükseköğretim öğrencilerinde sıkça gözlemlenen bu davranış, eğitim araştırmalarında giderek artan bir şekilde ele alınmaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda, ertelemenin sadece akademik çıktılar üzerinde değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluş üzerinde de olumsuz sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir (Ferrari et al., 2005). Ayrıca, erteleme davranışı yüksek düzeyde görülen öğrencilerin öz yeterlilik algılarında azalma olduğu, bu durumun da başarıya yönelik beklentileri zayıflatığı ortaya konmuştur (Klassen et al., 2008). Dolayısıyla, akademik erteleme yalnızca bireysel bir davranış biçimi değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin motivasyon stratejileri ve eğitim ortamlarının yapısıyla da bağlantılıdır. Bu nedenle, araştırmacılar ve eğitimciler akademik ertelemenin azaltılması için öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesine, zaman yönetimi becerilerinin kazandırılmasına ve öğrenci motivasyonunu artırıcı uygulamalara odaklanmaktadır (Wäschle et al., 2014). Ancak literatürdeki yoğunluğa rağmen, çalışmaların tarihsel gelişimi, atıf ağları ve anahtar kavramlarının sistematik biçimde ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 1995–2025 yılları arasında yayımlanan akademik erteleme konulu makaleleri bibliyometrik yöntemlerle inceleyerek araştırma eğilimlerini, en sık kullanılan kavramları, yazar–ülke–üniversite iş birliklerini ve literatürdeki görünürlük düzeylerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışmada Web of Science veri tabanı kullanılarak “academic procrastination” anahtar sözcüğüyle tarama yapılmıştır. İlk taramada 1155 makale elde edilmiştir. Daha sonra “Article” türü, “English” dili ve “Education & Educational Research” kategorisi filtreleri uygulanmıştır. Bu filtrelemeler sonucunda 229 makale belirlenmiş, söz konusu makaleler “Full Record and Cited References” formatında indirilmiş ve VOSviewer yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz kapsamında anahtar kelime co-occurrence, yıllara göre yayın dağılımı ve atıf ağları incelenmiştir. Veriler yayın yılı, atıf sayısı, toplam bağlantı gücü (TLS), yazarlar, üniversiteler, ülkeler ve anahtar kavramlar açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada tablolastırılmış veriler sözel olarak özetlenmiş ve grafikler kullanılmamıştır.

Sonuçlar

Bulgular, 2011 yılından itibaren yayınlarda belirgin bir artış olduğunu, özellikle 2020 sonrasında ivmelenmenin hızlandığını göstermektedir. Çin, ABD ve Türkiye’nin üretkenlik ve iş birliği açısından öne çıktığı; Türkiye’nin görece daha az makale üretmesine rağmen yüksek bağlantı gücüyle dikkat çektiği görülmektedir. Yazar düzeyinde Grunchel ve Balkis’in; dergi düzeyinde Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi’nin; üniversiteler arasında ise Bielefeld ve Pamukkale Üniversitelerinin merkezi

konumda oldukları belirlenmiştir. Anahtar kavramlar incelendiğinde “academic procrastination” kavramının merkezi rol üstlendiği, “study” ve “student” gibi kavramlarla güçlü bağlantılar kurduğu tespit edilmiştir. Bulgular, alan yazında akademik erteleme giderek daha fazla araştırıldığını, ancak iş birliği çeşitliliğinin ve kavramsal bağ gücünün bazı durumlarda sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akademik erteleme, Bibliyometri, TLS, Vosviewer, Yayın analizi

Kaynaklar

Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2013). “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 699–703. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.017>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>

Bibliometric Analysis of Academic Procrastination Behavior

Beyza Sıla GÜLEĞLEN
silaguleglen5@gmail.com
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Ismail SATMAZ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
ismailsatmaz@comu.edu.tr
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Introduction

Academic procrastination is defined as students' deliberate delay of tasks, which negatively affects academic achievement and self-efficacy (Steel, 2007). This concept is not limited to deficiencies in individual time management; it is also closely related to students' levels of motivation, self-regulation skills, and academic anxiety (Klassen et al., 2008). Studies have shown that procrastination decreases students' academic performance, leads to a decline in course achievement, and adversely influences learning processes (Sirois et al., 2013). Today, this behavior is frequently observed among both secondary and higher education students and has increasingly been addressed in educational research. Particularly in studies conducted among university students, it has been emphasized that procrastination negatively impacts not only academic outcomes but also psychological well-being (Ferrari et al., 2005). Moreover, it has been revealed that students who exhibit high levels of procrastination experience a decrease in their self-efficacy perceptions, which in turn weakens their expectations for success (Klassen et al., 2008). Therefore, academic procrastination is not merely an individual behavioral pattern but is also associated with the quality of instructional processes, students' motivational strategies, and the structure of educational environments. For this reason, researchers and educators focus on developing self-regulation strategies, fostering time management skills, and implementing practices that enhance student motivation in order to reduce academic procrastination (Wäschle et al., 2014). However, despite the growing body of literature, there is still a need to systematically present the historical development, citation networks, and key concepts of this field. The purpose of this study is to examine articles on academic procrastination published between 1995 and 2025 using bibliometric methods in order to identify research trends, frequently used concepts, author–country–university collaborations, and visibility levels within the literature.

Method

In this study, the Web of Science database was searched using the keyword “academic procrastination.” The initial search yielded 1,155 articles. Subsequently, filters were applied for “Article” type, “English” language, and the “Education & Educational Research” category. As a result of these filters, 229 articles were identified. These articles were downloaded in the “Full Record and Cited References” format and analyzed using the VOSviewer software. The analysis focused on keyword co-occurrence, publication distribution by year, and citation networks. The data were evaluated in terms of publication year, citation count, total link strength (TLS), authors, universities, countries, and key concepts. In this study, tabulated data were summarized verbally, and no graphical representations were used.

Results

The findings indicate a significant increase in publications starting from 2011, with a notable acceleration after 2020. China, the United States, and Türkiye stand out in terms of productivity and collaboration; although Türkiye has produced relatively fewer articles, it draws attention with its high total link strength. At the author level, Grunchel and Balkıs emerged as central figures, while at the journal level, *Pegem Journal of Education and Instruction* occupied a key position. Among universities, Bielefeld University and Pamukkale University were identified as central institutions. In terms of key concepts, the notion of “academic procrastination” played a central role, establishing strong connections with concepts such as “study” and “student.” Overall, the findings reveal that academic procrastination

has been increasingly researched in the literature, although the diversity of collaboration and the strength of conceptual connections remain limited in certain cases.

Keywords: Academic procrastination, Bibliometrics, Publication analysis, TLS, VOSviewer

Kaynaklar

Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2013). “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 699–703. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.017>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>

OSB Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Program Geliştirme Stratejileri

Asya BAŞKURT

Milli Eğitim Bakanlığı, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

asyabaskurt8@gmail.com

0009-0000-1334-2091

Canan NURÇİN SÖNMEZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

canannurcin@gmail.com

0009-0005-6359-965X

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler, standart yöntemlerden farklı olarak bireyselleştirilmiş ve planlı eğitime ihtiyaç duyar. Geleneksel yaklaşımlar bu öğrencilerin öğrenme güçlüklerini aşmada yeterli değildir. Bu çalışma, OSB'li öğrenciler için geliştirilen programların temellerini, yöntemlerini ve katkılarını ele almaktadır.

Bu programlar öğrenme kuramlarına dayanır. Bruner, öğrenmenin somut, temsili ve soyut aşamalarda kalıcılaştığını; Bandura ise gözlem ve modellemenin akademik ve sosyal becerileri geliştirdiğini vurgular. Akran ve yetişkin etkileşimi, öğrenilen davranışların farklı ortamlara aktarılmasını kolaylaştırır.

Bireyselleştirilmiş programlar, öğrencilerin farklı gelişim düzeylerine uygun destek sağlar. Bu yaklaşım, katılımı artırır ve eğitimde eşitliği güçlendirir.

STS yaklaşımı, video modelleme ve teknoloji destekli öğretim, özellikle görsel belleği güçlü öğrencilerde akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerinin gelişimini hızlandırır.

Yöntem

Çalışma nitel bir araştırma olarak yürütülmüş ve kapsamlı bir alanyazın taramasına dayanmıştır. OSB olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş program geliştirmeyi konu alan ulusal ve uluslararası çalışmalar içerik analiziyle incelenmiştir. Program stratejileri üç grupta toplanmıştır: kuramsal temeller, kanıta dayalı uygulamalar ve teknoloji entegrasyonu.

Bulgular, bireyselleştirilmiş programların akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerini birlikte geliştirdiğini göstermektedir. Video modelleme, doğrudan öğretim ve görsel destekler öğrenmenin kalıcılığını artırır. Artırılmış gerçeklik ve sanal materyaller, soyut kavramların somut ve etkileşimli biçimde öğrenilmesine yardımcı olur.

Teknoloji, sınıfta etkileşimi artırır, öğrenciyi merkeze alır; sınıf dışında aile katılımını ve bağımsız öğrenmeyi destekler. Böylece öğrenme süreci süreklilik kazanır, edinilen beceriler günlük yaşama aktarılır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

OSB olan öğrenciler için program geliştirme süreci, yalnızca içerik uyarlamalarıyla sınırlı değildir. Kuramsal temellerin, kanıta dayalı stratejilerin ve teknoloji entegrasyonunun birlikte kullanılması; öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim programlarının oluşmasını sağlar. Bu bütüncül yaklaşım, öğrenme sürecini düzenli bir yapıya kavuşturur ve öğrencilerin akademik olduğu kadar sosyal yaşamda da daha bağımsız ve uyumlu bireyler hâline gelmesine katkı verir.

Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının bireyselleştirilmiş programları merkeze alacak şekilde, kapsayıcılığı ve teknolojik uygulamaları artıran bir yönde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Uzun vadede bu tür programlar, yalnızca öğrencilerin gelişimini değil; öğretmenlerin

mesleki yeterliklerini, okul uygulamalarının niteliğini ve toplumda farkındalık düzeyini de güçlendirecektir.

Anahtar Sözcükler: bireyselleştirilmiş eğitim, otizm, özel eğitim, öğretim stratejileri, program geliştirme.

Kaynaklar

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* içinde (ss. 213-262). Rand McNally & Company.

Bruner, J. S. ve Kenney, H. J. (1965). Representation and mathematics learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30(1), 5059. <https://doi.org/10.2307/1165708>

GençTosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213

Korkmaz, E. (2021). *Artırılmış gerçekliğin matematik eğitiminde kullanımı: Bir metasentez çalışması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Program Development Strategies for Individualized Education of Students With Autism

Asya BAŞKURT

Mistry of Education, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus

asyabaskurt8@gmail.com

0009-0000-1334-2091

Canan NURÇİN SÖNMEZ

Mistry of Education, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus

canannurcin@gmail.com

0009-0005-6359-965X

Introduction

Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) require individualized and structured education beyond standard methods. Traditional approaches often fail to address their learning challenges. This study explores the foundations, methods, and contributions of programs developed for students with ASD.

These programs draw on learning theories. Bruner highlights that learning becomes lasting through concrete, representational, and abstract stages, while Bandura emphasizes observation and modeling in developing academic and social skills. Peer and adult interaction helps transfer learned behaviors across contexts.

Individualized programs provide support for different developmental levels, increase participation, and promote equity in education.

The Concrete-Representational-Abstract (CRA) approach, video modeling, and technology-based instruction enhance academic, social, and daily living skills, particularly in students with strong visual memory.

Methodology

The study was conducted as qualitative research based on an extensive literature review. National and international studies on individualized program development for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) were analyzed through content analysis. Program strategies were grouped into three categories: theoretical foundations, evidence-based practices, and technology integration.

Findings show that individualized programs enhance academic, social, and daily living skills together. Video modeling, direct instruction, and visual supports strengthen learning retention. Augmented reality and virtual materials help students learn abstract concepts in a more concrete and interactive way.

Technology increases interaction in the classroom and places the student at the center; outside the classroom, it supports family involvement and independent learning. This continuity in the learning process enables the transfer of acquired skills to daily life.

Results / Expected Outcomes

The program development process for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) goes beyond simple content adaptations. The combination of theoretical foundations, evidence-based strategies, and technology integration enables the creation of inclusive and sustainable educational programs tailored to individual differences. This holistic approach organizes the learning process systematically and helps students become more independent and well-adjusted both academically and socially.

The findings suggest that educational policies should be restructured to place individualized programs at the center while enhancing inclusivity and the use of technology. In the long term, such programs are expected to strengthen not only student development but also teacher competencies, school practices, and overall social awareness.

Keywords: autism, inclusive education, individualized education, instructional strategies, program development.

References

Bandura, A. (1969). *Sociallearning theory of identificatory processes*. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Rand McNally & Company.

Bruner, J. S., & Kenney, H. J. (1965). *Representation and mathematics learning*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30(1), 50-59. <https://doi.org/10.2307/1165708>

Genç Tosun, D., & Kurt, O. (2014). *Autism spectrum disorder and video modeling teaching*. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 15(3), 37-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213

Korkmaz, E. (2021). *The use of augmented reality in mathematics education: A metasynthesis study* [Master's thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education]. *Council of Higher Education Thesis Center*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Beceri Temelli İngilizce Hazırlık Programının BGSÜ Modeline Göre Değerlendirilmesi

Muhammet Esad KULOĞLU
Abdullah Gül Üniversitesi, Türkiye
kuloglu@agu.edu.tr
0000-0001-5149-5494

Mustafa ÖZTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
mustafa.ozturk2@bogazici.edu.tr
0000-0001-7845-6882

Giriş

Yükseköğretimdeki İngilizce hazırlık programları, eğitim dili tamamen İngilizce olan üniversitelerde öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için kritik bir temel sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen beceri temelli program, dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ayrı dersler olarak sunması ve beceri özelinde seviyelendirme yapmasıyla Türkiye'deki benzer programlardan ayrılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik zorunlu ve seçmeli dersler de programın önemli bir parçasıdır.

Bu özgün beceri temelli program modelinin sistematik olarak değerlendirilmesi, nitelikli eğitim sunumu açısından güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi, dolayısıyla diğer kurumlara iyi uygulama modeli oluşturması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, programın etkililiğini ölçmeyi ve yükseköğretim dil öğretimine nitelikli ve güncel uygulamalar konusunda katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Yöntem

Araştırma, nicel betimsel tarama deseniyle tasarlanmış olup, Stufflebeam (2000) tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (BGSÜ / CIPP) Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Katılımcılar, programda öğrenim gören 398 öğrenci ve görev yapan 39 öğretim elemanıdır. Veriler, BGSÜ boyutlarına odaklanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi anket formlarıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, beceri temelli İngilizce hazırlık programına ilişkin paydaş görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu, ancak bazı konularda kalitenin sürekli iyileştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Bağlam boyutunda, programın üniversitenin vizyonu ile uyumlu olduğu ve fakülteye geçiş için gerekli temeli sağladığı tespit edilmiştir. İyileştirme alanı olarak sosyal ve kültürel etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Girdi boyutunda, öğretim materyallerinin öğrenme hedeflerini desteklediği, fakat fakülte dersleriyle bağlantıyı güçlendirecek daha güncel ve çeşitlendirilmiş içeriklere ihtiyaç olduğu görülmüştür. Muafiyet sınavının etkinliğinin artırılması ve öğrenme ortamlarında dijital kaynaklara erişilebilirliğin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Süreç boyutunda, derslerin katılımcı ve etkileşimli olduğu, yöntemlerin işlevsel bulunduğu görülmüştür. İyileştirme alanları; konuşma becerisine daha fazla önem verilmesi, geri bildirim mekanizmalarının çeşitlendirilmesi ve dijital araçların pedagojik entegrasyonunun artırılması olarak belirlenmiştir.

Ürün boyutunda, programın öğrenci beklentilerini büyük ölçüde karşıladığı, özellikle akademik okuma ve yazma becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Ancak, günlük iletişim becerileri, fakülte terminolojisi ve özerk öğrenme becerisinin sistematik olarak desteklenmesi gerekliliği dile getirilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, becerilerin ayrı dersler halinde verilmesinin her bir becerinin gelişimine katkı sağladığını ve beceri temelli yaklaşımın uygulamada etkili bir sistem olduğunu teyit etmiştir. Alanyazındaki benzer çalışmalar da beceri temelli programların dil gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır (Arkın, 2010; Utami, 2023). Programın güçlü yönlerinin korunmasıyla birlikte, materyal güncellemeleri, beceri dengelerinin gözden geçirilmesi, dijital entegrasyonun artırılması ve özerk öğrenmenin desteklenmesi, kapsayıcı ve nitelikli yükseköğretim sunumu için kritik geliştirme alanları olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil eğitimi, program değerlendirme, BGSÜ, beceri temelli yaklaşım, nitelikli eğitim

Kaynaklar

Arkın, F. (2010). Programme evaluation: Skill-based language teaching approach in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3339-3350.

Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds) *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 49. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.

Utami, F., Sumarni, S., & Darmahusni, D. (2023, June). Skill-based English language teaching programs' issues and merits in higher education: A systematic literature review. In *English Language and Literature International Conference (ELLIC) Proceedings* (pp. 557-573).

Evaluation of a Skill-Based English Preparatory Program through the CIPP Model

Muhammet Esad KULOĞLU
Abdullah Gül Üniversitesi, Türkiye
kuloglu@agu.edu.tr
0000-0001-5149-5494

Mustafa ÖZTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
mustafa.ozturk2@bogazici.edu.tr
0000-0001-7845-6882

Introduction

English preparatory programs in higher education offer a critical foundation for students to succeed in both academic and social life at universities where the medium of instruction is entirely English. The skill-based program revised in this study differentiates itself from similar programs in Türkiye by offering language skills (reading, writing, listening, and speaking) as separate courses and providing skill-specific placement based on student proficiency. Furthermore, the program includes both compulsory and elective courses catering to students' interests and needs.

The systematic evaluation of this unique skill-based program model is essential for identifying its strengths and areas for improvement in providing quality education, thereby creating a potential good practice model for other institutions. This research aims to measure the effectiveness of the skill-based program and contribute to quality and contemporary practices in higher education language teaching.

Methodology

This study was designed using a quantitative descriptive survey model and conducted within the framework of Stufflebeam's (2000) Context, Input, Process, Product (CIPP) Curriculum Evaluation Model, based on stakeholder opinions. Participants consisted of 398 students enrolled in the English Preparatory Program and 39 instructors working in the program at a state university in Central Anatolia, Türkiye. Data were collected online via 5-point Likert scale survey forms developed by the researchers, focusing on the CIPP dimensions. The collected data were analyzed using descriptive statistics.

Results

The findings indicate that stakeholder opinions regarding the skill-based English preparatory program are generally positive; however, they suggest that continuous quality improvement is required in certain areas.

In terms of context, the program was found to be compatible with the university's vision and mission and provides the necessary foundation for transitioning to the faculty. Diversifying social and cultural activities was highlighted as an area needing improvement.

Regarding input, instructional materials support learning objectives; yet, there is a clear need for more current and diversified content that strengthens the link with faculty courses. Although the proficiency exam was generally considered fair, the effectiveness of its measurement function needs enhancement, and accessibility to digital resources in learning environments must be strengthened.

Concerning process, courses were perceived as participatory and interactive, and teaching methods were largely functional. Areas for improvement include placing greater emphasis on the speaking skill, diversifying feedback mechanisms, and increasing the pedagogical integration of digital tools.

Looking at the product, the program largely met student expectations, providing significant improvements, particularly in academic reading and writing skills. However, the need for systematic

support for daily communication skills, faculty-specific terminology, and autonomous learning was strongly expressed.

Overall, most participants confirmed that teaching skills in separate courses contributed to the development of each skill, affirming the skill-based approach as an effective system in practice. Previous research likewise highlights the effectiveness of skill-based programs in supporting language development (Arkin, 2010; Utami, 2023). While preserving the program's strengths, material updates, reviewing skill balances, increasing digital integration, and supporting autonomous learning stand out as critical areas for development in order to deliver inclusive and high-quality higher education.

Keywords: writing, template, APA 7, seventh edition (Please provide 5 keywords in alphabetical order separated with comma, not included in the title.)

References

- Arkin, F. (2010). Programme evaluation: Skill-based language teaching approach in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3339-3350.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds) *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 49. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Utami, F., Sumarni, S., & Darmahusni, D. (2023, June). Skill-based English language teaching programs' issues and merits in higher education: A systematic literature review. In *English Language and Literature International Conference (ELLIC) Proceedings* (pp. 557-573).

Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Zihinsel İyi Oluşu: Geleceğin Öğretmenlerini Hazırlamak

Esra Eret Eroğlu

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ÖGEM, Türkiye

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

Şura Can

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Türkiye

sura.can@metu.edu.tr

0009-0007-9522-2560

Giriş

Sağlıksız koşullar altında sağlıklı bitkiler yetiştirmenin mümkün olup olmadığı sorusu, sağlıklı olmayan öğretmenlerin sağlıklı öğrenciler yetiştirip yetiştiremeyeceği temel sorununa kapı aralamaktadır. Ülkelerin refahı için eğitimin ve kapsayıcı öğretmenlerin önemine yapılan vurguya rağmen, öğretmen iyi oluşu konusu ve fiziksel/zihinsel sağlığın korunması yeterli ilgiyi görmemektedir. Öğretmenlerin iyi oluşunun mesleki performans, iş memnuniyeti ve öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi bilinmektedir (Sousa et al., 2024; Randall et al., 2022). Günümüzün teknolojik, ekonomik ve sosyal zorlukları nedeniyle stresli olan öğretmenlik mesleğinde, tükenmişlik, depresyon ve stres düzeyleri giderek artmakta ve bu durum öğretmenlerin yaşam kalitesini ve öğretme yeterliliklerini ciddi şekilde etkilemektedir (Agyapong et al., 2022). Dolayısıyla, kariyerin temellerinin atıldığı hizmet öncesi yıllarda öğretmen adaylarının iyi oluşunun desteklenmesi ve proaktif müdahale programlarının uygulanması elzemdir. İyi oluş, psikolojik bir yapı olmanın ötesinde (Diener, 1984), beslenme, uyku, egzersiz ve duygusal düzenleme gibi faktörlerle zihinsel sağlık ve günlük işleyişle yakından ilişkilidir (Walker, 2018). Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının fiziksel ve zihinsel iyi oluş deneyimlerini kendi bakış açılarından anlamak ve gelecekteki kurumsal destek sistemleri için ihtiyaçlarını belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının iyi oluş ile ilgili deneyim, farkındalık ve zorluklarını derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların yaşam deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyan fenomenolojik desen kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmanın katılımcıları, Ankara'daki bir eğitim fakültesinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme ile seçilen öğretmen adaylarından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak yaklaşık 20 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra toplanan nitel veriler, katılımcı deneyimlerinin detaylı temalarını ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Pilot çalışma sonucu analiz edilen veriler, öğretmen adaylarının iyi oluş farkındalığına sahip olmalarına ve iyi oluş aktivitelerini uygulamaya çalışmalarına rağmen, bu aktiviteleri sürekli kılmakta ciddi zorluklar yaşadıklarını göstermiştir.

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının kurumları ve eğitim programları, iyi oluşa özel olarak tasarlanmış destek sistemlerinden ve derslerden yoksundur.

Aileden uzakta olma, yoğun ders yükü, akran etkisi, ekonomik sıkıntılar ve iyi oluşa yönelik kurumsal/kültürel değer eksikliği gibi faktörler, adayların iyi oluş odaklanmalarını engelleyen başlıca zorluklar olarak öne çıkmıştır.

Bu bulgular, gelecekteki öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine özen göstermeleri için iyi oluşu bilinçli bir öncelik haline getirmeleri (Salo & Kajamies, 2024) gerektiği göz önüne alındığında, karar vericiler ve eğitimciler için önemli bir ekosistem ihtiyacına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: fiziksel iyi oluş, hizmet öncesi öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, zihinsel iyi oluş

Kaynaklar

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Salo, A. E., & Kajamies, A. (2024). Teacher candidates' preparedness to address diverse situations that can threaten pupils' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104470>

Sousa, D., Soares, A., & Almeida, C. (2024). Physical and mental wellbeing, teaching efficacy and school connectedness—A study with preschool teachers in Portugal. *Mental Health and Wellbeing in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1408544>

Walker, M. P. (2018). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*. Penguin books.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Physical and Mental Well-being of Pre-service Teachers: Preparing Future Educators

Esra Eret Eroğlu

Middle East Technical University (METU), School of Foreign Languages (ÖGEM), Turkey

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

Şura Can

*Middle East Technical University (METU), Department of Early Childhood Education,
Turkey*

sura.can@metu.edu.tr

0009-0007-9522-2560

Introduction

The question of whether healthy plants can be grown under unhealthy conditions leads to the fundamental problem of whether unhealthy teachers can raise healthy students. Despite the heavy focus on the importance of education and inclusive teachers for national welfare, insufficient attention has been paid to teacher well-being and training physically and mentally healthy educators. It is well-established that teacher well-being directly impacts professional performance, job satisfaction, and student outcomes (Sousa et al., 2024; Randall et al., 2022). Due to current technological, economic, and social burdens, the teaching profession is increasingly stressful, leading to rising levels of burnout, depression, and anxiety that seriously compromise teachers' quality of life and instructional capabilities (Agyapong et al., 2022). Therefore, it is essential to support the well-being of prospective teachers, starting during the crucial pre-service years, by implementing proactive intervention programs. Beyond being a psychological construct (Diener, 1984), well-being is closely linked to mental health and daily functioning through factors like nutrition, sleep, exercise, and emotional regulation (Walker, 2018). The primary objective of this study is to understand pre-service teachers' experiences of physical and mental well-being from their own perspectives and to identify their needs for future institutional support systems.

Methodology

This study employed a qualitative research approach designed to gain an in-depth understanding of pre-service teachers' experiences, awareness, and challenges regarding well-being. A phenomenological design was utilized, as it is particularly suited for exploring the lived experiences of participants (Yıldırım & Şimşek, 2021). The participants were pre-service teachers studying at a faculty of education in Ankara, selected through purposive sampling. The data collection tool consisted of semi-structured interviews, each lasting approximately 20 minutes. Following ethical approval, the qualitative data collected were analyzed using content analysis to reveal detailed themes of the participants' experiences.

Results

The results of the pilot study data analysis showed that although the prospective teachers had some awareness of well-being and tried to engage in well-being activities, they struggled to maintain these activities consistently.

The findings indicate that their institutions and teacher education programs lack dedicated support systems or courses specifically designed for well-being.

Factors such as being away from family, heavy course loads, peer influence, economic constraints, and a perceived lack of institutional/cultural value placed on well-being were identified as major challenges preventing candidates from focusing on their health.

Considering the necessity for future teachers to consciously prioritize well-being to care for themselves and their students (Salo & Kajamies, 2024), these findings point to a critical need for decision-makers and educators to establish a supportive ecosystem.

Keywords: mental well-being, pre-service teacher candidates, physical well-being, teacher education.

References

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Salo, A. E., & Kajamies, A. (2024). Teacher candidates' preparedness to address diverse situations that can threaten pupils' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104470>
- Sousa, D., Soares, A., & Almeida, C. (2024). Physical and mental wellbeing, teaching efficacy and school connectedness—A study with preschool teachers in Portugal. *Mental Health and Wellbeing in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1408544>
- Walker, M. P. (2018). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*. Penguin books.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Gazimağusa'daki Lise Öğretmenlerinin Dijital ve Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Mustafa GÜLER

Doğu Akdeniz Üniversitesi

mustafa.guler@emu.edu.tr

Ersun İŞÇİOĞLU

Doğu Akdeniz Üniversitesi

ersun.iscioglu@emu.edu.tr

Öz

Son yıllarda yaşanan gelişmeler yeni teknolojik kavramların öğretim ortamlarına girmesini sağlamıştır. Dijital ve yapay zeka okur yazarlığı konusu yeni nesil öğrencilerin doğal sahip oldukları yeteneğe dönüşmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu teknolojilerin kullanımına yönelik bilgi ve becerileri gerek sınıf içi uygulamaları gerekse kariyer gelişimleri açısından son derece önemli bir konuma gelmiştir. Ancak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğretmenlerin bu konulardaki yetkinlerini ölçen yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu konuda bir araştırma yapılması KKTC'deki öğretmenlerin mevcut durumlarının tespiti adına önemli olduğu kanaatine varılmıştır. Çalışmanın amacı Gazimağusa bölgesinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin dijital ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı tarama modelinde planlanmıştır. Araştırma verilerini elde etme amacıyla Wang vd. (2022) tarafından geliştirilip Polatlıgil ve Güler (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Yapay Zeka Okuryazarlığı Ölçeği ve Ng (2012) tarafından geliştirilip Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Gazimağusa bölgesinde bulunan 3 farklı lisede görev yapmakta olan toplam 178 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri, tek yönlü ANOVA ve T-Test kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve yapay zeka okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer bulguya göre erkek öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Eğitim teknolojileri, Yapay zekâ okuryazarlığı

Kaynaklar

Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: An adaptation study. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 291–306. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itall>

Davis, R. O. (2024). Korean In-Service Teachers' perceptions of implementing artificial intelligence (AI) education for teaching in schools and their AI teacher training programs. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(2), 214–219. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.2.2042>

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19–29.

Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

An Assessment of Digital and Artificial Intelligence Literacy Levels of High School Teachers in Famagusta

Mustafa GÜLER

mustafa.guler@emu.edu.tr

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Ersun İŞÇİOĞLU

ersun.iscioglu@emu.edu.tr

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Abstract

Developments in recent years have enabled the introduction of new technological concepts into teaching environments. Digital and artificial intelligence literacy is becoming a natural skill for new generation students. In addition, teachers' knowledge and skills regarding the use of these technologies have become extremely important both for their classroom applications and their career development. However, there is not enough research assessing the competence of teachers in these subjects in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Therefore, it has been concluded that conducting research on this subject is important to determine the current situation of teachers in TRNC. The aim of the study is to examine the digital and artificial intelligence literacy levels of high school teachers working in the Famagusta region. The research used a screening model based on quantitative research methods. In order to obtain research data, data were collected from 178 teachers working in 3 different high schools in the Famagusta region using The Artificial Intelligence Literacy Scale developed by Wang et al. (2022) and adapted into Turkish by Polatlıgil and Güler (2023), as well as the Digital Literacy Scale developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Üstündağ, Güneş, and Bahçivan (2017). The data obtained as a result of the study were analyzed using descriptive analysis methods, one-way ANOVA and T-Test. The findings of the study revealed that teachers had high levels of digital and artificial intelligence literacy. Another finding indicated that male teachers had higher levels of artificial intelligence literacy than female teachers.

Keywords: Artificial intelligence literacy, Digital literacy, Educational technologies

References

- Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: An adaptation study. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 291–306. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itall>
- Davis, R. O. (2024). Korean In-Service Teachers' perceptions of implementing artificial intelligence (AI) education for teaching in schools and their AI teacher training programs. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(2), 214–219. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.2.2042>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19–29.
- Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

Özel Yetenekli Öğrencilerin Proje Hazırlama Becerilerine İlişkin Sistematik Literatür İncelemesi

Esra KERİMOĞLU

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

esrak@yildiz.edu.tr

[0000-0002-7004-3175](tel:0000-0002-7004-3175)

Yavuz ERİŞEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

yverisen@yildiz.edu.tr

[0000-0002-3339-5155](tel:0000-0002-3339-5155)

Mustafa Serdar KÖKSAL

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

serdar.koksal@hacettepe.edu.tr

[0000-0002-2185-5150](tel:0000-0002-2185-5150)

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler, bilim ve teknoloji alanlarında yenilikçi çözümler üretme potansiyeline sahip bireyler olarak öne çıkmaktadır (Sagat ve Karakus, 2019). Bu öğrencilerin proje bazlı çalışmalarla desteklenmesi, onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir (Baiden, 2021; Güntaş, 2019). Aynı zamanda gerçek dünya problemleriyle uğraşırken etkin katılım sağlamalarını ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını desteklemektedir (Girgin, 2020).

Ancak özel yetenekli öğrenciler proje hazırlama süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Planlama, araştırma yapma, proje fikri geliştirme, zaman yönetimi ve danışmanlık eksikliği gibi faktörler, öğrencilerin proje üretme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Girgin, 2020; Okuyucu, 2019; Sözer, 2017; Ünver vd., 2015). Bu durum, öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli etkili bir şekilde ortaya koymalarını ve proje temelli öğrenme süreçlerinden tam anlamıyla yararlanmalarını sınırlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu engel ve sorunlara yönelik eğilimlerin ve alanyazındaki mevcut durumun izlenmesi ile bu doğrultuda geliştirilecek çözüm önerilerinin ortaya konulması önemlidir. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin proje hazırlama becerilerine ilişkin literatürdeki genel durumu sistematik biçimde incelemek, elde edilen bulgular ışığında öğretim programlarına ve öğrenme süreçlerine yönelik somut öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin proje hazırlama süreçlerine ilişkin literatürdeki mevcut durumun ortaya konulması amacıyla sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme; belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için literatürün kapsamlı biçimde taranması, dahil etme ve dışlama kriterlerine göre seçilmesi, analiz edilmesi ve sentezlenmesini içermektedir (Pollock & Berge, 2018). Bu kapsamda uluslararası veri tabanları (WoS, SCOPUS, ERIC) ve ulusal veri tabanları (YÖKTEZ, TR Dizin) taranmış; “gifted AND project” ile “üstün zekalı/üstün yetenekli/özel yetenekli AND proje” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama 2005–2024 yıllarıyla sınırlandırılmış, yalnızca İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanmış hakemli makaleler ve YÖKTEZ’de kayıtlı tezler incelemeye dahil edilmiştir. Konferans bildirileri, raporlar, kitap bölümleri, erişime kapalı tam metinler ve yalnızca genel olarak üstün yetenek eğitimi üzerine odaklanan veya özel yetenekli olmayan öğrenci grubuyla yapılan çalışmalar ise kapsam dışında bırakılmıştır. İlk aşamada 185 çalışmaya ulaşılmış, tekrar edenler çıkarıldıktan ve kriterlere uymayanlar elendikten sonra toplam 26 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle son halini alan “İlgili Alanyazını İnceleme Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmalar, künye bilgisi,

araştırma konusu, yöntem/desen, katılımcılar ve bağlam, veri toplama araçları, (varsa) uygulama süreci, bulgular ve öneriler başlıkları altında incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Bulgular, incelenen araştırmalarda “odaklanılan/geliştirilen beceriler ve özellikler”, “proje hazırlama süreçlerinde yaşanan sorunlar” ile “öğretim süreçlerine/ program tasarımına yönelik çıkarımlar ve öneriler” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. İlk tema kapsamında, incelenen araştırmalarda proje çalışmaları aracılığıyla proje yönetimi (planlama, yürütme, ürün geliştirme), araştırma (bilimsel süreç becerileri, veri analizi), sosyal (iş birliği, etkili iletişim), üst düzey düşünme (problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme), çalışma becerileri (teknolojiyi etkin kullanma) ve kişisel beceriler (liderlik, öz düzenleme, motivasyon, özgüven) gibi beceri ve özelliklere odaklanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Altan (2023) çalışmasında proje hazırlama süreçlerinin öğrencilerin araştırma becerileri ve özgüvenlerini güçlendirdiğini, Bildiren (2016) ise çalışmasında problem çözme becerilerini geliştirdiğini rapor etmiştir. Proje çalışmalarının özellikle üst düzey düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma vardır (örn. Girgin, 2020; Lage-Gómez & Ros, 2024; Sagat & Karakus, 2019).

Bununla birlikte proje hazırlama süreçlerinde özgün proje konusu belirleme, projeyi planlama ve yürütme, rapor hazırlama ve sunma gibi aşamalarda çeşitli güçlükler yaşandığı; ayrıca bilimsel araştırma basamaklarının uygulanmasında, iş birliği ve iletişim gibi sosyal becerilerin kullanımında ve yaratıcı düşünme gibi bazı üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, Durmuş (2022) ve Özarslan (2015), öğrencilerin proje fikri bulmada ve rapor yazımında zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, zaman, kaynak ve materyal yetersizlikleri, üniversite desteği ihtiyacı, öğrencilerin proje çalışmalarına yönelik olumsuz tutumları ve deneyimsizlik gibi sorunlar da tespit edilmiştir.

Son olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda, bu alanda geliştirilecek programların disiplinlerarası ve gerçek dünya problemlerine dayalı esnek içeriğe sahip olması, işbirlikli öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim gibi yöntemleri içermesi, mentorluk ve uzman desteği sunması, öğrencilerin süreçte aktif rol almasına olanak tanınması ve değerlendirme aşamasında öz değerlendirme, akran değerlendirmesine yer vermesi önerilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim (Çetinkaya, 2021; Durmuş, 2022) ve akran değerlendirmenin (Miedijensky & Tal, 2009) öğrencilerin sürece aktif katılımını artırdığını vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Bu öneriler, Baiden’in (2021) proje tabanlı öğrenme bağlamında vurguladığı gibi, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal-duyuşsal becerilerinin de gelişimini destekleyecek çok boyutlu öğrenme tasarımlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: proje hazırlama becerileri, özel yetenekli öğrenciler, sistematik literatür incelemesi

Bilgilendirme

Bu çalışma, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tezinin bir parçasıdır.

Kaynaklar

Altan, K. (2023). *Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin coğrafya projeleri hazırlama deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Baiden, D. (2021). Meeting the unique needs of gifted students through an arts-integrated, project-based learning opportunity: The EncycloMedia project. *Gifted Child Today*, 44(3), 151–170. <https://doi.org/10.1177/10762175211008516>

Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Çetinkaya, Ç. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin proje tabanlı müfredat farklılaştırma örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-438. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.718625>

- Durmuş, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin proje üretme süreçlerine yönelik beceri temelli modüllerin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Girgin, D. (2020). Evaluation of project-based learning process of gifted children via reflective journals. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 772–796. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271219.pdf>
- Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme kuramının literatürü: içerik analizi. *KİSBU İlahiyat Dergisi*, 1(1), 75–109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736313>
- Lage-Gómez, C., & Ros, G. (2024). On the interrelationships between diverse creativities in primary education STEAM projects. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101456. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101456>
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2009). Embedded assessment in project-based science courses for the gifted: Insights to inform teaching all students. *International Journal of Science Education*, 31(18), 2411–2435. <https://doi.org/10.1080/09500690802389597>
- Okuyucu, M. A. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202–218. <https://doi.org/10.24289/ijsser.545583>
- Özarslan, M. (2015). *Proje paydaşlarının BİLSEM biyoloji projeleri hakkındaki düşünceleri ve bu projelerin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile bilimsel tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138–156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- Sagat, E., & Karakus, F. (2019). Investigation of science project performances of gifted and talented students. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 257–272. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.17>
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim proje yarışmasına hazırlanan öğrencilerin proje geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 139–158. <https://doi.org/10.17679/inuefd.334887>
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12–35. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.87781>

Systematic Literature Review on the Project Preparation Skills of Gifted Students

Esra KERİMOĞLU

Yildiz Technical University, Türkiye

esrak@yildiz.edu.tr

[0000-0002-7004-3175](tel:0000-0002-7004-3175)

Yavuz ERİŞEN

Yildiz Technical University, Türkiye

yverisen@yildiz.edu.tr

[0000-0002-3339-5155](tel:0000-0002-3339-5155)

Mustafa Serdar KÖKSAL

Hacettepe University, Türkiye

serdar.koksal@hacettepe.edu.tr

[0000-0002-2185-5150](tel:0000-0002-2185-5150)

Introduction

Gifted students stand out as individuals with the potential to produce innovative solutions in the fields of science and technology (Sagat & Karakus, 2019). Supporting these students through project-based learning positively affects their cognitive, affective, and social development by improving their scientific process skills (Baiden, 2021; Güntaş, 2019). At the same time, it promotes their active engagement and use of higher order thinking skills when dealing with real-world problems (Girgin, 2020).

However, gifted students encounter various difficulties during the project preparation process. Factors such as planning, conducting research, developing a project idea, time management, and lack of guidance can negatively affect students' project development processes (Girgin, 2020; Okuyucu, 2019; Sözer, 2017; Ünver et al., 2015). This situation limits the students' ability to effectively demonstrate their potential and to fully benefit from project-based learning experiences. Therefore, it is important to monitor the trends related to these barriers and challenges in literature and to present solution-oriented suggestions accordingly. This study aims to systematically examine the current state of the literature on the project preparation skills of gifted students and, considering the findings, to develop concrete recommendations for curricula and learning processes.

Methodology

In this study, the systematic review method was employed to reveal the current state of the literature regarding the project preparation processes of gifted students. A systematic review involves comprehensive searching literature to answer the specified research questions, selecting studies based on inclusion and exclusion criteria, followed by their analysis and synthesis (Pollock & Berge, 2018). In this regard, international databases (WoS, SCOPUS, ERIC) and national databases (YÖKTEZ, TR Dizin) were searched using the keywords “gifted AND project” and “üstün zekalı/üstün yetenekli/özel yetenekli AND proje.” The search was limited to the years 2005–2024 and included only peer-reviewed articles published in English or Turkish and theses registered in YÖKTEZ. Conference proceedings, reports, book chapters, inaccessible full texts, and studies focusing solely on gifted education in general or conducted with non-gifted student groups were excluded. In the initial stage, 185 studies were identified, and after removing duplicates and those not meeting the criteria, a total of 26 studies were included for evaluation. Data were collected using the “Relevant Literature Review Form,” which was developed by the researchers and finalized through expert review. The studies were examined under the headings of bibliographic information, research topic, method/design, participants and context, data collection tools, (if applicable) implementation process, findings, and recommendations. Content analysis was used in the analysis of the data.

Results

The findings were grouped under three main themes in the reviewed studies: “skills and characteristics focused on/developed,” “challenges experienced in project preparation processes,” and “implications and recommendations for instructional processes/program design.” Within the first theme, the studies examined showed that project work emphasized skills and characteristics such as project management (planning, implementation, product development), research (scientific process skills, data analysis), social skills (collaboration, effective communication), higher-order thinking (problem-solving, critical and creative thinking), study skills (effective use of technology), and personal skills (leadership, self-regulation, motivation, self-confidence). Similarly, Altan (2023) reported that project preparation processes strengthened students’ research skills and self-confidence, while Bildiren (2016) found that they improved problem-solving skills. Many studies have demonstrated that project work is particularly effective in developing higher-order thinking skills (e.g., Girgin, 2020; Lage-Gómez & Ros, 2024; Sagat & Karakus, 2019).

However, it was also determined that students experienced various difficulties in stages such as identifying an original project topic, planning and carrying out the project, preparing and presenting reports; moreover, there were deficiencies in applying the steps of scientific research, in the use of social skills such as collaboration and communication, and in the development of certain higher-order thinking skills such as creative thinking. For instance, Durmuş (2022) and Özarslan (2015) emphasized that students struggled with generating project ideas and writing reports. In addition, problems such as lack of time, resources, and materials, the need for university support, students’ negative attitudes toward project work, and lack of experience were identified.

Finally, it is recommended that programs developed in this field should include flexible, interdisciplinary, real-world content, incorporate methods such as collaborative learning and differentiated instruction, provide mentorship and expert support, allow students to take an active role in the process, and include self- and peer-assessment in the evaluation phase. There are studies highlighting that differentiated instruction (Çetinkaya, 2021; Durmuş, 2022) and peer assessment (Miedijensky & Tal, 2009) increase students’ active participation in the process. These recommendations point to the necessity of multidimensional learning designs that support not only students’ cognitive but also social-emotional skill development, as emphasized by Baiden (2021) in the context of project-based learning.

Keywords: gifted students, project preparation skills, systematic literature review

Note

This study is part of the first author’s doctoral dissertation conducted under the supervision of the second and third authors.

References

- Altan, K. (2023). *Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin coğrafya projeleri hazırlama deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Baiden, D. (2021). Meeting the unique needs of gifted students through an arts-integrated, project-based learning opportunity: The EncycloMEdia project. *Gifted Child Today*, 44(3), 151–170. <https://doi.org/10.1177/10762175211008516>
- Bildiren, A. (2016). *Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, Ç. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin proje tabanlı müfredat farklılaştırma örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-438. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.718625>
- Durmuş, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin proje üretme süreçlerine yönelik beceri temelli modüllerin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.

- Girgin, D. (2020). Evaluation of project-based learning process of gifted children via reflective journals. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 772–796. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271219.pdf>
- Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme kuramının literatürü: içerik analizi. *KİSBU İlahiyat Dergisi*, 1(1), 75–109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736313>
- Lage-Gómez, C., & Ros, G. (2024). On the interrelationships between diverse creativities in primary education STEAM projects. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101456. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101456>
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2009). Embedded assessment in project-based science courses for the gifted: Insights to inform teaching all students. *International Journal of Science Education*, 31(18), 2411–2435. <https://doi.org/10.1080/09500690802389597>
- Okuyucu, M. A. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202–218. <https://doi.org/10.24289/ijsser.545583>
- Özarslan, M. (2015). *Proje paydaşlarının BİLSEM biyoloji projeleri hakkındaki düşünceleri ve bu projelerin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile bilimsel tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138–156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- Sagat, E., & Karakus, F. (2019). Investigation of science project performances of gifted and talented students. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 257–272. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.17>
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim proje yarışmasına hazırlanan öğrencilerin proje geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 139–158. <https://doi.org/10.17679/inuefd.334887>
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12–35. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.87781>

Mikro-Yeterlilik ve Öğretmen Eğitimi: Türkiye Açısından Çıkarımlar

Gürcü KOÇ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

gurkoc@gazi.edu.tr

0000-0001-6753-0151

Alanyazında alternatif kredi, dijital kredi veya mikro kredi gibi farklı kavramlarla anılan mikro yeterlilik kavramı, Avrupa Komisyonu (2022) tarafından “öğrencinin kısa süreli bir öğrenme deneyimi sonucunda elde ettiği öğrenme çıktılarının kanıtı” olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenme çıktıları belirli ve şeffaf standartlar doğrultusunda değerlendirilmekte; söz konusu kanıt, bireyin kimlik bilgilerini, kazanılan öğrenme çıktılarının kapsamını, kullanılan değerlendirme yöntemlerini, sertifika düzenleyen kurumu, yeterlilik çerçevesindeki seviyeyi ve elde edilen kredileri içermektedir. Mikro yeterlilikler bireye özgü olup paylaşılabılır, taşınabilir ve daha geniş kapsamlı yeterlilikler veya kredilerle bütünleştirilebilir (Hunt, Carter, Zhang ve Yang, 2020). Ayrıca, önceden belirlenmiş standartlara uygun biçimde kalite güvencesi altında sunulmaktadır. Geleneksel akademik programlardan farklı olarak, mikro yeterlilikler daha küçük ölçekli öğrenme modüllerine odaklanmakta ve bireylerin bu öğrenme süreçlerini görece daha kısa sürede ve esnek bir biçimde tamamlamalarına olanak tanımaktadır (Her, 2022; Sung, 2023).

Son yıllarda yükseköğretim ve mesleki gelişim süreçlerinde giderek daha fazla önem kazanan mikro yeterlilikler, öğretmen eğitimi bağlamında da dikkat çeken yenilikçi bir öğrenme ve belgelendirme yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Mikro-yeterlilik özellikle formal öğrenmelerin dışında kalan informal ve nonformal öğrenmelerin tanınması konusunda önemli bir yapı sunacaktır (ENQA, 2023).

Mikro yeterlilikler, kısa süreli ve hedef odaklı öğrenme deneyimlerinin sonucunda elde edilen öğrenme çıktılarının kanıtlanmasını sağlamakta; taşınabilir, paylaşılabılır ve daha kapsamlı yeterliliklerle bütünleştirilebilir nitelikleri sayesinde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine esneklik kazandırmaktadır (Lee ve Liu, 2024). Özellikle hızla değişen eğitim teknolojileri, dijital pedagojiler ve farklı öğrenme-öğretme yöntemleri konusunda öğretmenlerin güncel bilgi ve beceri edinmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte mikro yeterlilikler, öğretmen adaylarına öğrenme modüllerini kişiselleştirme imkânı sunarken, hizmet içi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemekte ve sürekli mesleki gelişimlerini daha görünür kılmaktadır. Bu bağlamda mikro yeterliliklerin öğretmen eğitiminde kullanımı, hem bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya hem de öğretmenlik mesleğinin değişen yeterlilik standartlarına uyum sağlamaya katkı sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı mikro-yeterlilik uygulamalarının öğretmen eğitiminde uygulanabilirliğini tartışmaya açmaktır. Ülkemizde mikro-yeterlilikler ile ilgili çalışmalar son zamanlarda ülkemizin gündemine taşınmaya başlamıştır. Yükseköğretim kurumları mikro-yeterlilik ile ilgili gelişmelerin dışında kalamaz. Mikro-yeterlilik uygulamalarına başlayabilmek için üniversitelerin itici bir güç olarak görev üstlenmesi ve paydaşlar arasında koordineli bir çabanın olması gerekmektedir. Bu çalışmada mikro yeterliliğe ilişkin kalite güvencesi ilkelerinin neler olması gerektiği ve öğretmen eğitiminde uygulanabilirliği tartışılacak ve mikro-yeterlilik konusunun ülkemiz yükseköğretim ve öğretmen eğitiminde uygulanabilirliği gündeme getirilecektir.

Anahtar kelimeler: Mikro-yeterlilik, Kalite Güvencesi, Yükseköğretim, Öğretmen Eğitimi.

Kaynakça

ENQA (2023). Quality assurance of micro-credentials: Expectations within the Context of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA.

European Commission. (2022). A European approach to micro-credentials. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

Her, J. L. (2022). Practice Results of a New Interdisciplinary General Education Course. *Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(1), 59–82.

Hunt, T., Carter, R., Zhang, L., & Yang, S. (2020). Micro-credentials: The potential of personalized professional development. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 34(2), 33-35.

Lee, L., & Liu, Y. Y. (2024). Review and Prospect of “Micro-Credit” Courses in Higher Education SPROUT Project (HESP). *International Journal of Social Sciences*, 4(2).1-14.

Sung, W. Y. (2023). Planning Process and Strategies of University Social Responsibility Interdisciplinary Curriculum – The Examples of USR Courses in Three Universities. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(2), 65–90.

Micro-Credentials and Teacher Education: Implications for Turkey

Gürcü Koç

Gazi Üniversitesi, Türkiye

gurkoc@gazi.edu.tr

0000-0001-6753-0151

In the literature, the concept of micro-credentials, also referred to as alternative credits, digital credits, or micro-credits, is defined by the European Commission (2022) as “evidence of learning outcomes that a learner has acquired following a short learning experience.” These learning outcomes are assessed according to specific and transparent standards; such evidence includes the learner’s personal information, the scope of the achieved learning outcomes, the assessment methods employed, the awarding institution, the qualification framework level, and the credits obtained. Micro-credentials are learner-owned, shareable, transferable, and can be combined with broader qualifications or credits (Hunt, Carter, Zhang, & Yang, 2020). Furthermore, they are delivered under quality assurance mechanisms in line with predefined standards. Unlike traditional academic programs, micro-credentials focus on smaller learning modules and allow individuals to complete these learning processes more flexibly and within shorter timeframes (Her, 2022; Sung, 2023).

In recent years, micro-credentials have gained increasing importance in higher education and professional development processes, emerging as an innovative approach to learning and certification within the context of teacher education. In particular, micro-credentials provide a valuable mechanism for recognizing informal and non-formal learning experiences beyond formal education (ENQA, 2023). They serve as evidence of short-term and goal-oriented learning experiences, while their portability, shareability, and stackability grant teachers greater flexibility in their professional development pathways (Lee & Liu, 2024). They also enable teachers to acquire up-to-date knowledge and skills in rapidly evolving areas such as educational technologies, digital pedagogies, and diverse teaching methods. Moreover, micro-credentials offer teacher candidates the opportunity to personalize their learning modules, while supporting in-service teachers’ lifelong learning processes and making their ongoing professional development more visible. In this respect, the use of micro-credentials in teacher education contributes both to addressing individual learning needs and to adapting to evolving professional standards in teaching.

The aim of this study is to initiate a discussion on the applicability of micro-credential practices in teacher education. In Turkey, the issue of micro-credentials has only recently begun to gain attention. Higher education institutions cannot remain outside these developments. To launch micro-credential initiatives, universities should act as driving forces, supported by coordinated efforts among stakeholders. This study discusses the principles of quality assurance related to micro-credentials, their applicability in teacher education, and their potential integration into Turkey’s higher education and teacher education systems.

Keywords: Micro-Credential, Quality Assurance, Higher Education, Teacher Education

References

- ENQA (2023). Quality assurance of micro-credentials: Expectations within the Context of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA.
- European Commission. (2022). A European approach to micro-credentials. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

- Her, J. L. (2022). Practice Results of a New Interdisciplinary General Education Course. *Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(1), 59–82.
- Hunt, T., Carter, R., Zhang, L., & Yang, S. (2020). Micro-credentials: The potential of personalized professional development. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 34(2), 33-35.
- Lee, L., & Liu, Y. Y. (2024). Review and Prospect of “Micro-Credit” Courses in Higher Education SPROUT Project (HESP). *International Journal of Social Sciences*, 4(2).1-14.
- Sung, W. Y. (2023). Planning Process and Strategies of University Social Responsibility Interdisciplinary Curriculum – The Examples of USR Courses in Three Universities. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(2), 65–90.

İlkokul İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi

Muhammed EKEN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

Hasret GÜRSOY

MEB, Türkiye

hasretguven82@gmail.com

0000-0001-7258-1949

Giriş

İngilizce, küresel iletişim ve ekonomik fırsatlar açısından stratejik bir dil olduğundan, OECD ülkelerinin çoğunda ilkokuldan itibaren zorunlu ders olarak öğretilmektedir. Ancak İngilizcenin yabancı dil (EFL) veya ikinci dil (ESL) olarak öğretildiği ülkelerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi farklılık göstermektedir. Bazı sistemler biçimlendirici değerlendirme ve süreç odaklı geri bildirimle ağırlık verirken, bazıları ulusal standart testlere dayalıdır. Bu çeşitlilik, geçerlik ve güvenirlik sorunları doğurmakta; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemektedir (Kremmel & Harding, 2020). Literatür, özellikle genç öğrenenler bağlamında değerlendirme yaklaşımlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, geçerlik, güvenirlik, motivasyon ve geri bildirimin erken yaşta yabancı dil öğreniminde bütünleşik unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığına dair çalışmalar ise uygulama ile inançlar arasında boşluklar bulunduğunu göstermektedir. Yan (2022), Çin'deki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla inançlarının örtüşmediğini; Tsagari (2025) ise Avrupa'da öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin ülkelere göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Türkiye gibi İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ülkeler için OECD uygulamalarının incelenmesi, müfredat ve ölçme politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ancak ilkokul düzeyinde İngilizce değerlendirmesini OECD ülkeleri bağlamında sistematik olarak ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu gidermeyi ve Türkiye için yol gösterici bir çerçeve oluşturmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, OECD ülkelerinde ilkokul düzeyinde İngilizceyi EFL/ESL bağlamında öğreten sistemlerde öğrenci başarısının nasıl değerlendirildiğini incelemektir. Çalışmada ülkeler arasındaki farklılıklar ve ortak eğilimler belirlenerek Türkiye'de İngilizce öğretiminde ölçme-değerlendirme boyutunun geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu çalışma şu sorulara yanıt aramaktadır:

- OECD ülkelerinde öğrenci başarısı hangi araç ve yöntemlerle değerlendirilmektedir?
- Değerlendirmelerde hangi standartlar ve çerçeveler (ör. CEFR) kullanılmaktadır?
- Ülkeler arasında hangi ortak eğilimler ve farklılıklar bulunmaktadır?
- Son olarak, Türkiye'nin mevcut uygulamaları bu bulgular ışığında nasıl geliştirilebilir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel yaklaşım temelinde karşılaştırmalı doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Bu yöntem, politika ve müfredat belgelerinin sistematik incelenmesine dayanmakta ve eğitim politikası araştırmaları için güvenilir bir teknik sunmaktadır (Bowen, 2009). Nitel yaklaşım,

olguların bağlam içinde bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak tanır (Creswell & Poth, 2018). Çalışma grubunu, OECD üyesi ve İngilizceyi ilkököl düzeyinde EFL veya ESL bağlamında zorunlu ders olarak öğreten ülkeler oluşturmaktadır. Veriler 2025 yılı itibarıyla OECD, Eurydice, ulusal eğitim bakanlıkları ve akademik veri tabanlarından toplanmıştır. Analiz sürecinde, öğrenci başarısının hangi ölçütlerle değerlendirildiği, kullanılan araçlar, rubrikler ve standartlar (ör. CEFR), biçimlendirici ve sonuç odaklı uygulamaların dengesi ve raporlama politikaları incelenmiştir.

Sonuçlar

OECD ülkelerinde ilkököl düzeyinde İngilizce öğretim politikaları, zorunlu eğitimin erken yaşlara (ağırlıklı olarak 1. sınıf, %48) çekildiği kolektif bir eğilim sergilemekte; ancak bu ortak eğilime rağmen haftalık ders yoğunluğu profilleri ülkeler arasında belirgin bir değişkenlik göstermektedir. Pedagojik yaklaşımlar incelendiğinde, dilbilgisi odaklı geleneksel öğretimden uzaklaşarak iletişimsel, eylem temelli ve yetkinlik odaklı sistemlere geçişin yaygınlaştığı; özellikle CLIL modelinin, dili bir öğrenme aracı olarak kullanan yenilikçi bir strateji olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımı destekler nitelikte, değerlendirme kültüründe de "öğrenme sürecini görünür kılma" amacıyla portfolyo, gözlem ve akran değerlendirmesi gibi süreç odaklı, otantik ve biçimlendirici araçlar baskınlık kazanmıştır. Sistemin bu güçlü yönlerine karşın, teori-pratik arasındaki uygulama açığı, öğretmenlerin CLIL ve biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı konusundaki yetersizlikleri ile ders saati azlığı, kalabalık sınıflar ve dijital materyal eksikliği gibi kaynak ve zaman kısıtlılıkları, en kritik geliştirme alanları olarak tespit edilmiştir.

Kaynaklar

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Testing*, 37(2), 175–204. <https://doi.org/10.1177/0265532219889584>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Tsagari, D., & Armostis, S. (2025). Contextualizing language assessment literacy: A comparative study of teacher beliefs, practices, and training needs in Norway and Cyprus. *Education Sciences*, 15(7), 927. <https://doi.org/10.3390/educsci15070927>
- Yan, Q., Zhang, L. J., & Dixon, H. R. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728>

Comparative Analysis of Assessment Approaches in Primary English Language Teaching

Muhammed EKEN

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

Hasret GÜRSOY

MOE, Türkiye

hasretguven82@gmail.com

0000-0001-7258-1949

Introduction

As English is a strategic language for global communication and economic opportunities, it is taught as a compulsory subject from the primary school level in most OECD countries. However, the assessment of student achievement differs in countries where English is taught as a foreign language (EFL) or a second language (ESL). Some systems emphasize formative assessment and process-oriented feedback, while others rely on national standardized tests. This diversity creates challenges related to validity and reliability, directly impacting teachers' assessment literacy and students' learning experiences (Kremmel & Harding, 2020).

The literature highlights the importance of assessment approaches, particularly in the context of young learners. These findings reveal that validity, reliability, motivation, and feedback are integrated elements in early foreign language learning. Studies on teachers' assessment literacy indicate gaps between practice and beliefs. Yan (2022) found that teachers' classroom practices in China did not align with their beliefs, while Tsagari (2025) revealed that teachers' knowledge and skills vary across European countries. For countries like Turkey that teach English as a foreign language, examining OECD practices will contribute to the development of curriculum and assessment policies. However, studies systematically addressing English assessment at the primary level within the OECD context are limited. This research aims to fill this gap and establish a guiding framework for Turkey.

Purpose of the Research

The purpose of this research is to examine how student achievement is assessed in systems that teach English in an EFL/ESL context at the primary level in OECD countries. The study aims to identify differences and common trends among countries, thereby contributing to the development of the assessment and evaluation dimension of English language teaching in Turkey. This study seeks to answer the following questions:

- What tools and methods are used to assess student achievement in OECD countries?
- What standards and frameworks (e.g., CEFR) are used in assessments?
- What common trends and differences exist among countries?
- Finally, how can Turkey's current practices be improved in light of these findings?

Method

This research was designed as a comparative document analysis based on a qualitative approach. This method relies on the systematic review of policy and curriculum documents and offers a reliable technique for educational policy research (Bowen, 2009). The qualitative approach allows for a holistic evaluation of phenomena within their context (Creswell & Poth,

2018). The study group consists of OECD member countries that teach English as a compulsory subject in an EFL or ESL context at the primary level. Data were collected as of 2025 from OECD, Eurydice, national ministries of education, and academic databases. During the analysis process, criteria for assessing student achievement, the tools, rubrics, and standards used (e.g., CEFR), the balance between formative and summative practices, and reporting policies were examined.

Results

English language teaching policies at the primary level in OECD countries show a collective trend toward moving compulsory education to earlier ages (predominantly 1st grade, 48%); however, despite this common trend, weekly course intensity profiles exhibit significant variation among countries. When pedagogical approaches are examined, it is seen that the shift away from traditional grammar-focused teaching toward communicative, action-based, and competence-oriented systems has become widespread; in particular, the CLIL model stands out as an innovative strategy that uses language as a tool for learning. Supporting this approach, process-oriented, authentic, and formative tools such as portfolios, observation, and peer assessment have gained dominance in the assessment culture to "make the learning process visible." Despite these strengths of the system, the theory-practice gap, teachers' inadequacies in CLIL and formative assessment literacy, and resource and time constraints—such as few class hours, crowded classrooms, and a lack of digital materials—were identified as the most critical areas for development.

References

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Testing*, 37(2), 175–204. <https://doi.org/10.1177/0265532219889584>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Tsagari, D., & Armostis, S. (2025). Contextualizing language assessment literacy: A comparative study of teacher beliefs, practices, and training needs in Norway and Cyprus. *Education Sciences*, 15(7), 927. <https://doi.org/10.3390/educsci15070927>
- Yan, Q., Zhang, L. J., & Dixon, H. R. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728>.

Geriye Doğru Tasarım ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarını Entegre Eden Bir Erasmus+ Projesi: Teach with Purpose!

Anna PORTARSKA

Ahrisa Ltd; Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

a.portarska@ecf.bg

[0009-0008-8649-3446](tel:0009-0008-8649-3446)

İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ilke.evingencel@idu.edu.tr

[0000-0002-2113-701X](tel:0000-0002-2113-701X)

Giriş

Artan göç hareketleri, Türkiye ve Avrupa'daki ilkokullarda anadili resmi eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin sayısında belirgin bir artışa neden olmuş ve bu durum, eğitim sistemlerini daha kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmesini gerektirmiştir. Çokdilli öğrenci gruplarına yönelik etkili dil eğitimi, yalnızca akademik başarıyı değil, sosyal uyumu, öz yeterlik algısını ve duygusal aidiyeti artırmayı da hedefleyen bir yaklaşım gerektirmektedir (García Conesa & Juan Rubio, 2025; OECD, 2023; García & Kleifgen, 2018). Bu bağlamda dil öğretiminin otantik, öğrenen merkezli ve kültürel açıdan duyarlı olmasını sağlayan proje tabanlı öğrenme giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Zhang, Wang & Liu, 2023; Hung, Hwang & Huang, 2022; Condliffe et al., 2017). Proje tabanlı dil eğitimi, işbirliğine dayalı problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini bütünleştirerek, öğrencilerin toplumsal rollere hazırlanması bakımından bütüncül bir öğrenme modelidir (Domagała-Zyśk et al., 2025; Thomas, 2000). Bu modelin etkili biçimde uygulanabilmesi, proje tabanlı etkinliklerin sistemli bir şekilde öğrenme çıktıları ve değerlendirme stratejileriyle uyumlandırılmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının geriye doğru tasarım ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmasının, bu gerekliliğin karşılanmasında etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. Wiggins ve McTighe (2005) tarafından geliştirilen geriye doğru tasarım modeli, öğretim sürecini istenen sonuçlardan geriye doğru yapılandırmayı önermektedir. Model, öğrenme sonuçlarının belirlenmesi, değerlendirme araçlarının geliştirilerek öğrenme sonuçlarına ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek kanıtların saptanması ve öğrenme yaşantılarının planlanması aşamalarından oluşmaktadır (McTighe & Thomas, 2003). Bu doğrultuda, eğitimde kapsayıcılığı güçlendirmek ve özellikle de anadili resmi eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin dil gelişimini desteklemek amacıyla Teach with Purpose! Backward-Design and Performance Assessment in Project-based Language Teaching and Learning for Diverse Classrooms adlı proje geliştirilmiştir. Bulgaristan Ulusal Ajansı tarafından Erasmus+ KA220-SCH Stratejik Ortaklıklar programı kapsamında 2024-1-BG01-KA220-SCH-000255393 numaralı hibe anlaşmasıyla desteklenen proje, 01 Eylül 2024 tarihinde başlamış olup 31 Aralık 2026 tarihinde tamamlanacaktır. Proje, Bulgaristan Eğitim İşbirliği Vakfı koordinatörlüğünde, Bulgaristan Tarnene Birleştirilmiş Okulu, İtalya Padova Üniversitesi, Romanya Argeş Eğitim Müdürlüğü ve Türkiye Deneyimsel Eğitim Merkezi ortaklığında sürdürülmektedir. Projenin temel amacı, özellikle çokdilli öğrenci gruplarına yönelik olarak proje tabanlı öğrenme ve geriye doğru tasarım ilkelerine dayalı bütüncül ve kapsayıcı bir dil öğretimi modeli ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen tasarım temelli araştırma süreci, öğretim tasarımının kuramsal çerçevesini çizen bir yol haritası, bu çerçeveyi somutlaştırarak uygulama için sistematik bir araç işlevi gören öğretim tasarımı matrisi ve bu matrise dayalı olarak öğretmenlerin kuramsal bilgi ile uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretmen

eğitim programı etrafında yapılandırılmıştır. Söz konusu bileşenlerin geliştirilme süreci tamamlanmış olup, 2025 yılı içerisinde proje ortağı dört ülkeden 60 öğretmenin katılımıyla öğretmen eğitimleri gerçekleştirilecektir. Öğretmen eğitiminin ardından, dört ülkede toplam 240 öğrencinin katılımıyla pilot uygulamalar gerçekleştirilecek ve geliştirilen modelin farklı sınıf bağlamlarında geçerliliği, uygulanabilirliği ve öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Bu çalışmada, Teach with Purpose! projesi kapsamında geliştirilen metodolojik çerçevenin tanıtılması ve kapsayıcı dil öğretiminde proje tabanlı öğrenme ile geriye doğru tasarımın entegrasyonunun sunduğu yenilikçi katkıların tartışılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, eğitimde kuram ile uygulama arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan tasarım temelli araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Tasarım temelli araştırmalar, bağlamsal problemlere yönelik somut çözümler üretmenin yanı sıra süreçten elde edilen bulgular aracılığıyla yeni kuramsal çıkarımlar yapılmasına da olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, son yıllarda program ve öğretim tasarımı alanındaki çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemsel çerçeve haline gelmiştir (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker & van Eerde, 2015; Ho & Pang, 2024). Araştırma süreci, tasarım temelli araştırma yaklaşımının yapısına uygun olarak ön araştırma, geliştirme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada planlanmıştır.

Ön Araştırma Aşaması

Bu aşamada, Bulgaristan, İtalya, Romanya ve Türkiye'deki ilkokullarda çokdilli öğrenci gruplarının öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ortaya koymak üzere alan yazın taraması yapılmış, proje ortaklarının eğitim bağlamlarını yansıtan raporlar hazırlanmış ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamı oluşturma, öğrenme çıktılarıyla uyumlu proje tabanlı etkinlikler tasarlama ve dil gelişimini destekleme konularında sistematik desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, sonraki geliştirme aşaması için yol gösterici olmuştur.

Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşaması, ön araştırma bulguları doğrultusunda kapsamlı bir tasarım sürecini içermiştir. İlk olarak, planlamayı yönlendirmek amacıyla geriye doğru tasarım modeline dayalı ayrıntılı bir yol haritası hazırlanmıştır. Bu yol haritası, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, bu çıktılara ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek kanıtların tanımlanması ve öğrenme yaşantılarının planlanması adımlarını sistematik biçimde ortaya koyarak, öğretme-öğrenme sürecinin kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Yol haritasına uygun olarak, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflar için bir öğretim tasarımı matrisi geliştirilmiştir. Matris, proje tabanlı öğrenme ile geriye doğru tasarımın entegrasyonunu sınıf düzeyinde somutlaştıran bir planlama aracı işlevi görmektedir. Mevcut öğretim programlarının kazanımları dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ile ilişkilendirilmiş, bu beceriler öğrenme çıktıları, projeler ve performans görevleriyle sistematik biçimde bütünleştirilmiş, değerlendirme boyutu için rubrikler hazırlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmalarını destekleyecek etkinlikler aşamalı bir yapıda planlanarak, öğretmenlerin ders tasarımında doğrudan kullanabilecekleri kapsayıcı bir çerçeve ortaya konmuştur. Geliştirme aşamasının bir diğer bileşeni, öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıflarında etkili biçimde uygulayabilmeleri amacıyla çevrim içi ve yüz yüze modüller biçiminde hazırlanan öğretmen eğitim programıdır. Bu program, öğretmenlerin geriye doğru tasarım ve proje tabanlı öğrenme ilkelerinin kuramsal temellerini kavramalarının yanı sıra, planlama, performans görevleri oluşturma ve proje geliştirme konularında uygulamalı deneyim kazanmalarını hedeflemiştir. Böylelikle geliştirme aşaması, kuramsal

çerçeveden sınıf içi uygulama ve öğretmenlerin mesleki donanımına uzanan bütüncül bir yapıyı kapsamıştır.

Değerlendirme Aşaması

Geliştirilen yol haritası, öğretim tasarımı matrisi ve öğretmen eğitim programı, öncelikle uzman görüşleriyle değerlendirilmiştir. Her ülkeden beş uzmanın yazılı görüşü alınmış, ardından çevrim içi odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilen dönütler tartışılmıştır. Bu süreç, modelin kuramsal tutarlılığını güçlendirmiş ve sınıf ortamına uyarlanabilirliğini artıracak düzenlemelere ışık tutmuştur. Değerlendirmenin ikinci boyutunu, öğretmen eğitim programının uygulanması oluşturmaktadır. 2025 yılı içerisinde proje ortağı dört ülkeden toplam altmış öğretmenin katılımıyla uygulanacak olan bu program, yüz yüze atölyeleri ve çevrim içi modülleri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Uygulamaya ilişkin katılımcı görüşleri incelenecektir. Üçüncü aşamada, 2026 yılında gerçekleştirilecek pilot uygulamalarla modelin sınıf ortamlarındaki geçerliliği ve uygulanabilirliği değerlendirilecektir. Bu kapsamda, proje ortağı dört ülkede toplam 240 öğrenci yaklaşık bir ay sürecek uygulamalara katılacaktır. Anadili resmi eğitim dilinden farklı öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okulların tercih edilmesi, kapsayıcı eğitimin etkililiğini değerlendirmeye olanak sağlayacaktır. Süreç boyunca öğrencilerin dil gelişimi, motivasyonu ve derse katılım düzeyleri incelenecektir. Böylelikle, tasarım temelli araştırmanın ilkelerinden biri olan sahada sınama ve elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenleme süreci de gerçekleştirilecektir (McKenney & Reeves, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için projenin doğasına uygun olarak uluslararası ve çok paydaşlı bir yaklaşım benimsenmiştir. İç tutarlılık, Bulgaristan, Romanya, İtalya ve Türkiye’den elde edilen verilerin bağımsız araştırmacılar tarafından analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırmalı biçimde bütünleştirilmesiyle desteklenmiştir. İnandırıcılık, farklı ülkelerden sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular hazırlanan raporlara yansıtılmış ve akademisyen uzmanların değerlendirmeleriyle güçlendirilmiştir. Teyit edilebilirlik, ortak raporların tüm proje ortaklarıyla paylaşılması, görüşmelerin kayıt altına alınması ve verilerin proje arşivinde saklanması yoluyla güvence altına alınmıştır. Aktarılabilirlik açısından, araştırma süreci ayrıntılı biçimde belgelenmiş ve şeffaf biçimde raporlanmıştır. Bu durum, farklı ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılabilirliğini sağlamış ve geliştirilen modelin farklı eğitim bağlamlarına uyarlanabilirliğini desteklemiştir (McKenney & Reeves, 2019; Conn, 2020).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Teach with Purpose! projesi kapsamında geliştirilen yol haritası, öğretim tasarımı matrisi ve öğretmen eğitim programının, kapsayıcı eğitim hedefleri doğrultusunda özellikle anadili resmi dilden farklı olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sunması beklenmektedir. Pilot uygulamaların tamamlanmasının ardından öğrencilerin dil yeterliklerinde, derse katılım düzeylerinde, sosyal uyumlarında ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarında olumlu yönde gelişmelerin gözlenmesi öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin geriye doğru tasarım ve proje tabanlı öğrenme ilkelerini sınıf içi uygulamalarına aktarabilmeleri, mevcut öğretim programlarını kapsayıcı biçimde yeniden yapılandırmaları ve mesleki donanımlarını geliştirmeleri beklenmektedir. Yol haritası ve matrisin sunduğu metodolojik çerçeve ile öğretmen eğitim programından elde edilen çıktılar birlikte değerlendirildiğinde, öğretim programlarının kapsayıcı biçimde tasarlanmasına yönelik uygulamalara, eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, Bulgaristan, Romanya, İtalya ve Türkiye’de gerçekleştirilecek olan pilot uygulamalardan elde edilecek verilerin karşılaştırmalı

analizi, geliştirilen modelin farklı eğitim bağlamlarına aktarılabilirliği açısından önemli göstergeler sunacaktır.

Anahtar Sözcükler: Tasarım temelli araştırma, Erasmus+ projesi, geriye doğru tasarım, proje tabanlı öğrenme, kapsayıcı dil eğitimi

Kaynaklar

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bakker, A., & van Eerde, H. A. A. (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 429–466). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review*. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Conn, C. (2020). Trustworthiness in qualitative research: A conceptual framework to evaluate rigour across research paradigms. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–7. <https://doi.org/10.1177/1609406920958967>
- Domagała-Zyśk, E., Sedláčková, J., Hrušková, M., Petrová, L., & Wójcik, B. (2025). Learning foreign languages: Experiences of persons with disabilities and special educational needs and their teachers. *Frontiers in Education*, 10, 1663389. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1663389>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.
- García Conesa, I. M., & Juan Rubio, A. D. (2025). *Implementation of project-based learning methodology in a plurilingual context*. University of Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/105051>
- Ho, C. P., & Pang, M. F. (2024). Design-based research in education: Bridging theory and practice through iterative cycles. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 345–360. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2022). A project-based digital storytelling approach to facilitating elementary school students' English speaking performance and learning perceptions. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1038–1052. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1696840>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- McTighe, J., & Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60(5), 52–55.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Queirós, A. (2025). Inclusive pedagogies in multilingual primary schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104217>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. http://www.bie.org/index.php/research/study/review_of_project_based_learning_2000

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Zhang, J., Wang, Y., & Liu, L. (2023). Integrating project-based learning and language instruction: A systematic review of recent research. *Language Teaching Research*, 27(4), 583–608. <https://doi.org/10.1177/13621688211042168>

An Erasmus+ Project Integrating Backward Design and Project-Based Learning Approaches: Teach with Purpose!

Anna PORTARSKA

Ahrisa Ltd; Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

a.portarska@ecf.bg

[0009-0008-8649-3446](tel:0009-0008-8649-3446)

İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ilke.evingencel@idu.edu.tr

[0000-0002-2113-701X](tel:0000-0002-2113-701X)

Introduction

The increasing migration movements have led to a notable rise in the number of primary school students in Türkiye and across Europe whose first language differs from the official language of instruction. This demographic shift has compelled education systems to develop more inclusive approaches. Effective language education for multilingual student groups requires a pedagogical orientation that not only supports academic achievement but also fosters social inclusion, a sense of self-efficacy, and emotional belonging (García Conesa & Juan Rubio, 2025; OECD, 2023; García & Kleifgen, 2018). In this context, project-based learning, which promotes authentic, learner-centered, and culturally responsive language instruction, has gained increasing prominence (Zhang, Wang & Liu, 2023; Hung, Hwang & Huang, 2022; Condliffe et al., 2017). Project-based language education constitutes a holistic learning model that integrates 21st-century skills—such as collaborative problem-solving, critical thinking, and creativity—and supports students' preparation for active participation in societal roles (Domagała-Zyśk et al., 2025; Thomas, 2000). The effective implementation of this model requires that project-based activities be systematically aligned with learning outcomes and assessment strategies. Structuring curricula in accordance with the principles of backward design is considered an effective approach to meeting this requirement. The backward design model, developed by Wiggins and McTighe (2005), proposes organizing the instructional process by working backward from the desired results. The model consists of three stages: identifying the intended learning outcomes, developing assessment tools to determine evidence of achieving those outcomes, and planning the learning experiences accordingly (McTighe & Thomas, 2003). In line with this objective, the project *Teach with Purpose! Backward Design and Performance Assessment in Project-based Language Teaching and Learning for Diverse Classrooms* was developed to enhance inclusivity in education and, in particular, to support the language development of students whose first language differs from the official language of instruction. The project is funded by the Bulgarian National Agency under the Erasmus+ KA220-SCH Strategic Partnerships program under Grant Agreement No. 2024-1-BG01-KA220-SCH-000255393 and was launched on 1 September 2024, with completion scheduled for 31 December 2026. The project is coordinated by the Educational Cooperation Foundation (ECF) in Bulgaria and is implemented in partnership with the Unified School “Saint Cyril and Saint Methodius” in Tarnene, Bulgaria, the University of Padua in Italy, the Argeş County School Inspectorate in Romania, and the Experiential Training Center in Türkiye. The primary aim of the project is to develop a comprehensive and inclusive language-teaching model based on project-based learning and the principles of backward design, particularly for multilingual student groups. Within this aim, the design-based research process has been structured around

three key components: a roadmap that outlines the theoretical framework for instructional planning; an instructional design matrix that operationalizes this framework as a systematic tool for classroom practice; and a teacher-training program intended to strengthen teachers' theoretical knowledge and practical skills in applying the model. The development of these components has been completed, and in 2025 teacher-training sessions will be conducted with the participation of 60 teachers from the four partner countries. Following the training, pilot implementations will be carried out with a total of 240 students across the four countries to examine the validity and feasibility of the model in diverse classroom contexts and to assess its impact on students' language development. This paper aims to present the methodological framework developed within the *Teach with Purpose!* project and to discuss the innovative contributions of integrating project-based learning with backward design in inclusive language teaching.

Methodology

This study adopted a design-based research approach, which aims to strengthen the interaction between theory and practice in education. Design-based research not only generates practical solutions to context-specific problems but also enables new theoretical insights to be derived from the findings obtained throughout the process. Owing to this dual capacity, DBR has become an increasingly common methodological framework in recent years for studies in curriculum and instructional design (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker & van Eerde, 2015; Ho & Pang, 2024). In line with the structure of the design-based research, the process was planned in three phases: preliminary investigation, development, and evaluation.

Preliminary Investigation Phase

In this phase, a literature review was conducted, reports reflecting the educational contexts of the partner countries—Bulgaria, Italy, Romania, and Türkiye—were prepared, and interviews were carried out with primary school teachers to explore the learning processes of multilingual student groups and the professional development needs of teachers. The findings indicated that teachers require systematic support in creating inclusive classroom environments, designing project-based activities aligned with learning outcomes, and fostering language development. These insights provided guidance for the subsequent development phase.

Development Phase

The development phase involved a comprehensive design process guided by the findings of the preliminary investigation. First, a detailed roadmap based on the backward design model was prepared to guide instructional planning. This roadmap systematically outlined the steps of identifying learning outcomes, defining evidence to demonstrate attainment of these outcomes, and planning learning experiences, thereby establishing the theoretical framework for the teaching–learning process. In line with this roadmap, an instructional design matrix was developed for the 2nd, 3rd, and 4th grades of primary education. The matrix serves as a practical planning tool that operationalizes the integration of project-based learning with backward design at the classroom level. The learning objectives of the existing curriculum were aligned with the four core language skills—reading, writing, listening, and speaking—and these skills were systematically integrated with the intended learning outcomes, projects, and performance tasks. Rubrics were developed to address the assessment dimension, while the activities designed to support students' attainment of learning outcomes were organized in a sequenced structure, providing teachers with an inclusive framework ready to be used in lesson planning. Another key component of the development phase was the teacher-training program, offered in both online and face-to-face modules, to enable teachers to effectively implement this approach in their classrooms. The program aimed not only to help teachers grasp the

theoretical foundations of backward design and project-based learning but also to provide hands-on experience in planning, developing performance tasks, and designing projects. In this way, the development phase established a holistic structure that links the theoretical framework to classroom practice and to the professional capacity-building of teachers

Evaluation Phase

The developed roadmap, instructional design matrix, and teacher-training program were first evaluated through expert reviews. Written feedback was collected from five experts in each partner country, followed by online focus group discussions to further deliberate on the feedback received. This process strengthened the theoretical coherence of the model and informed adjustments to enhance its adaptability to classroom settings. The second dimension of the evaluation focuses on the implementation of the teacher-training program, which is scheduled to be carried out in 2025 with the participation of 60 teachers from the four partner countries. The program is designed to include both face-to-face workshops and online modules, and participant feedback will be systematically examined. The third stage will involve pilot implementations in 2026 to assess the validity and feasibility of the model in real classroom contexts. A total of 240 students from the four partner countries will take part in these approximately one-month pilot studies. Schools with a high concentration of students whose first language differs from the official language of instruction will be selected in order to evaluate the effectiveness of the model in promoting inclusive education. Throughout the process, students' language development, motivation, and level of classroom engagement will be monitored. In this way, the study will also address a core principle of design-based research by testing the model in real-life settings and refining it based on the evidence gathered (McKenney & Reeves, 2019).

Validity and Reliability

To ensure validity and reliability, an international and multi-stakeholder approach was adopted in line with the nature of the project. Internal consistency was supported by having the data collected in Bulgaria, Romania, Italy, and Türkiye analyzed by independent researchers and then comparatively integrated. Credibility was strengthened by reflecting the findings obtained from interviews with primary school teachers in different countries in the prepared reports and by incorporating evaluations from academic experts. Confirmability was ensured by sharing joint reports with all project partners, keeping records of the interviews, and storing all data in the project archive. In terms of transferability, the research process was thoroughly documented and transparently reported, which enhanced the comparability of practices across countries and supported the adaptability of the developed model to different educational contexts (McKenney & Reeves, 2019; Conn, 2020).

Results / Expected Outcomes

The roadmap, instructional design matrix, and teacher-training program developed within the *Teach with Purpose!* project are expected to make meaningful contributions to the learning processes of students—particularly those whose first language differs from the language of instruction—in line with the goals of inclusive education. Following the completion of the pilot implementations, it is anticipated that improvements will be observed in students' language proficiency, classroom participation, social integration, and motivation to learn. In addition, teachers are expected to be able to transfer the principles of backward design and project-based learning into their classroom practices, to adapt existing curricula in a more inclusive manner, and to further enhance their professional competence. Taken together, the methodological framework provided by the roadmap and the matrix, along with the outcomes of the teacher-training program, is anticipated to guide inclusive curriculum design practices and contribute

to the theoretical foundations of curriculum and instruction. Moreover, the comparative analysis of the data obtained from the pilot implementations carried out in Bulgaria, Romania, Italy, and Türkiye will offer valuable insights into the transferability of the developed model across diverse educational contexts.

Keywords: Design-based research, Erasmus+ project, backward design, project-based learning, inclusive language education

References

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bakker, A., & van Eerde, H. A. A. (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 429–466). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review*. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Conn, C. (2020). Trustworthiness in qualitative research: A conceptual framework to evaluate rigour across research paradigms. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–7. <https://doi.org/10.1177/1609406920958967>
- Domagała-Zyśk, E., Sedláčková, J., Hrušková, M., Petrová, L., & Wójcik, B. (2025). Learning foreign languages: Experiences of persons with disabilities and special educational needs and their teachers. *Frontiers in Education*, 10, 1663389. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1663389>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.
- García Conesa, I. M., & Juan Rubio, A. D. (2025). *Implementation of project-based learning methodology in a plurilingual context*. University of Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/105051>
- Ho, C. P., & Pang, M. F. (2024). Design-based research in education: Bridging theory and practice through iterative cycles. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 345–360. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2022). A project-based digital storytelling approach to facilitating elementary school students' English speaking performance and learning perceptions. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1038–1052. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1696840>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- McTighe, J., & Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60(5), 52–55.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Queirós, A. (2025). Inclusive pedagogies in multilingual primary schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104217>

- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. http://www.bie.org/index.php/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Zhang, J., Wang, Y., & Liu, L. (2023). Integrating project-based learning and language instruction: A systematic review of recent research. *Language Teaching Research*, 27(4), 583–608. <https://doi.org/10.1177/13621688211042168>

Integrating AI in EFL Writing Classrooms: Insights from Recent Literature

Farida MOHAMMAD ABOUD

Ada Kent University, TRNC

aboudfarida18@gmail.com

0000-0001-6766-7799

Yeşim Betül OKTAY

Eastern Mediterranean University, TRNC

yesim.oktay@emu.edu.tr

0000-0002-4017-9186

Introduction

There has been a growing interest in integrating Artificial Intelligence (AI) into education, particularly in academic writing within English as a Foreign Language (EFL) contexts. This interest stems from AI's demonstrated effectiveness in boosting motivation and enhancing language proficiency among learners, many of whom are digital natives. This rapidly evolving innovation continues to shape educational practices and contribute to a more engaging and efficient learning process. However, this shift introduces challenges, which in turn, require deeper exploration, especially within the development of writing skills. Therefore, this study aimed to explore recent literature on the role of AI writing assistant tools in EFL academic writing within higher education, with a special focus on contextual factors, methodological approaches, types of AI tools used, key findings, and pedagogical implications. The underlying reason for this focus is to highlight recent findings and developments related to this topic.

Methodology

A narrative literature review was conducted to achieve the study's objective, concentrating on peer-reviewed articles published in 2025 and indexed in the Google Scholar database. The studies were selected based on their relevance to the topic and a total of 29 studies published up to August 9, 2025, were included in the review. The thematic analysis was employed to identify common themes using NoteBookLM application.

Results

The findings revealed that the topic was investigated across diverse educational contexts, with Indonesia (Amani & Bisriyah, 2025; Hidayat, 2025; Pariyanto & Tungka, 2025; Pratama et al., 2025a; Pratama et al., 2025b; Salam, 2025; Sari, 2025; Setiawan & Alkhowarizmi, 2025; Syamsi et al., 2025; Winarti et al., 2025), Vietnam (Bui & Tong, 2025; Duong & Chen, 2025; Nhan et al., 2025; Pham & Tran, 2025; Tran, 2025; Tuong & Tran, 2025), and Türkiye (Özdere, 2025; Yılmaz & Üstünel, 2025) being the most frequently reported settings. Mixed-methods approaches (e.g., Khampusaen, 2025; Navío-Inglés et al., 2025; Zamorano, 2025; Zare et al., 2025) were most common, followed by quantitative and quasi-experimental designs (e.g., Al Fraidan, 2025; Lu, 2025; Naguib, 2025) and literature reviews (Amini et al., 2025; Pham, 2025; Xiao et al., 2025). ChatGPT emerged as the most frequently used AI writing assistant tool among EFL learners (e.g., Khampusaen, 2025; Pariyanto & Tungka, 2025; Syamsi et al., 2025).

The results also revealed that positive outcomes associated with AI use included improved writing skills, clearer and instant feedback, increased engagement, enhanced motivation and confidence, and reduced anxiety (e.g., Duong & Chen, 2025; Hidayat, 2025; Winarti et al.,

2025; Zamorano, 2025; Zare et al. 2025). However, concerns were also raised regarding ethical issues (e.g., plagiarism), diminished educational quality, and potential negative impacts on cognitive skills and learner autonomy (e.g., Nhan et al., 2025; Pham & Tran, 2025).

Pedagogical implications highlighted in the reviewed studies advocate the need for fostering AI literacy among educators and students, integrating AI tools into learning environments, balancing autonomous writing development with AI support, redesigning curricula and ethical assessment frameworks, and conducting longitudinal research to assess the long-term impact of AI on writing instruction (e.g., Bui & Tong, 2025; Hidayat, 2025; Naguib, 2025; Schug, 2025; Setiawan & Alkhowarizm, 2025; Yilmaz & Üstünel, 2025; Winarti et al., 2025).

Although the recent literature showed varied results pertaining to integrating AI in EFL writing contexts, it is not without limitations. Thus, there are two main ones that can be considered by future research. First, this review included studies published on Google Scholar database; future studies may wish to consider other platforms such as Web of Science or Scopus in order to have a richer data source. Second, only peer reviewed articles were selected in this study; upcoming studies may want to examine other data such as conference abstracts, conference proceedings or theses to obtain even more up-to-date information related to this field.

Keywords: Artificial Intelligence, EFL, higher education, narrative literature review, writing

References

- Al Fraidan, A. (2025). AI and uncertain motivation: Hidden allies that impact EFL argumentative essays using the Toulmin Model. *Acta Psychologica*, 252, 104684.
- Amani, N., & Bisriyah, M. (2025). University students' perceptions of AI-assisted writing tools in supporting self-regulated writing practices. *IJELTAL: Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1), 91-107.
- Amini, M., Lee, K. F., Yiqiu, W., & Ravindran, L. (2025). Proposing a framework for ethical use of AI in academic writing based on a conceptual review: Implications for quality education. *Interactive Learning Environments*, 1-25.
- Bui, T. T. U., & Tong, T. V. A. (2025). The impact of ai writing tools on academic integrity: unveiling English-major students' perceptions and practical solutions. *AsiaCALL Online Journal*, 16(1), 83-110.
- Duong, T. N. A., & Chen, H. L. (2025). An AI chatbot for EFL writing: Students' usage tendencies, writing performance, and perceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 63(2), 406-430.
- Hidayat, N. (2025). An explanatory study: Exploring EFL students' attitudes toward the use of AI tools in academic writing. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 10(1), 59-70.
- Khampusaen, D. (2025). The impact of ChatGPT on academic writing skills and knowledge: An investigation of its use in argumentative essays. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(1), 963-988.
- Lu, H. (2025). Effect of peer assessment and artificial intelligence review on English writing and evaluation ability. *International Journal of Instruction*, 18(4), 517-530.
- Naguib, S. (2025). Utilizing AI applications to enhance descriptive and narrative writing skills of EFL student teachers. *Faculty of Education Journal*, 49(49), 853-898.
- Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Guzmán Mora, J. (2025). Assessing AI and human writing skills: A comparative analysis of pre-Service teachers' perceptions. *Computers in the Schools*, 42(2), 166-186.

- Nhan, L. K., Hoa, N. T. M., & Quang, L. V. N. (2025). Leveraging AI for writing instruction in EFL classrooms: Opportunities and challenges. *Educational Process: International Journal*, 15, e2025158.
- Özdere, M. (2025). AI in academic writing: Assessing the effectiveness, grading consistency, and student perspectives of ChatGPT and You. com for EFL students. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(1).
- Pariyanto, P., & Tungka, N. F. (2025). ChatGPT As a formative feedback tool: Improving narrative essay writing among EFL students. *Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal*, 10(1), 71-84.
- Pham, N. N. H. (2025). The use of ChatGPT in EFL students as a learning assistant in their writing skills: A literature review. *International Journal of AI in Language Education*, 2(1), 38-54.
- Pham, N. T. B., & Tran, T. M. (2025). Students' perceptions of AI language models as virtual assistants in learning writing-A case study at a tertiary institution. *International Journal of TESOL & Education*, 5(2), 87-115.
- Pratama, Y., Fridolini, F., & Pitaloka, R. M. (2025a). The impact of AI Quillbot in improving student writing ability to write argumentative essays. *English Review: Journal of English Education*, 13(1), 215-222.
- Pratama, R. D., Widiati, U., & Hakim, L. N. (2025b). Effects of human-AI collaborative writing strategy on EFL students' argumentative writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 1-32.
- Salam, U. (2025). The integration of ChatGPT in English for foreign language course: Elevating AI writing assistant acceptance. *Computers in the Schools*, 42(2), 145-165.
- Sari, N. A. P. (2025). Using artificial intelligence in writing an academic essay: A literature review. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 8(2), 448-461.
- Schug, D. (2025). Identifying EFL students' uses for AI chatbots in academic writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, 22(1), 1-17.
- Setiawan, F., & Alkhowarizmi, A. (2025). Exploring an artificial intelligence as automated feedback program in EFL writing. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 16(1), 202-224.
- Syamsi, K., Nugroho, A., Cahyani, I., & Retnaningsih, W. (2025). EFL pre-service teachers' acceptance of ChatGPT for writing: A sequential explanatory mixed-method study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 35-46.
- Winarti, H., Kholid, M. R., & Zakiyah, Z. (2025). Exploring EFL students' attitudes of artificial intelligence (AI) as a tool for writing English thesis proposals in higher education. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(2), 87-100.
- Tran, T. (2025). Enhancing EFL writing revision practices: The impact of AI-and teacher-generated feedback and their sequences. *Education Sciences*, 15(2), 232.
- Tuong, T. & Tran, T. (2025). The differential impact of AI tools among EFL university learners: A process writing approach. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(5), 452-471.
- Xiao, F., Zhu, S., & Xin, W. (2025). Exploring the landscape of generative AI (ChatGPT)-powered writing instruction in English as a foreign language education: A scoping review. *ECNU Review of Education*, 20965311241310881.
- Yılmaz, A., & Üstünel, E. (2025). Exploring the impact of EFL learners' perceptions of AI usage in language learning on their perceived writing anxiety: A correlational study. *Language Teaching and Educational Research*, 8(1), 49-70.
- Zamorano, C. (2025). Enhancing academic writing in English language education through generative AI integration. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 3(3), 424-447.
- Zare, J., Ranjbaran Madiseh, F., & Derakhshan, A. (2025). Generative AI and English essay writing: Exploring the role of ChatGPT in enhancing learners' task engagement. *Applied Linguistics*, amaf045

Yapay Zekanın EFL Yazma Sınıflarına Entegrasyonu: Son Literatürden Görüşler

Farida MOHAMMAD ABOUD

Ada Kent Üniversitesi, KKTC

aboudfarida18@gmail.com

0000-0001-6766-7799

Yeşim Betül OKTAY

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

yesim.oktay@emu.edu.tr

0000-0002-4017-9186

Giriş

Yapay Zeka'nın (YZ) eğitime, özellikle de Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamlarında akademik yazımda entegrasyonuna yönelik artan bir ilgi bulunmaktadır. Bu ilgi, YZ'nın, çoğu dijital yerli olan öğrenciler arasında motivasyonu artırma ve dil yeterliliğini geliştirmedeki kanıtlanmış etkinliğinden kaynaklanmaktadır. Hızla gelişen bu yenilik, eğitim uygulamalarını şekillendirmeye ve daha ilgi çekici ve verimli bir öğrenme sürecine katkıda bulunmaya devam etmektedir. Ancak bu değişim, özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha derinlemesine bir araştırma gerektiren zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, yükseköğretimde YZ akademik yazımında YZ yazma yardımcı araçlarının rolü hakkındaki son literatürü, özellikle bağlamsal faktörlere, metodolojik yaklaşımlara, kullanılan YZ araçlarının türlerine, temel bulgulara ve pedagojik çıkarımlara odaklanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu odaklanmanın altında yatan neden, bu konuyla ilgili son bulguları ve gelişmeleri vurgulamaktır.

Metodoloji

Bu hedeflere ulaşmak için, 2025 yılında yayınlanan ve Google Akademik veri tabanında indekslenen hakemli makalelere odaklanan bir anlatı literatür taraması yapılmıştır. Çalışmalar, konuyla alakalı olmalarına göre seçilmiş ve 9 Ağustos 2025 tarihine kadar yayınlanmış toplam 29 çalışma incelemeye dahil edilmiştir. Tematik analiz, NoteBookLM uygulaması kullanılarak ortak temaları belirlemek için kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, konunun çeşitli eğitim bağlamlarında araştırıldığını ortaya çıkarmıştır. En sık bildirilen ülkelerin: Endonezya (Amani & Bisriyah, 2025; Hidayat, 2025; Pariyanto & Tungka, 2025; Pratama ve ark., 2025a; Pratama ve ark., 2025b; Salam, 2025; Sari, 2025; Setiawan & Alkhowarizmi, 2025; Syamsi ve ark., 2025; Winarti ve ark., 2025), Vietnam (Bui & Tong, 2025; Duong & Chen, 2025; Nhan ve ark., 2025; Pham & Tran, 2025; Tran, 2025; Tuong & Tran, 2025) ve Türkiye (Özdere, 2025; Yılmaz & Üstünel, 2025) olduğu gözlenmiştir. En yaygın yöntem yaklaşımı karma yöntem yaklaşımı (örneğin, Khampusaen, 2025; Navío-Inglés ve ark., 2025; Zamorano, 2025; Zare ve ark., 2025) olup bunu niceliksel ve yarı deneysel tasarımlar (örneğin, Al Fraidan, 2025; Lu, 2025; Naguib, 2025) ve literatür taramaları (Amini ve ark., 2025; Pham, 2025; Xiao ve ark., 2025) izlemiştir. ChatGPT, İngilizce öğrenenler arasında en

sık kullanılan yapay zekâ destekli yazma yardımcısı aracı olarak ortaya çıkmıştır (örneğin, Khampusaen, 2025; Pariyanto & Tungka, 2025; Syamsi ve ark., 2025).

Sonuçlar, yapay zekâ kullanımıyla ilişkili olumlu etkilerin; gelişmiş yazma becerileri, daha net ve anında geri bildirim, katılım artışı, motivasyon ve özgüven artışı ve kaygının azalması olduğunu ortaya koymuştur (örneğin, Duong & Chen, 2025; Hidayat, 2025; Winarti ve ark., 2025; Zamorano, 2025; Zare ve ark., 2025). Bununla birlikte, etik sorunlar (örneğin intihal), azalan eğitim kalitesi ve bilişsel beceriler ile öğrenci özerkliği üzerindeki olası olumsuz etkiler (örneğin, Nhan ve ark., 2025; Pham & Tran, 2025) konusunda da endişeler dile getirilmiştir.

İncelenen çalışmalarda vurgulanan pedagojik çıkarımlar, eğitimciler ve öğrenciler arasında yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesi, yapay zekâ araçlarının öğrenme ortamlarına entegre edilmesi, otonom yazma gelişimini yapay zekâ desteğiyle dengeleme, müfredat ve etik değerlendirme çerçevelerinin yeniden tasarlanması ve yapay zekânın yazma eğitimi üzerindeki uzun vadeli etkisini değerlendirmek için uzunlamasına araştırmalar yürütülmesi ihtiyacını savunmaktadır (örneğin, Bui & Tong, 2025; Hidayat, 2025; Naguib, 2025; Schug, 2025; Setiawan & Alkhowarizm, 2025; Yılmaz & Üstünel, 2025; Winarti ve ark., 2025).

Son literatür, yapay zekânın yabancı dil olarak İngilizce yazma bağlamlarına entegre edilmesine ilişkin çeşitli sonuçlar gösterse de bazı sınırlamalar da mevcuttur. Örneğin, gelecekteki araştırmalarda dikkate alınması gereken iki ana sınırlamadan bahsedilebilir. İlk olarak, bu taramada sadece Google Akademik platformunda yayınlanan çalışmalar dahil edilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, daha zengin bir veri kaynağına sahip olmak için Web of Science veya Scopus gibi diğer platformlar değerlendirilebilir. İkinci olarak, gelecekteki araştırmacılar yalnızca hakemli makaleleri değil, bu alanla ilgili daha güncel bilgiler elde etmek için konferans özetleri, konferans bildirileri veya tezler gibi diğer verileri incelemek isteyebilir.

Anahtar Kelimeler: Anlatı literatür taraması, EFL, yapay zeka, yazma, yükseköğretim

Kaynaklar

- Al Fraidan, A. (2025). AI and uncertain motivation: Hidden allies that impact EFL argumentative essays using the Toulmin Model. *Acta Psychologica*, 252, 104684.
- Amani, N., & Bisriyah, M. (2025). University students' perceptions of AI-assisted writing tools in supporting self-regulated writing practices. *IJELTAL: Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1), 91-107.
- Amini, M., Lee, K. F., Yiqiu, W., & Ravindran, L. (2025). Proposing a framework for ethical use of AI in academic writing based on a conceptual review: Implications for quality education. *Interactive Learning Environments*, 1-25.
- Bui, T. T. U., & Tong, T. V. A. (2025). The impact of ai writing tools on academic integrity: unveiling English-major students' perceptions and practical solutions. *AsiaCALL Online Journal*, 16(1), 83-110.
- Duong, T. N. A., & Chen, H. L. (2025). An AI chatbot for EFL writing: Students' usage tendencies, writing performance, and perceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 63(2), 406-430.
- Hidayat, N. (2025). An explanatory study: Exploring EFL students' attitudes toward the use of AI tools in academic writing. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*. 10(1), 59-70.
- Khampusaen, D. (2025). The impact of ChatGPT on academic writing skills and knowledge: An investigation of its use in argumentative essays. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(1), 963-988.
- Lu, H. (2025). Effect of peer assessment and artificial intelligence review on English writing and evaluation ability. *International Journal of Instruction*, 18(4), 517-530.
- Naguib, S. (2025). Utilizing AI applications to enhance descriptive and narrative writing skills of EFL student teachers. *Faculty of Education Journal*, 49(49), 853-898.

- Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Guzmán Mora, J. (2025). Assessing AI and human writing skills: A comparative analysis of pre-Service teachers' perceptions. *Computers in the Schools*, 42(2), 166-186.
- Nhan, L. K., Hoa, N. T. M., & Quang, L. V. N. (2025). Leveraging AI for writing instruction in EFL classrooms: Opportunities and challenges. *Educational Process: International Journal*, 15, e2025158.
- Özdere, M. (2025). AI in academic writing: Assessing the effectiveness, grading consistency, and student perspectives of ChatGPT and You. com for EFL students. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(1).
- Pariyanto, P., & Tungka, N. F. (2025). ChatGPT As a formative feedback tool: Improving narrative essay writing among EFL students. *Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal*, 10(1), 71-84.
- Pham, N. N. H. (2025). The use of ChatGPT in EFL students as a learning assistant in their writing skills: A literature review. *International Journal of AI in Language Education*, 2(1), 38-54.
- Pham, N. T. B., & Tran, T. M. (2025). Students' perceptions of AI language models as virtual assistants in learning writing-A case study at a tertiary institution. *International Journal of TESOL & Education*, 5(2), 87-115.
- Pratama, Y., Fridolini, F., & Pitaloka, R. M. (2025a). The impact of AI Quillbot in improving student writing ability to write argumentative essays. *English Review: Journal of English Education*, 13(1), 215-222.
- Pratama, R. D., Widiati, U., & Hakim, L. N. (2025b). Effects of human-AI collaborative writing strategy on EFL students' argumentative writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 1-32.
- Salam, U. (2025). The integration of ChatGPT in English for foreign language course: Elevating AI writing assistant acceptance. *Computers in the Schools*, 42(2), 145-165.
- Sari, N. A. P. (2025). Using artificial intelligence in writing an academic essay: A literature review. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 8(2), 448-461.
- Schug, D. (2025). Identifying EFL students' uses for AI chatbots in academic writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, 22(1), 1-17.
- Setiawan, F., & Alkhowarizmi, A. (2025). Exploring an artificial intelligence as automated feedback program in EFL writing. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 16(1), 202-224.
- Syamsi, K., Nugroho, A., Cahyani, I., & Retnaningsih, W. (2025). EFL pre-service teachers' acceptance of ChatGPT for writing: A sequential explanatory mixed-method study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 35-46.
- Winarti, H., Kholid, M. R., & Zakiyah, Z. (2025). Exploring EFL students' attitudes of artificial intelligence (AI) as a tool for writing English thesis proposals in higher education. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(2), 87-100.
- Tran, T. (2025). Enhancing EFL writing revision practices: The impact of AI-and teacher-generated feedback and their sequences. *Education Sciences*, 15(2), 232.
- Tuong, T. & Tran, T. (2025). The differential impact of AI tools among EFL university learners: A process writing approach. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(5), 452-471.
- Xiao, F., Zhu, S., & Xin, W. (2025). Exploring the landscape of generative AI (ChatGPT)-powered writing instruction in English as a foreign language education: A scoping review. *ECNU Review of Education*, 20965311241310881.
- Yılmaz, A., & Üstünel, E. (2025). Exploring the impact of EFL learners' perceptions of AI usage in language learning on their perceived writing anxiety: A correlational study. *Language Teaching and Educational Research*, 8(1), 49-70.
- Zamorano, C. (2025). Enhancing academic writing in English language education through generative AI integration. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 3(3), 424-447.
- Zare, J., Ranjbaran Madiseh, F., & Derakhshan, A. (2025). Generative AI and English essay writing: Exploring the role of ChatGPT in enhancing learners' task engagement. *Applied Linguistics*, amaf045

Taba Veri Yorumu Tekniği ile Tasarlanan Ortaokul Matematik Ders Uygulamasının Sosyal Geçerliliği: Pilot Çalışma

Özlem KAYA

Ankara Kültüçü Alibey Ortaokulu/Türkiye

ozlem_k @anadolu.edu.tr

Şule DEMİREL DİNGEÇ

Anadolu Üniversitesi/Türkiye

suledemirel@anadolu.edu.tr

0000-0002-6709-7690

Giriş

Öğrenciyi kendine uydurup belirlenmiş kalıplar içinde düşünmesine zorlamanın aksine; öğretmenin rolü, öğrencinin daha esnek ve iyi düşünebileceği süreci sağlamak için aracı olmaktır (Umay,1996). Bu anlamda beyin fırtınası, problem çözme, deney, soru-cevap, buluş, kavram haritaları analitik düşünme süreçlerini desteklemek için eğitimde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Dingeç, Güçyeter & Kirişçi, 2023). Alan yazın incelendiğinde Hilda Taba'nın analitik düşünme temelli öğretim modeli, tümevarımsal düşünmeyi kullanan stratejileriyle dikkat çekmektedir. Bu stratejilerden biri olan Veri yorumu Tekniği, olaylar ve kavramlar karşısında neden-sonuç ilişkileri kurarak üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Taba, 1962). Tekniğin Türkiye'de uygulamalı biçimde değerlendirilmiş bir örneğine ve sosyal geçerlik çalışmasına ise rastlanmamıştır. 21. yüzyılın eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, bilgiyi analiz edebilme, transfer edebilme ve eleştirel biçimde değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini önceliklendirmektedir. Bu bağlamda analitik düşünme; çok yönlü problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve veriler arasında bağlantılar oluşturma gibi yetkinlikleri içeren temel bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Hilda Taba tarafından geliştirilen veri yorumu tekniği, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, tümevarımsal düşünmeyi teşvik eden, çok aşamalı bir öğretim stratejisidir. Veri Yorumu Tekniği; öğrencilerin aktif katılımını esas alarak veriler üzerinden çıkarımlar yapmalarını, genellemeler oluşturmalarını ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

Bu araştırmada Taba Veri Yorumu Tekniği ile tasarlanan ortaokul matematik ders uygulamasının sosyal geçerliliğini belirleme sürecinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ana araştırmanın amacı ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin en az 8 saat süreyle ile Hilda Taba veri yorumu tekniğinin matematik dersi uygulamasının sosyal geçerlik düzeyini ortaya koymaktır. Pilot çalışma olan bu çalışmada ise matematik dersinde veri yorumu tekniğiyle gerçekleştirilen bir etkinliğin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve ayrıca uygulayıcı görüşlerinin de belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece ana uygulamaya geçmeden önce dikkat edilmesi gereken noktaların da belirlenmesi mümkün olacaktır.

Çalışma, Taba veri yorumu tekniğinin Türkiye'de matematik öğretimi bağlamında uygulamalı biçimde değerlendirilmiş bir örneğinin olmaması bakımından özgün bir değere sahiptir. Çalışma, hem analitik düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim teknikleri üzerine katkı sunmayı, hem de öğretmen ve öğrenciler açısından sosyal olarak kabul edilebilir, uygulanabilir ve yararlı bir öğretim yaklaşımının katkılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Ayrıca Türkiye'de güncel olarak uygulanmaya başlanan Maarif Modeli kapsamında farklılaştırmaya ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde de kullanımı örnek ortaya konabilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli içerisinden betimsel tarama, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı ve betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu model, araştırmaya konu olan değişkenleri mevcut hâllerile ele alır; onları değiştirme veya etkileme yönünde herhangi bir müdahalede bulunmaz (Karasar, 2014).

Araştırmada, Hilda Taba'nın Veri Yorumu Tekniği temel alınarak geliştirilen ders planının, ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla, tarama yaklaşımı doğrultusunda veriler

toplanmış ve analiz edilmiştir. Pilot aşamada 6.sınıfa devam eden 17 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu öğrenciler, ana uygulamaya dahil olmayacak bir sınıftan seçilmiş, Ankara'daki bir devlet okulunun öğrencileridir. Uygulayıcı, matematik öğretmeni olup, lisansüstü eğitimi sürecinde Veri Yorumu Tekniği'nin uygulanmasına yönelik deneyim kazanmıştır. Pilot uygulamada teknik 3 saat süren derslerle teknik uygulanmış ve ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen 5li likert tipi Sosyal Geçerlik Formu ile öğrenci görüşleri toplanmıştır. Uygulama öncesi uzman görüşleriyle son halini alan 17 maddelik likert tipi formun güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Veriler, betimsel analizlerle çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Öğrencilerin veri yorumu tekniğiyle ilgili gerçekleştirdikleri matematik dersinin ardından sosyal geçerlik formuna verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle, pilot uygulamada tekniğin sosyal geçerliği üzerine fikir elde edilmiştir. En az 1, en fazla 5 puan alınabilecek sosyal geçerlik formundaki maddelerin aritmetik ortalaması 3.67 olup; öğrencilerin teknikten memnun oldukları söylenebilir. Böylece öğretim programı içerisinde farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin kullanılmasının, öğrencileri memnun ettiği belirtilebilir. Ek olarak uygulayıcı öğrenci ders aralarıyla tekniğin aşamaları arasındaki geçişe özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda asıl uygulamada ders arası verileceği zaman tekniğin bir aşamasından diğerine geçişin sağlanması planlanmalıdır. Öğrencilerin görüşlerine ve uygulayıcı araştırmacının pilot çalışmadaki deneyimine dayanarak asıl uygulamanın planlanması ve gerçekleştirilmesi sağlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Taba Veri Yorumu Tekniği, görüşler, ortaokul öğrencileri, sosyal geçerlik, matematik dersi, farklılaştırma.

Kaynaklar

- Dingeç, Ş. D., Gücyeter, Ş., & Kirişçi, N. (2023). Üstün yetenekliler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin Hilda Taba stratejilerine ilişkin görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 10(1), 45–61.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145–149.

Social Validity of a Middle School Mathematics Course Application Designed Using the Taba Data Interpretation Technique: A Pilot Study

Özlem KAYA

Ankara Kütükçü Alibey Middle School/Türkiye
ozlem_k @anadolu.edu.tr

Şule DEMİREL DİNGEÇ

Anadolu University/Türkiye
suledemirel@anadolu.edu.tr
0000-0002-6709-7690

Introduction

Rather than forcing students to adapt and think within established patterns, the teacher's role is to facilitate a process in which students can think more flexibly and effectively (Umay, 1996). In this sense, brainstorming, problem solving, experimentation, question-answer, discovery, and concept maps are among the methods and techniques frequently used by teachers in education to support analytical thinking processes (Dingec, Güçyeter, & Kirisci, 2023). A review of the literature highlights Hilda Taba's analytical thinking-based teaching model, which draws attention with its strategies that utilize inductive thinking. One of these strategies, the Data Interpretation Technique, allows students to develop higher-order cognitive skills by establishing cause-and-effect relationships across events and concepts (Taba, 1962). No practical evaluation of this technique or social validity study has been found in Türkiye. 21st-century education systems prioritize not only the transfer of knowledge but also higher-order thinking skills such as analyzing, transferring, and critically evaluating information. In this context, analytical thinking stands out as a fundamental skill encompassing competencies such as multifaceted problem solving, establishing cause-effect relationships, and creating connections between data. The data interpretation technique, developed by Hilda Taba, is a multi-stage teaching strategy based on a constructivist approach and encouraging inductive thinking. The Data Interpretation Technique encourages students to draw inferences from data, form generalizations, and develop analytical thinking skills by engaging in active participation.

This study conducted a pilot study to determine the social validity of a middle school mathematics course designed using the Taba Data Interpretation Technique. The main study aimed to determine the social validity of a mathematics course application using the Hilda Taba Data Interpretation Technique, implemented with 6th-grade middle school students for at least 8 hours. This pilot study aimed to evaluate students' evaluation of an activity implemented using the Data Interpretation Technique in a mathematics course and to gather the opinions of the practitioner. This will also allow for the identification of key points to consider before moving on to the main implementation.

This study is unique in that there is no practical evaluation of the Taba data interpretation technique in the context of mathematics teaching in Türkiye. The study aims to contribute to teaching techniques that support the development of analytical thinking skills and to reveal the benefits of a socially acceptable, applicable, and beneficial teaching approach for both teachers and students. Furthermore, it will provide an example of its use in the education of students who require differentiation within the context of the Maarif Model, currently being implemented in Türkiye.

Method

This research was conducted within the framework of the survey model. Within the survey model, the descriptive survey is a research design that aims to define and describe a past or present situation as it is. This model considers the variables under study in their current state and does not make any interventions to change or influence them (Karasar, 2014).

In the study, data was collected and analyzed using a survey approach to determine how middle school students perceived a lesson plan developed based on Hilda Taba's Data Interpretation Technique. Seventeen sixth-grade students participated in the pilot study. These students were selected from a class not included in the main study and were students at a public school in Ankara. The implementer is a mathematics teacher who gained experience in the application of the Data Interpretation Technique during her graduate studies. In the pilot study, the technique was implemented in three-hour lessons, and then student opinions were collected using a 5-point Likert-type Social Validity Form developed by the researchers. The reliability coefficient of the 17-item Likert-type form, finalized with expert opinions before the implementation, was found to be .79. The data were analyzed using descriptive analysis.

Results

By analyzing students' responses to the social validity form following a mathematics lesson on the data interpretation technique, an idea of the technique's social validity was obtained during the pilot study. The arithmetic mean of the items on the social validity form, which can be scored from a minimum of 1 to a maximum of 5, was 3.67, indicating that students were satisfied with the technique. Thus, the use of differentiated instruction techniques within the curriculum can be said to be satisfactory for students. Additionally, the instructor emphasized that students should pay attention to the transition between the stages of the technique during breaks between classes. In this context, when a break is scheduled during the actual practice of the five stages of the technique, students should not move on to the next stage. The actual implementation will be planned and implemented based on students' feedback and the researcher's experience in the pilot study.

Key Words: Taba Data Interpretation Technique, opinions, middle school students, social validity, mathematics course, differentiation.

References

- Dingeç, Ş. D., Güçyeter, Ş., & Kirişçi, N. (2023). Üstün yetenekliler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin Hilda Taba stratejilerine ilişkin görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 10(1), 45–61.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145–149.

Eğitim Programlarında Kapsayıcılığın Ötesi: "Token Öğrenci" Olgusunun İncelenmesi

Gamze KELEK

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

gamzekelek@stu.aydin.edu.tr

0009-0000-8937-8373

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

0000-0001-8978-3213

Giriş

Eğitimde kapsayıcılık, 21. yüzyıl eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geleceğin eğitim sistemlerini dönüştürme vizyonu, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına ve potansiyellerine saygı duyan ve bunları geliştiren ortamlar yaratmayı gerektirir. Ancak, kapsayıcılık söyleminin pratikte her zaman samimi bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Bu noktada "tokenizm" kavramı, önemli bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Tokenizm, bir kurumun ya da sistemin, ayrımcılık eleştirilerinden kaçınmak amacıyla azınlık veya dezavantajlı gruplardan sınırlı sayıda bireyi bünyesine dahil etmesi, ancak daha sonra bu bireylerin varlıklarını görmezden gelerek onları yabancılaştırması ve katkılarını değersizleştirilmesi durumudur. Eğitim bağlamında bu durum, akademik başarı odaklı sistemlerin, farklı öğrenme stillerine veya ihtiyaçlara sahip az sayıda öğrenciyi sisteme dahil ederek "kapsayıcıymış gibi" görünmesine, ancak bu öğrencilere gerekli desteği sunmayarak "Token Öğrenci" olgusunu yaratmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim programları ve öğretim süreçleri bağlamında tokenizm kavramını analiz etmektir. Bu çerçevede, (1) eğitim sistemlerinin hangi dinamiklerle tokenist bir yapıya büründüğünü açıklamak, (2) "Token Öğrenci" kavramını tanımlayarak bu öğrencilerin okul ortamında yaşadığı zorlukları (performans baskısı, rol kuşatması, aidiyet eksikliği vb.) ortaya koymak ve (3) tokenizmin, kongre ana teması olan "gerçek kapsayıcılık" idealinin önündeki en önemli engellerden biri olduğunu tartışmaktır. Çalışma, eğitim programlarını geleceğe yönelik dönüştürme çabalarında, göstermelik uygulamaların ötesine geçmenin önemini vurgulamayı hedeflemektedir.

Çalışma, kuramsal temelini ilk olarak Laws (1975) tarafından sosyoloji alanında ortaya atılan ve hâkim grubun azınlık grup üzerindeki kısıtlayıcı etkisini vurgulayan tokenizm teorisinden almaktadır. Kavram, özellikle Rosabeth Moss Kanter (1977a, 1977b) tarafından örgütsel çalışmalarda geliştirilmiştir. Kanter, bir gruptaki nicel varlığı %15'in altında olanları "token", %85'in üzerinde olanları ise "tokenist" olarak tanımlamıştır. Tokenlerin yaşadığı performans baskısı, rol kuşatması, sosyal statü endişesi ve motivasyon eksikliği gibi sorunlar Kanter tarafından detaylandırılmıştır. Bu çalışma, Kanter'in örgütsel ve cinsiyet rolleri odaklı bu kuramsal çerçevesini eğitim sistemine uyarlayarak, okulları "tokenist" kurumlar, belirli öğrencileri ise "tokenler" olarak analiz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden kavramsal analiz ve derleme yöntemine dayanmaktadır. Tokenizm kavramının kökeni, tanımı ve etkileri ilgili literatür taranarak sentezlenmiştir. Ardından, bu kavramsal çerçeve, eğitim sistemlerindeki mevcut kapsayıcılık ve başarı odaklılık tartışmalarıyla ilişkilendirilerek "Token Öğrenci" olgusu üzerine teorik bir açılım geliştirilmiştir. Çalışmada ampirik veri toplanmamış, mevcut kuramın eğitim alanına uyarlanması yoluyla yeni bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Eğitim sistemleri, genellikle akademik sınav sonuçları gibi ölçülebilir başarı metriklerine odaklanarak homojen bir öğrenci profili idealize eder. Kapsayıcılık politikaları gereği farklı sosyo-ekonomik, kültürel veya bilişsel özelliklere sahip öğrencileri sisteme dahil ettiklerinde, bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve duygusal dünyalarına yeterince eğilmedikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencinin kendisini sisteme ait hissetmemesine, "ben de buradayım" demek için dikkat çekme eylemlerine yönelmesine ve sonuçta "sorunlu" olarak etiketlenerek sistem dışına itilmesine neden olabilmektedir. Bu süreç, "mış gibi yapılan" bir kapsayıcılık anlayışının bir sonucudur ve öğrencinin kurban rolüne itildiği bir yapı oluşturur. Bu göstermelik çaba, gerçek bir dönüşümün önünü tıkayarak eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir.

Sonuç olarak, tokenizm, eğitim programlarının kapsayıcılık hedefine ulaşmasında göz ardı edilen ancak oldukça kritik bir engeldir. Eğitimde geleceğe yönelik bir dönüşüm, sadece farklı öğrenci gruplarını okullara dahil etmekle değil, aynı zamanda onların varlığını ve katkılarını içtenlikle değerli kılan programlar ve öğretim süreçleri geliştirmekle mümkündür. Okul kültürünün ve değerlendirme sistemlerinin, öğrencileri bireysel özellikleriyle birer "token" olarak konumlandıran mekanizmalardan arındırılması, gerçek ve anlamlı bir kapsayıcılık için zorunludur. Aksi takdirde, "mış gibi" yapılan kapsayıcılık uygulamaları, iyi niyetli hedeflere rağmen yeni mağduriyetler yaratmaya devam edecektir.

Anahtar Sözcükler: eğitimde kapsayıcılık, eşitsizlik, mış gibicilik, , token öğrenci, tokenizm.

Kaynaklar

- Kanter, R. M. (1977a). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965-990.
- Kanter, R. M. (1977b). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Laws, J. L. (1975). The psychology of tokenism: An analysis. *Sex Roles*, 1(1), 51-67.

Beyond Inclusivity in Curricula: An Analysis of the "Token Student" Phenomenon

Gamze KELEK

İstanbul Aydın University, Turkey

gamzekelek@stu.aydin.edu.tr

0009-0000-8937-8373

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın University, Turkey

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

0000-0001-8978-3213

Introduction

Inclusivity in education is regarded as a primary goal of 21st-century curricula. The vision of transforming future educational systems necessitates creating environments that respect and cultivate the individual differences, needs, and potentials of all students. However, the discourse of inclusivity is not always genuinely implemented in practice. At this juncture, the concept of "tokenism" emerges as a significant problem. Tokenism is a situation where an institution or system includes a limited number of individuals from minority or disadvantaged groups to avoid criticism of discrimination, but subsequently ignores their presence, alienates them, and devalues their contributions. In the educational context, this leads to systems focused on academic achievement appearing "as if" they are inclusive by admitting a few students with different learning styles or needs, but failing to provide them with necessary support, thereby creating the phenomenon of the "Token Student".

The main purpose of this study is to analyze the concept of tokenism within the context of educational programs and teaching processes. In this framework, the study aims to (1) explain the dynamics through which educational systems adopt a tokenistic structure, (2) define the concept of the "Token Student" and reveal the challenges these students face in the school environment (e.g., performance pressure, role encapsulation, lack of belonging), and (3) argue that tokenism is one of the most significant barriers to achieving "true inclusivity," the main theme of the congress. The study seeks to emphasize the importance of moving beyond superficial practices in the efforts to transform curricula for the future.

The study's theoretical foundation is derived from the theory of tokenism, first introduced in sociology by Laws (1975), which highlights the restrictive effect of a dominant group on a minority group. The concept was notably developed in organizational studies by Rosabeth Moss Kanter (1977a). Kanter defined those with a quantitative presence of less than 15% in a group as "tokens" and those with over 85% as "tokenists". Problems experienced by tokens, such as performance pressure, role encapsulation, social status anxiety, and lack of motivation, were detailed by Kanter. This study adapts this theoretical framework, originally focused on organizational and gender roles, to the educational system, analyzing schools as "tokenist" institutions and certain students as "tokens."

Methodology

This study is based on a conceptual analysis and review method, a qualitative research design. The origin, definition, and effects of the concept of tokenism were synthesized by reviewing the relevant literature. Subsequently, this conceptual framework was linked to current debates

on inclusivity and achievement-orientation in educational systems to develop a theoretical exposition on the "Token Student" phenomenon. No empirical data were collected; the study aims to present a new perspective by adapting an existing theory to the field of education.

Discussion

Educational systems often idealize a homogeneous student profile by focusing on measurable success metrics like academic exam results. When they include students with diverse socio-economic, cultural, or cognitive characteristics as required by inclusivity policies, they often fail to adequately address the individual needs and emotional worlds of these students. This can cause students to feel they do not belong, to engage in attention-seeking behaviors to affirm their presence ("I am here too"), and ultimately to be labeled as "problematic" and pushed out of the system. This process is a result of an "as if" approach to inclusivity and creates a structure where the student is pushed into a victim role. This superficial effort obstructs genuine transformation and deepens inequalities.

In conclusion, tokenism is an overlooked yet critical barrier to achieving the goal of inclusivity in educational programs. A future-oriented transformation in education is possible not merely by including diverse student groups in schools, but by developing programs and teaching processes that genuinely value their presence and contributions. The culture of schools and their assessment systems must be purged of mechanisms that position students as "tokens" based on their individual characteristics for true and meaningful inclusivity to be realized. Otherwise, "as if" inclusive practices will, despite good intentions, continue to create new forms of victimization.

Keywords: educational inequality, inclusivity, superficiality token student, tokenism.

References

- Kanter, R. M. (1977a). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965-990.
- Kanter, R. M. (1977b). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Laws, J. L. (1975). The psychology of tokenism: An analysis. *Sex Roles*, 1(1), 51-67.

Öğretmen Adaylarının Başarı Algısının Psikolojik Belirleyicileri: Özerk Benliğin Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Tam Aracılık Rolü

Beste DİNÇER

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

bdincer@adu.edu.tr

[0000-0002-9264-3665](tel:0000-0002-9264-3665)

Aslı EROL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

aslierol09@gmail.com

[0000-0003-2479-6835](tel:0000-0003-2479-6835)

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

sedasaracal@adu.edu.tr

[0000-0001-7980-0892](tel:0000-0001-7980-0892)

Giriş

Öğretmen adaylarının akademik süreçlerde kendilerini ne kadar başarılı hissettikleri (başarı algısı), onların motivasyonlarını ve gelecekteki mesleki adanmışlıklarını etkileyen kritik bir faktördür. Düşük başarı algısı ise tükenmişliğe ve mesleği erken bırakma eğilimine yol açabilmektedir. Bu algıyı şekillendiren psikolojik yapılar arasında, bireyin kararlarını içsel olarak sahiplenmesini ifade eden özerk benlik yönetimi (Deci ve Ryan, 2000) ve bireyin akademik görevleri başarabileceğine dair inancı olan akademik öz yeterlik (Bandura, 1997) yer almaktadır. Literatürde bu yapılar ayrı ayrı incelenmiş olsa da özerkliğin başarı algısına giden yolda öz yeterlik gibi bilişsel inançlar tarafından nasıl filtrelendiğini gösteren aracılık modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının özerk benlik yönetimi düzeylerinin, akademik başarı algıları üzerindeki etkisini ve bu ilişkide akademik öz-yeterlik algılarının aracılık rolünü yapısal bir model çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında yapılandırılmıştır (Karasar, 2022). Çalışmada, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri test etmek için Yol Analizi (Path Analysis) yaklaşımı kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Veri toplama aracı olarak Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012), Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği (Ersoy Kart ve Güldü, 2021) ve Başarı Algısını ölçen sıralı bir ölçüm aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Baron ve Kenny (1986) aracılık testi adımları, Çoklu Doğrusal Regresyon (Yol a) ve bağımlı değişkenin sıralı yapısı nedeniyle Sıralı Lojistik Regresyon (Yol b ve c') kullanılarak takip edilmiştir. Analizlerde Not Ortalaması (ORT) kontrol değişkeni olarak modele dahil edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada öncelikle özerk benlik yönetimi (B), öğretme-öğrenme anlayışları (O) ve akademik öz yeterlik (A) arasındaki $[B \rightarrow O \rightarrow A]$ modeli test edilmiştir. Ancak bulgular,

öğretme-öğrenme anlayışlarının (O) hem özerk benlik (B) ($p=0.554$) hem de akademik öz yeterlik (A) ($p=0.143$) ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını göstermiş ve bu model veriler tarafından desteklenmemiştir. Bu nedenle model, özerk benlik (B), akademik öz yeterlik (A) ve başarı algısı (DV) arasındaki $[B \rightarrow A \rightarrow DV]$ ilişkisini test etmek üzere revize edilmiştir. Revize edilen modele ilişkin bulgular, özerk benlik yönetiminin (Yol a), akademik öz yeterliği anlamlı düzeyde yordadığını ($\beta=0.151$, $p=.008$) göstermiştir. Bu sonuç, Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 2000) temelinde özerklik ihtiyacının karşılanması bireyin yetkinlik algısını (akademik öz yeterlik) beslediği yönündeki teorik beklenti ve literatürdeki benzer bulgularla (Çikrikci ve Erzen, 2020) tutarlıdır. Modelin ikinci adımında, akademik öz yeterliğin (Yol b), başarı algısını çok güçlü ve anlamlı bir şekilde yordadığı (Log-Odds=0.464, $p=.001$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı'nın ve öz yeterliğin akademik çıktılar üzerindeki güçlü etkisini doğrulayan meta-analizlerin (Honicke ve Broadbent, 2016; Multon vd., 1991) sonuçlarını destekler niteliktedir. Aracılık analizinin son adımında, akademik öz yeterlik (A) modele dahil edildiğinde, özerk benliğin (B) başarı algısı (DV) üzerindeki doğrudan etkisi (Yol c') istatistiksel olarak anlamsızlaşmıştır ($p=.052$). Bu sonuçlar, akademik öz yeterliğin, özerk benlik yönetimi ile başarı algısı arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymaktadır. Özetle, özerkliğin başarı algısı üzerindeki tüm etkisi, akademik öz yeterlik filtresinden geçerek gerçekleşmektedir. Bu durum, özerkliğin etkisinin büyük ölçüde yetkinlik (öz yeterlik) ihtiyacının doyumu üzerinden gerçekleştiği fikrini (Kapıkıran ve Acun, 2011) desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Öz Yeterlik, Aracılık Analizi, Başarı Algısı, Öğretmen Adayları, Özerk Benlik Yönetimi.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Çikrikci, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic motivation and academic self-efficacy: The mediating role of academic resilience. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 1-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174–185.
- Ersoy Kart, M., & Güldü, Ö. (2021). Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 456–475.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill Education.

- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kapıkıran, Ş., & Acun, T. (2011). Üniversite öğrencilerinde algılanan özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1807-1818.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Psychological Determinants of Teacher Candidates' Perception of Success: The Full Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Beste DİNÇER

Aydın Adnan Menderes University, Turkey

bdincer@adu.edu.tr

[0000-0002-9264-3665](tel:0000-0002-9264-3665)

Ash EROL

Aydın Adnan Menderes University, Turkey

aslierol09@gmail.com

[0000-0003-2479-6835](tel:0000-0003-2479-6835)

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes University, Turkey

sedasaracal@adu.edu.tr

[0000-0001-7980-0892](tel:0000-0001-7980-0892)

Introduction

Preservice teachers' perception of academic success is a critical factor influencing their motivation and future professional commitment. Low perception of success can lead to burnout. Among the psychological constructs shaping this perception are autonomous self-management (Deci and Ryan, 2000), reflecting an individual's capacity to internalize decisions, and academic self-efficacy (Bandura, 1997), the belief in one's ability to perform academic tasks. While literature has examined these constructs, mediation models showing how cognitive beliefs like self-efficacy "filter" the path from autonomy to success perception are needed. The primary aim of this study was to examine the effect of preservice teachers' autonomous self-management on their perception of academic success and the mediating role of academic self-efficacy in this relationship using a path analysis approach.

Methodology

This study was designed within the scope of the relational survey model to examine the structural relationships among variables (Karasar, 2022). Path Analysis was used to test the structural relationships (Fraenkel et al., 2012). The sample includes 297 preservice teachers selected via convenience sampling from a state university (Büyüköztürk et al., 2022). Data collection tools include the Academic Self-Efficacy Scale (Ekici, 2012), Autonomous Self-Management Scale (Ersoy Kart and Güldü, 2021), and a measure for Perception of Success (ordinal). Data analysis followed Baron and Kenny's (1986) mediation test steps using Multiple Linear Regression (for Path a) and Ordinal Logistic Regression (for Paths b and c') due to the ordinal nature of the dependent variable. Analyses were conducted controlling for Grade Point Average (GPA).

Results

The study first tested an initial model $[B \rightarrow O \rightarrow A]$ where Teaching-Learning Conceptions (O) mediated the relationship between Autonomous Self-Management (B) and Academic Self-Efficacy (A). This model was not supported by the data, as 'O' was not significantly related to 'B' ($p=0.554$) or 'A' ($p=0.143$). Consequently, the model was revised to test the mediating role of Academic Self-Efficacy (A) in the relationship between Autonomous Self-Management (B) and Perception of Success (DV) $[B \rightarrow A \rightarrow DV]$. Findings for the revised model revealed that

Autonomous Self-Management (Path a) significantly predicted Academic Self-Efficacy ($\beta = 0.151$, $p = .008$). This aligns with Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 2000), which posits that satisfying the need for autonomy feeds the perception of competence (self-efficacy) and is consistent with similar findings in the literature (Çikrikci and Erzen, 2020). In the second step, Academic Self-Efficacy (Path b) strongly and significantly predicted Perception of Success (Log-Odds=0.464, $p=.001$). This result strongly supports Bandura's (1997) Social Cognitive Theory and meta-analytic reviews (Honicke and Broadbent, 2016; Multon et al., 1991) that confirm self-efficacy's robust positive effect on academic outcomes. In the final step (Path c'), the direct effect of Autonomous Self-Management on Perception of Success became non-significant ($p=.052$) when Academic Self-Efficacy was included in the model. These results indicate that academic self-efficacy plays a full mediating role in the relationship between autonomous self-management and perception of success. In other words, the entire effect of autonomy on success perception is channeled through the filter of academic self-efficacy. This supports literature suggesting that autonomy's effects on achievement outcomes are often indirect and mediated by the fulfillment of competence needs (Kapıkıran and Acun, 2011).

Keywords: Academic Self-Efficacy, Autonomous Self-Management, Mediation Analysis, Perception of Success, Teacher Candidates.

References

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı) (Scientific research methods [30th ed.]). Pegem Akademi.
- Çikrikci, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic motivation and academic self-efficacy: The mediating role of academic resilience. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 1-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Academic Self-Efficacy Scale: Adaptation to Turkish, validity and reliability study). *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 174–185.
- Ersoy Kart, M., & Güldü, Ö. (2021). Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Turkish adaptation of the Autonomous Self-Management Scale: A validity and reliability study). *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(2), 456–475.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kapıkıran, Ş., & Acun, T. (2011). Üniversite öğrencilerinde algılanan özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler (The relationships among perceived autonomy support, basic psychological needs satisfaction and academic achievement in university students). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1807-1818.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı) (Scientific research method [36th ed.]). Nobel Yayıncılık.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Entelektüel Eğilimler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında İncelenmesi

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü Üniversitesi, Türkiye
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Süheyla TEMEL

İnönü Üniversitesi, Türkiye
suheylatemel17@gmail.com
0009-0000-5580-6544

Selver TUNA

İnönü Üniversitesi, Türkiye
selvertuna07@gmail.com
0000-0001-6270-9910

Giriş

Günümüz eğitim yaklaşımları, bireylerin yalnızca bilişsel bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkili kullanmasını ve karmaşık problemlere çözüm üretmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, kişiliğin temel bileşenlerinden olan eğilimler, becerilerin eyleme dönüştürülmesini sağlayan zihinsel örüntüleri ifade etmektedir (MEB, 2024). Bu eğilimler, soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken kullanılan kavramsal becerilerin temelini oluşturmaktadır. Kavramsal beceriler ise üst düzey düşünme becerileri ile iç içedir. Eğitim literatürü, özellikle entelektüel eğilimler ile üst düzey düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, eğilimlerin bilişsel becerilerin etkili kullanımını sağladığını göstermektedir (Yavaş, 2022; Yoldaş ve Merç, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu kuramsal çerçeveyi benimseyerek eğilimleri bilgi, beceri ve motivasyonu içeren bütünlük bir yapı olarak ele almıştır. Bu çalışmanın temel amacı, TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin ve entelektüel eğilimlerin nasıl yapılandırıldığını ve aralarındaki ilişkinin niteliğini analiz etmektir. Elde edilen bulgularla, modelin teorik vizyonunun programlara entegrasyon düzeyine dair önemli bilgiler sunmak hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, TYMM öğretim programlarının içeriğini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak, öğrencilerin farklı gelişim düzeylerini ve disiplinler arası yaklaşımları temsil eden 1., 5. ve 9. sınıf Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi öğretim programları seçilmiştir.

Veri toplama sürecinde, program temalarında yer alan entelektüel eğilimler (muhakeme, yaratıcılık, analitiklik vb.) ve üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme) belirlenip kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021), betimsel analizi, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımlarını içeren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar.

Toplanan verilerin analizi iki aşamalı bir süreçle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, 1., 5. ve 9. sınıf programlarındaki eğilimlerin ve becerilerin dağılımı yatay ve ardından Türkçe ve Matematik ders programları arasında dikey bir analiz yapılmıştır. Bu sayede, modelin farklı ders alanlarında ve farklı kademelerde bu iki temel bileşeni nasıl yapılandırdığına dair bütüncül bir bakış açısı sunulmuştur.

Sonuçlar

Analizler, TYMM'nin kuramsal çerçevesinde entelektüel eğilimleri temel bir öğrenme çıktısı olarak önceliklendirdiğini ve felsefî bir dönüşümü amaçladığını göstermektedir. Ancak, söz konusu eğilimler ile üst düzey düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyonun tespit edilememiş olması, modelin kuram-uygulama uyumsuzluğuna işaret etmekte ve teorik tasarımın süreçlere tutarlı bir biçimde yansımadağına dair bir yoruma sebep olmaktadır.

- **Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Programı:** Bu program, entelektüel eğilimleri kazanımlarla bütünleştirmede daha yapılandırılmış bir model sergilemektedir. 1. sınıfta yer alan 64 kavramsal becerinin 5'i, karar verme olarak tanımlanan üst düzey düşünme becerisidir. 5. sınıf programında ise 37 kavramsal beceriden 7'si üst düzey düşünme becerisi olup, bunlar arasında eleştirel düşünme ve problem çözme de bulunmaktadır. 9. sınıf programında da 19 kavramsal beceriden 4'ü üst düzey düşünme becerisidir ve bu beceriler arasında yine karar verme ve eleştirel düşünme yer almaktadır.
- **Matematik Programı:** Maarif Modeli kapsamında incelenen Matematik öğretim programında, üst düzey düşünme becerilerine yönelik spesifik kazanımların eksik olduğu görülmektedir. Programın daha çok bilginin hatırlanması ve uygulama gibi daha alt düzey bilişsel becerilere odaklandığı belirlenmiştir. Eğilimler ise, 1. sınıfta toplam eğilimlerin %38.1'ini oluştururken, 5. sınıfta bu oran %61.9'a, 9. sınıfta ise %61.1'e yükselmektedir. Ancak, bu eğilimlerin yüzeysel olarak ele alındığı ve üst bilişsel beceri gelişimiyle ilişkilendirmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma, Türkçe dersi öğretim programının entelektüel eğilimleri üst düzey düşünme becerileriyle daha bütünleşik bir şekilde ele alırken, Matematik programının bu eğilimleri üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirmede yetersiz kaldığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Entelektüel eğilim, öğretim programı, üst düzey düşünme.

Kaynaklar

- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.
- Yavaş, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Education and Research*, 10(4), 213-228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı)*. Seçkin Yayınevi.
- Yoldaş, C. ve Merç, A. (2020). Entelektüel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması (Developing the intellectual thinking tendency scale). *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 1663-1679.

Examining the Correlation Between Intellectual Dispositions and Higher-Order Thinking Skills Within the Framework of the Century of Türkiye Education Model

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Inonu University, Türkiye
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Süheyla TEMEL

Inonu University, Türkiye
suheylatemel17@gmail.com
0009-0000-5580-6544

Selver TUNA

Inonu University, Türkiye
selvertuna07@gmail.com
0000-0001-6270-9910

Introduction

Contemporary educational approaches aim not only to ensure the acquisition of cognitive knowledge, but also to enable its effective use and the generation of solutions to complex problems. In this context, dispositions, one of the fundamental components of personality, refer to the mental patterns that translate skills into action (MEB, 2024). These dispositions form the basis of the conceptual skills used to put into practice abstract ideas and complex processes. Conceptual skills, in turn, are integrated with higher-order thinking skills. The educational literature demonstrates a positive relationship between intellectual dispositions and higher-order thinking skills, indicating that dispositions facilitate the effective use of cognitive abilities (Yavaş, 2022; Yoldaş & Merç, 2020).

The Century of Türkiye Education Model (CTEM) adopts this theoretical framework and conceptualizes dispositions as an integrated structure encompassing knowledge, skills, and motivation. The primary aim of this study is to analyze how higher-order thinking skills and intellectual dispositions are structured within the curricula developed by CTEM and to examine the relationship between them. The findings are intended to provide insights into the extent to which the model's theoretical vision is integrated into the curricula.

Methodology

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was employed to conduct an in-depth examination of the content of CTEM curricula. As data sources, the curricula for Grades 1, 5, and 9 in Turkish/Turkish Language and Literature and Mathematics, which represent different developmental levels and interdisciplinary orientations, were selected.

During data collection, intellectual dispositions featured in the program themes (e.g., reasoning, creativity, analyticity) and higher-order thinking skills (e.g., critical thinking, problem solving, decision making) were identified and recorded. The data obtained were analyzed through descriptive analysis. Yıldırım and Şimşek (2021) define descriptive analysis as an approach that involves processing qualitative data according to a predetermined framework, describing the findings, and interpreting them.

The analysis of the collected data proceeded in two stages. First, the distribution of dispositions and skills in the Grade 1, 5, and 9 curricula was examined horizontally, followed by a vertical analysis across the Turkish and Mathematics curricula. In this way, a holistic perspective was offered regarding how the model structures these two core components across different subject areas and educational levels.

Results

Analyses indicate that the CTEM prioritizes intellectual dispositions as a fundamental learning outcome within its theoretical framework and aspires to a philosophical transformation. However, the absence of a statistically significant correlation between these dispositions and higher-order thinking skills highlights a disconnect between theory and practice within the model, suggesting that the theoretical design is not consistently manifested in the processes.

- **Turkish/Turkish Language and Literature Curriculum:** This program provides a more structured framework for aligning intellectual inclinations with educational outcomes. Among the 64 conceptual skills in the first grade, 5 are classified as higher-order thinking skills, specifically decision-making. In the 5th grade curriculum, 7 out of 37 conceptual skills are higher-order thinking skills, encompassing critical thinking and problem-solving. In the 9th grade curriculum, 4 of the 19 conceptual skills are higher-order thinking skills, which include decision-making and critical thinking.
- **Mathematics Curriculum:** The mathematics curriculum, evaluated within the framework of the Education Model, seems to lack defined outcomes for higher-order thinking skills. The program appears to emphasize lower-order cognitive skills, such as recall and application of information. While these trends account for 38.1% of the total trends in first grade, this percentage rises to 61.9% in fifth grade and 61.1% in ninth grade. Nevertheless, it was concluded that these trends are addressed only superficially and are inadequately connected to the advancement of higher-order cognitive skills.

This study demonstrates that, while the Turkish language curriculum effectively integrates intellectual tendencies with higher-order thinking skills, the Mathematics curriculum fails to establish a similar connection.

Keywords: Intellectual disposition, curriculum, higher-order thinking.

References

- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.
- Yavaş, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Education and Research*, 10(4), 213-228.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı)*. Seçkin Yayınevi.
- Yoldaş, C. & Merç, A. (2020). Entelektüel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması (Developing the intellectual thinking tendency scale). *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 1663-1679.

Öz Denetim ve Narsisizmin, Deneysel Bir Akademik Sınav Sirasında Ve Sonrasında Psikofizyolojik Tepkileri Yordama Gücü

İlker BALIKÇI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Serdar TOK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Nihal DAL

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Giriş

Öz denetim, Beş Faktör kişilik modelinde yer alan ve yetki nlik, başarı yönelimi, sebat ile öz-kontrol gibi dar özellikleri içeren üst düzey bir kişilik boyutudur (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; Costa Jr. & McCrae, 1992). Eğitim bilimlerinde öz denetim, akademik başarının bir yordayıcısı olarak ele alınır. Önceki bulgular, öz denetimin öğrencilerin akademik başarısının sağlam ve tutarlı bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Örneğin Conrad ve Patry (2012), öz denetim ile dönem sonu notları arasında güçlü bir ilişki bildirmiştir. Rahafar, Maghsudloo, Farhangnia, Vollmer ve Randler (2016) da benzer sonuçlarla bu pozitif ilişkiyi doğrulamıştır. Yakın tarihli bir meta-analiz, öz denetimin okulda not ortalamasının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Vedel, 2014). Bu çalışmada, öz denetim ve narsisizm kişilik özellikleri ile psikofizyolojik tepkiler arasındaki ilişkiyi, deneysel bir akademik sınav sırasında ölçülen deri iletkenlik düzeyi (skin conductance level; SCL) üzerinden incelemeyi amaçladık.

Yöntem

Katılımcılar, yaş ortalaması 21 (ss = 2,1) olan 30 spor bilimleri öğrencisinden (12 kadın) oluşmuştur. Deney, her biri 4 dakika süren dört ardışık evre içermiştir: istirahat, metni okuma, sınav ve toparlanma. İstirahat evresinde katılımcılar kişilik ölçeklerini doldurmuş ve başlangıç SCL değerleri kaydedilmiştir. Metni okuma evresinde katılımcılar spor tarihi üzerine 750 kelimelik bir metin okumuştur. Sınav evresinde metin içeriğine ilişkin 15 soruluk klasik bir test uygulanmıştır. Beklenti ve zorluk evrelerinde SCL kesintisiz kaydedilmiştir. Toparlanma evresinde deney sonlandırılmış ve SCL toparlanma tepkileri izlenmiştir. Öz denetim ve narsisizmin, deneyin tüm evrelerinde kaydedilen SCL değişimini yordayıp yordamadığını incelemek için korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Öz denetim ve narsisizmi içeren regresyon modeli; SCL değişimindeki varyansın anlamlı bir bölümünü metni okuma (Düz. $R^2 = ,27$), zorluk (Düz. $R^2 = ,29$) ve toparlanma (Düz. $R^2 = ,30$) evrelerinde açıklamıştır. İlk bulgu, deney boyunca gözlenen öz denetim ile SCL arasındaki negatif ilişkidir. Önceki araştırmalar çoğunlukla öz denetimi performansın bir yordayıcısı olarak ele almış; fizyolojik stres tepkileriyle daha çok nevroz ve dışadönüklük ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma, öz denetimin akademik bağlamda fizyolojik stres tepkilerini de öngörebileceğini göstermektedir. Narsisizm, istirahat, bmetni okuma ve sınav evrelerinde SCL'yi yordamada modele anlamlı katkı sunmuştur. Bulgular, narsisizm düzeyi yüksek bireylerin deneysel bir akademik stresöre dahi sempatik aracılı tepkiler geliştirmeye daha yatkın olabileceğini düşündürmektedir. Benlik algısını tehdit eden durumlar ya da başkalarının değerlendirilme olasılığı, daha belirgin psikofizyolojik yanıt örüntülerine yol açabilir. Kelsey ve ark. (2001)'in savaş/kaç reaktivitesinin narsisizmin rekabetçilik ve baskınlık gibi özelliklerine katkı sunabileceğine ilişkin değerlendirmesiyle uyumlu olarak, bulgularımız narsisizmin

deneysel bir akademik sınav sırasında SCL düzeyinin yükselmesiyle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı; galvanik deri yanıtı; kişilik

Seçilmiş Kaynakça

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95(2), 249–264.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.
- Conrad, N., & Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: a mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), n1.
- Rahafar, A., Maghsudloo, M., Farhangnia, S., Vollmer, C., & Randler, C. (2016). The role of chronotype, gender, test anxiety, and conscientiousness in academic achievement of high school students. *Chronobiology International*, 33(1), 1–9.
- Kelsey, R. M., Ornduff, S. R., McCann, C. M., & Reiff, S. (2001). Psychophysiological characteristics of narcissism during active and passive coping. *Psychophysiology*, 38(2), 292–303.

Conscientiousness and Narcissism Can Predict Psychophysiological Responses During And After An Experimental Academic Examination

İlker BALIKÇI

Manisa Celal Bayar University Türkiye

Serdar TOK

Manisa Celal Bayar University Türkiye

Nihal DAL

Manisa Celal Bayar University Türkiye

Introduction

Conscientiousness is a higher-order personality trait within the Big Five model, comprising narrower traits such as competence, achievement orientation, persistence, and self-control (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; Costa Jr. & McCrae, 1992). Scholars in education and pedagogy often view conscientiousness as a predictor of academic success. Indeed, former research findings demonstrated that conscientiousness is a solid and consistent predictor of students' academic success. For example, Conrad and Patry (2012) found a strong relationship between conscientiousness and students' final grades. Rahafar, Maghsudloo, Farhangnia, Vollmer, and Randler (2016) also reported similar results, confirming the positive correlation between conscientiousness and academic success. Moreover, a recent meta-analysis illustrated that conscientiousness is the strongest predictor of grade point average in school (Vedel, 2014). In the present study, we aimed to explore the association between personality traits of conscientiousness and narcissism and psychophysiological responses, as represented by skin conductance level (SCL), during an experimental academic examination.

Methods

Participants included 30 sports science students (12 female) with a mean age of 21 (sd = 2.1). The experiment consisted of four consecutive phases, each lasting 4 minutes: baseline, anticipation, challenge, and recovery periods. In the baseline period, participants completed personality measures, and their baseline SCL was recorded. In the anticipation phase, participants read a 750-word essay on sports history. Then, participants took a 15-question classical test on the content of the essay in the challenge period. We recorded SCL continuously during both anticipation and challenge periods. Lastly, in the recovery period, the experiment ended, and participants' SCL recovery responses were recorded. We conducted correlation and linear regression analysis to examine whether conscientiousness and narcissism might predict variation in SCL recorded during the entire experiment.

Findings

Results demonstrated that the regression model, which included conscientiousness and narcissism, could explain a significant proportion of the change in SCL during anticipation ($R^2_{adj} = .27$), challenge ($R^2_{adj} = .29$), and recovery ($R^2_{adj} = .30$) periods of the experimental academic examination.

The first finding we want to deal with is the negative association between conscientiousness and SCL observed during the experiment. Previously, researchers have predominantly examined conscientiousness as a predictor of performance in various fields. Moreover, rather than conscientiousness, researchers primarily considered neuroticism and extraversion as personality traits associated with physiological reactions to stress. However, the results of the present study revealed that conscientiousness may also be able to predict physiological stress reactions in academic settings.

Narcissism could also make a significant contribution to the regression model in predicting SCL during baseline, anticipation, and challenge periods. These results suggested that individuals having a higher level of narcissism might be more prone to develop sympathetically mediated responses to even an experimental academic stressor. Self-view-threatening situations or the possibility of being evaluated by others might give rise to a heightened psychophysiological response pattern. In light of the statement by Kelsey et al. (2001) that fight/flight reactivity might contribute to specific characteristics of narcissism, such as competitiveness and dominance, our results provide support for the notion that narcissism may lead to an enhanced level of SCL during an experimental academic examination.

Keywords: Exam anxiety, galvanic skin response, personality

Selected References

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95(2), 249–264.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.
- Conrad, N., & Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: a mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), n1.
- Rahafar, A., Maghsudloo, M., Farhangnia, S., Vollmer, C., & Randler, C. (2016). The role of chronotype, gender, test anxiety, and conscientiousness in academic achievement of high school students. *Chronobiology International*, 33(1), 1–9.
- Kelsey, R. M., Ornduff, S. R., McCann, C. M., & Reiff, S. (2001). Psychophysiological characteristics of narcissism during active and passive coping. *Psychophysiology*, 38(2), 292–303.

KKTC’de Görevli Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi İle İlgili Görüşleri

Ömer Faruk TEMEL

MEB, KKTC

omrfrktml@gmail.com

0009-0007-9929-9215

Canan PERKAN ZEKİ

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

canan.perkan@emu.edu.tr

0000-0002-2050-181X

Giriş

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, artan göç hareketleriyle çok kültürlü bir yapıya dönüşmüş ve eğitim sistemi farklı dilsel geçmişe sahip öğrencileri barındırır hâle gelmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler iletişim, katılım ve başarı açısından dezavantaj yaşamaktadır. Bu durum yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişim üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal uyum açısından stratejik bir politika alanı hâline gelmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel yöntemlerden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yoluyla sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 39 öğretmen ve 7 akademisyen belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış; ses kayıtları betimsel analizle çözümlenmiştir. Kodlamalar araştırmacı ve danışman tarafından bağımsız olarak yapılmış ve tutarlılık sağlanmıştır. Çalışmada güvenilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular, öğretmenlerin büyük bölümünün hâlen geleneksel yöntemleri (düz anlatım, çeviri, soru-cevap) tercih ettiğini göstermektedir. Müfredatın yabancı öğrencilerin gereksinimlerine tam olarak yanıt vermediği, materyal ve teknoloji kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğunlukla sonuç odaklı olup biçimlendirici değerlendirme araçları yetersizdir. Akademisyenler, müfredatın Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarına göre yeniden düzenlenmesini, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini ve iletişimsel, öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaştırılmasını önermektedir. Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı değildir; öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik uyumunu doğrudan etkilemektedir. Dil öğretim sürecinin kültürel içerikle bütünleştirilmesi, teknolojiyle desteklenmesi ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademisyen, dil öğretim politikası, ilkokul, kültürel entegrasyon, yabancılara Türkçe öğretimi

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, dil öğretim politikası, ilkokul, kültürel entegrasyon, yabancılara Türkçe öğretimi

Kaynaklar

Dağdelen, O. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48(1), 143–162.

- Demir, S., & Kaya, Z. (2021). İletişimsel yaklaşım bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 789–812.
- Güneyli, A., & Dağdelen, O. (2020). Yabancılarla yönelik Türkçe destek programı: KKTC örneği. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Classroom Teachers' and Academics' Views on Teaching Turkish as a Foreign Language in TRNC

Ömer Faruk TEMEL

MEB, KKTC

omrfrktml@gmail.com

0009-0007-9929-9215

Canan PERKAN ZEKİ

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

canan.perkan@emu.edu.tr

0000-0002-2050-181X

Introduction

The Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) has transformed into a multicultural society due to increasing migration. The education system now accommodates students with different linguistic and cultural backgrounds. Non-native Turkish speakers experience language barriers that limit classroom participation and affect both academic and emotional development. Hence, teaching Turkish as a foreign language (TTFL) is not only a pedagogical but also a social integration concern.

Methodology

This study employed a qualitative phenomenological design. Using purposive sampling, 39 classroom teachers with foreign students and 7 academics specialized in TTFL participated. Data were collected through semi-structured interviews and focus group discussions, analyzed via descriptive analysis. Independent coding ensured reliability, and validity was maintained through credibility, transferability, and confirmability criteria.

Results / Expected Outcomes

Findings indicate that teachers still rely on traditional methods such as lecturing, translation, and question-answer activities. Although aware of the benefits of communicative and inductive methods, their classroom use remains limited. The curriculum often fails to meet international students' needs, while instructional materials and technology integration are insufficient. Assessment remains product-oriented, relying on multiple-choice tests instead of formative tools like portfolios or observation forms. Academics suggest revising the curriculum according to CEFR standards, providing continuous in-service training, and promoting student-centered communicative approaches. They also emphasize psychological counseling and family involvement to support students' adaptation. In conclusion, TTFL in TRNC goes beyond linguistic instruction; it directly affects learners' academic performance, cultural adaptation, and emotional well-being. Integrating cultural content, applying CEFR-based curricula, employing technology, and ensuring teacher development are vital for sustainable success.

Keywords: Academician, cultural integration, language teaching policy, primary school, TTFL

References

- Dağdelen, O. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 143–162.
- Demir, S., & Kaya, Z. (2021). İletişimsel yaklaşım bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 789–812.

Güneyli, A., & Dağdelen, O. (2020). Yabancılarla yönelik Türkçe destek programı: KKTC örneği. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Modüler Sınıf Öğretmenliği Programında Müzik Eğitimi: Bir Uygulama Örneği

Umut ALBAYRAK

(Atatürk Öğretmen Akademisi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti)

umut.albayrak@aoo.edu.tr

0000-0001-9883-3331

Giriş

Günümüzde öğretmen eğitimi programları, dijitalleşme, kapsayıcılık ve disiplinler arası öğrenme yaklaşımları doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Bu dönüşümde bilgi aktarımı yanında öğrenmeyi kolaylaştıran ve farklı alanları bütünleştiren pedagojik araçların rolü de önem kazanmaktadır. Müzik, sanatsal bir disiplin olmasının yanında yaratıcılık, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor becerilerin gelişimine katkı sağlayan güçlü bir öğretim aracıdır (Barrett, 2006; Hallam, 2010). Müzikal bilgilerin yanında, matematik, dil, fizik, tarih vb. pek çok alandaki bilgilerin kalıcı öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Hallam (2010)'da müzikal etkinliklerin belleği güçlendirebileceğini ve farklı derslerin öğrenilmesini kolaylaştırabileceğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında müzik eğitiminin kapsamı ve süresi, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği gibi alanlarda sınırlı kalmaktadır. Söz konusu durum, bahsedilen alanlardaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda müzikten etkili biçimde yararlanmalarını kısıtlayabilmektedir. Alan yazındaki araştırmalar, sınıf öğretmenliği programlarında müzik eğitiminin içerik ve süre bakımından sınırlı kaldığını, bunun öğretmen adaylarının müzik yeterliklerini, öz-yeterlilik algılarını ve sınıf içi uygulamalardaki etkililiklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Şaktanlı, 2023; Şeren & Örs Özdil, 2023; Yokuş & Önk Avşar, 2014). Bunun sonucunda ilgili alanlarda öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bir güncelleme gerekliliği doğmaktadır. Bu çalışmada, devlet ilkokullarına öğretmen yetiştiren Kıbrıs'ın en eski ve köklü kurumu olan Atatürk Öğretmen Akademisi'nde (AÖA) uygulanmaya başlanan modüler Sınıf Öğretmenliği programı çatısı altında yer alan müzik eğitimi programının, hangi ihtiyaçlar doğrultusunda, nasıl planlandığı bir uygulama örneği olarak sunulmaktadır. Bu program, uluslararası standartlara uyumlu olarak hazırlanmış ve müzik öğretmenliği programlarında yer alan temel derslerin, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasıyla şekillendirilmiştir. Program, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik geliştirilen bir program olmanın yanında, KKTC'nin yerel eğitim ihtiyaçlarını ve ülkedeki ilköğretim müzik eğitimde yaşanan sorunları da göz önünde bulundurarak planlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, AÖA modüler Sınıf Öğretmenliği programı içerisinde yer alan müzik eğitimi programının geliştirilme sürecini sunmak, programın sınıf öğretmeni adaylarının müzikal, pedagojik yeterliklerine ve müziği sınıf içi süreçlerde daha etkili kullanabilme becerilerine katkılarını ortaya koymaktır. Ayrıca programın disiplinler arası öğrenme ortamlarına sunduğu katkılara da değinilmektedir.

Yöntem

Çalışma, eylem araştırması deseniyle yürütülmekte olup, program geliştirme süreci planlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden planlama aşamalarını kapsamaktadır

Tartışma

Araştırma, AÖA müzik eğitimi programının, modüler şekilde hazırlanan Sınıf Öğretmenliği programının bir alt ayağı olduğunu göstermektedir. Müzik dersleri tasarlanmadan önce Sınıf Öğretmenliği programı modüler programa hazır hale getirilmiştir. Sınıf Öğretmenliği programının geliştirilmesinde, önce mevcut programlar kapsamlı incelenmiş ve KKTC eğitim sisteminin özgün gereksinimleri belirlenmiştir. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK, YÖDAK, ulusal ve uluslararası yeterlilikler ışığında yeniden yapılandırılan dersler modüler yapıya uyarlanmıştır. Bu çerçevede müzik

eğitimi için belirlenen süre, program çıktıları, kazanımlar, amaçlar şekillenmiş ve bunların doğrultusunda modüler yapıda işlenecek müzik eğitimi dersleri belirlenmiştir. Müzik eğitimi programı için, müzik öğretmenliği dersleri sınıf öğretmenlerinin alanlarında ihtiyaç duyacakları donanımı sağlayacak şekilde seçilip uyarlanmıştır. Bu programının geliştirilmesinde ilk aşamada müzik öğretmenliği programlarında kullanılan dersler analiz edilmiş, sınıf öğretmenliği bağlamına uygun kazanımlar belirlenmiştir. Ders içerikleri; sınıf öğretmeni adaylarının temel müzik bilgilerini kazanmaları için gerekli olan çalışmalar yanında, müzik öğretimi çatısı altındaki çalışmalar, uygulama çalışmaları, yaratıcılık-oyun içeren çocuk merkezli çalışmalar hedef alınarak belirlenmiş ve modüllere dönüştürülmüştür. Uygulama süreci, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 2. sınıf öğrencileriyle başlamıştır ve 3 yıllık bir süreci kapsamı planlanmaktadır. Uygulama sürecinin ilerleyen safhalarında programa dair veriler: ders gözlemleri, öğrenci görüşmeleri ve yansıtıcı raporlarla zenginleştirilecek ve değerlendirilecektir.

Sonuç

AÖA tarafından Müzik Öğretmenliği derslerinin Sınıf Öğretmenliği bağlamında yeniden yapılandırılarak hayata geçirildiği bu uygulama örneği, öğretmen adaylarının müzik alanında mesleki donanımlarını artırabilecek bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program, çağdaş eğitim anlayışına katkı sağlayan, disiplinler arası öğrenme ortamlarını destekleyen, KKTC'nin yerel eğitim ihtiyaçlarına çözüm üretebilme amacı taşıyan bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Bu pilot programın uygulanma sürecinde ve sonucunda elde edilecek veriler hedeflenen kazanımlara ulaşılma oranına ışık tutarken, gerekli olması durumunda güncellemelerin yapılmasına ve öğretmen yetiştirme programlarında benzer uyarlamaların yaygınlaşmasına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Atatürk Öğretmen Akademisi, modüler eğitim, müzik öğretimi, öğretmen eğitimi, program geliştirme

Kaynakça

- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The “genesis” of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Şaktanlı, C. (2023). Sınıf öğretmenliği programı müzik dersi içeriklerinin ilköğretim müzik dersi kazanımları ile karşılaştırılması. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 5(13), 588–606. <https://doi.org/10.47994/usbad.859883>
- Şeren, N., & Örs Özgül, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunuyla ölçülmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 167–189. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174140>
- Yokuş, H., & Önk Avşar, S. (2014). Müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağılımına ilişkin yeterlikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 50–63.

Music Education in the Modular Primary Teacher Education Program: A Case Study

Umut ALBAYRAK

Atatürk Teacher Training Academy, TRNC

umut.albayrak@aoa.edu.tr

0000-0001-9883-3331

Introduction

In contemporary contexts, teacher education programs are being reshaped in line with digitalization, inclusivity, and interdisciplinary learning approaches. Within this transformation, the role of pedagogical tools that not only transmit knowledge but also facilitate learning and integrate different subject areas has become increasingly significant. Music, in addition to being an artistic discipline, serves as a powerful educational tool that fosters creativity as well as cognitive, socio-emotional, and motor skills (Barrett, 2006; Hallam, 2010). Beyond musical knowledge itself, it facilitates the retention and transfer of knowledge in a wide range of subjects such as mathematics, language, physics, and history. Hallam (2010) also emphasizes that musical activities can strengthen memory and support the learning of other subjects. However, the scope and duration of music education within teacher preparation programs remain limited in fields such as primary school teaching, early childhood education, and special education. This limitation restricts teachers in these domains from making effective use of music in classroom practices. Research in the field demonstrates that the content and duration of music education within primary teacher education programs are insufficient, which negatively impacts teacher candidates' musical competencies, their self-efficacy perceptions, and the effectiveness of their classroom practices (Şaktanlı, 2023; Şeren & Örs Özdi, 2023; Yokuş & Önk Avşar, 2014). Consequently, there arises a pressing need for curriculum revision in institutions responsible for training teachers in these areas.

This study presents an implementation example of how the modular Primary Teacher Education program at Atatürk Teacher Training Academy (AÖA)—the oldest and most established institution training teachers for public primary schools in Cyprus—was designed and implemented in response to such needs. The program was developed in alignment with international standards and was structured by adapting core courses from music teacher education programs to the specific needs of primary school teachers. In addition to addressing the requirements of students enrolled in the Primary Teacher Education department, the program was also designed by taking into consideration the local educational needs of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and the challenges faced in primary music education across the country.

Purpose

The primary objective of this study is to examine the development and implementation of the music education program integrated into the Primary Teacher Education Program at AÖA. The study seeks to demonstrate the program's contribution to enhancing teacher candidates' musical and pedagogical competencies, as well as their capacity to employ music effectively within classroom settings. Additionally, the study aims to highlight the program's role in fostering interdisciplinary learning environments.

Method

The study is conducted within the framework of an action research design and encompasses the stages of planning, implementation, evaluation, and re-planning in the program development process.

Discussion

Findings indicate that the music education program at AÖA constitutes a sub-module within the modular Primary Teacher Education Program. The restructuring of the overall program into a modular format preceded the development of the music education component. The design process entailed a comprehensive review of existing curricula, with particular attention paid to the educational priorities and structural characteristics of the TRNC education system. The courses were reorganized in alignment with the guidelines of the TRNC Ministry of Education, the Council of Higher Education (YÖK), the Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council (YÖDAK), and both national and international qualification frameworks. Within this framework, the duration allocated for music education, along with the program outcomes, objectives, and aims, has been structured, and the courses to be delivered in a modular format have been determined accordingly. For the music education program, courses from music teacher education curricula were selected and adapted in a manner that would equip prospective classroom teachers with the necessary competencies in their field. In the initial stage of developing this program, courses employed in music teacher education programs were analyzed, and learning outcomes appropriate to the context of classroom teaching were identified. The course contents were then designed to not only provide prospective classroom teachers with fundamental knowledge of music but also to encompass pedagogical practices under the framework of music instruction, applied activities, and child-centered tasks integrating creativity and play. These components were subsequently transformed into instructional modules. The implementation process commenced with second-year students enrolled in the classroom teaching program and is planned to extend over a three-year period. In later stages of implementation, data concerning the program will be enriched and evaluated through classroom observations, student interviews, and reflective reports.

Conclusion

This case study, in which music teacher education courses were restructured and implemented within the context of primary teacher education at AÖA, emerges as a model that can enhance prospective teachers' professional competencies in the field of music. The program stands out as an initiative that contributes to contemporary educational approaches, supports interdisciplinary learning environments, and addresses the specific educational needs of Northern Cyprus. Throughout the implementation process of this pilot program, as well as in its outcomes, the data obtained will provide insights into the extent to which the targeted learning outcomes have been achieved, while also enabling necessary revisions and facilitating the dissemination of similar adaptations within teacher education programs.

Keywords: Atatürk Teacher Training Academy, curriculum development, modular education, music education, teacher training

References

- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The “genesis” of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Şaktanlı, C. (2023). Sınıf öğretmenliği programı müzik dersi içeriklerinin ilkökul müzik dersi kazanımları ile karşılaştırılması. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(13), 588–606. <https://doi.org/10.47994/usbad.859883>
- Şeren, N., & Örs Özdi, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 167–189. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174140>
- Yokuş, H., & Önk Avşar, S. (2014). Müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağıtına ilişkin yeterlikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 50–63.

Değerler Eğitimi Bağlamında ÇEDES Projesi: Öğretmen Perspektifinden Bir Durum Çalışması

Hatice ÖNER

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hatice_oner11@yahoo.com
0000-0002-4987-9672

Beste DİNÇER

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Giriş

Toplumsal yaşamın temelini oluşturan ve bireylerin davranışlarına yön veren inançlar sistemi olarak tanımlanan değerler, bir toplumun kültürel ve ahlaki dokusunu şekillendirir (Schwartz, 2012). Değerler eğitimi, öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri benimsemelerini, bu değerlere uygun davranışlar geliştirmelerini amaçlayan planlı bir eğitim faaliyetidir (Lickona, 1991). Türkiye’de eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri, öğrencileri akademik olarak donatmanın yanı sıra onları erdemli bireyler olarak yetiştirmektir. Bu bağlamda, eğitim programlarında ve çeşitli projelerde değerler eğitimi önemli bir konumda yer almaktadır.

Bu doğrultuda hayata geçirilen güncel uygulamalardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı iş birliğiyle yürütülen ‘Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES)’ projesidir. Proje, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinciyle çevrelerine ve toplumsal değerlere karşı duyarlılıklarını artırmayı hedeflemektedir. ÇEDES gibi güncel ve geniş kapsamlı projelerin uygulama süreçlerine ve bu süreçte kilit rol oynayan öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ‘ÇEDES’ projesinin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan ‘Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES)’ projesinin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle olguların kendi doğal ortamında, bütüncül bir şekilde araştırıldığı bir süreçtir (Yin, 2014). Bu bağlamda, durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubunu, Ege bölgesinde bir il merkezinde ÇEDES projesini aktif olarak yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, proje koordinatörleri aracılığıyla ulaşılan 10 gönüllü öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci, veri çeşitlemesi ilkesine uygun olarak görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle yürütülmüştür (Creswell, 2018). Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı

yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerin proje hakkındaki görüşleri alınmıştır. MEB tarafından yayımlanan resmi dokümanlar incelenerek doküman analizi yapılmıştır.

Veriler, tematik analize tabi tutularak incelenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin ÇEDES projesine yönelik görüşlerinin çok yönlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Proje genel olarak "etkili ", "iyi tasarlanmış" ve "maneviyatı ön plana alan" anlamlı bir girişim olarak nitelendirilmektedir. Projenin uygulanmasında katılımcıların en çok vurguladığı sorun, projenin bir ödeneğinin olmaması yönündedir. Bir diğer sorun, projenin mevcut haliyle kapsayıcı olmadığı; projenin tüm öğrencilere ulaşma hedefine ulaşamadığı belirtilmiştir. Ayrıca, görevlendirilen manevi danışmanların pedagojik yetersizliği , okul dışı etkinlikler için ulaşım sıkıntısı ve projenin ismindeki "Çevre" boyutunun uygulamada zayıf kalması da dile getirilen diğer önemli sorunlardır.

Proje kapsamında yürütülen faaliyetler, projenin resmi dokümanlarında belirtilen "Etkinlik Havuzu" ve yıllık plan çerçevesinde oldukça zengin bir çeşitlilik göstermektedir. Bu etkinlikler toplumsal sorumluluk çalışmalarını içermektedir. Aynı zamanda kültürel ve manevi geziler ve okul içi faaliyetler de sıklıkla gerçekleştirilmektedir.

Çalışmaların odağında yer alan değerler, projenin amacında belirtilen hedeflerle uyumludur. Öğretmenler, proje takviminde aylık olarak belirlenen temel değerlere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okulların sosyo-kültürel yapısı ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı değerlerin de ön plana çıktığı görülmektedir.

Değerlerin öğretiminde, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve deneyime dayalı pedagojik yaklaşımları benimsediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler gezi-gözlem , grup çalışmaları , iş birlikli öğrenme , yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler projenin daha verimli hale getirilmesi için, tüm okulu kapsayacak şekilde uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Projeye maddi destek sağlanması vurgulanmıştır. Belirtilen sorunların çözülmesinin projenin uygulanabilirliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders dışı faaliyetler, Öğretmen görüşleri, Sosyal etkinlikler

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

The ÇEDES Project within the Context of Values Education: A Case Study from the Teacher's Perspective

Hatice ÖNER

National Ministry of Education, Türkiye

hatice_oner11@yahoo.com

0000-0002-4987-9672

Beste DİNÇER

Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

bdincer@adu.edu.tr

0000-0002-9264-3665

Introduction

Values, defined as a system of beliefs that form the basis of social life and guide individuals' behavior, shape a society's cultural and moral pattern (Schwartz, 2012). Values education is a planned educational activity that aims to encourage students to embrace national, spiritual, moral, and universal values and to develop behaviors consistent with these values (Lickona, 1991). One of the fundamental goals of the Turkish education system is to not only equip students academically but also to raise them to be virtuous individuals. In this context, values education holds a prominent position in educational curricula and various projects.

One of the current initiatives implemented in this regard is the “I Care About My Environment, I Embrace My Values (ÇEDES)” project, carried out in collaboration with the Ministry of National Education (MoNE), the Presidency of Religious Affairs, and the Ministry of Youth and Sports. The project aims to increase students' awareness of their social responsibilities towards their environment and social values. Research on the implementation processes of current and comprehensive projects such as ÇEDES and the experiences of teachers who play a key role in these processes is limited.

The purpose of this study is to reveal teachers' views on the implementation process of the ‘ÇEDES’ project.

Method

In this study, a qualitative research approach was adopted to examine teachers' views on the implementation process of the ‘I Care About My Environment, I Embrace My Values (ÇEDES)’ project introduced by the Ministry of National Education. Qualitative research is a process in which phenomena are investigated in their natural environment from a holistic perspective using data collection methods such as observation, interviews, and document analysis (Yin, 2014). In this context, the case study design was used in this research.

The participants consists of teachers actively implementing the ÇEDES project in a provincial center in the Aegean region. Snowball sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants. In this regard, 10 teachers contacted through the coordinators of the project were interviewed.

The data collection process was conducted using interview and document analysis methods in accordance with the principle of data triangulation (Creswell, 2018). Teachers' views on the project were obtained using a semi-structured interview form developed by the researchers. Document analysis was conducted by examining official documents published by the Ministry of National Education.

The data were examined through thematic analysis.

Results

It has been revealed that teachers have multifaceted views regarding the ÇEDES project. The project is generally described as an “effective,” “well-designed,” and “meaningful initiative that prioritizes spirituality.” However, the most frequently highlighted issue in the implementation of the project is the lack of any funding. The project hasn’t achieved its goal of reaching all students. Furthermore, the pedagogical inadequacy of the assigned spiritual advisors, transportation difficulties for extracurricular activities, and the lack of emphasis on the “Environment” dimension of the project's main issue in practice were also mentioned as other important problems.

The activities carried out within the scope of the project demonstrate considerable diversity, as outlined in the project's official documents under the “Activity Pool” and within the framework of the annual plan. These activities, include social responsibility initiatives. Additionally, cultural and spiritual trips and school-based activities are also frequently carried out.

The values at the core of the project are consistent with the objectives outlined in the project's mission statement. Teachers stated that they worked on fundamental values which were determined monthly in the project work schedule. It was observed that different values also came to the fore in regard to the socio-cultural structure and needs of the schools.

It is understood that teachers adopted student-centered and experience-based pedagogical approaches in teaching values. Teachers stated that they used methods and techniques such as school trips and observations, group work, collaborative learning, learning by doing and experiencing.

Teachers state that in order to make the project more effective, it should be implemented covering the entire school curricula. It has been emphasized that financial support for the project are necessary. It is believed that resolving the specified issues will increase the project's feasibility.

Keywords: Extracurricular activities, Social activities, Teacher opinions

References

- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research*

Öğretim Programında İklim Değişikliği Oyunlarının Potansiyeli: Uygun Kapsam Ve Değerlendirme Gereksinimi

Pimnutcha PROMDUANGSRI

Université Côte d'Azur, France

pimnutcha.promduangsri@gmail.com

[0000-0002-1721-1619](tel:0000-0002-1721-1619)

Nicolas BECU

La Rochelle Université, France

Littoral ENvironnement et Sociétés (LIENSs), France

nicolas.becu@cnrs.fr

[0000-0002-1721-1619](tel:0000-0002-1721-1619)

David CROOKALL

Inter- Ocean-Climate School (IOCS), France

Université International de la Mer (UIM), France

Crookall.consulting@gmail.com

[0000-0002-8024-0754](tel:0000-0002-8024-0754)

Giriş

İklim değişikliği (CC), günümüzün en acil sorunlarından biridir (IPCC, 2023). Bilim, politika ve yerel eylemler arasındaki boşluğu dolduran iletişim ve eğitim biçimleri gerektirir. Deneyimsel öğrenme (Kolb, 1984), özellikle simülasyon oyunları ve debriefing yoluyla, karmaşık ve genellikle soyut olan iklim kavramlarını somut ve ilgi çekici hale getirmeye yardımcı olur (Wu & Lee, 2015). Bu yöntem, katılımcıların kararların sonuçlarını deneyimlemelerine ve dinamik bir ortamda uyum stratejilerini keşfetmelerine olanak tanıyarak daha derin bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olur (Rooney-Varga et al., 2018).

Fransa'nın Nouvelle-Aquitaine bölgesi, kıyı erozyonu ve artan sıcak dalgaları gibi ciddi iklim sorunlarıyla karşı karşıyadır (Région Nouvelle-Aquitaine, 2023). Bu nedenle, etkili bir uyum ve vatandaş katılımı gerekmektedir. Bu bölgesel ihtiyacı karşılamak için, katılım yöntemleri olarak simülasyon/oyunların kullanılmasının fizibilitesini araştırma fırsatı buldum. Araştırmamda, mevcut iklim odaklı simülasyonları/oyunları topladım ve analiz ettim, bunların içeriğinin Nouvelle-Aquitaine'nin özel sosyo-ekonomik ve çevresel bağlamına uygunluğunu ve tematik alaka düzeyini belirledim. Amacım, genel olarak mevcut iklim oyunları ile bölgesel paydaşlar tarafından pratik uygulamaları arasındaki boşluğu doldurmak, böylece iklim okuryazarlığını artırmak ve yerel uyum ve planlamayı desteklemektir.

Metodoloji

Bu çalışma, giderek büyüyen iklim değişikliği simülasyonu/oyun araştırmaları alanında (ör. Eisenack & Reckien, 2013; Gerber et al., 2021), iklim değişikliği ile ilgili simülasyon/oyunların içeriğini belirlemek, toplamak ve analiz etmek için keşifsel bir araştırma tasarımı kullanmıştır. Nouvelle-Aquitaine bölgesi, özel iklim kırılganlıkları ve uyum öncelikleri temelinde içerik kriterlerinin geliştirilmesine bilgi sağlayan bir vaka çalışması olarak kullanılmıştır (Région Nouvelle-Aquitaine, 2023).

Veriler dört ana kaynaktan toplanmıştır:

1. Uluslararası farklılıkları yakalamak için altı dilde çeşitli arama terimleri kullanılarak çevrimiçi veritabanları;

2. Çevrimiçi oyun depoları;
3. Bilimsel konferanslar (örneğin, Avrupa Jeobilimler Birliği Genel Kurulu); ve
4. Simülasyon ve oyun araştırma alanındaki meslektaşların önerileri.

Simülasyon/oyunların ayrıntılı içerik analizini mümkün kılmak için yapılandırılmış bir çerçeve geliştirdim. Çerçevenin içerik kategorileri, hem bölgesel öncelikler (Région Nouvelle-Aquitaine, 2023) hem de daha geniş çerçeveler (IPCC, 2023) tarafından şekillendirildi. Bu şekilde, çerçeve, nedenleri, sonuçları ve çözümleri/stratejileri de dahil olmak üzere iklimle ilgili özelliklerin varlığını ve doğasını sistematik olarak kodlamayı mümkün kıldı.

Sonuçlar

63 iklim değişikliği simülasyonu/oyununun analizi, önemli tematik boşluklar ortaya koymaktadır. Bulgular, sosyal (%92), çevresel ve teknolojik (%76) sektörler gibi geniş temaların güçlü bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Ancak, bölgesel uyum ve kapsayıcılık için kritik alanlar yeterince temsil edilmemektedir. Sağlık sektörü oyunların sadece %11'inde ele alınırken, tarım sektörü (%2) iklim değişikliğinin en az temsil edilen nedenidir.

Ayrıca, birçok oyun (%62) iklim adaletini kabul etse de, bunun temsili yüzeyseldir ve derinlemesine anlayış için deneyimsel öğrenmeyi kullanamamaktadır. Pratik kullanılabilirlik açısından, çoğu oyun (%63) deneyimsel pedagojiye dayalı öğrenmeyi pekiştirmek için çok önemli bir bileşen olan özel debriefing kılavuzlarından yoksundur (Crookall, 2010, 2023; Kriz, 2010).

Bu eksikliklere yanıt olarak, temel bir sonuç, pratik, filtrelenebilir bir Excel veritabanının oluşturulmasıdır. Bu araç, paydaşların kendi özel bağlamsal ihtiyaçlarına uygun oyunları verimli bir şekilde belirlemelerini sağlayarak dijital erişimi ve kapsayıcılığı iyileştirir. Bu nedenle, bu çalışma iklim oyunlarının içeriğindeki sınırlamaları haritalandırır ve aynı zamanda hedefli uygulamalarını iyileştirmek için hemen kullanılabilir bir çözüm sunar.

Anahtar kelimeler: İklim değişikliği eğitimi, İçerik analizi, Kapsayıcı iklim programları, Pedagojik destek, Simülasyon/oyun

Teşekkür: Araştırma stajım sırasında bana rehberlik eden tez danışmanım Nicolas Becu'ya (La Rochelle Üniversitesi) ve tezime yardım eden David Crookall'a (Université International de la mer) teşekkür ederim.

Kaynaklar

- AcclimaTerra. (2023). *Journées d'été 2023 – AcclimaTerra*. <https://www.acclimaterra.fr/nos-actions/en-nouvelle-aquitaine/journees-dete/journees-dete-2023/>
- Becu, N., & Monfort, A. (2025). The Use of Simulation/Games in Territories: Key Factors to Favor Effects on Territorial Development. In T. Kikkawa, W. C. Kriz, J. Sugiura, & M. de Wijse-Van Heeswijk (Eds.), *Transferring Gaming and Simulation Experience to the Real World* (pp. 233–254). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-96-2755-4_13
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/1046878110390784>
- Crookall, D. (2023). Debriefing: a practical guide. In *Springer texts in education* (pp. 115–214). https://doi.org/10.1007/978-3-031-21011-2_6
- Eisenack, K., & Reckien, D. (2013). Climate Change and Simulation/Gaming. *Simulation & Gaming*, 44(2–3), 245–252. <https://doi.org/10.1177/1046878113490568>

- Gerber, A., Ulrich, M., Wager, F. X., Roca-Puigrós, M., Goncalves, J. S. V., & Wager, P. (2021). Games on Climate Change: Identifying Development Potentials through Advanced Classification and Game Characteristics Mapping. *Sustainability*, 13(4), 1997. <https://doi.org/10.3390/su13041997>
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate Change 2022 – Impacts, Adaptation and Vulnerability: Working Group II Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kriz, W. C. (2010). A Systemic-Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing of Simulations and Games. *Simulation & Gaming*, 41(5), 663–680. <https://doi.org/10.1177/1046878108319867>
- Reckien, D., & Eisenack, K. (2013). Climate Change Gaming on Board and Screen: A Review. *Simulation & Gaming*, 44(2–3), 253–271. <https://doi.org/10.1177/1046878113480867>
- Région Nouvelle-Aquitaine. (2023). *Accélérer l'adaptation au changement climatique en Nouvelle-Aquitaine*. <https://www.nouvelle-aquitaine.fr/>
- Rooney-Varga, J. N., Sterman, J. D., Fracassi, E., Franck, T., Kapmeier, F., Kurker, V., Johnston, E., Jones, A. P., & Rath, K. (2018). Combining role-play with interactive simulation to motivate informed climate action: Evidence from the World Climate simulation. *PLOS ONE*, 13(8), e0202877. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202877>
- Wu, J. S., & Lee, J. J. (2015). Climate change games as tools for education and engagement. *Nature Climate Change*, 5(5), 413–418. <https://doi.org/10.1038/nclimate2566>

The potential of climate change games in the curriculum: The need for proper coverage and debriefing

Pimnutcha PROMDUANGSRI

Université Côte d'Azur, France

pimnutcha.promduangsri@gmail.com

[0000-0002-1721-1619](tel:0000-0002-1721-1619)

Nicolas BECU

La Rochelle Université, France

Littoral ENvironnement et Sociétés (LIENSs), France

nicolas.becu@cnrs.fr

[0000-0002-1721-1619](tel:0000-0002-1721-1619)

David CROOKALL

Inter- Ocean-Climate School (IOCS), France

Université International de la Mer (UIM), France

Crookall.consulting@gmail.com

[0000-0002-8024-0754](tel:0000-0002-8024-0754)

Introduction

Climate change (CC) is one of the most pressing challenges of our time (IPCC, 2023). It demands forms of communication and education that bridge the gaps among science, policy and local action. Experiential learning (Kolb, 1984), particularly through simulation gaming and debriefing, helps to make complex, often abstract, climate concepts tangible and engaging (Wu & Lee, 2015). This method helps to generate a deeper understanding by allowing participants to experience the consequences of decisions and explore adaptation strategies in a dynamic environment (Rooney-Varga et al., 2018).

The Nouvelle-Aquitaine region in France faces acute climate challenges, including coastal erosion and increased heatwaves (Région Nouvelle-Aquitaine, 2023). Thus, effective adaptation and citizen engagement are required. To address this regional need, I was given the opportunity to study the feasibility of using simulation/games as methods of engagement. In my research, I collected and analysed existing climate-focused simulation/games to determine their content suitability and thematic relevance for Nouvelle-Aquitaine's specific socio-economic and environmental context. My objective was to bridge the gap between generally-available climate games and their practical application by regional stakeholders, thereby enhancing climate literacy and supporting local adaptation and planning.

Methodology

This study employed an exploratory research design to identify, collect and analyse the content of simulation/games about CC, framed within the growing field of CC simulation/game research (e.g., Eisenack & Reckien, 2013; Gerber et al., 2021). The Nouvelle-Aquitaine region served as the case study, informing the development of content criteria based on its specific climate vulnerabilities and adaptation priorities (Région Nouvelle-Aquitaine, 2023).

Data were collected from four main sources:

1. Online databases, using a variety of search terms in six languages to capture international variations;
2. Online game repositories;
3. Scientific conferences (e.g., the European Geosciences Union General Assembly); and
4. Recommendations from professional colleagues in the simulation and gaming research field.

I developed a structured framework to enable a detailed content analysis of the simulation/games. The content categories of the framework were informed by both regional priorities (Région Nouvelle-

Aquitaine, 2023) and broader frameworks (IPCC, 2023). In this way, my framework allowed for a systematic coding of the presence and nature of climate-specific characteristics, including causes, consequences and solutions/strategies.

Results

The analysis of 63 climate change simulation/games reveals significant thematic gaps. The findings indicated a strong representation of broad themes like the social (92%), environmental and technological (76%) sectors. However, critical areas for regional adaptation and inclusiveness were underrepresented. The health sector is addressed in only 11% of games, and the agricultural sector (2%) is the least represented cause of CC.

Furthermore, while many games (62%) acknowledge climate justice, its representation is superficial and fails to leverage experiential learning for deep understanding. From a practical usability standpoint, most games (63%) lack dedicated debriefing guidelines (Crookall, 2010, 2023; Kriz, 2010), a crucial component for consolidating learning in experiential pedagogy.

In response to these gaps, a primary outcome is the creation of a practical, filterable Excel database. This tool improves digital access and inclusiveness by empowering stakeholders to efficiently identify games that match their specific contextual needs. Therefore, this study maps the limitations of climate game content, and also delivers an immediately usable solution to improve their targeted application.

Keywords: Climate change education, Content analysis, Inclusive climate curriculum, Pedagogical support, Simulation/gaming

Acknowledgements: I wish to thank my thesis director, Nicolas Becu (La Rochelle Université), for his guidance during my research internship, and also David Crookall (Université Internationale de la mer° for his help with my thesis.

References

- AcclimaTerra. (2023). *Journées d'été 2023 – AcclimaTerra*. <https://www.acclimaterra.fr/nos-actions/en-nouvelle-aquitaine/journees-dete/journees-dete-2023/>
- Becu, N., & Monfort, A. (2025). The Use of Simulation/Games in Territories: Key Factors to Favor Effects on Territorial Development. In T. Kikkawa, W. C. Kriz, J. Sugiura, & M. de Wijse-Van Heeswijk (Eds.), *Transferring Gaming and Simulation Experience to the Real World* (pp. 233–254). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-96-2755-4_13
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/1046878110390784>
- Crookall, D. (2023). Debriefing: a practical guide. In *Springer texts in education* (pp. 115–214). https://doi.org/10.1007/978-3-031-21011-2_6
- Eisenack, K., & Reckien, D. (2013). Climate Change and Simulation/Gaming. *Simulation & Gaming*, 44(2–3), 245–252. <https://doi.org/10.1177/1046878113490568>
- Gerber, A., Ulrich, M., Wager, F. X., Roca-Puigrós, M., Goncalves, J. S. V., & Wager, P. (2021). Games on Climate Change: Identifying Development Potentials through Advanced Classification and Game Characteristics Mapping. *Sustainability*, 13(4), 1997. <https://doi.org/10.3390/su13041997>
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate Change 2022 – Impacts, Adaptation and Vulnerability: Working Group II Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kriz, W. C. (2010). A Systemic-Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing of Simulations and Games. *Simulation & Gaming*, 41(5), 663–680. <https://doi.org/10.1177/1046878108319867>

- Reckien, D., & Eisenack, K. (2013). Climate Change Gaming on Board and Screen: A Review. *Simulation & Gaming*, 44(2–3), 253–271. <https://doi.org/10.1177/1046878113480867>
- Région Nouvelle-Aquitaine. (2023). *Accélérer l'adaptation au changement climatique en Nouvelle-Aquitaine*. <https://www.nouvelle-aquitaine.fr/>
- Rooney-Varga, J. N., Sterman, J. D., Fracassi, E., Franck, T., Kapmeier, F., Kurker, V., Johnston, E., Jones, A. P., & Rath, K. (2018). Combining role-play with interactive simulation to motivate informed climate action: Evidence from the World Climate simulation. *PLOS ONE*, 13(8), e0202877. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202877>
- Wu, J. S., & Lee, J. J. (2015). Climate change games as tools for education and engagement. *Nature Climate Change*, 5(5), 413–418. <https://doi.org/10.1038/nclimate2566>

Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Farklı Kavramlara İlişkin Metaforik Algılarını Belirleyen Araştırmaların İncelenmesi

Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

mgulteki@anadolu.edu.tr

0000-0002-5281-1767

Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

zeynepk@ogu.edu.tr

0000-0002-5756-3782

Zülfiye Melis DEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

mdemir@ogu.edu.tr

0000-0003-0577-2184

Işıl GÜLTEKİN

Eskişehir, Ülkü İlkokulu, Türkiye

Giriş

Metafor, dilin dili anlamını taşıyan Yunanca “metaphora” sözcüğünden gelmektedir; buna göre meta, öte; phrein, taşımak anlamını ifade etmektedir. Böylece metafor, “bir noktadan başka bir noktaya taşımak” anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005). Geçmişten günümüze kadar metafor kavramı farklı dil, kültür ve disiplinlerin etkisi nedeniyle farklı şekillerde tanımlanmıştır. Zaman içerisinde metafor tanımının değişmesi dillerin, kültürlerin, disiplinlerin de değişim sürecinde olmasının payı olmuştur (Özelmacı ve Çakır, 2021). Çoğu zaman konuşma ya da yazıda iki farklı nesne veya kavram arasında benzerlik kurarak etki oluşturulmaya çalışılan mecaz dil yapısı olan Metaforlar, iki nesne veya kavram arasında bağlantı kurmak için kullanılmaktadır (Palmquist, 2001). Metafor ile anlatılmak istenen şey, bir şeyin başka bir şeye benzetilerek izah edilmesidir. Metafor duygu, düşünce veya deneyimlerimizi somut bir ifade ile bağlantı kurarak benzetme yoluyla açıklanmasıdır (Savran Gencer ve Boran, 2022 s.442). Bir çok alanda kullanılan metaforlar, eğitimin birçok alanında da kullanılabilir. Eğitim yönetiminde, denetim teorilerini yapılandırmak ve modellemek ayrıca program geliştirme ve planlama süreçlerinde; öğretme alanında öğrencilerin soyut kavramları etkili şekilde kavrayabilmeleri için ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmede etkin bir yol olarak başvurulmaktadır. Öğretmen yetiştirmede, öğretmenlerin geleneksel düşünce biçimlerini değiştirerek modern eğitim anlayışına uygun mesleki gelişim sağlamada da kullanılan bir yol olabilmektedir (Vadeboncoeur ve Torres, 2003, 88). Bu bağlamda metaforlar eğitimde yaratıcılığı ön plana çıkararak, öğretmenlerin düşünce biçimlerini geliştirerek çok yönlü rol oynamaktadır. Metaforda kullanılan figürlerin her şeyi ortaya çıkaramayacağı gerçeği olsa da bazı yeni yönleri açıklayıcı olmaktadır (Yob, 2003, s.134). İnsanlar, olayları açıklamak için net bir dil kullanılmasına rağmen fikir ve kavramları tanımlarken zorluklarla karşılaşabilmektedir. Fikirlerin soyut olması ile ilgili zorlukları aşmak için anlamları doğru bir şekilde ifade edebilmek adına metaforlardan yararlanılmaktadır (Darn ve White, 2005, s.13). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde Türkiye’de metafor kullanımıyla ilgili oldukça fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının farklı kavramlara yönelik metaforik algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmen adaylarının farklı kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirleyen çalışmaların incelenmesidir. Çalışma kapsamında, Türkiye’de yapılmış çalışmalar farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Yöntem

Türkiye’de öğretmen adaylarının farklı kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirleyen çalışmaları incelenmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma deseni kapsamında doküman incelemesi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Özkan (2019, s.2) doküman incelemesini, “Araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi” olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın veri kaynağını, 2010-2025 yılları arasında Türkiye’de öğretmen adaylarının farklı kavramlara ilişkin metaforik algılarını belirleyen çalışmalarla ilgili makale ve tezleri kapsamaktadır. Veriler, YÖK tez merkezi ve google akademik veri tabanları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaların taranmasında “öğretmen adayı” ve “metafor” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Makro düzeyde yapılan veri analizinde öğretmen adaylarıyla yapılan metafor çalışmalarının 2015’ten sonra arttığı, çok farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışıldığı ve çok farklı kavramlara ilişkin metaforik belirleme yapıldığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: doküman incelemesi, metafor, öğretmen adayı

Kaynaklar

Darn, S. ve White, I. (2005). Metaphorically speaking. *Teacher Development Unit, School of Foreign Language, İzmir University of Economics*, 13-25. (17.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493024.pdf> adresinden alınmıştır).

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: hayat, anlam ve dil. (Çeviren: G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users’ metaphors for the web: an exploratory study. *Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.

Özelmacı, Ş. ve Çakır, U. (2021). Metaforlar ve benzerleri ile ilgili söylenenler. B. Kılcan (Ed.). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (4. Baskı) içinde (s. 17-33). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Savran Gencer, A. ve Boran G. H. (2022). Üst düzey düşünme becerileri öğretimi. S. Dal ve M. Köse (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı) içinde (s. 407-450). Ankara: Anı Yayıncılık.

Vadebocoeur, J. A. ve Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Investigation of the Researches That Determine the Metaphoric Perceptions of Different Concepts of Teacher Candidates in Türkiye

Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mgulteki@anadolu.edu.tr
0000-0002-5281-1767

Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
zeynepk@ogu.edu.tr
0000-0002-5756-3782

Zülfiye Melis DEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
mdemir@ogu.edu.tr
0000-0003-0577-2184

Işıl GÜLTEKİN

Eskişehir, Ülkü İlkokulu, Türkiye

Introduction

Metaphor comes from the Greek word “metephora”, which means the language of language; Accordingly, meta, the other; Phrein means to carry. Thus, Metaphor means moving from one point to another (Lakoff and Johnson, 2005). The concept of metaphor from the past to the present has been defined in different ways due to the influence of different languages, cultures and disciplines. The change of the definition of metaphor over time has been a role in the fact that languages, cultures and disciplines are in the process of change (Özelmacı and Çakır, 2021). Most of the time, metaphors, which are metaphorical language structures, which are tried to be created by establishing similarities in speech or writing by establishing a similarity between two different objects or concepts, are used to connect between two objects or concepts (Palmquist, 2001). What is meant to be described by metaphor is that something is explained by simulating something else. Metaphor is the explanation of our emotions, thoughts or experiences through an analogy by establishing a concrete expression (Savran Gencer and Boran, 2022 p.442). Metaphors used in many areas can also be used in many fields of education. In educational management, structuring and modeling audit theories also in the program development and planning processes; In the field of teaching, students are used as an effective way to effectively grasp abstract concepts and to develop creative thinking. In the training of teachers, it can be a way of providing professional development in accordance with the modern education approach by changing the traditional ways of thinking of teachers (Vadeboncoeur and Torres, 2003, 88). In this context, metaphors play a multi-faceted role by emphasizing creativity in education and improving teachers' way of thinking. Although it is the fact that the figures used in the metaphor cannot reveal everything, some new aspects are explained (Yob, 2003, p.134). Although people use a clear language to explain events, difficulties can be encountered in defining ideas and concepts. In order to overcome the difficulties related to the abstract of ideas, metaphors are used to express their meanings correctly (Darn and White, 2005, p.13). In this context, it is seen that a large number of studies have been conducted on the use of metaphors in Türkiye. In particular, it is seen that the researchers attempted to determine the metaphoric perceptions of teacher candidates for different concepts. In this context, the aim of this study is to examine the studies that determine the metaphoric perceptions of teacher candidates in Türkiye. Within the scope of the study, the studies conducted in Türkiye have been examined in terms of different variables.

Method

This study, which aims to examine the studies of teacher candidates' metaphoric perceptions of different concepts in Türkiye, was carried out by adopting a document analysis within the scope of qualitative research pattern. Özkan (2019, p.2) defines document analysis as “obtaining, reviewing, questioning and analysis of various documents that are described as primary or secondary resources that make up the data set of the research”. The data source of the study includes articles and theses about the studies that determine the metaphoric perceptions of teacher candidates in Türkiye between 2010-2025. Data were obtained using YÖK Thesis Center and Google Academic Databases. The data of the research were analyzed using descriptive analysis and technique.

Results / Expected Results:

In the data analysis at the macro level, it was understood that the metaphor studies with teacher candidates increased after 2015, with many different fields and metaphoric determination about many different concepts was made.

Keywords: document analysis, metaphor, teacher candidate

References

- Darn, S. ve White, I. (2005). Metaphorically speaking. *Teacher Development Unit, School of Foreign Language, İzmir University of Economics*, 13-25. (17.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493024.pdf> adresinden alınmıştır).
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. (Çeviren: G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Özelmacı, Ş. ve Çakır, U. (2021). Metaforlar ve benzerleri ile ilgili söylenenler. B. Kılcan (Ed.). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (4. Baskı) içinde (s. 17-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Savran Gencer, A. ve Boran G. H. (2022). Üst düzey düşünme becerileri öğretimi. S. Dal ve M. Köse (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı) içinde (s. 407-450). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vadebocoeur, J. A. ve Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Dostluk, Merhamet ve Sevgi Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretim Tasarımı Oluşturma ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Hatice ÇİLSALAR SAGNAK
Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
hatice.cilsalar@yobu.edu.tr
[0000-0002-6282-2152](tel:0000-0002-6282-2152)

İsmail ARSLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
ismailtr35@gmail.com
[0000-0001-8509-4146](tel:0000-0001-8509-4146)

Berrak Ülkü ARSLAN
Şehit Muammer Nacakoğlu İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye
berrak-kaya66@hotmail.com
[0000-0001-5085-5558](tel:0000-0001-5085-5558)

Giriş

Değer, bireylerin eylemlerine yol gösterip, onlara rehberlik eden inanç, kurallar ve davranışların iyi olup olmadığını bildiren standartlar ve ilkeler olarak ifade edilmektedir (Hökelekli, 2010; Koç, 2023). Değerler toplumsal ve kültürel yapı içerisinde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutları bulunmaktadır. Zaman içerisinde değerlerin öncelik sırası farklılık göstermektedir (Koç, 2023). Değerler eğitiminde ihtiyacı belirleyip gidermek bir öğretim tasarımıyla mümkündür. Değer eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması bakımından önemlidir. Bu önemle araştırmada ortaokul öğrencileri için yürütülen değerler kulübü çalışmalarında ihtiyaç analizi sonucunda dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin edindirilmesine yönelik öğretim tasarımı oluşturmak ve tasarımın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Tasarımda ADDIE modeli kullanılmıştır. ADDIE modeli açık ve yapılandırılmış bir yapıya sahip olduğundan birçok öğretim için rahatlıkla uygulanabilir bir modeldir (Branch, 2016).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmacı ve uygulayıcıyı bir araya getiren ve araştırma bulgularını uygulamaya aktarmayı kolaylaştıran bir araştırma desendir (Creswell, 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada ADDIE modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerekli etik izin ve uygulama izinleri alınmıştır. Öğretim tasarımı modeli olan ADDIE'nin ilk basamağı olan analiz basamağında değerlere yönelik ihtiyaçların ortaya konulması için öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinden sonra tasarım aşaması ve geliştirme aşaması sırasıyla uygulanmıştır. Uygulama 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tasarımın etkililiğine ilişkin öğretmenin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak için uygulama yapılan öğrencilerin gönüllü olanlarıyla ve uygulamayı yapan öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca değerlendirme basamağında uygulamada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Yozgat'ın Yerköy ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, veliler, görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Sonuçlar

Sonuç olarak hazırlanan öğretim tasarımı ile öğrencilerin dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine yönelik bir algının oluşturulduğu belirlenmiştir. Belirlenen değerlerin öğrenciler tarafından kazanıldığı, öğrencilerde bu değerlere karşı bir algının oluştuğu ve böylece tasarımın amacına ulaştığı belirlenmiştir.

Öğrenciler grup görüşmesinde birbirlerinden etkilendiklerinden sosyal bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğretim ortamında birbirleriyle işbirliği yapmaları ve öğretmenlerinin kendilerini yönlendirmeleri memnuniyetle karşılanmıştır. Benze şekilde Uygun ve Karabulut Günhan (2025) araştırmasında ADDİE modelinin öğrencilerde işbirliği ve katılımı artırdığını belirtmiştir. Diğer değerler için de ADDİE modeli kullanılarak öğretim tasarımı oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: ADDİE, Değerler Eğitimi, Ortaokul, Öğrenci, Öğretim Tasarımı.

Kaynaklar

- Branch, R. M., (2016). *Öğretim tasarımı: ADDİE yaklaşımı*. Eğitim Yayınevi.
- Creswell, J. W., (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Hökelekli, H., (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Koç, C., (2023). *Değer eğitimine ilişkin temel kavramlar*. Canan Koç (Ed.), Karakter ve Değer Eğitimi: Güncel Yaklaşımlar. Pegem.
- Uygun, K. ve Karabulut Günhan, Ş., (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1194-1214. DOI. 10.51460/baebd.1551651
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2021). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Şeçkin.

Creating an Instructional Design for Teaching the Values of Friendship, Compassion and Love and Evaluating Its Effectiveness

Hatice Çilsalar SAGNAK

Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

hatice.cilsalar@yobu.edu.tr

[0000-0002-6282-2152](tel:0000-0002-6282-2152)

İsmail ARSLAN

Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

ismailtr35@gmail.com

[0000-0001-8509-4146](tel:0000-0001-8509-4146)

Berrak Ülkü ARSLAN

Şehit Muammer Nacakoğlu İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye

berrak-kaya66@hotmail.com

[0000-0001-5085-5558](tel:0000-0001-5085-5558)

Introduction

Values are defined as standards and principles that guide individuals' actions and inform them about the validity of their beliefs, rules and behaviors (Hökelekli, 2010; Koç, 2023). Values have cognitive, affective and psychomotor dimensions within the social and cultural structure. The order of priority of values varies over time (Koç, 2023). Identifying and addressing needs in values education is possible through a teaching design. The effective implementation of values education is crucial for achieving the goals of the education system. With this in mind, this research aimed to develop a instructional design to instill the values of friendship, compassion and love in secondary school students through a needs analysis and to determine the effectiveness of the design. The ADDIE model was used in the design. Because the ADDIE model has a clear and structured structure, it is a model that can be easily applied to many teaching methods (Branch, 2016).

Methodology

This study employed an action research design, one of the qualitative research designs. Action research is a research design that brings the researcher and practitioner together and facilitates the transfer of research findings to practice (Creswell, 2023; Yıldırım & Şimşek, 2021). Therefore, in this study, the analysis, design, development, implementation and evaluation stages of the ADDIE model were carried out. The necessary ethical clearance and application permission were obtained for the study. In the analysis phase, the first step of the ADDIE instructional design model, interviews were conducted with students, parents, teachers and administrators to identify the needs for the acquisition of values in values club activities. After analyzing the obtained data, the design and development phases were implemented sequentially. The study was conducted with 17 students. To elicit the opinions of teachers and students regarding the effectiveness of the design, interviews were conducted with volunteers of the students who participated in the study and with the teacher who implemented the study. In addition, measurement and evaluation tools used in practice were used in the evaluation step. The study group consists of secondary school students, parents, teachers and administrators studying in Yerköy district of Yozgat in the 2024-2025 academic year.

Results / Expected Outcomes

As a result, it was determined that the developed instructional design fostered a perception of the students' values of friendship, compassion, and love. It was determined that the identified values were

acquired by the students, that a perception of these values was formed in them, and thus, the design achieved its purpose. A social environment was created as students influenced each other in the group discussion. Students' collaboration with each other and their teachers' guidance were welcomed in the learning environment. Similarly, Uygun and Karabulut Günhan (2025) stated in their research that the ADDIE model increased cooperation and participation in students. It is recommended that an instructional design using the ADDIE model be developed for other values.

Keywords: ADDIE, Values Education, Secondary School, Student, Instructional Design.

References

- Branch, R. M., (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı*. Eğitim Yayınevi.
- Creswell, J. W., (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Hökelekli, H., (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Koç, C., (2023). *Değer eğitime ilişkin temel kavramlar*. Canan Koç (Ed.), Karakter ve Değer Eğitimi: Güncel Yaklaşımlar. Pegem.
- Uygun, K. ve Karabulut Günhan, Ş., (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1194-1214. DOI. 10.51460/baebd.1551651
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2021). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin.

Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik: Mobil Tabanlı Deneyler ve Etkileşimli Gösterimler

Muhsin KILIÇ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

kilicmuhsin@gazi.edu.tr

0000-0002-5355-1821

Mehmet DEMİRBAĞ

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

mtdemirbag@uludag.edu.tr

0000-0002-0881-8486

Erhan GÜNEŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

erhan@ahievran.edu.tr

0000-0002-4268-4645

Muzaffer ÖZDEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

mozdemir17@gmail.com

0000-0002-5490-238X

Giriş

Artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisi, soyut fen kavramlarını somutlaştırması, öğrenmeyi daha etkileşimli ve öğrenci merkezli hale getirmesi bakımından önemli bir yenilik sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı Avrupa Birliği Erasmus+ Programı kapsamında yürütülen “2023-1-PL01-KA220-SCH-000164042” kodlu “AugmentedScience” projesi kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik toplam 22 adet artırılmış gerçeklik temelli deney ve gösterimlerin uygulama sürecini tanıtmak ve bu yenilikçi uygulamaya yönelik alan uzmanı, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden Açıklayıcı Sıralı Karma Desen (Explanatory Sequential Design) benimsenmiştir. Nicel aşamada, proje kapsamında geliştirilen *Science Course Content & Scenario-Enriched Activities e-Book* ve AR-Enriched Experiments and Simulations Mobile Application’a yönelik 5’li Likert tipte iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Buna ek olarak, nitel boyutta ölçeklerde yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla katılımcıların proje çıktılarına yönelik görüşleri alınmıştır. Nicel verilerin frekans analizi sonucunda betimsel istatistikler elde edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek kullanıcı görüşlerine ilişkin temalar ortaya konmuştur.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular, geliştirilen içeriklerin genel olarak yüksek kabul gördüğünü göstermektedir. Uzmanlar hem e-Book’un hem de geliştirilen artırılmış gerçeklik uygulamalarının proje amaçlarıyla uyumlu ve pedagojik açıdan nitelikli çıktılar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler e-Book’un öğrencilerin ilgisini artırdığını, farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini ve öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini ifade etmiştir. Mobil uygulama öğretmenler tarafından kullanıcı dostu, eğlenceli ve soyut kavramları somutlaştırıcı bir araç olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler ise uygulamanın görsel açıdan etkileyici ve eğlenceli olduğunu, öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Artırılmış Gerçeklik, Fen Eğitimi, Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, Teknoloji Entegrasyonu, Web Tabanlı Aktif Öğrenme Sistemi

Augmented Reality in Science Education: Mobile-Based Experiments and Interactive Demonstrations

Muhsin KILIÇ

Gazi University, Türkiye

kilicmuhsin@gazi.edu.tr

0000-0002-5355-1821

Mehmet DEMİRBAĞ

Bursa Uludağ University, Türkiye

mtdemirbag@uludag.edu.tr

0000-0002-0881-8486

Erhan GÜNEŞ

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

erhan@ahievran.edu.tr

0000-0002-4268-4645

Muzaffer ÖZDEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

mozdemir17@gmail.com

0000-0002-5490-238X

Introduction

Augmented reality (AR) technology offers an important innovation in that it makes abstract science concepts concrete and makes learning more interactive and student-centered.

The aim of this study is to introduce the implementation process of a total of 22 augmented reality-based experiments and demonstrations for middle school students within the scope of the “AugmentedScience” project with the code “2023-1-PL01-KA220-SCH-000164042” “AugmentedScience” project, which is being carried out under the European Union's Erasmus+ Program, and to present the opinions of field experts, teachers, and students regarding this innovative application.

Method

This study adopted the Explanatory Sequential Design, one of the mixed research methods. In the quantitative phase, two separate 5-point Likert-type scales were used for the Science Course Content & Scenario-Enriched Activities e-Book and the AR-Enriched Experiments and Simulations Mobile Application developed within the scope of the project. Additionally, participants' opinions regarding the project outputs were gathered through open-ended questions included in the scales in the qualitative dimension. Descriptive statistics were obtained as a result of the frequency analysis of the quantitative data. The qualitative data were analyzed using content analysis to identify themes related to user opinions.

Results

The findings from the research indicate that the developed content has generally been well received. Experts have stated that both the e-Book and the augmented reality applications developed are consistent with the project objectives and produce pedagogically sound outcomes. Teachers have expressed that the e-Book increases student engagement, caters to different learning styles, and supports the retention of learning. The mobile application has been evaluated by teachers as a user-friendly, fun, and concrete tool for abstract concepts. Students have stated that the application is visually appealing and fun, and that it contributes to learning.

Keywords: Augmented Reality, Inquiry-based Learning, Science Education, Technology Integration, Web-based Active Learning System

Yapay Zekâ Destekli Oyun Tabanlı Öğrenmenin Etkisi: SUZA’da Kahoot Kullanımı ve Öğrenci Katılımı Üzerine Bir İnceleme

Ali A. Abdulla

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

ali.abdulla@emu.edu.tr

Said S. Yunus

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

said.yunus@emu.edu.tr

Ersun İşcioğlu

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

ersun.iscioglu@emu.edu.tr

Giris

Son yıllarda yapay zekânın (YZ) oyun tabanlı öğrenmeye entegrasyonu yükseköğretim alanında önemli bir ilgi görmüştür. Kahoot! etkileşimli sınavlar ve oyunlaştırma teknikleriyle öğrenci katılımını teşvik eden ve öğrenme çıktılarının iyileşmesini sağlayan, YZ destekli oyun tabanlı bir öğrenme platformunun örneklerinden biridir (Yu ve ark., 2020). Etkin öğrenme ilkelerine dayanan bu platform, katılımın yalnızca içeriğe değil, aynı zamanda öğrenme ortamının yapısına ve etkileşim düzeyine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Dichev & Dicheva, 2017; Donkin & Rasmussen, 2021).

YZ destekli oyun tabanlı öğrenme, bireysel öğrenme hızları ve tercihleri doğrultusunda öğretimi kişiselleştiren uyarlanabilir teknolojileri destekleyerek öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır (Muna ve ark., 2023; Rayan & Watted, 2024). Bu tür kişiselleştirme, oyunlaştırma mekanizmalarının temelini oluşturarak öğrencilerin motivasyonunu güçlendirmekte, dikkatlerini sürdürmekte ve öğrenme sürecinde haz ile başarı arasındaki ilişkiyi pekiştirmektedir (Dabbous ve ark., 2022; Petrusly ve ark., 2024).

Kahoot!’un öğrenci katılımı ve akademik performans üzerindeki olumlu etkileri küresel düzeyde birçok çalışmada ortaya konmuştur (Ali, Mousa & Rushdan, 2022; Licorish ve ark., 2018). Ancak Afrika’daki yükseköğretim kurumları özelinde, özellikle Zanzibar üniversitelerinde YZ destekli Kahoot uygulamalarını inceleyen ampirik çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma Zanzibar Devlet Üniversitesi (SUZA) öğrencilerinin YZ destekli oyun tabanlı öğrenmeye yönelik katılım düzeylerini ve algılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

1. SUZA öğrencileri, Kahoot! kullanımında Zorluk, Daldırma, İlgi ve Amaç boyutları açısından ne düzeyde katılım göstermektedir?
2. Cinsiyet, program düzeyi ve yaş grubu gibi demografik değişkenlere göre katılımda anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Öğrenciler, öğrenme sürecinde YZ destekli Kahoot! kullanımına ilişkin hangi zorlukları bildirmektedir?

Yöntem

Bu çalışmada karma yöntem deseni benimsenmiş olup, SUZA’daki programlardan 354 öğrenci (Sertifika = %8,2; Diploma = %17,2; Lisans = %74,6) çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı, Cameron ve Bizo (2019) tarafından geliştirilen ve *Research in Learning Technology* dergisinde yayımlanan Kahoot Katılım Anketi’nden uyarlanmıştır.

Mevcut çalışmada ölçek dört yapı üzerine odaklanacak biçimde yeniden düzenlenmiştir: algılanan zorluk (challenge), daldırma (immersion), ilgi (interest) ve amaç (purpose). Maddeler SUZA bağlamına

uyarlanmış, uzman görüşleri alınmış ve uygulama öncesinde içerik geçerliği ile güvenilirliği sağlamak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular, genel katılım düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ort. = 3.76, SS = 1.02). Bu sonuç, Kahoot!’un hem motivasyonel hem de bilişsel katılımı etkili biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Daldırma (Ort. = 4.02) ve Amaç (Ort. = 3.87) boyutları en yüksek ortalamalara sahip olup, platformun anlamlı ve keyifli öğrenme deneyimleri sunduğunu göstermektedir. İlgi (Ort. = 3.84) öğrencilerin güçlü motivasyonel katılımını yansıtırken, Zorluk (Ort. = 3.29) ölçülü düzeyde bilişsel çaba gerektirdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$); bu durum Kahoot!’un cinsiyetten bağımsız bir katılım ortamı sağladığını göstermektedir. Ancak program düzeyine göre Zorluk boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir ($\chi^2(2, N = 354) = 16.66, p < 0.001$). Diploma öğrencileri, lisans öğrencilerine kıyasla daha yüksek zorluk algısı bildirmiştir; bu durum akademik hazırlık düzeyindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Ayrıca 16–20 yaş aralığındaki öğrenciler Kahoot!’u daha zorlayıcı bulmuştur ($p = 0.003$), bu da deneyim düzeyinin algılanan güçlük üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Nitel veriler bu bulguları desteklemiştir. Öğrenciler, genel olarak olumlu algılara sahip olmalarına rağmen çeşitli zorluklar bildirmiştir. En sık dile getirilen sorun süre baskısı olup, soruların hızlı akışı bazı öğrencilerde stres yaratmış ve derinlemesine düşünmeyi sınırlamıştır. Bazı katılımcılar rekabetin aşırı yoğun olduğunu, bir kısmı ise Kahoot! özelliklerine yeterince hâkim olmamanın özgüvenlerini düşürdüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, etkinlik değerlendirmeye dâhil edilmediğinde motivasyonun azaldığı, zayıf internet bağlantısı gibi altyapısal sorunların da öğrenme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak, bu çalışma YZ destekli oyun tabanlı öğrenmenin Kahoot! aracılığıyla öğrencilerin duygusal, motivasyonel ve amaç yönelimli katılımını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Bulgular, uyarlanabilir geri bildirim, anlık analiz ve kişiselleştirilmiş ilerleme gibi yapay zeka özelliklerinin oyunlaştırılmış sınıf uygulamalarına pedagojik katkısını doğrulamaktadır.

Özellikle Zanzibar ve Doğu Afrika’daki yükseköğretim kurumları için bu tür yenilikler, dahil edici, etkileşimli ve teknoloji destekli öğrenmeye yönelik uygulanabilir bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: YZ destekli öğrenme; katılım; oyun tabanlı öğrenme; Kahoot; motivasyon; yükseköğretim.

References

- Ali, H. F. M., Mousa, M. A., & Rushdan, E. E. (2022). Effect of Using Kahoot! As a Digital Game-Based Formative Assessment Tool in Enhancing Nursing Students’ Knowledge and Learning Motivation. *Egyptian Journal of Health Care*, 13(4), 1907–1921. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2022.338035>
- Cameron, K. E., & Bizo, L. A. (2019). Use of the game-based learning platform KAHOOT! to facilitate learner engagement in Animal Science students. *Research in Learning Technology*, 27, 2225. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2225>
- Dabbous, M., Kawtharani, A., Fahs, I., Hallal, Z., Shouman, D., Akel, M., Rahal, M., & Sakr, F. (2022). The Role of Game-Based Learning in Experiential Education: Tool Validation, Motivation Assessment, and Outcomes Evaluation Among a Sample of Pharmacy Students. *Education Sciences*, 12(7), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci12070434>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>

- Donkin, R., & Rasmussen, R. (2021). Student Perception and the Effectiveness of Kahoot! A Scoping Review in Histology, Anatomy, and Medical Education. *Anatomical Sciences Education*, 14(5), 572–585. <https://doi.org/10.1002/ase.2094>
- Licorish, S. A., Owen, H., Daniel, B. K., & George, J. L. (2018). Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Muna, H., Setiyana, R., & Ismail, F. (2023). A Game-Based Assessment as a Formative Test in Academic Performance: Teachers' Perspectives on Kahoot! *International Journal of Education Language and Religion*, 5(2), 180. <https://doi.org/10.35308/ijelr.v5i2.8661>
- Petrusly, P., Kollo, F. L., Bani, M. D., Mahfud, T., & Zulkarnain, Z. (2024). The Effect of Gamification Using Kahoot on Students' Critical Thinking Abilities: The Role of Mediating Learning Engagement and Motivation. *Kuey*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.1524>
- Rayan, B., & Watted, A. (2024). Enhancing Education in Elementary Schools Through Gamified Learning: Exploring the Impact of Kahoot! On the Learning Process. *Education Sciences*, 14(3), 277. <https://doi.org/10.3390/educsci14030277>
- Yu, Z., Ming-le, G., & Wang, L. (2020). The Effect of Educational Games on Learning Outcomes, Student Motivation, Engagement and Satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522–546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>

Impact of AI-Enhanced Game-Based Learning: A Study of Kahoot Usage and Student Engagement at SUZA

Ali A. Abdulla

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
ali.abdulla@emu.edu.tr

Said S. Yunus

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
said.yunus@emu.edu.tr

Ersun İşcioğlu

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
ersun.iscioglu@emu.edu.tr

Background

In recent years, the integration of artificial intelligence (AI) into game-based learning has gained notable attention in higher education. Kahoot! exemplifies an AI-enhanced game-based learning platform that utilizes interactive quizzes and gamification techniques to promote engagement and improve learning outcomes (Yu et al., 2020). Rooted in active learning principles, the platform emphasizes that engagement is influenced not only by content but also by the structure and interactivity of the learning environment (Dichev & Dicheva, 2017; Donkin & Rasmussen, 2021). AI-enhanced game-based learning supports adaptive technologies that personalize instruction according to individual learning paces and preferences, thereby stimulating motivation and participation (Muna et al., 2023; Rayan & Watted, 2024). Such personalization underpins gamification mechanisms that boost student motivation, sustain attention, and strengthen the link between enjoyment and achievement (Dabbous et al., 2022; Petrusly et al., 2024). Although numerous studies have documented the effectiveness of Kahoot! in improving student engagement and performance globally (Ali et al., 2022; Licorish et al., 2018), research within African higher-education contexts remains limited. In particular, there is a lack of empirical studies examining AI-enhanced Kahoot! applications in Zanzibar's universities. This study therefore investigates the impact of AI-enhanced game-based learning on students' engagement and perceptions at the State University of Zanzibar (SUZA).

The study was guided by three main research questions:

- i. To what extent do SUZA students demonstrate engagement across the four dimensions of Challenge, Immersion, Interest and Purpose when using Kahoot!?
- ii. Are there significant differences in engagement across demographic factors such as gender, program level and age group?
- iii. What challenges do students report regarding the use of AI-enhanced Kahoot! in their learning process?

Method

A mixed-method research design was employed involving 354 students from SUZA programs (Certificate = 8.2%, Diploma = 17.2%, Degree = 74.6%). The data collection instrument was adapted from Cameron and Bizo (2019), who publicly reported and validated their Kahoot Engagement Questionnaire in Research in Learning Technology. The adaptation for the current study focused on four constructs: perceived challenge, immersion, interest and purpose. Items were contextually reworded to fit the SUZA environment. Expert review and pilot testing were conducted to ensure content validity and reliability before administration.

Results

Findings indicated overall high engagement ($M = 3.76$, $SD = 1.02$), demonstrating that Kahoot! effectively promotes both motivational and cognitive participation. Immersion

($M = 4.02$) and Purpose ($M = 3.87$) recorded the highest means, highlighting the platform's capacity to create meaningful and enjoyable learning experiences. Interest ($M = 3.84$) reflected strong motivational engagement, whereas Challenge ($M = 3.29$) indicated moderate cognitive effort. No significant gender differences were observed ($p > 0.05$), suggesting that Kahoot! fosters gender-neutral engagement. However, program-level differences were significant for Challenge ($\chi^2(2, N = 354) = 16.66$, $p < 0.001$), with Diploma students reporting higher challenge than Degree students, likely due to varying academic preparedness. Younger students (16–20 years) also perceived Kahoot! as more challenging ($p = 0.003$), suggesting that experience level influences perceived difficulty.

Qualitative findings complemented these results, revealing several challenges despite the overall positive perception. Many students cited time pressure as a key concern, noting that the rapid pace of questions sometimes caused stress and limited deeper thinking, while some described the competition as overly intense. Others reported limited familiarity with Kahoot! features, which reduced confidence and ease of participation. Beyond technical factors, a few students mentioned low motivation or lack of incentives when the activity was not integrated into assessment, and several highlighted infrastructural barriers such as weak internet connectivity that disrupted gameplay.

Conclusion

In conclusion, the study demonstrates that AI-enhanced game-based learning through Kahoot! significantly enhances students' emotional, motivational and purposeful engagement. The findings confirm the pedagogical potential of integrating AI features such as adaptive feedback, instant analytics, and personalized progression into gamified classroom practices. For higher-education institutions in developing contexts particularly within Zanzibar and East Africa these innovations offer a viable pathway toward inclusive, active, and technology-supported learning.

Keywords: AI-enhanced learning; engagement; game-based learning; Kahoot; motivation; higher education.

References

- Ali, H. F. M., Mousa, M. A., & Rushdan, E. E. (2022). Effect of Using Kahoot! As a Digital Game-Based Formative Assessment Tool in Enhancing Nursing Students' Knowledge and Learning Motivation. *Egyptian Journal of Health Care*, 13(4), 1907–1921. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2022.338035>
- Cameron, K. E., & Bizo, L. A. (2019). Use of the game-based learning platform KAHOOT! to facilitate learner engagement in Animal Science students. *Research in Learning Technology*, 27, 2225. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2225>
- Dabbous, M., Kawtharani, A., Fahs, I., Hallal, Z., Shouman, D., Akel, M., Rahal, M., & Sakr, F. (2022). The Role of Game-Based Learning in Experiential Education: Tool Validation, Motivation Assessment, and Outcomes Evaluation Among a Sample of Pharmacy Students. *Education Sciences*, 12(7), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci12070434>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Donkin, R., & Rasmussen, R. (2021). Student Perception and the Effectiveness of Kahoot! A Scoping Review in Histology, Anatomy, and Medical Education. *Anatomical Sciences Education*, 14(5), 572–585. <https://doi.org/10.1002/ase.2094>

- Licorish, S. A., Owen, H., Daniel, B. K., & George, J. L. (2018). Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Muna, H., Setiyana, R., & Ismail, F. (2023). A Game-Based Assessment as a Formative Test in Academic Performance: Teachers' Perspectives on Kahoot! *International Journal of Education Language and Religion*, 5(2), 180. <https://doi.org/10.35308/ijelr.v5i2.8661>
- Petrusly, P., Kollo, F. L., Bani, M. D., Mahfud, T., & Zulkarnain, Z. (2024). The Effect of Gamification Using Kahoot on Students' Critical Thinking Abilities: The Role of Mediating Learning Engagement and Motivation. *Kuey*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.1524>
- Rayan, B., & Watted, A. (2024). Enhancing Education in Elementary Schools Through Gamified Learning: Exploring the Impact of Kahoot! On the Learning Process. *Education Sciences*, 14(3), 277. <https://doi.org/10.3390/educsci14030277>
- Yu, Z., Ming-le, G., & Wang, L. (2020). The Effect of Educational Games on Learning Outcomes, Student Motivation, Engagement and Satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522–546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>

Dijitalleşme ve Kapsayıcılık Merceğinden Akademik Başarı: TIMSS 2023 Verileriyle Türkiye, Japonya ve Singapur Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz

Zeynep KİBAR

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

zeynepkibar@stu.aydin.edu.tr

[0009-0005-0682-2595](tel:0009-0005-0682-2595)

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

[0000-0001-8978-3213](tel:0000-0001-8978-3213)

Giriş

Eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde değerlendirilmesi, politika yapıcılar ve araştırmacılar için hayati önem taşımakta olup, ülkeler arası öğrenci başarı farklarının altında yatan yapısal ve bağlamsal nedenlerin anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, 1995 yılından bu yana 4. ve 8. sınıf öğrencileri arasında düzenli olarak yürütülen Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), matematik ve fen bilimleri alanlarında ulusal eğitim sistemlerinin etkililiğini ölçen en kapsamlı çalışmalardan biridir (Mullis vd., 2023). TIMSS 2023 ön sonuçları, katılımcı ülkeler arasında öğrenci başarısı açısından belirgin bir heterojenlik olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Singapur ve Japonya gibi ülkeler, matematik ve fen bilimlerinde sürekli olarak yüksek ortalama puanlar elde ederken, Türkiye'nin performansı uluslararası ortalamanın gerisinde kalmıştır. Bu kayda değer başarı farkı, yalnızca pedagojik uygulamalarla değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen sosyoekonomik durum, okul ortamının kalitesi ve aile desteği gibi ekolojik faktörlerle de ilişkilidir (Bronfenbrenner, 1979; Sirin, 2005). Yüksek başarı sergileyen bu iki Asya ülkesi ile Türkiye arasındaki başarıyı öngören öğrenci, okul ve aile düzeyindeki bağlamsal faktörlerin göreceli etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek, Türkiye'nin eğitim sistemindeki geliştirilmesi gereken öncelikli alanları ortaya koyma açısından kritik bir problem alanını temsil etmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, TIMSS 2023 veri seti kullanılarak, Türkiye, Japonya ve Singapur'da 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri başarılarını etkileyen beş temel bağlamsal faktörün (Evdeki Eğitim Kaynakları, Okul Aidiyeti Duygusu, Dijital Öz Yeterlik, Okulun Akademik Başarıya Odaklanması ve Okul Disiplini) göreceli yordayıcılığını Çoklu Regresyon Analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma, uluslararası düzeyde geniş ölçekli bir değerlendirme çalışması olan TIMSS 2023 veri setini temel alan nicel bir araştırma desenine sahiptir. Araştırmada kullanılan tasarım, değişkenler arasındaki ilişkileri mevcut durumlarıyla incelemeye olanak tanıyan kesitsel ve karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelidir. Katılımcılar, TIMSS 2023 araştırmasına katılan ve başarı düzeyleri ile eğitim sistemleri açısından farklılık gösteren üç ülkenin 8. sınıf öğrencileri ve okullarıdır: Türkiye (N=4647 öğrenci), Japonya (N=3614 öğrenci) ve Singapur (N=4560 öğrenci). Veri toplama aracı olarak, TIMSS 2023 çalışması kapsamında öğrencilere ve okul yöneticilerine uygulanan uluslararası düzeyde standardize edilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış anketler kullanılmıştır. Bu anketler aracılığıyla toplanan ve çalışmamızda kullanılan bağımsız değişkenler şunlardır: öğrenci düzeyinde Dijital Öz Yeterlik (BSBGSEC) ve Okul Aidiyeti Duygusu (BSBGSSB); aile düzeyinde Evdeki Eğitim Kaynakları (BSBGHER); okul düzeyi değişkenleri olarak ise Okulun Akademik Başarıya Odaklanması (BCBGEAS) ve Okul Disiplini (BCBGDAS). Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Matematik Başarı Puanları ve Fen Bilimleri Başarı Puanları'dır. Veri toplama süreci, TIMSS Uluslararası Araştırma Merkezi (IEA) tarafından belirlenen katı prosedürler ve örnekleme yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, her bir ülke için ayrı ayrı, bağımsız değişkenlerin

matematik ve fen bilimleri başarıları üzerindeki göreceli yordayıcı güçlerini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, değişkenlerin başarıya olan göreceli katkılarını yansıtmak üzere standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) üzerinden karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Analizlerde TIMSS'in kompleks örnekleme yapısına uygun olarak öğrenci ve okul ağırlıklandırma faktörleri dikkate alınmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çoklu regresyon analizi sonuçları, hem matematik hem de fen bilimleri başarıları için incelenen tüm bağlamsal faktörlerin (Evdeki Eğitim Kaynakları, Okul Aidiyeti, Dijital Öz Yeterlik, Akademik Başarıya Odaklanma ve Okul Disiplini) Türkiye, Japonya ve Singapur'da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencinin başarısının yalnızca bilişsel yeteneklere değil, aynı zamanda ekolojik çevresinden kaynaklanan okul ve ev ortamı dinamiklerine de bağlı olduğu yönündeki teorik çerçeveyi (Bronfenbrenner, 1979) desteklemektedir.

Bununla birlikte, bu faktörlerin başarı üzerindeki göreceli etkisi (yordayıcı gücü) ülkeler arasında önemli farklılıklar sergilemektedir. Singapur, tüm bağımsız değişkenlerde en yüksek standardize edilmiş beta (β) katsayılarına sahiptir. Singapur'da, Okulun Akademik Başarıya Odaklanması ($\beta \approx 0.45$) ve Evdeki Eğitim Kaynakları ($\beta \approx 0.40$), başarının en güçlü yordayıcıları olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, Singapur'un güçlü okul liderliği (Leithwood & Jantzi, 2006) ve aile katılımını destekleyen sistematik politikaları sayesinde, bu faktörleri etkin bir şekilde öğrenme sürecine entegre ettiğini göstermektedir.

Türkiye'de ise, en güçlü yordayıcılar yine Okulun Akademik Başarıya Odaklanması ($\beta \approx 0.25$) ve Evdeki Eğitim Kaynakları ($\beta \approx 0.20$) olmasına rağmen, bu katsayılar Singapur ve Japonya'daki karşılıklarından belirgin ölçüde düşüktür. Özellikle Evdeki Eğitim Kaynakları değişkeninin görece düşük yordayıcılığı, Türkiye'de sosyoekonomik statü (Sirin, 2005) kaynaklı eşitsizliklerin, okul dışındaki öğrenme fırsatları üzerindeki olumsuz etkisinin devam ettiğini ve bu durumun başarıdaki ülkeler arası farkı açtığını göstermektedir. Ayrıca, Okul Aidiyeti Duygusu ve Okul Disiplini gibi okul iklimi faktörlerinin Türkiye'deki daha zayıf yordayıcılığı, okulların öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını karşılama ve kapsayıcı bir ortam sağlama konusunda iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu işaret etmektedir (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Son olarak, Dijital Öz Yeterlik değişkeninin düşük yordayıcılığı ($\beta \approx 0.18$), Türkiye'deki eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonu ve öğrencilerin dijital araçları etkin kullanma konusundaki özgüvenlerinin artırılması gerektiğini göstermektedir (Hatlevik vd., 2015).

Bu bulgular ışığında, Türkiye'nin eğitimde başarıyı yükseltme hedefine ulaşması için atılacak politika ve program geliştirme adımları, okul liderliği kapasitesinin güçlendirilmesi, sosyoekonomik dezavantajı azaltıcı okul-aile işbirliği modellerinin yaygınlaştırılması ve öğrenci aidiyetini merkeze alan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin desteklenmesi üzerine kurulmalıdır. Çalışmanın kesitsel yapısı gereği nedensellik iddiasında bulunulamaması temel sınırlılıktır; bu nedenle, gelecekteki araştırmaların politika müdahalelerinin uzun dönemli etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalarla derinleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik başarıya odaklanma, çoklu regresyon analizi, evdeki eğitim kaynakları, fen bilimleri, matematik

Kaynaklar

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.

Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345–353.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2023). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Comparative Analysis of Contextual Factors Predicting International Student Achievement: The Case of Turkey, Japan, and Singapore (TIMSS 2023)

Zeynep KİBAR

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

zeynepkibar@stu.aydin.edu.tr

[0009-0005-0682-2595](tel:0009-0005-0682-2595)

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

[0000-0001-8978-3213](tel:0000-0001-8978-3213)

Introduction

The international evaluation of education systems is of vital importance for policymakers and researchers, enabling the understanding of structural and contextual reasons underlying cross-country differences in student achievement. In this context, the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), conducted regularly since 1995 among 4th and 8th-grade students, is one of the most comprehensive studies measuring the effectiveness of national education systems in mathematics and science (Mullis et al., 2023). Preliminary results from TIMSS 2023 reveal a significant heterogeneity in student achievement among participating countries. Specifically, countries like Singapore and Japan consistently achieve high average scores in mathematics and science, whereas Turkey's performance remains below the international average. This notable achievement gap is not only related to pedagogical practices but also to ecological factors that directly affect students' development, such as socioeconomic status, the quality of the school environment, and family support (Bronfenbrenner, 1979; Sirin, 2005). Comparatively examining the relative effects of student, school, and family-level contextual factors predicting achievement between Turkey and these two high-performing Asian countries represents a critical problem area for identifying priority areas for development within Turkey's education system. The main objective of this study is to comparatively determine the relative predictive power of five key contextual factors (Home Educational Resources, Sense of School Belonging, Digital Self-Efficacy, School's Emphasis on Academic Success, and School Discipline) on the mathematics and science achievement scores of 8th-grade students in Turkey, Japan, and Singapore, using Multiple Regression Analysis based on the TIMSS 2023 dataset.

Method

This study employs a quantitative research design based on the TIMSS 2023 dataset, which is a large-scale international assessment. The research design is a cross-sectional and comparative correlational survey model, which allows for the examination of relationships between variables in their current state. The sample, or participants, includes 8th-grade students and their schools from three countries that differ in achievement levels and education systems: Turkey (N=4,647 students), Japan (N=3,614 students), and Singapore (N=4,560 students). The data collection instruments utilized were internationally standardized and validated questionnaires administered to students and school principals as part of the TIMSS 2023 study. The independent variables collected through these instruments and used in our analysis are: Digital Self-Efficacy (BSBGSEC) and Sense of School Belonging (BSBGSSB) at the student level; Home Educational Resources (BSBGHER) at the family level; and School's Emphasis on Academic Success (BCBGESAS) and School Discipline (BCBGDAS) at the school level. The study's dependent variables are students' Mathematics Achievement Scores and Science Achievement Scores. The data collection process adhered to strict procedures and sampling

methodologies determined by the TIMSS International Study Center (IEA). For the data analysis, Multiple Regression Analysis was used separately for each country to determine the relative predictive power of the independent variables on mathematics and science achievement. The findings were interpreted comparatively based on standardized regression coefficients (β), which reflect the relative contributions of the variables to achievement. Student and school weighting factors were taken into account in the analyses to align with TIMSS's complex sampling structure.

Results And Discussion

The results of the multiple regression analysis indicate that all examined contextual factors (Home Educational Resources, School Belonging, Digital Self-Efficacy, Emphasis on Academic Success, and School Discipline) are statistically significant and positive predictors of both mathematics and science achievement in Turkey, Japan, and Singapore. This finding supports the theoretical framework that student achievement depends not only on cognitive abilities but also on ecological environment dynamics, specifically those of the school and home (Bronfenbrenner, 1979; Osterman, 2000).

However, the relative effect (predictive power) of these factors shows significant differences across the countries. Singapore exhibits the highest standardized beta (β) coefficients across all independent variables for both Mathematics and Science achievement. In Singapore, School's Emphasis on Academic Success ($\beta \approx 0.45$) and Home Educational Resources ($\beta \approx 0.40$) emerged as the strongest predictors. This suggests that Singapore's education system effectively integrates these factors into the learning process through strong school leadership (Leithwood & Jantzi, 2006) and systematic policies that support family involvement.

In Turkey, while the strongest predictors were again School's Emphasis on Academic Success ($\beta \approx 0.25$) and Home Educational Resources ($\beta \approx 0.20$), these coefficients are notably lower compared to those in Singapore and Japan. The relatively weak predictive power of the Home Educational Resources variable suggests that socioeconomic status disparities (Sirin, 2005) continue to limit learning opportunities outside of school in Turkey, thereby widening the achievement gap compared to other countries. Furthermore, the weaker coefficients for school climate factors like Sense of School Belonging and School Discipline in Turkey indicate a need for improvements in schools' capacity to meet students' psychosocial needs and provide a more supportive, inclusive environment (Goodenow, 1993). Finally, the lower predictive power of Digital Self-Efficacy ($\beta \approx 0.18$) suggests that Turkey's education system needs to enhance the integration of technology and boost students' confidence in using digital tools effectively (Hatlevik et al., 2015).

In light of these findings, educational policies and program development steps aimed at boosting achievement in mathematics and science in Turkey should focus primarily on strengthening school leadership capacity (increasing the level of emphasis on academic success) and ensuring equity in educational resources (increasing access to home educational resources in disadvantaged areas). Moreover, the integration of digital education infrastructure and pedagogy alongside the expansion of psychosocial support services centered on student belonging are of critical importance. The inability to claim causality due to the cross-sectional nature of the study is a primary limitation; therefore, future research is recommended to be deepened with longitudinal studies and mixed-methods research that examine the long-term effects of policy interventions.

Keywords: Academic achievement focus, Digital self-efficacy, Home educational resources, Mathematics, Multiple regression analysis, Science

References

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345–353.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2023). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Program Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Program Okuryazarlığı, Programa Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler¹¹

Muhammet Esad KULOĞLU
Abdullah Gül Üniversitesi, Türkiye
kuloglu@agu.edu.tr
0000-0001-5149-5494

Sevilay YILDIZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
sevilayyildiz@ibu.edu.tr
0000-0002-8863-2488

Giriş

Küreselleşme ve dijitalleşme çağında eğitim programlarının değişen öğrenen ihtiyaçlarına, farklı bağlamlara ve hızla gelişen bilgi ekosistemine uyum sağlayacak biçimde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Nitelikli eğitim ilkesine dayalı, geleceğe dönük program anlayışları; çeşitliliğe, bireysel farklılıklara ve katılımcı süreçlere duyarlı esnek bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca programı uygulayan değil, aynı zamanda onu geliştiren ve dönüştüren profesyoneller olarak sürece aktif katılımı, eğitimde kalite ve sürdürülebilirliğin temel koşullarından biridir (Fullan, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu bağlamda program özerkliği, öğretmenlerin programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde karar verebilme ve uyarlama yapabilme düzeylerini tanımlayan bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin merkeziyetçi yapısı, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına katılımını sınırlamakta ve yerel bağlamların gereksinimlerine uygun uyarlamaların yapılmasını güçleştirebilmektedir (Yüksel, 2004; Çelik vd., 2017). Bu sınırlılığın aşılabilmesi, öğretmenlerin program süreçlerine ilişkin bilgi, farkındalık ve yetkinlik düzeylerinin artmasına bağlıdır. Nitekim program okuryazarlığı, programa bağlılık, öğretmen özerkliği ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) gibi öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin programı kendi bağlamlarına uyarlayabilme ve geliştirme becerilerini desteklemektedir (Koehler ve Mishra, 2009; Bal ve Yıldız, 2020). Bu araştırma, öğretmenlerin söz konusu değişkenlere ilişkin düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri inceleyerek, dijitalleşme sürecinde öğretmen profesyonelliğini güçlendiren program temelli çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nicel ilişkisel tarama modelinde ve açıklayıcı ilişkisel desen yaklaşımıyla yürütülmüştür. Evreni, Karabük ili ve Safranbolu ilçesindeki MEB’e bağlı okullarda görev yapan 2.934 öğretmen, örnekleme ise 854 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları beş ölçme aracından oluşmaktadır: Program Özerkliği Ölçeği (Yolcu ve Akar-Vural, 2020), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Ulaş ve Aksu, 2015), Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (Yar-Yıldırım, 2020), Öğretim Programına Bağlılığı Ölçeği (Yaşaroğlu ve Manav, 2015) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği (Pamuk vd., 2015). Veriler korelasyon ve çoklu regresyon analizleriyle çözümlenmiş; ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik değerleri doğrulanmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü, gücünü ve öğretmenlerin profesyonel karar alma süreçlerine dair örüntüleri görünür kılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği ve program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek; programa bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin ise

¹¹ Sorumlu araştırmacının aynı başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

çok yüksek olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile programa bağlılık arasında düşük, diğer değişkenler arasında ise orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çoklu regresyon analizine göre, program özerkliğindeki varyansın %43'ü bu değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Özellikle öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve TPAB, program özerkliğinin anlamlı yordayıcıları olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmen özerkliği ve program özerkliği arasındaki güçlü ilişkiyi desteklemektedir (Mausethagen ve Mølstad, 2015). Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılmaları ve uygulamada esneklik göstermeleri, hem mesleki yeterliklerini hem de program üzerindeki kontrol duygularını güçlendirmektedir (Bascia vd., 2014; Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programı bütüncül biçimde anlayarak bağlamsal uyarlamalar yapabilmelerine olanak tanıyan bir ön koşul olarak görülmektedir (Güzel-Yüce, 2022). TPAB, öğretmenlerin pedagojik, teknolojik ve alan bilgilerini bir araya getirerek program uygulamalarına yön vermelerini sağlayan önemli bir bileşendir (Thompson ve Mishra, 2007; Xu vd., 2018). Bu durum, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu bilinçli ve amaçlı biçimde gerçekleştirmelerinin program özerkliklerini desteklediğini göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin teknolojik pedagojik yeterliklerinin artmasının, eğitim ortamlarının niteliğini ve öğretim süreçlerinin etkililiğini artırdığını da göstermektedir. Öğretim programına bağlılığın program özerkliği üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması, öğretmenlerin bağlılık ve özerkliği çoğu zaman zıt kavramlar olarak algılamasına bağlanmaktadır (Güzel-Yüce, 2022). Ancak uyma ve uyarılama arasında denge kurabilen öğretmenlerin, daha esnek ve bilinçli program uygulamaları gerçekleştirebildiği görülmektedir (Elliott & Mihalic, 2004).

Sonuç olarak, öğretmenlerin program özerkliklerini güçlendiren en temel etkenin öğretmen özerkliği olduğu; program okuryazarlığı ve TPAB'ın bu ilişkiyi tamamladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin, program bilgisi düzeylerinin ve teknoloji kullanım yeterliklerinin desteklenmesinin, eğitim kalitesini artırma ve öğretim süreçlerini sürdürülebilir biçimde geliştirme açısından kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: dijital pedagojik yetkinlik, esnek öğretim programı, öğretmen yetkinlikliği, mesleki özerklik, program uyarılama

Kaynaklar

- Bal, Z. ve Yıldız, S. (2020). Fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yordayıcıları: Tutumlar, öz-yeterlik inançları, kariyer geliştirme arzuları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 480-509.
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R. ve Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248. <https://doi.org/10.1111/curi.12044>
- Çelik, Z. Gümüş, S. ve Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. Y.K. Cha, J. Gundara, S.H. Ham ve M. Lee (Ed.), *Multicultural education in global perspectives* içinde (ss. 103-119). Springer.
- Elliott, D. S. ve Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.baskı). Teachers College Press.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarılama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Mausethagen, S. ve Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (4.baskı). Pearson Education.

- Pamuk, S., Ergun, M., Çakır, R., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2), 241-263. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4>
- Thompson, A. D. ve Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10402454.2007.10784583>
- Ulaş, J. ve Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.023>
- Xu, S., Zhu, S. ve Tang, M. (2018, Ekim, 19-21). *A research on the present situation and strategies of pre-service teachers' TPACK competence* (Sözlü Sunum). 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Hangzhou, Çin.
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. ve Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yolcu, O. ve Akar-Vural, R. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin program özerkliği üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-54. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.002>
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.

Relationships among Curriculum Autonomy, Teacher Autonomy, Curriculum Literacy, Curriculum Fidelity, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*¹²

Muhammet Esad KULOĞLU
Abdullah Gül Üniversitesi, Türkiye
kuloglu@agu.edu.tr
0000-0001-5149-5494

Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
sevilayyildiz@ibu.edu.tr
0000-0002-8863-2488

Introduction

In the age of globalization and digitalization, educational curricula must be redesigned to adapt to changing learner needs, varying contexts, and the rapidly evolving information ecosystem. Forward-looking curriculum philosophies based on the principle of Quality Education (SDG 4) necessitate a flexible approach that is sensitive to diversity, individual differences, and participatory processes. Consequently, the active involvement of teachers—not merely as implementers of the curriculum, but as professionals who develop and transform it—is one of the fundamental prerequisites for quality and sustainability in education (Fullan, 2007; Ornstein & Hunkins, 2004). In this context, curriculum autonomy emerges as a key concept describing teachers' level of decision-making and adaptation capacity during the planning, implementation, and evaluation phases of the curriculum.

The centralized nature of curriculum development processes in Türkiye can limit teachers' participation in decision-making mechanisms and make it difficult to implement adaptations suitable for local contexts (Yüksel, 2004; Çelik et al., 2017). Overcoming this limitation depends on enhancing teachers' knowledge, awareness, and competence regarding curriculum processes. Indeed, teacher competencies such as curriculum literacy, curriculum fidelity, teacher autonomy, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) support teachers' ability to adapt and develop the curriculum for their specific contexts (Koehler & Mishra, 2009; Bal & Yıldız, 2020). This research aims to contribute to curriculum-based studies that reinforce teacher professionalism during digitalization by examining teachers' levels of these variables and the relationships among them.

Methodology

The study employed a quantitative, relational survey model with an explanatory design approach. The population consisted of 2,934 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the Karabük province and Safranbolu district, with the sample comprising 854 volunteer teachers. The data collection utilized five measurement instruments: the Curriculum Autonomy Scale (Yolcu & Akar-Vural, 2020), the Teacher Autonomy Scale (Ulaş & Aksu, 2015), the Teachers' Curriculum Literacy Scale (Yar-Yıldırım, 2020), the Curriculum Fidelity Scale (Yaşaroğlu & Manav, 2015), and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale (Pamuk et al., 2015). The data were analyzed using correlation and multiple regression analyses; the validity and reliability of the scales were confirmed. The statistical findings revealed the direction and strength of the relationships among the variables, as well as the patterns related to teachers' professional decision-making processes.

¹² * Produced from the responsible researcher's doctoral thesis with the same title.

Results

The findings indicate that teachers' levels of curriculum autonomy, teacher autonomy, and curriculum literacy are high, while their levels of curriculum fidelity and TPACK are very high. When examining the relationships among the variables, low but significant correlations were found between teacher autonomy and curriculum fidelity, while moderate and significant correlations were found among the other variables. According to the multiple regression analysis, 43% of the variance in curriculum autonomy is explained by these variables. Specifically, teacher autonomy, curriculum literacy, and TPACK emerge as significant predictors of curriculum autonomy. These findings support the strong relationship between teacher autonomy and curriculum autonomy (Mausethagen & Mølsted, 2015). The involvement of teachers in curriculum development and their exhibition of flexibility in implementation reinforce both their professional competence and their sense of control over the curriculum (Bascia et al., 2014; Yazıcılar-Nalbantoğlu et al., 2022). Curriculum literacy is viewed as a critical prerequisite that allows teachers to understand the curriculum holistically and perform contextual adaptations (Güzel-Yüce, 2022). TPACK is a vital component that enables teachers to guide curriculum implementation by integrating their pedagogical, technological, and content knowledge (Thompson & Mishra, 2007; Xu et al., 2018). This demonstrates that teachers' conscious and purposeful integration of technology supports their curriculum autonomy. Furthermore, the findings show that increasing teachers' technological pedagogical competencies enhances the quality of educational settings and the effectiveness of teaching processes. The non-significant effect of curriculum fidelity on curriculum autonomy is attributed to teachers often perceiving fidelity and autonomy as opposing concepts (Güzel-Yüce, 2022). Nevertheless, teachers who can balance adherence and adaptation are observed to implement more flexible and informed curriculum practices (Elliott & Mihalic, 2004).

In conclusion, the most fundamental factor strengthening teachers' curriculum autonomy is determined to be teacher autonomy, with curriculum literacy and TPACK complementing this relationship. These findings highlight that supporting teachers' professional autonomy, curriculum knowledge, and technology utilization competencies is critically important for enhancing the quality of education and developing teaching processes in a sustainable manner.

Keywords: digital pedagogical competence, flexible curriculum, teacher competencies, teacher autonomy, curriculum adaptation

References

- Bal, Z., & Yıldız, S. (2020). Fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yordayıcıları: Tutumlar, öz-yeterlik inançları, kariyer geliştirme arzuları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 480-509.
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R., & Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248. <https://doi.org/10.1111/curi.12044>
- Çelik, Z. Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. Y.K. Cha, J. Gundara, S.H. Ham ve M. Lee (Ed.), *Multicultural education in global perspectives* içinde (ss. 103-119). Springer.
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.baskı). Teachers College Press.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Mausethagen, S., & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (4.baskı). Pearson Education.
- Pamuk, S., Ergun, M., Çakır, R., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2), 241-263. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4>
- Thompson, A. D., & Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10402454.2007.10784583>
- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.023>
- Xu, S., Zhu, S., & Tang, M. (2018, Ekim, 19-21). *A research on the present situation and strategies of pre-service teachers' TPACK competence* (Sözlü Sunum). 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Hangzhou, Çin.
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yolcu, O., & Akar-Vural, R. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin program özerkliği üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-54. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.002>
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.

Yaratıcı Nesiller İçin Eğitim Programlarını Dönüştürmek: PISA 2022 Işığında Türkiye ve Polonya'dan Karşılaştırmalı Dersler

Zeynep KİBAR

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

zeynepkibar@stu.aydin.edu.tr

[0009-0005-0682-2595](tel:0009-0005-0682-2595)

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

[0000-0001-8978-3213](tel:0000-0001-8978-3213)

Giriş

21. yüzyıl eğitim gündemi, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, karmaşık sorunlara yeni ve etkili çözümler üretebilen yaratıcı düşünürler olarak yetişmesini gerektirir. Bu bağlamda PISA 2022 döngüsünde uygulanan yaratıcı düşünme modülü, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeterliklerini ve buna eşlik eden bireysel özellikleri geniş ölçekli ve karşılaştırmalı bir çerçevede izleme olanağı sağlamıştır (OECD, 2024). Türkiye ve Polonya'nın seçilmesi; her ikisinin de OECD üyesi olması, eğitim felsefelerinde ve kültürel yapılarında anlamlı farklılıklar barındırması ve PISA 2022 yaratıcı düşünme performanslarında ayrışmalar göstermesi nedeniyle çalışmaya kuramsal ve bağlamsal değer katmaktadır.

Yaratıcılığın çok adımlı doğası, bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal ve sosyal boyutların da dikkate alınmasını gerektirir. Alanyazın, azim/sebatın zorluklar karşısında yaratıcı çabayı sürdürmeyi desteklediğini (Duckworth et al., 2007), merakın bilişsel esnekliği ve keşfi tetiklediğini (Kashdan & Silvia, 2009), empatinin insan merkezli problem tanımını ve çözüm üretimini zenginleştirdiğini (Decety & Jackson, 2004) ve iddialılık/kendini ifade becerisinin özgün fikirlerin dile getirilmesini ve savunulmasını kolaylaştırdığını göstermektedir (Galinsky et al., 2008). Bu kuramsal çerçeve, öğrencilerin kendilerini “çok yaratıcı” görme eğilimlerinin söz konusu kişisel özelliklerle nasıl ilişkili olabileceğine dair ölçülebilir hipotezler üretmeye imkân verir.

Bu çalışma, PISA 2022 mikro verilerinde yer alan öğrenci düzeyi endeksleri—azim (PERSEVAGR), merak (CURIOAGR), empati (EMPATAGR) ve iddialılık (ASSERAGR)—ile öğrencilerin yaratıcılık öz-algısı arasındaki ilişkiyi Türkiye ve Polonya örneklemelerinde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bağımlı değişken, öğrencinin kendini yaratıcı görme düzeyini ölçen ST340Q02JA maddesinden türetilen ikili gösterge ile operasyonelleştirilmiştir; analitik yaklaşım ve kodlama kararları yöntem bölümünde ayrıntılandırılacaktır. Bu karşılaştırma, yaratıcı düşünmenin ölçülmesine ilişkin psikometrik tartışmalara ve iki ülkenin öğretim tasarımlarına ışık tutacak kanıta dayalı çıkarımlar üretmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, OECD'nin PISA 2022 öğrenci veri setinin ikincil analizine dayalı karşılaştırmalı ve kesitsel bir nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Analiz kapsamı, PISA hedef evrenini oluşturan 15 yaş grubu öğrencilerin Türkiye ve Polonya alt örneklemeleriyle sınırlıdır. Çalışmanın amacı gereği ülke bazında ayrı modeller kurulmuş, böylece bağlamsal farklılıklar istatistiksel olarak ayrıştırılabilmektedir. Veri kaynağı, değişken tanımları ve ülke seçimine ilişkin ayrıntılar PISA 2022 dokümantasyonuna ve çalışma notlarına dayandırılmıştır.

Örneklem oluşturulurken PISA 2022'nin Türkiye ve Polonya'ya ait öğrenci kayıtları birleştirilmiş, analizde kullanılan değişkenlerde eksikliği bulunan gözlemler listeden çıkarma yaklaşımıyla dışlanmıştır. Bu süreç sonunda toplam 13.261 kayıttan 5.791'i analize dâhil edilmiş; ülke bazında nihai

örneklem büyüklükleri Türkiye için 3.315 ve Polonya için 2.476 olarak belirlenmiştir. Bu sayıların tamamı SPSS vaka işleme özetleri (Case Processing Summary) ile denetlenmiştir.

Bağımlı değişken, öğrencinin kendini yaratıcı olarak görme düzeyini sorgulayan ST340Q02JA maddesinden türetilmiştir. Ölçek, lojistik regresyon için ikili biçime dönüştürülmüş; “strongly agree” yanıtı “1 = çok yaratıcı”, diğer yanıtlar “0 = değil/kararsız” olarak kodlanmıştır (ST340Q02JA_r). Yordayıcılar, PISA öğrenci düzeyinde raporlanan ve yaratıcı düşünmeyle kuramsal bağları bulunan dört WLE endeksidir: azim (PERSEVAGR), merak (CURIOAGR), empati (EMPATAGR) ve iddialılık (ASSERAGR). Değişken adları, kodlama kararları ve ölçeklerin operasyonelleştirilmesi PISA 2022 veri sözlüğüyle uyumludur.

İstatistiksel çözümlemede her ülke için ayrı ikili lojistik regresyon modeli tahmin edilmiştir (split-file yaklaşımı). Tüm yordayıcılar aynı blokta modele dâhil edilmiş; modelin genel geçerliği için Omnibus testleri, açıklayıcılık için Cox–Snell ve Nagelkerke pseudo- R^2 katsayıları, uyum için Hosmer–Lemeshow testi ve sınıflandırma başarımı için %50 kesme noktasıyla oluşturulan sınıflandırma tabloları raporlanmıştır. Katsayılar olasılık oranı $[Exp(B)]$ ve %95 güven aralıklarıyla yorumlanmış, anlamlılık eşliği $\alpha = .05$ olarak alınmıştır. Analizler SPSS’in lojistik regresyon yordamı kullanılarak yürütülmüştür.

Etik açıdan çalışma, kimliksiz ve kamuya açık PISA mikro verilerinin ikincil kullanımına dayandığından ek katılımcı müdahalesi içermemekte; bulgular örneklem tasarımı ve seçilen değişken kümeleriyle sınırlı olarak sunulmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ülke bazında yürütülen ikili lojistik regresyon analizleri, modellerin genel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir (Polonya: $\chi^2(4)=173,909$; Türkiye: $\chi^2(4)=303,992$, $p<.001$). Açıklanan varyans düzeyi mütevazı olmakla birlikte anlamlıdır (Polonya Nagelkerke $R^2=.095$; Türkiye $R^2=.120$). Uyum ölçütleri, Polonya modelinin yeterli uyuma sahip olduğunu (Hosmer–Lemeshow $p=.200$) ve Türkiye modelinin daha temkinli yorum gerektirdiğini göstermektedir (Hosmer–Lemeshow $p=.033$). Bu bulgular, incelenen dört kişisel özelliğin yaratıcılık öz-algısındaki varyansın bir bölümünü açıkladığını, ancak yapının çok boyutlu doğası gereği başka belirleyicilerin de devrede olduğunu düşündürmektedir.

Değişken düzeyinde, her iki ülkede de dört yordayıcı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır; ancak göreceli etkiler farklılaşmaktadır. Polonya’da en güçlü yordayıcı meraktır ($Exp(B)=1,423$), bunu azim (1,335) ve iddialılık (1,329) izlemekte; empati daha küçük ama anlamlı bir etki göstermektedir (1,203; tümü $p<.001$). Türkiye’de en güçlü yordayıcı iddialılıktır ($Exp(B)=1,437$), ardından azim (1,288) ve merak (1,258) gelmekte; empatinin etkisi daha düşüktür fakat yine de anlamlıdır (1,104; $p=.012$). Bu örüntü, yaratıcılık öz-algısına giden yolda bilişsel-keşif ve sebat bileşenlerinin (Polonya) ile sosyal-ifade boyutlarının (Türkiye) göreceli ağırlıklarının farklı bağlamsal dinamiklere işaret ettiğini göstermektedir.

Sınıflandırma performansı, baskın “çok yaratıcı” sınıfının yüksek doğrulukla tahmin edildiğini, “yaratıcı değil” sınıfında ise doğruluğun belirgin biçimde düştüğünü göstermektedir (Polonya: toplam doğruluk %69,9; Türkiye: %66,4; kesme=.50). Bu durum, bağımlı değişkendeki sınıf dengesizliğinin (Polonya’da “çok yaratıcı” oranı %68,9; Türkiye’de %63,2) modele yansımalarıyla tutarlıdır ve azınlık sınıfı yakalama güçlüğünü işaret eder. Bulgular “çok yaratıcı” öz-algısının çoğunluk yanıtı olduğu durumlarda lojistik modellerin duyarlılığının sınırlanabildiğine dikkat çekmektedir.

Kuramsal açıdan, sonuçlar alanyazındaki beklentilerle uyumludur: azim/sebatın yaratıcı süreçte ısrarı sürdürmeyi kolaylaştırdığı (Duckworth et al., 2007), merakın bilişsel esneklik ve keşfi tetiklediği (Kashdan & Silvia, 2009), empatinin insan merkezli problem tanımını zenginleştirdiği (Decety & Jackson, 2004) ve iddialılığın özgün fikirlerin ifade edilip savunulmasını mümkün kıldığı (Galinsky et al., 2008) çerçevesi, iki ülkedeki göreceli ağırlık farklarını anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. Türkiye’de iddialılığın en güçlü yordayıcı oluşu, öz-algının oluşumunda sosyal-ifade ve kendini ortaya koyma fırsatlarının belirleyici olduğuna; Polonya’da merak ve azmin öne çıkması ise keşfe açık öğrenme deneyimlerinin ve sebatın öz-algıya doğrudan yansıdığına işaret etmektedir. Bu yorum, modellerin açıklayıcılık düzeylerinin sınırlı oluşu ve ölçümlerin öz-bildirime dayanması nedeniyle ihtiyatla ele alınmalıdır.

Uygulama bakımından, bulgular iki farklı kaldıraç önermektedir. Türkiye bağlamında, öğrencilerin sosyal ifadesini ve akademik iddialılığını destekleyen öğretim düzenlemeleri (tartışma, sunum, akran geribildirimi, öğrenci liderliğinde projeler) yaratıcı öz-algıyı besleyebilir. Polonya içinse, merak ve sebatı sistematik biçimde harekete geçiren keşif temelli ve proje odaklı öğrenme senaryolarının sürdürülmesi ve yaygınlaştırılması, mevcut güçlü yönleri pekiştirebilir. Bununla birlikte her iki bağlamda da empati etkisinin görece düşük kalması, sosyal-duygusal öğrenme içeriklerinin yaratıcı problem çözüme görevleriyle daha açık biçimde bütünleştirilmesini gerektirmektedir.

Sınırlılıklar, sonuçların kapsamını çizmektedir: (i) tasarım kesitseldir; nedensel çıkarımlar yapılamaz, (ii) bağımlı değişkenin ikili yeniden kodlanması bilgi kaybına yol açabilir, (iii) öz-bildirime dayalı ölçümler sosyal beğenirlik yanlılığı içerebilir, (iv) eksik veri nedeniyle örneklem daralmış ve sınıf dengesizliği sınıflandırma doğruluğunu etkilemiştir, (v) PISA raporlamalarındaki ağırlık kullanımına ilişkin dipnotların işaret ettiği üzere, örneklem tasarımı sonuçlar üzerindeki etkisi ayrıca değerlendirilmelidir. Gelecek çalışmalar, okul-iklimi, öğretmen uygulamaları ve aile desteği gibi üst-düzyer belirleyicileri (çok düzeyli modeller), yaratıcılığın performans temelli ölçütlerini ve sınıf dengesizliğine duyarlı yöntemleri (ör. eşik ayarı, ağırlıklı kayıp fonksiyonları) içerecek şekilde genişletilmelidir.

Anahtar Sözcükler: bilişsel olmayan yetenekler, karakter özellikleri, bireysel öğrenme, sosyal-duygusal öğrenme, gelişmiş çözüm.

Kaynaklar

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.

Galinsky, A. D., Magee, J. C., Gruenfeld, D. H., Whitson, J. A., & Liljenquist, K. A. (2008). Power reduces the press of the situation: Implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1450–1466.

Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 367–375). Oxford University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.

Transforming Curricula for Creative Generations: Comparative Lessons from Türkiye and Poland in Light of PISA 2022

Zeynep KİBAR

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

zeynepkibar@stu.aydin.edu.tr

[0009-0005-0682-2595](tel:0009-0005-0682-2595)

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

ubirkanozkan@aydin.edu.tr

[0000-0001-8978-3213](tel:0000-0001-8978-3213)

Introduction

The educational agenda of the 21st century demands that students not only acquire academic knowledge but also develop as creative thinkers capable of generating innovative and effective solutions to complex problems. In this context, the *PISA 2022* cycle introduced a creative thinking module that enabled the large-scale and comparative assessment of students' creative thinking competencies and their associated personal traits (OECD, 2024). The selection of Türkiye and Poland for this study adds theoretical and contextual value, as both are OECD members that differ meaningfully in educational philosophies and cultural frameworks and display distinct performances in the *PISA 2022* creative thinking assessment.

The multi-dimensional nature of creativity requires considering affective and social aspects alongside cognitive processes. The literature suggests that perseverance sustains creative effort in the face of challenges (Duckworth et al., 2007), curiosity stimulates cognitive flexibility and exploration (Kashdan & Silvia, 2009), empathy enriches human-centered problem framing and solution generation (Decety & Jackson, 2004), and assertiveness facilitates the articulation and defense of original ideas (Galinsky et al., 2008). This theoretical framework allows for the formulation of measurable hypotheses regarding how students' tendencies to perceive themselves as "very creative" may relate to these personal attributes.

This study aims to comparatively examine the relationships between student-level indices in *PISA 2022*—perseverance (PERSEVAGR), curiosity (CURIOAGR), empathy (EMPATAGR), and assertiveness (ASSERAGR)—and students' creative self-perception in the Turkish and Polish samples. The dependent variable was operationalized as a binary indicator derived from item ST340Q02JA, which measures the degree to which students consider themselves creative; the analytical approach and recoding decisions are detailed in the *Method* section. This cross-national comparison seeks to contribute empirical insights to the psychometric discussions on measuring creative thinking and to inform instructional design considerations within the two educational contexts.

Method

This study was designed as a comparative, cross-sectional quantitative research based on the secondary analysis of the OECD's *PISA 2022* student dataset. The analytical scope was limited to the Turkish and Polish sub-samples of 15-year-old students representing the target population of *PISA*. Separate models were constructed for each country in line with the study's comparative aim, allowing contextual differences to be statistically distinguished. The data source, variable definitions, and country selection procedures were grounded in the official *PISA 2022* documentation and technical manuals (OECD, 2024).

During sample preparation, student records from Türkiye and Poland were merged, and observations with missing data on the study variables were excluded using the listwise deletion method. After data cleaning, 5,791 valid cases remained from an initial pool of 13,261. The final sample sizes were 3,315

students for Türkiye and 2,476 for Poland. These figures were verified through SPSS *Case Processing Summary* reports to ensure data integrity and consistency across analyses.

The dependent variable was derived from the *PISA* item ST340Q02JA, which asks students to rate how creative they consider themselves. For logistic regression purposes, this item was dichotomized: responses of “*strongly agree*” were coded as 1 = very creative, and all other responses were coded as 0 = not/unsure (variable name: ST340Q02JA_r). The independent variables were four student-level *PISA* WLE indices theoretically linked to creative thinking: perseverance (PERSEVAGR), curiosity (CURIOAGR), empathy (EMPATAGR), and assertiveness (ASSERAGR). All variable names, codings, and operational definitions were aligned with the *PISA 2022 Data Codebook* and conceptual framework.

For statistical analysis, binary logistic regression models were estimated separately for each country using the split-file approach. All predictors were entered simultaneously in a single block. Model fit was evaluated using the Omnibus Tests of Model Coefficients, explanatory power was assessed through Cox & Snell and Nagelkerke pseudo- R^2 , and goodness of fit was tested with the Hosmer–Lemeshow statistic. Classification tables with a 0.50 cut-off point were used to assess predictive accuracy. Coefficients were interpreted as odds ratios [Exp(B)] with 95% confidence intervals, and the level of statistical significance was set at $\alpha = .05$. All analyses were conducted using the logistic regression procedure in IBM SPSS Statistics.

From an ethical standpoint, the study relied solely on anonymized, publicly accessible *PISA 2022* microdata and involved no direct participant interaction. Consequently, no additional ethical approval was required. The results are reported within the methodological and variable limitations of the *PISA* framework and should be interpreted in light of its sampling design and self-report nature.

Results and Discussion

Binary logistic regression analyses conducted separately for each country revealed that both models were statistically significant (Poland: $\chi^2(4)=173.909$; Türkiye: $\chi^2(4)=303.992$, $p<.001$). Although the proportion of explained variance was modest, it was statistically meaningful (Poland Nagelkerke $R^2 = .095$; Türkiye $R^2 = .120$). Goodness-of-fit indicators showed that the Polish model demonstrated adequate fit (Hosmer–Lemeshow $p=.200$), while the Turkish model required a more cautious interpretation (Hosmer–Lemeshow $p=.033$). These findings suggest that the four personal traits examined account for part of the variance in creative self-perception, while also implying that the construct’s multidimensional nature involves additional determinants beyond those included in the model.

At the variable level, all four predictors were positive and statistically significant in both countries, yet their relative strengths differed. In Poland, the strongest predictor was curiosity (Exp(B)=1.423), followed by perseverance (1.335) and assertiveness (1.329), with empathy showing a smaller but still significant effect (1.203; all $p<.001$). In Türkiye, assertiveness emerged as the strongest predictor (Exp(B)=1.437), followed by perseverance (1.288) and curiosity (1.258); empathy had a weaker yet significant effect (1.104; $p=.012$). This pattern indicates distinct contextual dynamics: while cognitive-exploratory and effortful components (curiosity and perseverance) were more prominent in Poland, social-expressive dimensions (assertiveness) carried greater weight in Türkiye.

Classification performance showed that the dominant “very creative” class was predicted with high accuracy, whereas the “not creative” category exhibited substantially lower accuracy (Poland: total accuracy = 69.9%; Türkiye = 66.4%; cut-off = .50). This outcome aligns with the class imbalance in the dependent variable—68.9% of Polish and 63.2% of Turkish students identified as “very creative”—highlighting the model’s limited sensitivity in detecting minority categories. The results caution that logistic models may exhibit restricted precision when the “very creative” response dominates the distribution.

Theoretically, the findings align with established literature: perseverance sustains creative effort through challenges (Duckworth et al., 2007); curiosity fosters cognitive flexibility and exploration (Kashdan & Silvia, 2009); empathy enhances human-centered problem framing (Decety & Jackson, 2004); and assertiveness enables individuals to express and defend novel ideas (Galinsky et al., 2008). The cross-national variation in predictor strength supports this framework. In Türkiye, the prominence of assertiveness implies that social expression and opportunities for self-presentation shape creative self-perception, whereas in Poland, the salience of curiosity and perseverance suggests that exploratory learning and persistence directly inform how students view their own creativity. Nevertheless, these interpretations should be approached with caution, given the models' limited explanatory power and reliance on self-reported data.

From a practical standpoint, the findings suggest distinct leverage points for fostering creativity in education. In Türkiye, instructional designs that encourage social expression and academic assertiveness—such as debates, presentations, peer feedback, and student-led projects—may strengthen students' creative self-concept. In Poland, sustaining and expanding inquiry-based and project-oriented learning environments that systematically engage curiosity and persistence may reinforce existing strengths. In both contexts, the relatively weaker role of empathy underscores the need to more explicitly integrate social-emotional learning (SEL) components into creative problem-solving activities.

Several limitations define the scope of these findings: (i) the cross-sectional design prevents causal inference; (ii) dichotomizing the dependent variable may result in information loss; (iii) self-report data may be subject to social desirability bias; (iv) sample reduction due to missing data and class imbalance may affect classification accuracy; and (v) the implications of sampling weights noted in *PISA* documentation warrant further consideration. Future research should expand the analytical framework to include higher-level predictors such as school climate, teacher practices, and family support (e.g., multilevel modeling), incorporate performance-based measures of creativity, and adopt methods sensitive to class imbalance (e.g., threshold adjustments or weighted loss functions).

Keywords: assertiveness, creativity, curiosity, perseverance, empathy, comparative education.

References

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Gruenfeld, D. H., Whitson, J. A., & Liljenquist, K. A. (2008). Power reduces the press of the situation: Implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1450–1466.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 367–375). Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.

Strengthening Foundational Learning: Evidence-Based Strategies from Pakistan and Zanzibar

Said A. Said YUNUS

State University of Zanzibar, Tanzania
said.yunus@suza.ac.tz, said.said@emu.edu.tr
0000-0003-3369-0629

Yumna SOHAIL

Teach for Pakistan
yumna.sohail@tfpfellows.org

Introduction:

In low- and middle-income countries, millions of children complete the early grades without acquiring the basic reading and mathematics skills they need. In Pakistan, 78% of Grade 3 students are unable to read a simple story in Urdu or English (ASER, 2022). In Zanzibar, more than half of Standard 3 students read below grade level in Kiswahili (MoEVT & World Bank, 2023). Persistent reliance on rote memorisation and test-based teaching continues to undermine learning outcomes and student confidence. Foundational learning forms the basis for equitable and lifelong education (UNICEF, 2024). This study draws on constructivist and mastery-learning theories to examine how evidence-based, context-sensitive interventions can strengthen foundational skills in resource-limited settings. It contrasts teacher-led classroom innovations in Pakistan with the structured Teaching at the Right Level (TaRL) model in Zanzibar. The comparative analysis explores the interplay between grassroots creativity and structured remedial strategies in improving early-grade literacy and numeracy in low-resource environments. The study aims to identify common lessons, scalable practices, and implications for teacher professional development and educational policy. Three research questions guide the inquiry: (1) How do teacher-initiated classroom innovations enhance foundational literacy in Pakistan? (2) How does the Teaching at the Right Level (TaRL) approach improve reading and numeracy outcomes in Zanzibar? (3) What common insights can be drawn from both contexts to inform scalable models for improving foundational learning in resource-constrained schools worldwide?

Methodology

This study employed a comparative qualitative case study design, focusing on two contexts: (a) teacher-led literacy innovations in Pakistan and (b) the structured implementation of Teaching at the Right Level (TaRL) in Zanzibar. In Pakistan, data were collected from a public school with 110 students in Grades 4 and 5 who participated in low-cost literacy programs, including story circles, vocabulary races, and read-aloud sessions, which were conducted on Fridays. In Zanzibar, fifteen teachers and 128 students from Standards 4 to 6 participated in the TaRL model, which involved grouping students by their learning needs, delivering activity-based instruction, and providing brief supplementary support sessions. Data collection methods included classroom observations, teacher reflections, student performance records, and semi-structured interviews. Thematic analysis was used to identify patterns in learner engagement, academic progress, and teacher perceptions across both contexts. Triangulation of multiple data sources enhanced the validity, credibility, and reliability of the findings.

Results

Teacher-led innovations in Pakistan produced notable improvements in students' vocabulary, fluency, and reading comprehension. Low-cost activities transformed classrooms into dynamic learning environments, fostering active student participation in reading, pronunciation, and vocabulary exercises. In Zanzibar, the Teaching at the Right Level (TaRL) model also yielded measurable learning gains. Many students advanced from recognizing letters and words to reading complete stories, and their mathematics skills also improved significantly. Teachers in both contexts reported greater confidence in identifying learning gaps and adapting instruction to individual learner needs. These findings align with previous research indicating that classroom-based games, story reading, and targeted instruction substantially enhance literacy, motivation, and overall learning outcomes (Piper et al., 2018; Nag et al.,

2019; Banerjee et al., 2016; Crouch et al., 2020). The findings suggest that learning improves when instruction is aligned with students' actual competencies. In both contexts, teacher agency, supplementary support, and adaptability were critical to success. In Pakistan, grassroots innovations highlighted the creativity of teachers, while in Zanzibar, the Teaching at the Right Level (TaRL) model demonstrated the effectiveness of structured, data-driven instruction. Collectively, these approaches suggest that granting teachers greater autonomy within flexible, evidence-based frameworks can lead to sustained improvements in foundational reading and mathematics skills. The study offers valuable insights for education systems in sub-Saharan Africa and South Asia that aim to enhance early-grade learning through localized and scalable methodologies.

Keywords: adaptive instruction, foundational learning, literacy, numeracy, TaRL

References

- ASER Pakistan. (2022). Annual Status of Education Report 2022. Lahore: ASER Centre.
<https://aserpakistan.org/document/aser/2021/reports/Urban-2022.pdf>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). Mainstreaming an effective intervention: Evidence from Teaching at the Right Level in India. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 73–102. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.73>
- Crouch, L., Slade, T. S., & Korda, M. (2020). Targeted instruction and foundational learning gains. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2020.op.0049.2003>
- MoEVT & World Bank. (2023). Zanzibar Education Performance Report 2023. Zanzibar: Ministry of Education and Vocational Training.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099092223091517529/pdf/P178027007205207e09c0407185fe786ab2.pdf>
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Dubeck, M., Jere, J., & King, S. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy intervention success: Teacher support, time, and structured pedagogy. *World Development*, 106, 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>
- UNICEF. (2024). Foundational Learning: The Key to Lifelong Education. New York: UNICEF.
<https://www.unicef.org/media/163606/file/Foundational-learning-action-tracker-2024-global-report.pdf>

Temel Öğrenmenin Güçlendirilmesi: Pakistan ve Zanzibar'dan Kanıta Dayalı Stratejiler

Said A. Said YUNUS

State University of Zanzibar, Tanzania
said.yunus@suza.ac.tz, said.said@emu.edu.tr
0000-0003-3369-0629

Yumna SOHAIL

Teach for Pakistan
yumna.sohail@tfpfellows.org

Giriş

Düşük ve orta gelirli ülkelerde milyonlarca çocuk, temel okuma ve matematik becerilerini kazanmadan ilkokulun ilk yıllarını tamamlamaktadır. Pakistan'da 3. sınıf öğrencilerinin %78'i Urduca veya İngilizce basit bir hikâyeyi okuyamamaktadır (ASER, 2022). Zanzibar'da ise 3. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası Kiswahili'de sınıf düzeyinin altında okumaktadır (MoEVT & World Bank, 2023). Ezbere dayalı öğretim ve sınav odaklı yaklaşımlara sürekli bağımlılık, öğrenme çıktılarının zayıf kalmasına ve öğrencilerin özgüveninin azalmasına neden olmaktadır. Temel öğrenme, adil ve yaşam boyu eğitimin temelini oluşturur (UNICEF, 2024).

Bu çalışma, yapılandırmacı ve ustalık temelli öğrenme kuramlarından yararlanarak, kanıta dayalı ve bağlama duyarlı müdahalelerin kaynakları sınırlı ortamlarda temel becerileri nasıl güçlendirebileceğini incelemektedir. Çalışma, Pakistan'daki öğretmen öncülüğünde yürütülen sınıf yeniliklerini Zanzibar'daki yapılandırılmış *Seviyeye Göre Öğretim (Teaching at the Right Level – TaRL)* modeliyle karşılaştırmaktadır. Karşılaştırmalı analiz, düşük kaynaklı ortamlarda erken yaş okuryazarlık ve sayısal becerilerin geliştirilmesinde tabandan gelen yaratıcılık ile yapılandırılmış telafi edici stratejiler arasındaki etkileşimi ortaya koymaktadır.

Araştırma, ortak dersleri, ölçeklenebilir uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile eğitim politikalarına yönelik çıkarımları belirlemeyi amaçlamaktadır. Üç araştırma sorusu çalışmayı yönlendirmektedir: (1) Öğretmen öncülüğündeki sınıf yenilikleri Pakistan'da temel okuryazarlığı nasıl geliştirmektedir? (2) *Seviyeye Göre Öğretim (TaRL)* yaklaşımı Zanzibar'da okuma ve matematik başarılarını nasıl artırmaktadır? (3) Her iki bağlamdan elde edilen ortak bulgular, kaynakları kısıtlı okullarda temel öğrenmenin geliştirilmesine yönelik ölçeklenebilir modeller için ne tür içgörüler sunmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, iki farklı bağlama odaklanan karşılaştırmalı nitel bir vaka çalışması tasarımını benimsemiştir: (a) Pakistan'daki öğretmen öncülüğünde yürütülen okuryazarlık yenilikleri ve (b) Zanzibar'da yapılandırılmış *TaRL* uygulaması. Pakistan'da veriler, 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 110 öğrencinin katıldığı düşük maliyetli okuryazarlık programları (hikâye halkaları, kelime yarışları ve cuma günleri yapılan sesli okuma etkinlikleri) uygulayan bir devlet okulundan toplanmıştır. Zanzibar'da ise 15 öğretmen ve 4–6. sınıflarda öğrenim gören 128 öğrenci, öğrenme ihtiyaçlarına göre gruplanarak etkinlik temelli öğretim ve kısa süreli destek oturumlarını içeren *TaRL* modeline katılmıştır.

Veri toplama yöntemleri arasında sınıf gözlemleri, öğretmen yansımaları, öğrenci performans kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yer almaktadır. Tematik analiz yöntemi, her iki bağlamda da öğrenci katılımı, akademik ilerleme ve öğretmen algılarındaki örüntüleri belirlemek için kullanılmıştır. Birden fazla veri kaynağının üçgenlemesi (triangülasyonu), bulguların geçerliliğini, güvenilirliğini ve tutarlılığını güçlendirmiştir.

Bulgular

Pakistan’da öğretmen öncülüğünde yürütülen yenilikler, öğrencilerin kelime bilgisi, akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde dikkat çekici gelişmeler sağlamıştır. Düşük maliyetli etkinlikler, sınıfları pasif öğrenme ortamlarından dinamik ve katılımcı ortamlara dönüştürmüştür; öğrenciler okuma, telaffuz ve kelime çalışmalarıyla etkin biçimde öğrenmeye dahil olmuştur. Zanzibar’da ise *TaRL* modelinin uygulanması, ölçülebilir öğrenme kazanımlarına yol açmıştır. Birçok öğrenci harf ve kelime tanımadan tam hikâyeleri okuyabilir hâle gelmiş; ayrıca matematik becerilerinde de önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Her iki bağlamda da öğretmenler, öğrenme boşluklarını belirleme ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlama konusunda artan bir özgüven bildirmiştir.

Bu sonuçlar, sınıf temelli oyunlar, hikâye okumaları ve hedefe yönelik öğretimin okuryazarlığı, motivasyonu ve genel öğrenme başarısını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur (Piper ve diğerleri, 2018; Nag ve diğerleri, 2019; Banerjee ve diğerleri, 2016; Crouch ve diğerleri, 2020). Bulgular, öğretimin öğrencilerin gerçek yetkinlik düzeyine uygun şekilde düzenlendiğinde öğrenmenin önemli ölçüde arttığını göstermektedir.

Her iki bağlamda da öğretmen özerkliği, ek destek ve uyarlanabilirlik başarısının temel unsurları olmuştur. Pakistan’daki tabandan gelen yenilikler öğretmen yaratıcılığının gücünü gösterirken, Zanzibar’daki *TaRL* modeli yapılandırılmış ve veri temelli öğretimin etkisini kanıtlamıştır. Bu iki yaklaşım birlikte, öğretmenlere esnek ve kanıta dayalı çerçeveler içinde daha fazla özerklik verilmesinin, temel okuma ve matematik becerilerinde sürdürülebilir ilerlemeler sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma, erken yaş öğrenimini yerelleştirilmiş ve ölçeklenebilir yöntemlerle güçlendirmeyi hedefleyen Sahra Altı Afrika ve Güney Asya’daki eğitim sistemleri için değerli içgörüler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: uyarlanabilir öğretim, temel öğrenme, okuryazarlık, sayısal beceriler, TaRL

Kaynakça

- ASER Pakistan. (2022). Annual Status of Education Report 2022. Lahore: ASER Centre. <https://aserpakistan.org/document/aser/2021/reports/Urban-2022.pdf>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). Mainstreaming an effective intervention: Evidence from Teaching at the Right Level in India. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 73–102. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.73>
- Crouch, L., Slade, T. S., & Korda, M. (2020). Targeted instruction and foundational learning gains. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2020.op.0049.2003>
- MoEVT & World Bank. (2023). Zanzibar Education Performance Report 2023. Zanzibar: Ministry of Education and Vocational Training. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099092223091517529/pdf/P178027007205207e09c0407185fe786ab2.pdf>
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Dubeck, M., Jere, J., & King, S. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy intervention success: Teacher support, time, and structured pedagogy. *World Development*, 106, 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>
- UNICEF. (2024). Foundational Learning: The Key to Lifelong Education. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/media/163606/file/Foundational-learning-action-tracker-2024-global-report.pdf>

Yeni Nesil Çevre Sorunları (Kripto Para ve Çevrim İçi Oyunlar) Bağlamında Çevre Eğitimi

Elif Sida KARAİSMAİLOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
elifsidakaraismailoglu@gmail.com
0009-0004-5616-663X

Giriş

Çevre eğitimi, bireylerde çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranış geliştirmeyi amaçlayan temel bir eğitim alanıdır (Hodson, 2003; Akinoğlu & Sarı, 2013). Hava, su ve toprak kirliliği, ormansızlaşma ve atık yönetimi gibi konular etrafında şekillenen çevre sorunları, dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte farklı bir boyut kazanmıştır (Koyuncu & Akpolat, 2023). Yeni nesil çevre sorunları olarak tanımlanabilecek olan kripto para madenciliği ve çevrim içi oyunlar, yüksek enerji tüketimi, karbon salımı ve donanım yenilenmesine bağlı elektronik atık üretimi yoluyla çevre üzerinde ciddi baskılar oluşturmaktadır (De Vries, 2018; Stoll, Klaaßen & Gellersdörfer, 2019).

Kripto paralar, blok zinciri teknolojisine dayalı, dijital para birimleridir. Kripto paraların madencilik süreçleri yüksek enerji tüketimiyle çevresel maliyetler doğurmaktadır (De Vries & Stoll, 2020). Benzer şekilde, çevrim içi oyun ve e-spor endüstrisi, geleneksel spor yapısına benzer biçimde takımlar, ligler, sponsorluklar ve geniş izleyici kitleleriyle küresel ölçekte bir dijital ekonomi oluşturmaktadır. Ancak bu süreçte veri merkezleri, sunucular ve oyun donanımlarının enerji döngüsü çevresel sürdürülebilirlik açısından yeni tehditler ortaya çıkarmaktadır (Malmmodin & Lundén, 2018).

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı, bilimsel ve teknolojik açıdan okuryazar, çevreye ve dünya sorunlarına duyarlı öğretmenler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2024). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılandırılan programda öğretmen adayları, temel fen dersleriyle çevreye ilişkin bilimsel altyapı edinmekte; ardından verilen Çevre Eğitimi dersiyle bu bilgileri sürdürülebilir yaşam ve çevre farkındalığıyla bütünleştirmektedir (YÖK, 2018). Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital teknolojilerin çevre üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yeni nesil çevre sorunlarını çevre eğitimi bağlamında ne ölçüde fark ettiklerini ve dijital teknolojileri çevresel sürdürülebilirlik perspektifiyle ilişkilendirip ilişkilendirmediklerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda lisans düzeyinde öğrenim gören 87 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların teknoloji kullanımı, çevrim içi oyun alışkanlıkları ve çevrim içi platformlara katılım düzeylerine yönelik demografik sorular; ikinci bölümde ise kripto para ve çevrim içi oyunlara ilişkin bilgi, tutum ve çevresel farkındalık düzeylerini inceleyen açık uçlu sorular yer almıştır.

Veri toplama süreci, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılara çevrim içi oyun oynayıp oynamadıkları, hangi oyunları tercih ettikleri, hangi cihazları kullandıkları, günlük oyun süreleri ve Steam–Discord gibi platformları bilip bilmedikleri sorulmuştur. Açık uçlu sorular iki ana tema altında yapılandırılmıştır: kripto paralar ve madencilik süreçlerinin çevresel etkileri ve çevrim içi oyunların çevresel etkileri. Elde edilen veriler NVivo 13 programına aktarılmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde anlamlı ifadelerden temalar oluşturulmuş, boş veya geçersiz yanıtlar “Belirtilmemiş/Boş” kategorisinde değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcı görüşlerine ek frekans ve yüzde değerleriyle desteklenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının yeni nesil çevre sorunlarına dair farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bölümü kripto parayı ekonomik bir araç olarak görmekte, ancak madencilik süreçlerinin enerji tüketimi, karbon salımı ve e-atık üretimi gibi çevresel boyutlarını çoğunlukla göz ardı etmektedir.

Katılımcı görüşlerinde kripto para madenciliğiyle ilgili olarak dijital bağımlılık ve zaman yönetimi sorunları öne çıkmıştır. Bir katılımcı, kripto para takibinin uzun ekran süresi nedeniyle sağlık problemlerine yol açabileceğini (K18), bir diğeri ise bunun ciddi zaman kaybına ve verim düşüşüne neden olabileceğini belirtmiştir (K24). Bu ifadeler, öğretmen adaylarının kripto parayı ekonomik olduğu kadar davranışsal bir sorun alanı olarak da gördüklerini göstermektedir.

Katılımcılar çevrim içi oyunları değerlendirirken çevresel etkilerden çok psikososyal boyutlara odaklanmıştır. Bir katılımcı, dijital oyunların ekran bağımlılığına ve gerçeklik algısının zayıflamasına yol açtığını (K22), bir diğeri ise aşırı oyun süresinin harcamaları artırarak tüketim alışkanlıklarını etkilediğini belirtmiştir (K34). Bu ifadeler, çevrim içi oyunların bireysel yaşam biçimleri ve tüketim davranışları üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının dijital teknolojilerle güçlü bir etkileşim içinde oldukları ancak bu etkileşimi çevre ve sürdürülebilirlik boyutuyla ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Katılımcılar kripto para ve çevrim içi oyunlara ilişkin bilgilerini çoğunlukla sosyal medya üzerinden edinmektedir. Ancak enerji verimliliği, donanım ömrü ve elektronik atık üretimi gibi çevresel maliyetlerin farkında olmadıkları görülmüştür. Ayrıca dijital teknolojileri kullanma oranı yüksek olan katılımcıların, bu teknolojilerin çevre üzerine etkilerini daha sık vurguladıkları, deneyime bağlı olarak çevre üzerindeki etkileri fark ettikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçları, fen bilgisi lisans programlarındaki *Çevre Eğitimi* derslerinin yeni nesil çevre sorunlarını kapsayacak biçimde güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının enerji döngüsü, donanım ömrü, veri tüketimi ve e-atık konularını deneyimleyebilecekleri uygulamalı etkinliklerin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Çevre eğitimi yalnızca fen bilimleri veya seçmeli derslerle sınırlı kalmamalıdır. Tüm derslerle bütünleştirilerek çok boyutlu çevre ve sürdürülebilirlik bilinci oluşturulmalıdır.

Anahtar Sözcükler: çevre eğitimi, dijitalleşme, fen bilgisi öğretmen adayları, kripto para madenciliği, çevrim içi oyunlar

Kaynaklar

Özette atıfta bulunulan her bir kaynak kaynaklar listesinde yer almalıdır. Kaynaklar APA 7'ye uygun olarak yazılmalıdır. Satır aralığı 3nk'dır. Girinti 4. harfin altından başlamalıdır.

Özette atıfta bulunulan her bir kaynak kaynaklar listesinde yer almalıdır. Kaynaklar APA 7'ye uygun olarak yazılmalıdır. Satır aralığı 3nk'dır. Girinti 4. harfin altından başlamalıdır.

Akinoğlu, O., & Sarı, A. (2013). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5–29.

De Vries, A. (2018). Bitcoin's growing energy problem. *Joule*, 2(5), 801–805. <https://doi.org/10.1016/j.joule.2018.04.016>

De Vries, A., & Stoll, C. (2020). Environmental impact of cryptocurrency hardware. *Environmental Science & Technology*.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645–670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>

Koyuncu, M., & Akpolat, O. (2023). Dijitalleşme ve çevre: Yeni nesil çevre sorunlarının değerlendirilmesi. *Çevre Bilimleri Dergisi*, 18(2), 112–130. <https://doi.org/10.5152/cbd.2023.18>

- Malmodin, J., & Lundén, D. (2018). The energy and carbon footprint of the global ICT and E&M sectors 2010–2015. *Sustainability*, 10(9), 3027. <https://doi.org/10.3390/su10093027>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2024). *Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı – Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı*. Erişim adresi: <https://tyc.gov.tr>
- Stoll, C., Klaaßen, L., & Gellersdörfer, U. (2019). The carbon footprint of bitcoin. *Joule*, 3(7), 1647–1661. <https://doi.org/10.1016/j.joule.2019.05.012>
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. (Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı).

Environmental Education in the Context of New-Generation Environmental Problems (Cryptocurrency and Online Games)

Elif Sida KARAİSMAİLOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
elifsidakaraismailoglu@gmail.com
0009-0004-5616-663X

Introduction

Environmental education is a fundamental field of study that aims to develop awareness, attitudes, and behaviors toward the environment (Hodson, 2003; Akınoğlu & Sarı, 2013). Environmental issues such as air, water, and soil pollution, deforestation, and waste management have gained a new dimension with the acceleration of digitalization (Koyuncu & Akpolat, 2023). New-generation environmental problems such as cryptocurrency mining and online gaming exert significant pressure on the environment through high energy consumption, carbon emissions, and electronic waste generation resulting from hardware renewal (De Vries, 2018; Stoll, Klaaßen, & Gallersdörfer, 2019).

Cryptocurrencies are digital currencies based on blockchain technology. However, the mining processes of these systems impose considerable environmental costs due to intensive energy use (De Vries & Stoll, 2020). Similarly, the online gaming and e-sports industries, structured similarly to traditional sports with teams, leagues, sponsorships, and large audiences, form a global digital economy. Yet, the energy cycle of data centers, servers, and gaming hardware poses new threats to environmental sustainability (NRDC, 2014; Malmödin & Lundén, 2018). The *Science Education Undergraduate Program* aims to train scientifically and technologically literate teachers who are sensitive to environmental and global issues (Vocational Qualifications Authority [VQA], 2024). Structured by the Council of Higher Education (YÖK), the program enables preservice science teachers to gain a scientific foundation related to the environment through core courses in physics, chemistry, biology, and earth science, followed by the Environmental Education course, which integrates this knowledge with sustainable living and environmental awareness (YÖK, 2018). In this context, determining preservice science teachers' awareness of the environmental impacts of digital technologies is of particular importance. The aim of this study is to examine to what extent preservice teachers recognize new-generation environmental problems within the context of environmental education and whether they associate digital technologies with environmental sustainability.

Yöntem

This study was conducted using a qualitative research design. The study group consisted of 87 preservice teachers studying in the Department of Science Education at a state university in Ankara during the 2023–2024 academic year, selected through purposive sampling. The data collection tool was a semi-structured interview form consisting of two sections. The first section included demographic questions about participants' technology use, online gaming habits, and engagement with online platforms. The second section contained open-ended questions exploring participants' knowledge, attitudes, and environmental awareness regarding cryptocurrency and online games.

The data collection process was based on voluntary participation. Participants were asked whether they played online games, which games they preferred, the devices they used, their daily gaming duration, and whether they were familiar with platforms such as Steam and Discord. The open-ended questions were organized under two main themes: (1) the environmental effects of cryptocurrencies and mining processes, and (2) the environmental effects of online gaming. The collected data were analyzed using content analysis through NVivo 13 software. Meaningful expressions were coded into themes, and empty or invalid responses were categorized as "Unspecified/Blank." The findings were supported by frequencies and percentage values in addition to participant statements.

Results / Expected Results

The findings indicate that preservice science teachers have limited awareness of new-generation environmental problems. Most participants view cryptocurrency primarily as an economic tool, overlooking the environmental dimensions such as energy consumption, carbon emissions, and e-waste production related to mining processes.

Regarding cryptocurrency mining, participants emphasized issues of digital dependency and time management. One participant stated that monitoring cryptocurrency “may cause individuals to spend excessive time in front of screens, which could lead to health problems” (P18), while another noted that “continuous monitoring results in serious time loss, potentially affecting all areas of life, including education” (P24). These statements reveal that preservice teachers perceive cryptocurrency not only as an economic but also as a behavioral issue.

In evaluations of online gaming, participants focused more on psychosocial than environmental aspects. One participant stated that “it causes screen addiction and a loss of sense of reality” (P22), while another pointed out that “spending long hours gaming may increase consumption by influencing spending habits” (P34). These opinions suggest that online games are perceived as multifaceted phenomena influencing both individual lifestyles and consumption behaviors.

Overall, it was observed that preservice teachers are strongly engaged with digital technologies but struggle to associate this engagement with environmental and sustainability dimensions. Most participants acquire their information about cryptocurrencies and online games through social media, and they tend to be unaware of environmental costs such as energy efficiency, hardware lifespan, and electronic waste generation. Additionally, participants with higher levels of technology use were more likely to recognize the environmental implications of digital technologies, indicating that awareness develops with experience.

The results suggest that the content of Environmental Education courses in science education programs should be strengthened to address new-generation environmental issues. Moreover, it is important to develop practical activities enabling preservice teachers to experience and analyze issues such as energy cycles, hardware lifespan, data consumption, and e-waste. Environmental education should not be confined to science or elective courses but integrated across the curriculum to cultivate multidimensional environmental and sustainability awareness.

Keywords: environmental education, digitalization, preservice science teachers, cryptocurrency mining, online games

References

- Akinoğlu, O., & Sarı, A. (2013). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5–29.
- De Vries, A. (2018). Bitcoin’s growing energy problem. *Joule*, 2(5), 801–805. <https://doi.org/10.1016/j.joule.2018.04.016>
- De Vries, A., & Stoll, C. (2020). Environmental impact of cryptocurrency hardware. *Environmental Science & Technology*.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645–670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>
- Koyuncu, M., & Akpolat, O. (2023). Dijitalleşme ve çevre: Yeni nesil çevre sorunlarının değerlendirilmesi. *Çevre Bilimleri Dergisi*, 18(2), 112–130. <https://doi.org/10.5152/cbd.2023.18>
- Malmodin, J., & Lundén, D. (2018). The energy and carbon footprint of the global ICT and E&M sectors 2010–2015. *Sustainability*, 10(9), 3027. <https://doi.org/10.3390/su10093027>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2024). *Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı – Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı*. Erişim adresi: <https://tyc.gov.tr>
- Stoll, C., Klaßen, L., & Gellersdörfer, U. (2019). The carbon footprint of bitcoin. *Joule*, 3(7), 1647–1661. <https://doi.org/10.1016/j.joule.2019.05.012>
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. (Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı).

TYMM Arapça Öğretim Programının ve Öğretmen Eğitiminin Dijitalleşme ve Teknoloji Entegrasyonu Açısından İncelenmesi

Atabey KURT

Ankara Üniversitesi, Türkiye

ckurt@ankara.edu.tr

Ece KOÇER

Ankara Üniversitesi, Türkiye

ekocer@ankara.edu.tr

0000-0002-1442-5988

Giriş

Arapça Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortak Metninde yer alan Yabancı Dil Alan Becerileri ve Yabancı Dil Destekleyici Becerileri esas alınarak yenilenmiştir. Yenilenen programda ve program özelinde yapılan öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin dersin planlanması ve uygulanması aşamalarında teknolojik ve dijital araçlardan yararlanması, öğrencilere kaynaklık eden bir uzman, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeye ve yönlendirmeye yardımcı bir rehber olması beklenmektedir. (MEB, 2025)

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından geliştirilen dijital platformlar, akıllı telefon ve tablet uygulamaları, çevrim içi paylaşım platformlarını kullanması tavsiye edilmiştir. (MEB, 2025)

Öğretmenlerden program okuyazarı olmalarının yanında, dijital platformlar ve teknoloji destekli vasıtalardan aktif şekilde yararlanmaları da beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel araştırma soruları şu şekildedir:

TYMM Arapça Öğretim Programında dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu nasıl ele alınmaktadır?

TYMM Arapça Öğretim Programı öğretmen eğitiminde dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu nasıl ele alınmaktadır?

Bu bağlamda çalışmada, güncellenen Arapça dersi öğretim programı ve programa yönelik gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonunun nasıl ele alındığını açıklamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemleri (Bowen, 2009) kapsayan ve bir diğer adı belgesel tarama olan nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada ele alınan başlıca dokümanlar TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Arapça Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar), "Arapça Dersleri Öğretim Programları Eğitici Eğitimleri" sunumları ve eğitim materyalleridir.

Araştırma konusu içeriğindeki dokümanlar sistematik olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yeni programda dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu konusunda, 206 referans değeri ile 9 tema ve 34 kod oluşturulmuş, bunun üzerinden açıklamalara gidilmiştir. Bu kapsamda program metinleri ile öğretmen eğitimi materyalleri arasında dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonuna konusunda tutarlılıklar ve ayrışan yönler ele alınmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Arapça Dersi (5-8. sınıflar) Öğretim Programının eğitimde dijital ve teknolojik entegrasyon konusunu farklı yönleriyle ele aldığı görülmüştür. Programın farklı alt

başlıklarında dijital ve teknolojik öğrenme araçlarına atıf yapıldığı, çeşitli dijital öğrenme ortamlarına, dijital içeriklere, materyallere, etkinliklere, etkileşimli öğrenme araçlarına yer verildiği görülmüştür.

Program alt başlıklarında dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu en sık Öğrenme Kanıtları (Ölçme Değerlendirme), Farklılaştırma ve Köprü Kurma alt başlıklarında ele alınmıştır. İçerdiği kod sayısının fazlalığı bakımından Destekleme alt başlığı en çok çeşitliliği barındırmaktadır. Farklılaştırma bölümündeki içeriklere ders kitaplarında yer verilmemesi, ihtiyaç duyulması hâlinde e-içerik olarak verilmesi ve köprü kurma kısmında ise öğretmenlerin konuyla ilgili hazırladığı şarkı video vb. dijital içerikleri dinletmesi-izletmesi, program özelinde dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu konusunun daha çok öğretmen inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir.

Programda, destekleme ve ölçme değerlendirme alt başlıklarında dijitalleşmeye ve görsel işitsel materyal vurgusuna sınıf düzeylerinde ve ünitelerde eşit ağırlıklarda yer verildiği saptanmıştır. Bu program bütünlüğü açısından önemli bir konu olarak görülmektedir.

Arapça Dersleri Öğretim Programları Öğretmen Eğitimlerinde canlı ders platformları, teknolojik araçlar, internet siteleri ve uygulamalar, sanal gerçeklik, yapay zeka ile eğitim ve geleceğin eğitim araç ve gereçleri alt başlıklarında konular ele alınmıştır. Bu bakımdan bu eğitimlerin Arapça Öğretim Programındaki teknolojik ve dijital entegrasyon vurgusunu destekler ve bir adım ileri taşır nitelikte olduğu söylenebilir.

Programda ve öğretmen eğitiminde ele alınan teknoloji kullanımı ve dijital materyallerin eğitim sürecinde aktif kullanılması konusu, okulların altyapısı ve dijital erişim eşitliği konusunda yaşanan sorunlar göz ardı edildiğinde başarılı olarak görülebilir. Programda öğrenci özellikleri, okul imkânları ve ekonomiklik gibi belirleyici unsurların göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarının oluşturulması tavsiye edilmiştir. Ancak dokümanlarda teknoloji ve dijitalleşmenin eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak ve bölgesel farklılıkların önüne geçecek bir unsur olarak düşünülmesine rağmen, uygulamada eşitsizliği artıracak bir boyuta dönüşme riski de bulunmaktadır. Bu bağlamda, programda hedeflenen teknoloji ve dijitalleşme entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi açısından okullardaki alt yapıların göz önünde bulundurulması ve öğretmen inisiyatifindeki süreçlerin daha verimli gerçekleştirilebilmesi için de öğretmen eğitimlerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital platform, Öğretmen eğitimi, Program analizi, Teknolojik vasıta, Yabancı dil öğretimi

Kaynaklar

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Arapça dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Examining TCEM Arabic Curriculum and In-service Teacher Training in Terms of Digitalization and Technology Integration

Atabey KURT

Ankara Üniversitesi, Türkiye

ckurt@ankara.edu.tr

Ece KOÇER

Ankara University, Türkiye

ekocer@ankara.edu.tr

0000-0002-1442-5988

Introduction

The Arabic Curriculum has been revised based on the Foreign Language Field Skills and Foreign Language Supportive Skills outlined in the Türkiye's Century of Education Model (TCEM) Common Text. It has been observed that, in the revised curriculum and in-service teacher training which conducted specifically for the revised Arabic Curriculum, teachers are expected to use technological and digital tools during the planning and implementation phases of the lessons and to be an expert who provides resources for the students and a guide who helps the students to monitor and direct their own learning. (MEB, 2025)

Teachers are recommended to use the Education Information Network, digital platforms developed by the Presidency of Religious Affairs, smartphone and tablet applications, and online sharing platforms in the classroom practices. (MEB, 2025)

In addition to having curriculum literacy, teachers are also expected to actively utilize digital platforms and technology-enabled tools. In this context, the study's main research questions are as follows:

How is digitalization and technology integration addressed in the TCEM Arabic Curriculum?

How is digitalization and technology integration addressed in the TCEM Arabic Curriculum in-service teacher training?

In this context, the study aims to examine how digitalization and technology integration is addressed in the revised Arabic curriculum and in the in-service teacher training provided for the curriculum.

Methodology

This study utilized the document analysis method, a qualitative research approach also known as documentary review, which encompasses a series of processes involved in the examination and evaluation of materials. (Bowen, 2009)

The primary documents examined in this study were the TCEM Common Text, the Middle School and Imam Hatip Middle School Arabic Curriculum (5-8 Grades), the "Arabic Curriculum Trainer Training" presentations, and educational materials.

Documents related to the research topic were systematically reviewed and analyzed. Content analysis, a qualitative data analysis technique, was used in the data analysis process. Nine themes, 34 codes were generated with 206 reference values regarding digitalization and technology integration in the new curriculum, and explanations were based on these. In this context, consistencies and differences between The Arabic Curriculum and in-service teacher training materials regarding digitalization and technology integration were examined.

Results / Expected Outcomes

The Middle School and Imam Hatip Middle School Arabic Curriculum (5-8 Grades) addresses the topic of digital and technological integration in education from various perspectives. References to digital

and technological learning tools are noted in various subheadings of the program, including various digital learning environments, digital contents, materials, activities, and interactive learning tools.

Within the Arabic Curriculum subheadings, digitalization and technology integration are most frequently addressed under the subheadings of Evidence of Learning (Measurement and Evaluation), Differentiation, and Bridging. The Support subheading offers the most variety in terms of the sheer number of codes it contains. The fact that content in the Differentiation section is not included in textbooks, but is provided as e-content when needed, and that teachers listen to and watch digital content such as songs and videos they have prepared on the subject in the Bridging section, suggests that the topic of digitalization and technology integration within the program is left largely to teacher's initiative.

It was determined that the Arabic Curriculum emphasizes digitalization and audiovisual materials equally across grade levels and units under the support and measurement and evaluation subheadings. This is considered as a key element for Arabic Curriculum integrity.

Arabic Curriculum In-service Teacher Trainings addressed the following topics: live lesson platforms, technological tools, websites and applications, virtual reality, education with artificial intelligence, and future educational tools and materials. In this respect, it can be said that these trainings support the emphasis on technological and digital integration in the Arabic Curriculum and take it one step further.

The use of technology and the active use of digital materials in the educational process, addressed in the Arabic Curriculum and in-service teacher training, can be considered successful when the challenges faced regarding school infrastructure and digital access equality are ignored. In the Arabic Curriculum it is recommended that learning environments will be created by considering determinants such as student characteristics, school facilities, and affordability. However, although technology and digitalization are considered in the documents as elements that will ensure equal opportunities in education and prevent regional disparities, in practice there is also a risk that they will turn into a dimension that will increase inequality. In this context, it is recommended that the infrastructures in schools should be taken into consideration to ensure the integration of technology and digitalization targeted in the curriculum and in-service teacher training be increased to ensure that processes under teacher initiative can be carried out more efficiently.

Keywords: Digital platform, In-service Teacher training, Curriculum analysis, Technological tools, Foreign language teaching

References

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Arapça dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıkların İncelenmesi

Murat GÖKALP

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

gokalpm@yahoo.com

Giriş

Öğretim programına bağlılık, eğitim sürecinin planlandığı biçimde ilerlemesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için önemlidir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyi, programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının, karşılaştıkları güçlüklerin ve uygulama süreçlerine ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi, eğitim sisteminin gelişimine katkılar sunmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma karma yöntem türlerinden eş zamanlı üçgenleme deseninde yürütülmüştür. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ağrı ili ve ilçelerinde görev yapan 304 sınıf öğretmeninden nicel veriler “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Sonuçlar

Nicel bulgular, sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bağlılık düzeyleri yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Nitel bulgular ise bazı öğretmenlerin programa tamamen bağlı kaldığını, bazılarının ise çeşitli uyarlamalar yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, program güncellemelerini (sadeleştirme, değerler eğitimi, beceri odaklılık) olumlu karşılamakta; ancak zaman yetersizliği, iş yükü ve rehberlik eksikliği gibi zorluklar yaşamaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenler, öğretim programını mesleki gelişimlerinde yol gösterici ve güvenilir bir kaynak olarak görmekte, derslerde öğrenci ihtiyaçlarına uyarlama, materyal kullanımı ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi yaklaşımlar benimsemektedirler. Bulgular doğrultusunda program geliştirme ve uygulama süreçlerinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, sürekli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin materyal ve teknolojik kaynaklarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programına bağlılık, öğretim programı, eğitim

An Examination of Primary School Teachers' Curriculum Fidelity

Murat GÖKALP

Ağrı İbrahim Çeçen University
gokalpm@yahoo.com

Introduction

Curriculum fidelity is crucial to ensuring that the educational process progresses as planned and achieves its intended outcomes. Teachers' level of adherence to the curriculum affects both its effectiveness and applicability. Therefore, examining teachers' attitudes towards the curriculum, the challenges they encounter, and their approaches to implementation can contribute significantly to the improvement of the education system. This study aims to determine the level of curriculum fidelity among primary school teachers and to explore their views on the factors influencing their adherence.

Method

This research was conducted using a **concurrent triangulation design**, one of the mixed method research approaches. Quantitative data were collected from 304 primary school teachers working in Ağrı province and its districts during the spring term of the 2024–2025 academic year, using the "Curriculum Fidelity Scale". Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 26 teachers selected using maximum variation sampling.

Results

The quantitative findings indicate that primary school teachers exhibit a high level of curriculum fidelity. There were no statistically significant differences in fidelity levels based on age, seniority, or gender. Qualitative findings revealed that while some teachers adhered strictly to the curriculum, others made various adaptations. Teachers expressed positive views on curriculum updates (e.g., simplification, values education, and skills-based focus); however, they also reported challenges such as time constraints, heavy workload, and a lack of guidance. Overall, teachers regard the curriculum as a reliable and guiding resource for their professional development and adopt approaches such as adapting to students' needs, using materials, and linking content to real-life contexts. Based on the findings, it is recommended that teacher input be considered in curriculum development and implementation processes, that continuous in-service training be provided, and that teachers be supported with instructional materials and technological resources.

Keywords: Curriculum fidelity, curriculum, education

Lise Öğrencileri Gölge Eğitime Niçin İhtiyaç Duymaktadırlar?

Nurhak Cem DEDEBALI
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
nurhakcem.dedebali@ikc.edu.tr
00000-0002-6627-1132

Giriş

Türkiye’de eğitim sistemi sınavları merkeze alan bir yapıda devam etmektedir. İlkokul dördüncü sınıfta özel öğretim kurumlarının bünyesinde bulunan ortaokullara yerleşmek için bursluluk sınavları, ortaokul sonunda Liselere Giriş Sınavı LGS), lise mezuniyeti sonunda üniversitelere girmek için Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sınavları bulunmaktadır. Türkiye’de örgün eğitim öğretim faaliyetleri MEB’e bağlı okullarda gerçekleştirilir. Bunun yanında öğrenciler bursluluk, LGS veya YKS gibi merkezi sınavlara hazırlık sürecinde destekler almaya ihtiyaç duymakta ve bunun için zaman ve kaynaklar ayırmaktadırlar. Alan yazında öğrenmeleri desteklemek veya merkezi sınavlarda öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla ilave zaman ve para harcayarak alınan devletin finanse etmediği kurumlar ve kişiler tarafından sunulan hizmetlere gölge eğitim (shadow education) adı verilmektedir (Bray, 2010; Stevenson ve Baker, 1992). Bu tanımlama kapsamında Türkiye’de dersaneler, kurslar, özel dersler gölge eğitim kapsamında değerlendirilebilirken; devlet okullarındaki destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), destek eğitim dersleri, ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) gibi, öğrencilerin/velilerin ücretini karşılamadığı faaliyetler ise gölge eğitim dâhilinde olmadığı söylenebilir.

Ekonomik bakımdan az gelişmiş toplumlarda devlet eğitiminin kalitesi genellikle düşük ile orta düzeyde olduğundan, ebeveynler ve öğrenciler özel dershaneler veya kurslardan daha iyi eğitim alma arayışına girmektedir (Bray, 1999; 2023). Buna karşın güçlü eğitimde fırsat eşitliğine sahip ülkelerde bile (Birleşik Krallık, Kanada vb.) özellikle yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çeşitli kurslar ve özel dersler talep ettiği görülmektedir (Byun, Chung ve Baker, 2018).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de örgün öğretimde öğrenim gören lise öğrencilerin görüşlerine göre gölge eğitime ihtiyaç duyma nedenlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencisi olarak okul dışında hangi gölge eğitimleri almaktadırlar?
2. Sınavlara hazırlanan bir lise öğrencisi olarak okul dışında gölge eğitimi (özel ders, dershane) tercih etme nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye’de lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerinin okul dışındaki destek eğitimlerine yönelim nedenlerini belirleyebilmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada son yıllarda güncel bir durum olan, okul dışından destek eğitimlerine yönelimlerde artış yaşanması nedeniyle, bu durumun nedenlerinin derinlemesine belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi içinde durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu, İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, kolay ulaşılabilirlik özelliğine göre durum örnekleme yapılarak lisede öğrenim gören 31 öğrenci ile yürütülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öğrencilerin;

- 1.Öğrencilerin lise düzeyinde öğrenim görüyor olunması,
- 2.Gönüllü olarak çalışmaya katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet sorudan oluşan gölge eğitim öğrenci anket formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır:

1. Bir lise öğrencisi olarak okul dışında hangi destek eğitimleri almakta mısınız, açıklayınız?

2. Bir lise öğrencisi olarak okul dışında destek eğitimlerini (özel ders, dersane, okuldaki kurs vb.) neden tercih ediyorsunuz?

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayara aktarıldığında iki defa okunmuştur. Daha sonra öğrenciler tarafından verilen cevaplar, tek tek incelenerek kodlanmış ve bu kodlar birbirleriyle ilişkilendirilip bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen temalara ait kodlar açıklanıp yorumlanmıştır.

Hazırlanan anket formu, 2-26/09/2025 tarihleri arasında katılımcılara uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar, tek tek incelenerek kodlanmış ve bu kodlar birbirleriyle ilişkilendirilip bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen temalara ait en çok tekrarlanan kodlar açıklanıp yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere velilere görüşleri aktarılırken 1'den 31'e kadar numara verilmiştir. Öğrenciler Ö1,Ö2...Ö31 şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılmıştır. Analiz yapılmadan önceki ham veriler saklanmaktadır.

Tartışma Ve Sonuç

Araştırma elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları veya kendi kendilerine çalışma disiplini olmadığı için büyük çoğunluğu dershaneye gittiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında örneklem dâhilindeki öğrencilerin dördü ekonomik durumlarının iyi olması nedeniyle özel ders aldığını ifade etmiştir.

Araştırma dâhilindeki öğrenciler gölge eğitim alma ihtiyaçlarını daha çok kütüphane imkânı vermesi, konu tekrarı yapma, eksiklikleri giderme, rehberlik ve çalışma motivasyonu sağlama şeklinde açıklamışlardır. Benzer bir çalışmada gölge eğitim alan ve almayan öğrencilerin farklı motivasyon özellikleri sergilediğini; öğrencilerin kendileri ile ilgili motivasyonlarında gölge eğitim çalışmasının etkili rol oynadığını; alınan gölge eğitimin öğrencilerin öğrenme çabalarını artırdığı sonucunda ulaşılmıştır (Huang, 2017).

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde gölge eğitim sisteminin bir gerçekliği olup, bu konuda ülkemizin eğitim sistemini destekleyici öğretmen eğitimleri yapılabilir. Eğitim planlamacıları ise öğrencilerin gölge eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim planlamalarını yapabilirler. Eldeki bulgular küçük bir örneklemde yürütülmüştür. Bu konuda farklı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, öğrenci, gölge eğitim,

Kaynaklar

Resmi Gazete, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 24 Haziran 1973, Sayı 14574.

Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. IIEP UNESCO.

Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. Asia Pacific Education Review, 11(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>

Bray, M. (2023). Shadow education. In Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), International Encyclopaedia of Education, vol. 2. (pp. 346-349). Elsevier. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08056-8>.

Byun, S., Chung H. J., & Baker D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. Research in the Sociology of Education 20, 71–105.

Huang, H. T. (2017). Private English tutoring and adolescents' motivation to learn English as a foreign language: A system perspective. Taiwan Journal of TESOL, 14(1), 1-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143764.pdf>

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. American Journal of Sociology, 97(6), 1639-1657.

Why Do High School Students Need Shadow Education?

Nurhak Cem DEDEBALI
İzmir Katip Çelebi University
nurhakcem.dedebali@ikc.edu.tr
orcid.org/0000-0002-6627-1132

Introduction

The Turkish education system operates within an exam-centric structure. In the fourth grade of primary school, there are scholarship exams for admission to middle schools within private educational institutions; at the end of middle school, there are the High School Entrance Exam (LGS); and after high school graduation, there are the Higher Education Institutions Exam (YKS) for university admission. Formal education in Turkey is conducted in schools affiliated with the Ministry of National Education. Furthermore, students need support in preparing for centralized exams such as scholarships, LGS, or YKS, and dedicate time and resources to these. In the literature, shadow education refers to services provided by institutions and individuals not funded by the state, which require additional time and money to support learning or improve student performance on centralized exams (Bray, 2010; Stevenson and Baker, 1992).

Within this definition, private tutoring centers, courses, and private lessons in Turkey can be considered shadow education. Activities that students/parents cannot afford, such as support and training courses (DYK) in public schools, support education classes, and primary school training programs (İYEP), are not considered shadow education.

Because the quality of public education in economically underdeveloped societies is generally low to moderate, parents and students seek better education through private tutoring centers or courses (Bray, 1999; 2023). However, even in countries with strong equal opportunities in education (e.g., the United Kingdom, Canada), it is observed that students with high academic achievement, in particular, seek various courses and private lessons (Byun, Chung, & Baker, 2018).

The purpose of this research is to examine the reasons for the need for shadow education according to the opinions of high school students receiving formal education in Turkey. To this end, the following questions were sought:

1. What kind of shadow education do high school students receive outside of school?
2. What are the reasons for choosing shadow education (private tutoring, cram school) outside of school as a high school student preparing for exams?

Method

This study used a qualitative research approach to determine the reasons why high school students in Turkey prefer to receive support education outside of school. Due to the recent increase in the use of support education outside of school, the study was designed as a case study within the qualitative research method. The aim was to provide an in-depth understanding of the reasons for this increase.

The study group consisted of high school students in the Karşıyaka district of İzmir. The study was conducted with 31 high school students using a case sample based on easy accessibility.

To this end, the researchers determined the following criteria for the students:

1. Students' high school education,
2. Voluntary participation in the study.

A two-question shadow education student survey form, developed by the researcher, was used to collect data. The questions included in the data collection tool are as follows:

1. As a high school student, what kind of support education do you receive outside of school? Please explain.

2. As a high school student, why do you prefer support education outside of school (private tutoring, private teaching institutions, school courses, etc.)?

The data obtained from the participants in the study was read twice after being transferred to the computer. The student responses were then individually reviewed and coded, and these codes were correlated and combined to form themes. The codes for the themes obtained from the research were explained and interpreted.

The prepared survey form was administered to the participants between September 2nd and September 26th, 2025. The student responses were individually reviewed and coded, and these codes were correlated and combined to form themes. The most frequently repeated codes for the themes obtained from the research were explained and interpreted. When sharing their opinions with the parents of the participating students, their responses were assigned numbers from 1 to 31. The students were assigned codes as S1, S2, and S31. Direct quotes were used in the study to describe the participants' opinions. Raw data is stored before analysis.

Discussion And Conclusions

When the research results were examined, the majority of students stated that they went to private tutoring centers because they lacked study habits or self-discipline. Furthermore, four of the students in the sample stated that they received private tutoring due to their financial situation.

The students in the study explained their need for shadow education as providing more library access, revising topics, addressing gaps, and providing guidance and study motivation. A similar study found that students who received shadow education and those who did not exhibited different motivational characteristics; that shadow education played an influential role in students' self-motivation; and that shadow education increased students' learning efforts (Huang, 2017).

When the results of the study are examined, it appears that shadow education is a reality, and teacher training programs can be conducted to support our country's education system. Educational planners can make their teaching plans by taking into account students' shadow education needs. The findings were conducted with a small sample. Further studies on this topic can be conducted.

Keywords: Education, student, shadow education

References

- Official Gazette, (1973). Basic Law of National Education. June 24, 1973, Issue 14574.
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. IIEP UNESCO.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2023). Shadow education. In Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*, vol. 2. (pp. 346-349). Elsevier. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08056-8>.
- Byun, S., Chung H. J., & Baker D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education* 20, 71–105.
- Huang, H. T. (2017). Private English tutoring and adolescents' motivation to learn English as a foreign language: A system perspective. *Taiwan Journal of TESOL*, 14(1), 1-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143764.pdf>
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.

Milli Eğitim Maarif Modeli Uygulanırken Beceri Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterlikleri^{13*}

Merve KAYADİBİ

Milli Eğitim Bakanlığı, Yahya Kemal Beyatlı Anadolu lisesi, Türkiye
mervekydb918@gmail.com
0000-0003-3380-1376

Serap TÜFEKÇİ ASLIM

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
tserap@gazi.edu.tr
0000-0003-1925-2032

Giriş

En basit haliyle beceri, "yararlı bir şey yapma konusunda öğrenilmiş bir kapasite"dir (Lucas ve Claxton, 2009). Beceri, sorunları bağlam içinde çözme ve uygun kaynakları doğru zamanda ve doğru kombinasyonla kullanarak görevleri yerine getirme becerisini içerir (Lamri ve Lubart, 2021). Bir başka deyişle ise beceri, bireylerin yeterli bilgi ve niteliği belirli bağlamlarda kullanarak; problemleri çözme, iş ve görevleri gerçekleştirme ve bazı karmaşık görevlerin üstesinden gelebilmesidir (Cansoy, 2018). Bu da, uygulama, deneyim ve eğitim yoluyla gelişir (Lamri ve Lubart 2021).

Avrupa Komisyonu (European Commission, 2006) ise beceriyi, bilgi, tutum ve yeterliklerle birlikte yaşam boyu öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlamış; bireyin problem çözme, iletişim kurma ve öğrenmeyi öğrenme gibi alanlarda etkili olması gerektiğini vurgulamıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)(OECD, 2022),ise öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeterlilikler ve eğitim-öğretim sürecinde yenilikler konusunda dünya ülkelerine yardımcı olmak amacıyla "Eğitimin Geleceği ve Beceriler 2030" projesi ile becerilerin geliştirilmesi süreçlerine yönelik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca dünya da birçok kuruluş 21. Yüzyıl becerilerini tanımlamakta ve eğitim sistemlerini yönlendirmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Voogt ve Roblin 2012). Carvalho ve Silva' ya (2017) göre farklı eğitim sistemlerin program politikaları ve uygulamalarında; sosyal-duygusal beceriler, 21. yüzyıl becerileri, bütüncül paradigma, sosyal-duygusal öğretim programı gibi kavramlar yoğun bir şekilde gündeme gelmektedir.

Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı ile yeni programlar geliştirildiği ve bu programların merkezinde yer alan ortak metinde yukarıda sözü edilen becerilere yoğun bir biçimde yer verildiği görülmektedir (MEB, 2025). Model, öğrencinin bilişsel yeterliklerinin yanı sıra erdem, değer, sorumluluk ve üretkenlik gibi alanlarda da gelişimini hedeflediği ve becerilerin, beceriler arası ilişkilendirmelerin, öğrenme sürecinin bir parçası olarak modellenmiş olduğu belirtilmektedir (MEB, 2025). Bu becerilerin 21. yüzyıl beceri ve OECD önerilerinde vurgulanan bireyin sahip olması gereken nitelikleri ve Türkiye yeterlikler çerçevesini yansıttığı gözlemlenmektedir.

Bütün bu gelişmeler ışığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programlarının, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamasıyla birlikte, beceri öğretimi ile ilgili oluşan durumu araştırmak önem kazanmıştır. Araştırmada güncel programı kullanan öğretmenlerin görüşlerine göre beceri öğretimi ile ilgili oluşan durumu tanımlamak ve öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

^{13*}Bildiri Merve Kayadibi'nin, Serap Tüfekçi Aslım danışmanlığında yürütmekte olduğu Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından, öğretmenlerin görüşlerine göre beceri öğretimi ile ilgili oluşan durumun tanımlaması ve öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarının belirlenmesi açısından uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan yeni öğretim programlarını kullanan toplam 218 öğretmen oluşturmaktadır. Güncel programın beceri öğretimi bakımından uygulamalara yansımaları betimlemek amacıyla öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan 20 maddelik bir anket uygulanmıştır. Planlama, okul ve sınıf etkinlikleri, programların beceri öğretimi için gerekli rehberlik sunması konularında mevcut durumu sorgulayan beşli likert tipi anket soruları hazırlanmıştır. Anket maddeleri hazırlanırken alan uzmanlarının görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra küçük bir öğretmen grubuna pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylece maddelerin daha anlaşılır ve uygulanabilir olması sağlanmıştır. Anket aracılığıyla genel bir görüş alındıktan sonra, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Çetin ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen “Beceri Temelli Öğretim Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 32 madde ve iş birliği, iletişim, yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için güvenilirlik düzeyi 0,950’dir. Alt boyutlar için güvenilirlik düzeyi 0,921 ile 0,730 arasında değerler almıştır. Bunun yanında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum indeksleri bağlamında ölçeğin uygun olduğu saptanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Öncelikle ölçek puanları uç değerler açısından incelenmiş, ± 3.30 aralığı dışında kalan üç katılımcı analiz dışı bırakılmıştır (Tabachnick ve Fidell 2013). Ardından öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar ve ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Anket verileri yüzde ve frekans hesaplanarak sunulmuştur. Ölçek verileri ise aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak incelenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin yeterlikleri yalnızca bireysel tutum ve bilgiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda program geliştirme süreçleri ve okulun fiziksel koşulları gibi çevresel etmenlerden de etkilenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre güncel öğretim programlarının öğrenciler için gerekli tüm becerileri kapsamadığını, ayrıca öğretim programlarının hedef belirleme, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme açısından yeterli rehberliği sunmadığını düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğretmenler mevcut durumun; araç-gereç, fiziki olanaklar, sınıf içi ve okul dışı etkinlikler ile öğrenci ve velilerin beceri gelişimi sonuçlarını önemsemesi konusunda yetersiz olduğunu değerlendirmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Özellikle iletişim ve iş birliği becerileri konusunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları, belirlenmiştir.

Sonuçlar; güncel programların beceri öğretimi açısından, uygulamaya dönük çözümler getirecek çalışmalarla desteklenmesine gereksinim olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: beceri temelli eğitim, beceri öğretimi yeterliği, öğretim programı, öğretmen yeterlikleri.

Kaynaklar

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>

Carvalho, R. S. De ve Silva, R. R. D. Da.(2017). Socioemotional curricula, 21st century skills and economic investment in education: the new curriculum policies under review. *Education rev.* (63) p. 173-190, jan./mar.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>

Çelik, S. ve Çetin, Ş. (2020). Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 545-570. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1185998>

European Commission. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Lamri, J. ve Lubart T. (2021). Creativity and Its' Relationships with 21st Century Skills in Job Performance. *Kindai management review/The Institute for Creative Management and Innovation, Kinki University*, 9, 75-91. <https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R000000004-I031556793>

Lucas, B.ve Claxton G. (2009). *Wider Skills for Learning: What Are They, How Can They Be Cultivated, How Could They Be Measured and Why Are They Important for Innovation?* London: NESTA.

https://media.nesta.org.uk/documents/wider_skills_for_learning_report.pdf

MEB. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. *T.C.Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *The Future of Education and Skills 2030*. 2022.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 framework definitions. Retrieved

From

http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Tabachnick, B.G.ve Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/27657/1/Barbara%20G.%20Tabachnick_2013.pdf

Voogt, J.ve Roblin N. P..(2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal Of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Teachers' Views and Competencies Regarding Skills Teaching While Implementing the Century of Türkiye Educational Model¹⁴

Merve KAYADİBİ

The Ministry of National Education, Yahya Kemal Beyatlı Anatolian High School, Türkiye
mervekydb918@gmail.com
0000-0003-3380-1376

Serap TÜFEKÇİ ASLİM

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Türkiye
tserap@gazi.edu.tr
0000-0003-1925-2032

Introduction

In the most basic terms, “a skill is a learned capacity to perform task in an effective way” (Lucas and Claxton, 2009). A skill involves the ability to solve problems in context and to complete tasks by using appropriate resources at the right time and in the right combination (Lamri & Lubart, 2021). In other words, a skill is the capacity of individuals to solve problems, accomplish tasks, and handle certain complex duties by applying sufficient knowledge and skills within specific contexts (Cansoy, 2018). It also develops through practice, experience, and training (Lamri & Lubart 2021).

Europe Commission (European Commission, 2006) skill, knowledge, attitude and with qualifications together life height learning basis from its components someone aspect defined; the individual's problem solving, communication building and learning like in the areas effective should be emphasized. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has also provided recommendations on skill development processes through its “Future of Education and Skills 2030” project, aiming to help countries around the world with the competencies learners need and innovations in teaching and learning processes. Also, many in the world Founding in the 21st Century skills defining And education systems (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Voogt & Roblin 2012). According to Carvalho and Silva (2017) different education program policies of systems And in their applications; social-emotional skills , 21st century skills , holistic paradigm , social-emotional teaching program like concepts busy One in this way on the agenda is coming .

It is observed that in Türkiye, new curricula have been developed by the Ministry of National Education (MoNE) under the name of the “Century of Türkiye Education Model,” and the common framework text at the center of these programs places a strong emphasis on the aforementioned skills (MEB, 2025). The model is based on the student's cognitive their qualifications well order virtue , value , responsibility And productivity like development in the fields targeted And skills , abilities inter-associations , learning process One part of aspect modeled is (MEB, 2025). These skills are 21st century skill and OECD recommendations highlighted individual's owner be required qualifications and Türkiye Qualifications Frame reflects is observed.

All this developments in the light of Turkey Century Education Model curricula 2024-2025 academic year in the year to be implemented with the start of together, skill teaching with relating to consisting of situation to research importance has won. The aim of this research is to describe the current state of skill-based teaching based on the opinions of teachers who use the updated curriculum, and to determine teachers' perceptions of their own competency in delivering skill-based education.

¹⁴ The paper was produced by Merve Kayadibi from her master's thesis in the Department of Curriculum and Instruction at Gazi University's Institute of Educational Sciences, which she is supervising under the supervision of Dr. Serap Tüfekçi Aslım.

Methodology

In this study, a descriptive survey model was used. Since descriptive research aims to reveal the current situation as it is, it aims to determine the skills according to the opinions of teachers. teaching with relating to consisting of situation definition and teachers Skill-based instruction was chosen as an appropriate method for determining competency perceptions. The study group consisted of 218 teachers who were using the new curriculum and working in secondary schools in Gaziantep province during the 2024-2025 academic year. A 20-item questionnaire prepared by the researchers was administered to the teachers to describe the reflection of the current curriculum on practice in terms of skill instruction. A five - point Likert -type survey was prepared to question the current situation in planning, school and classroom activities, and the programs' provision of necessary guidance for skill teaching. The opinions of field experts were obtained when preparing the survey items, and after the necessary adjustments were made, a pilot application was conducted on a small group of teachers. This ensured that the items were more understandable and applicable. After obtaining a general opinion through the survey, the "Skill-Based Teaching Efficacy Perception Scale" developed by Çetin and Çelik (2020) was used to determine teachers' perceptions of skill-based teaching efficacy. The scale consists of a total of 32 items and five sub-dimensions: collaboration, communication, creativity, problem solving, and critical thinking. The reliability level for the entire scale was 0.950. The reliability level for the sub-dimensions ranged from 0.921 to 0.730. In addition, confirmatory factor analysis (CFA) determined that the scale was appropriate in terms of fit indices.

SPSS 26 was used to analyze the data . Scale scores were first examined for outliers, and three participants who fell outside the ± 3.30 range were excluded from the analysis (Tabachnick & Fidell 2013). Then, distributions of teachers' demographic characteristics and descriptive statistics for scale scores were calculated. Survey data were presented using percentages and frequencies. Scale data were analyzed using arithmetic means and standard deviations.

Results

Teachers' competencies are not limited to individual attitudes and knowledge; they are also influenced by environmental factors such as curriculum development processes and school physical conditions. The results of this study indicate that the majority of teachers believe that current curricula do not encompass all the necessary skills for students and that they do not provide sufficient guidance regarding goal setting, content, teaching and learning processes, and assessment. Teachers also perceive the current situation as inadequate in terms of materials, physical facilities, in-class and out-of-school activities, and students' and parents' commitment to skill development outcomes.

The research results indicate that teachers' perceptions of their competence in skill-based teaching are generally positive. They are particularly likely to have higher perceptions of communication and collaboration skills .

The results show that current programs need to be supported with studies that will provide practical solutions in terms of skill teaching.

Keywords: skill-based education, skill teaching competence, curriculum, teacher competencies.

References

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(4), 3112-3134.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Carvalho, R.S. De & Silva, RRD Da. (2017). socioemotional curricula, 21st century skills and economic investment in education: the new curriculum policies under review . *Education Review*. (63) p. 173-190, jan./mar .
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>

Çelik, S. & Çetin, Ş. (2020). Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 545-570. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1185998>

European Commission. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Lamri, J. & Lubart T. (2021). Creativity and Its ' Relationships with 21st Century Skills in Job Performance. *Kindai management review / The Institute for Creative Management and Innovation, Kinki University*, 9, 75-91. <https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R000000004-I031556793>

Lucas, B. & Claxton G. (2009). Wider skills for learning: what are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation? London: NESTA.

https://media.nesta.org.uk/documents/wider_skills_for_learning_report.pdf

MEB. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. T.C.Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2022). The future of education and skills 2030.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 framework definitions. Retrieved

From

http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Tabachnick, B G. & Fidell L.S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/27657/1/Barbara%20G.%20Tabachnick_2013.pdf

Voogt, J. & Roblin N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for the 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal Of Curriculum Studies*, 44 (3), 299-321.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Üretken Yapay Zekâ Etkileşiminin Üniversite Öğrencilerinin Dijital Etik Karar Verme Süreçlerine Etkisi

Tolga KAYA

Ankara Üniversitesi, Türkiye

tolgakayalp@gmail.com

[0009-0006-5344-8986](tel:0009-0006-5344-8986)

Meziyet Yaren ÇEVİK

Ankara Üniversitesi, Türkiye

meziyetyarencevik@gmail.com

[0009-0008-1635-3149](tel:0009-0008-1635-3149)

Giriş

Yükseköğretim kurumları, Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) teknolojilerinin öğrenme süreçlerine hızla entegrasyonu ile köklü bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu teknolojiler kişiselleştirilmiş öğrenme ve verimlilik vaat etse de, algoritmalarından kaynaklanan cinsiyet, sosyoekonomik veya diğer ön yargıları barındırma potansiyeli (Turan, Turan & Küçüksille, 2022), eğitimde eşitlik ilkesi ve ayrımcılık yasağı (Singil, 2022) gibi temel insan haklarını ve akademik kapsayıcılık ilkelerini ihlal eden dijital etik ikilemleri beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar, üniversite öğrencilerinin etik bir ikilem karşısında nasıl karar aldığını, bu kararda YZ'nin etkisinin ne olduğunu ve YZ'ye yönelik güven ve algı düzeylerini araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, algoritmik yanlılık içeren bir senaryo üzerinden, ÜYZ (Gemini) ile etkileşimin üniversite öğrencilerinin dijital etik karar verme süreçlerine etkisini nicel yöntemlerle incelemektir.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmaya, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 50 lisans öğrencisi (N=50) katılmıştır. Katılımcılara, YZ destekli Kariyer Rehberlik Platformu'nun cinsiyet ve sosyoekonomik yanlılık içerdiği bir etik ikilem senaryosu sunulmuştur. Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir: 1) Katılımcıların senaryoya ilişkin kendi etik karar ve gerekçelerini yazmaları, 2) Senaryoyu bir ÜYZ aracı (Gemini) ile tartışarak farklı perspektifler edinmeleri ve 3) Etkileşim sonrası fikir değişimleri, ÜYZ'ye güven düzeyleri ve algılanan yanıt benzerliğini ölçen anket sorularını yanıtlamaları. Veri analizinde, tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, temel değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Analizler sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun (yaklaşık %80), platformun tamamen kapatılması veya kısıtlanması yerine, algoritmaların etik denetimi ve veri setlerinin çeşitlendirilmesi yoluyla düzeltilmesi yönünde karar aldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin YZ teknolojisini toptan reddetmek yerine, sorumlu ve etik bir şekilde yönetilmesini talep ettiğini göstermektedir. Korelasyon analizleri, öğrencilerin YZ'ye olan güven düzeyi ile senaryodaki etik kararlarını Gemini'nin argümanları doğrultusunda kısmen değiştirme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki ($r=.41$, $p<.05$) olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, katılımcıların büyük bir kısmının (%70'in üzerinde) YZ ile etkileşime rağmen ilk kararında kalması veya sadece "Hiç değişmedi" yanıtını vermesi, öğrencilerin kendi etik yargılarında yüksek bir epistemolojik dirence sahip olduğunu ve YZ'yi nihai bir otorite yerine alternatif bir tartışma ortağı olarak kullandığını göstermektedir. Temur (2025)'un belirttiği gibi, YZ'nin eğitimde sorumlu kullanımı için üniversitelerin, öğrencilerin algoritmik yanlılık değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etik müfredatını acilen entegre etmeleri gerekmektedir. Çalışma, bu direncin, öğrencileri bilişsel yüklenmeye karşı koruyan kritik bir faktör olduğunu önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Kapsayıcılık, Dijital Etik, Dijital Eşitlik, Eğitsel Kapsayıcılık, Üretken Yapay Zekâ

Kaynaklar

- Singil, N. (2022). Yapay Zekâ ve İnsan Hakları. *Public and Private International Law Bulletin*, 42(1), 970856-1878577. <https://doi.org/10.26650/ppil.2022.42.1.970856>
- Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74, 568-595. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1516576>
- Turan, T., Turan, G., & Küçüksille, E. U. (2022). Yapay Zekâ Etiği: Toplum Üzerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 292-299. <https://doi.org/10.29048/makufebd.1058538>
- Çiçekl, M. E. (2024). Öğrencilerin Yapay Zeka Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme. *Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.53694/bited.1460106>

The Impact of Generative Artificial Intelligence Interaction on University Students' Digital Ethical Decision-Making Processes

Tolga KAYA

Ankara University, Türkiye

tolgakayalp@gmail.com

[0009-0006-5344-8986](tel:0009-0006-5344-8986)

Meziyet Yaren ÇEVİK

Ankara University, Türkiye

meziyetyarencevik@gmail.com

[0009-0008-1635-3149](tel:0009-0008-1635-3149)

Introduction

Higher education institutions are undergoing a profound transformation with the rapid integration of Generative Artificial Intelligence (GenAI) technologies into learning processes. While these technologies promise personalized learning and efficiency, their potential to harbor gender, socioeconomic, or other prejudices stemming from algorithms (Turan, Turan & Küçüksille, 2022) introduces digital ethical dilemmas that violate fundamental principles of equity and non-discrimination (Singil, 2022) and academic inclusivity. These issues necessitate an examination of how university students make decisions in the face of an ethical dilemma, the influence of AI on these decisions, and their levels of trust and perception toward AI. The primary aim of this study is to quantitatively analyze the impact of GenAI (Gemini) interaction on university students' digital ethical decision-making processes, using an algorithmic bias scenario.

Method

The study was designed using a quantitative research design. A total of 50 undergraduate students (N=50) from various departments across Turkish universities participated. Participants were presented with an ethical dilemma scenario involving algorithmic bias in a GenAI-supported Career Guidance Platform. Data collection was conducted in three phases: 1) Participants recorded their own ethical decision and rationale for the scenario, 2) They discussed the scenario with a GenAI tool (Gemini) to gain different perspectives, and 3) They answered survey questions measuring post-interaction change in opinion, trust in GenAI, and perceived response similarity. The data analysis utilized correlation analyses in addition to descriptive statistics to establish relationships between key variables.

Results / Expected Findings

The analyses revealed that the majority of students (approximately 80%) decided in favor of ethically auditing and correcting the algorithms through data diversification rather than completely shutting down or restricting the platform. This finding suggests that students do not reject GenAI technology outright but instead demand its responsible and ethical management. Correlation analyses indicated a significant positive relationship ($r=.41$, $p<.05$) between students' high level of trust in GenAI and their tendency to partially change their ethical decisions based on Gemini's arguments. However, the high proportion of participants (over 70%) who maintained their initial decision or reported "No change" suggests that students possess high epistemological resistance in their ethical judgment, using the AI as an alternative discussion partner rather than a final authority. As Temur (2025) suggests, for the responsible use of AI in education, universities must urgently integrate ethical curricula that develop students' critical thinking and algorithmic bias evaluation skills. The study proposes that this resistance is a critical factor protecting students against cognitive offloading.

Keywords: Academic Inclusivity, Digital Ethics, Digital Equity, Educational Inclusivity, Generative Artificial Intelligence

References

- Çiçekl, M. E. (2024). Öğrencilerin Yapay Zeka Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme [An Examination of Students' Artificial Intelligence Literacy]. *Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.53694/bited.1460106>
- Singil, N. (2022). Yapay Zekâ ve İnsan Hakları [Artificial Intelligence and Human Rights]. *Public and Private International Law Bulletin*, 42(1), 970856-1878577. <https://doi.org/10.26650/ppil.2022.42.1.970856>
- Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler [Using artificial intelligence in education: Ethical issues and solutions]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74, 568-595. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1516576>
- Turan, T., Turan, G., & Küçükşille, E. U. (2022). Yapay Zekâ Etiği: Toplum Üzerine Etkisi [Artificial Intelligence Ethics: Impact on Society]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 292-299. <https://doi.org/10.29048/makufebed.1058538>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Öğretim Programındaki Dijital Dönüşüm Açısından Uygulama Farklılıkları

Elif KARATAŞ

Amasya Üniversitesi, Türkiye
238030509@ogrenci.amasya.edu.tr

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

Amasya Üniversitesi, Türkiye
dilara.karakose @amasya.edu.tr

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli esas alınarak hazırlanmış öğretim programının dijital dönüşümü ışığında sınıf içinde ortaya çıkan farklılıklarını belirlemek ve bu farklılıkların nedenlerini ortaya koymaktır.

Toplumların kalkınmasında, ilerlemesinde ve devamlılığında şüphesiz ki eğitim başat rol oynamaktadır. Bireylere temel bilgi ve kültürel birikimin aktarılması, sosyal hayatın ahengini yakalamak adına değerlerin içselleştirilmesi, sahip olunan becerilerin geliştirilip doğru yerde verim alınması ancak sunulan eğitimin etkililiği ve sürekliliği ile mümkündür. Bu çerçevede öğretim programları, toplumun beklentilerini bireylerin ilgi ve ihtiyaçları ile harmanlayarak çağın gereklerine uygun çıktılara dönüştürmek üzere planlı, sistemli, gelişime ve değişime açık bütüncül bir yapının rehberidir. Devletler öğretim programlarını; küresel eğilimler, bilimsel gelişme ve değişimler, teknolojik atılımlar, toplumsal dönüşümler, ekonomik öncelikler başta olmak üzere çeşitli etkenlere bağlı olarak şekillendirir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze dek Türkiye'de de öğretim programları sürekli olarak güncellenmiş ve dönemin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında temel amaç halkın okuryazarlığını artırmak ve devletine bağlı vatandaş bilincini inşa etmekken; sonraki dönemlerde bilimsel bilgiye erişim, ekonomik kalkınmaya katkı ve uluslararası gelişmelere uyum sağlama gibi hedefler öne çıkmıştır. Günümüzde ise bilgi teknolojileri alanında yaşanan gelişmelerin sonucu olarak dijitalleşmenin toplumsal yaşamın merkezine yerleşmesi ve 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen donanımların önem kazanması eğitimde yeni bir anlayışı gündeme getirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu anlayışın öğretim programlarındaki en somut yansımasını oluşturur.

Model'in öne çıkan yönlerinden biri olarak kabul gören dijitalleşme süreci, eğitimi kişiselleştirmesi bakımından önem arz etmektedir. Bireysel farklılıkları önceleyen bir anlayışla oluşturulan programda özellikle *farklılaştırma* etkinlikleri kapsamında dijital araçlar; gerek öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirerek bireyin öğrenim sürecinden en yüksek verimi almasını sağlamak, gerek kişiselleştirilmiş olarak hazırlanan içerikler sayesinde her öğrencinin kendi hızında ve düzeyinde ilerlemesini desteklemek, gerekse de anında ve etkili dönütlerle yanlış öğrenmelerin önüne geçip ölçülü motivasyon oluşturması ile programın kilit unsurunu oluşturmaktadır.

Model'i farklı kılan önemli bir diğer nokta ise okul temelli planlama anlayışıdır. Eğitim öğretim sürecinde *esneklik* ilkesini esas alan bu uygulama ile okullar, bulundukları çevresel koşullara, mevcut imkânlarına ve kendi öğrenci profillerine göre programı şekillendirme olanağı bulmuştur. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının temele alındığı, öğretmen ve idarecilerin hareket alanının genişletildiği bu uygulama ile programın işlevsel ve faydacı yönü öne çıkmış; öğretim sürecinde yaratıcılık, proje çalışmaları ve vizyon önem kazanmıştır.

Okul temelli planlama ile programın tam ve etkili bir şekilde uygulanmasına engel teşkil edebilecek her türlü olumsuzluğun önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Bu da özellikle kırsal bölgelerde veya dezavantajlı koşullarda bulunan okullar için bir nevi fırsat eşitliği yaratarak programın sürdürülebilirliği

noktasında güvence oluşturmaktadır. Bununla birlikte Model'in uygulanma süreci, program ile hedeflenen öğrenme çıktılarının ediniminde dijital dönüşüm ışığındaki farklılıklar yaratacağından incelenmeye değer veriler sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemle amaçlanan, araştırma konusunun kendi bağlamı içinde ele alınıp öğretmen deneyimleri üzerinden incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu köy okulları, merkez okulları ve özel okullarda görev yapan toplam 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 eğitim öğretim yılında her öğretim kademesinin ilk basamağından itibaren uygulanmaya başlandığından örneklem olarak 1. ve 2. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür.

Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form; öğretmenlerin ders işleyişi, materyal kullanımı, öğretim yöntemleri ve okul türlerine göre uygulama farklılıklarını açığa çıkarmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu, biri eğitim programları ve öğretim dalında uzman diğeri de sınıf öğretimi alanında uzman olan iki akademisyene gönderilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir ve görüşme soruları 20 sorudan 12 soruya düşürülmüştür. Esas uygulama öncesi 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1. sınıflarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulamış olan bir sınıf öğretmeni ile sorular üzerinden sesli düşünme yoluyla pilot görüşme yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile toplanıp ardından dijital ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması kapsamında deşifresi yapılan metinler katılımcılara tekrar gönderilip teyit alınmış ayrıca veriler iki kodlayıcı tarafından kodlanarak iki kodlayıcı arasındaki uyum %85 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Öneriler

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni çağın gerekliliklerine uygun, yenilikçi ve bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmektedir. Dijital dönüşümün eğitime kazandırdığı aktif süreç, farklılaştırılmış öğretim ve okul temelli planlama anlayışının öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği düşünülmektedir. Bununla birlikte altyapı eksiklikleri, donanım yetersizliği gibi eşitsiz koşulların uygulamada sorun yarattığı, programın beklentileri ile çelişen zaman sınırlılıkları ve artan bürokratik yük gibi faktörlerin uygulamanın etkililiğini sınırlandırdığı, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu düşürdüğü görülmektedir. Bu anlamda TYMM'ye ilişkin tutumların olumlu fakat temkinli olduğu ifade edilebilir. En çok tekrar eden temalar arasında *öğrenci merkezlik*, *dijitalleşme*, *zaman ve altyapı yetersizliği* öne çıkmıştır.

Öğretmen görüşlerinden hareketle, TYMM'nin hedeflediği dijital dönüşümün etkin ve sürdürülebilir olabilmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlere yönelik uygulama desteği sağlanması ve eğitim ortamlarında fırsat eşitliğinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Dijitalleşme, farklılaştırma, ilkökul, okul temelli planlama, uygulama

Differences in Applications Regarding Digital Transformation in Curriculum in the Context of Türkiye's Century Education Model

Elif KARATAŞ

Amasya Üniversitesi, Türkiye
238030509@ogrenci.amasya.edu.tr

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

Amasya Üniversitesi, Türkiye
dilara.karakose @amasya.edu.tr

Introduction

The purpose of this study is to identify the differences that emerge during the implementation of curricula designed based on the Turkish Century Education Model and to reveal the reasons behind these differences.

There is no doubt that education plays a dominant role in the development, progress, and sustainability of societies. The transmission of fundamental knowledge and cultural heritage to individuals, the internalization of values to achieve harmony in social life, and the development of acquired skills to yield productivity in the right context are only possible through the effectiveness and continuity of the education provided. In this framework, curricula serve as a guide for a planned, systematic, and holistic structure that is open to development and change, blending society's expectations with individual interests and needs to transform them into outcomes suitable for the requirements of the age. States shape their curricula based on various factors, primarily including global trends, scientific developments and changes, technological breakthroughs, social transformations, and economic priorities.

From the proclamation of the Republic to the present day, curricula in Türkiye have been continuously updated and shaped according to the needs of the era. While the primary goal in the early years of the Republic was to increase public literacy and build a sense of citizenship loyal to the state, in later periods, objectives such as access to scientific knowledge, contribution to economic development, and adaptation to international developments came to the fore. Today, as a result of advancements in information technology, the central role of digitalization in societal life and the increasing importance of competencies termed as 21st-century skills have brought a new perspective to education. The Türkiye Century Education Model constitutes the most concrete reflection of this perspective in the curricula.

The digitalization process, recognized as one of the Model's prominent aspects, is significant for personalizing education. In the curriculum designed with an approach that prioritizes individual differences, digital tools, particularly within the scope of differentiation activities, form a key element. This is achieved by diversifying teaching methods and techniques to maximize learning efficiency, supporting each student's progress at their own pace and level through personalized content, and preventing misconceptions while providing measured motivation through instant and effective feedback.

Another key point that differentiates the Model is the understanding of school-based planning. Based on the principle of flexibility in the educational process, this practice has enabled schools to shape the curriculum according to their local environmental conditions, available resources, and their own student profiles. This approach, which bases itself on student interests and needs and expands the scope of action for teachers and administrators, has highlighted the functional and utilitarian aspect of the curriculum; as a result, creativity, project work, and vision have gained importance in the teaching process.

School-based planning aims to prevent any adversities that could hinder the complete and effective implementation of the curriculum. This creates a form of equal opportunity, especially for schools in rural areas or under disadvantaged conditions, thus ensuring the sustainability of the curriculum.

Furthermore, the implementation process of the Model yields data worthy of examination, as it will create variations in the acquisition of the targeted learning outcomes.

Method

This study employed a case analysis approach, one of the qualitative research methods. The aim of this method is to address the research topic within its own context and examine it through teacher experiences.

The study group consisted of a total of 6 classroom teachers working in village schools, central schools, and private schools. Since the Türkiye Century Education Model was implemented starting from the first grade of all educational levels in the 2024-2025 academic year, classroom teachers teaching 1st and 2nd grades were interviewed as the sample.

Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The form consisted of questions designed to reveal differences in teachers' lesson delivery, material use, teaching methods, and practices according to school types. Furthermore, the semi-structured interview form was sent to two academics, one specializing in curriculum and instruction and the other in classroom teaching. Based on the feedback received, the final version of the interview form was prepared, and the number of interview questions was reduced from 20 to 12. Prior to the main application, a pilot interview was conducted using the "think-aloud" method with a classroom teacher who had implemented the Türkiye Century Education Model in a 1st-grade classroom during the 2024-2025 academic year.

The interviews conducted within the scope of the research were recorded with an audio device and subsequently transcribed. Descriptive analysis was used to analyze the data. For validity and reliability, the transcribed texts were sent back to the participants for confirmation, and the data were coded by two independent coders. The inter-coder agreement was calculated at 85%.

Findings

When the obtained findings are evaluated overall, teachers consider the Turkey Century Education Model to be an innovative and holistic educational approach that meets the requirements of the era. The active processes brought about by digital transformation, differentiated instruction, and the concept of school-based planning are thought to support student-centered learning. However, it is observed that unequal conditions such as infrastructure deficiencies and inadequate hardware create problems in implementation. Furthermore, factors such as time constraints conflicting with the program's expectations and an increased bureaucratic workload limit the effectiveness of the implementation and also reduce teacher motivation.

Recommendations

Based on the study, it can be stated that teachers' attitudes towards the Turkey Century Education Model are positive but cautious. Among the most frequently recurring themes were student-centeredness, digitalization, and insufficient time and infrastructure.

Drawing from teacher opinions, it can be suggested that for the digital transformation targeted by the Turkey Century Education Model to be effective and sustainable, the technological infrastructure needs to be strengthened, application support should be provided for teachers, and educational opportunity equity in learning environments must be increased.

Keywords: Digitalization, differentiation, primary school, school-based planning, implementation

** Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 238030509@ogrenci.amasya.edu.tr, ORCID

***Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, dilara.karakose@amasya.edu.tr

Eğitimde Program Çıktılarına Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesinde E-portfolyo Yazılımının Geliştirilmesi

Ezgi TAMER

İzmir Tınaztepe Üniversitesi, Türkiye

ezgiitamer93@gmail.com

0000-0002-8008-8801

Fatma ORGUN

Ege Üniversitesi, Türkiye

fatmaorgun73@gmail.com

0000-0002-2351-7227

Giriş

Program çıktıları, öğrencilerin programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlamaktadır (Atalay et al., 2010; Çonoğlu, 2023). Çıktıya dayalı eğitim programı yaklaşımı da öğrencilerin mezuniyet ile sahip olması gereken yetkinlikler-yeterlikler tarafından yönlendirildiği bir eğitim yaklaşımıdır (Davis, 2003; Davis et al., 2007).

Çıktıya dayalı eğitim yaklaşımlarının önem kazanması ile öğrencilerin program çıktılarına ulaşma düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmalar da önem kazanmaktadır (Yüksek, 2010). Portfolyo değerlendirmenin öğrenme çıktısı ve program çıktısına ulaşma düzeyini belirlemede etkili olduğu ile ilgili çalışmalar literatürde mevcuttur (Dolatshahi et al., 2019).

Portfolyo, öğrencilerin yeterliklerini belgeleyen ve uzmanlığını gösteren, özenle seçilmiş materyallerin bir koleksiyonudur (Emmett et al., 2005). Portfolyo zaman içinde geliştirildiğinden, profesyonel gelişimi izlemenin bir yolunu da sağlar (Phelps et al., 2005). Portfolyoyu periyodik olarak gözden geçirerek, öğrencilerinin kişisel ve profesyonel hedeflere ulaşmadaki ilerlemeleri değerlendirilebilir (Mosol et al., 2016).

Çalışmanın Amacı

Eğitim sürecinde pilot çalışma olarak bir ders ele alınarak derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenme çıktıları ilişkilendirilmiş ve ölçme değerlendirme yöntemlerinden aldıkları notlar ile öğrenme çıktısına ulaşma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarından elde edilen verilerle de program çıktısı ile ilişkilendirilen öğrenme çıktıları ile program çıktılarına ulaşma düzeyleri yazılım tarafından belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; eğitimde çıktıya dayalı program değerlendirmede e-portfolyo yazılım programının geliştirilmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır.

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, 20 öğretim üye/elemanı ve 40 öğrenci ile yazılım geliştirme aşaması yürütülmüştür. Yazılımın test etme aşamasında örneklem büyüklüğü “G. Power-3.1.9.2” programı kullanılarak ve literatür bilgisi ele alınarak, 51 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ADDIE, Assure ve Chiu ve Churchill (2015) Modelinin karması ile oluşturulan “e-portfolyo geliştirme süreci aşamaları” modeli kullanılmıştır. E-portfolyo geliştirme süreci 6 aşamadan oluşmakta, “analiz, planlama, geliştirme ve test etme” sürecindeki veriler yazılımın geliştirilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Son iki aşamada “uygulama ve değerlendirme” sürecindeki veriler de yazılımın pilot uygulamasının yapılarak değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2023-2024 güz dönemini kapsamaktadır. 2022-2024 yılları arasında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir.

Veriler “Tanıtıcı Bilgi Formu”, “Çalıştay”, “Ders Öğrenme Çıktısı, Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Program Çıktısı İlişkili Matrisleri”, “E-portfolyo Yazılımı”, “E-portfolyo Değerlendirme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde nitel veriler için e-portfolyo yazılımı, uzman görüşünden yararlanılmış, öğrencilerin yansıtma becerilerine yönelik elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından üç soru halinde kodlanarak analiz edilmiştir. Nicel veriler için SPSS programından yararlanılmış $p<0.05$ olan değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi için EGEBAYЕК’ten gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Bulgular

E-portfolyo geliştirme süreci analiz aşamasında literatürde yer alan benzer çalışmaların ışığında e-portfolyo yazılımında yer alması gereken bilgiler planlanmıştır. Bu kapsamda literatür taraması yapılmış, 11 makale ele alınarak portfolyoda özellikle öğrencilerin yansıtma becerilerinin olması gerekliliği görülmüştür. Yazılıma “Otobiyografi” alanı eklenerek öğrencilerin bireysel verileri elde edilmiştir.

E-portfolyo geliştirme süreci planlama aşamasında program çıktıları etkileyen; öğrenme çıktıları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve ders dışı öğrenme etkinlikleri için elde edilen tablolar yazılımın algoritmasının oluşturulması sağlanmıştır. Bu doğrultuda pilot uygulama yapılan ders için dersi yürüten öğretim üye/elemanlarının ve dersi daha önce almış öğrencilerin katılımı ile çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştayda derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenme çıktılarının ilişkilendirilmesi ve sonrasında öğrenme çıktılarının program çıktıları ile ilişkilendirilmesi istenmiştir. Çalıştay sonunda elde edilen veri tablolarına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca program çıktılarına etki eden ders dışı öğrenme faktörleri 4 başlıkta ele alınarak “Araştırma, Eğitim, Gelişim ve Diğer” olarak belirlenmiştir.

E-portfolyo geliştirme süreci üçüncü aşaması olan geliştirme basamağında elde edilen veriler web ortamında yazılıma aktararak e-portfolyo geliştirilmiştir. E-portfolyo yazılımı aktif hale getirildikten sonra test etme aşamasında araştırma kapsamına alınmayan 10 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında yazılımda sistemsel herhangi bir sorun olup olmadığı test edilmiştir.

E-portfolyo geliştirme süreci uygulama aşamasında öğrencilere e-portfolyo yazılımı kullanımına yönelik eğitim verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %94’ü ($n=47$) 18-22 yaş aralığında, %88.2’sini ($n=45$) kadınların oluşturduğuna ve %64’ünün ($n=32$) akademik başarı durumunu “iyi” olarak tanımladığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile e-portfolyo verilerine göre öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla Kruskal Wallis H testine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<0.05$). Akademik başarısını iyi düzeyde değerlendiren öğrencilerin orta ve kötü düzeyde değerlendirenlere göre program çıktılarına ulaşma düzeyinin daha yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmektedir.

E-portfolyo geliştirme süreci değerlendirme aşamasında öğrencilerin %49’unun dersin öğrenme çıktılarına ulaşmada e-portfolyonun yardımcı olduğunu ve ödevlerle ilgili gelişimi hakkında geri bildirim verme konusunda etkili olduğunu, %51’inin e-portfolyo yazılımını kullanmayı öğrenmenin kolay olduğunu ve kendi gelişimini izleyerek öğrenmesini yönlendirdiğini düşündüğü belirlenmiştir.

Sonuç

E-portfolyo yazılımının her bir öğrenci için öğrenme çıktıları ve program çıktılarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi sağlanarak, geliştirilen e-portfolyo yazılımının öğrencilerin program çıktılarına ulaşma düzeyini belirlemede etkili olduğu görülmüştür.

Geleneksel yöntemlerle değerlendirilmesi zor olan öğrenme çıktıları (eleştirel düşünme, liderlik, kişisel gelişim, öz-yönetimli öğrenme, yansıtma yeteneği, öz değerlendirme, profesyonelizm vb.) değerlendirmesinin süreç içerisinde e-portfolyo ile mümkün olabildiği belirlenmiştir. Ayrıca e-

portfolyo yazılımının hemşirelik öğrencilerinin bilgilerini yansıtma ve değerlendirme üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: çıktıya dayalı değerlendirme; ölçme değerlendirme; program çıktısı; süreç değerlendirme; yansıtma becerileri

Kaynaklar

Atalay, S., Yurdakul, B., Başbay, A., Kömleksiz, M. (2010). Program Çıktıları Ders Öğrenme Çıktıları Hazırlama ve İş Yükü Hesaplama Kılavuzu. Ege Üniversitesi.

<https://kalite.ege.edu.tr/files/kalite/icerik/egeubilgipaketi.pdf>

Çonoğlu, G. (2023). Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

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

Davis, M. H. (2003). Outcome-based education. Journal of Veterinary Medical Education, 30(3), 227-232. <https://jvme.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jvme.30.3.258>

Davis, M. H., Amin, Z., Grande, J. P., O'Neill, A. E., Pawlina, W., Viggiano, T. R., Zuberi, R. (2007). Case studies in outcome-based education. Medical Teacher, 29(7), 717-722.

https://www.researchgate.net/publication/5616260_Case_studies_in_outcome-based_education

Dolatshahi, M., Sohrabi, S., Kazemi, N., Mahmoudi, S. (2019). The Effect of Portfolio on Nursing Students' Learning and Satisfaction from Clinical Evaluation. Journal of Medical Education Fall; 18(4):211-218. <https://brieflands.com/articles/jme-105696>

Emmett, D., Harper, W., Hauville, K. (2005). QUT's E-Portfolio: enhancing student career prospects and promoting reflective learning. Paper presented at the Australasian Educase Conference. https://research.qut.edu.au/eportfolio/wp-content/uploads/sites/186/2019/01/AeP_Report_ebook_Aug-2008.pdf

Mosol, J. P., Obwoye, O. R., Sum, J. T. (2016). Portfolio development as a method of learning, assessment and evaluation in clinical Nursing Education in Kenya, International Journal of Scientific Research and Innovative Technology ISSN: 2313-3759 Vol. 3 No. 6. <https://www.semanticscholar.org/paper/Portfolio-development-as-a-method-of-learning%2C-asse-Mosol-Obwoye/c4d42738c446aa553f30c9002f5fcbb574dda76e>

Phelps, R., Hase, S., Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualizing end user computer education. British Journal of Educational Technology, 36(1):67-84. https://www.researchgate.net/publication/227501481_Competency_capability_complexity_and_computers_Exploring_a_new_model_for_conceptualising_end-user_computer_education

Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3412/1017689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Development of E-portfolio Software for Determining the Level of Achievement of Programme Outcomes in Education

Ezgi TAMER

İzmir Tınaztepe Üniversitesi, Türkiye

ezgiitamer93@gmail.com

0000-0002-8008-8801

Fatma ORGUN

Ege Üniversitesi, Türkiye

fatmaorgun73@gmail.com

0000-0002-2351-7227

Introduction

Programme outcomes define the knowledge, skills, and competencies that students must acquire by the time they graduate from the programme (Atalay et al., 2010; Çonoğlu, 2023). The outcome-based education programme approach is an educational approach guided by the competencies and qualifications that students should possess upon graduation (Davis, 2003; Davis et al., 2007).

With the increasing importance of outcome-based education approaches, studies aimed at determining the level at which students achieve programme outcomes have also gained importance (Yüksek, 2010). Studies in the literature indicate that portfolio assessment is effective in determining the level of achievement of learning outcomes and programme outcomes (Dolatshahi et al., 2019).

A portfolio is a collection of carefully selected materials that document students' competencies and demonstrate their expertise (Emmett et al., 2005). As portfolios develop over time, they also provide a means of tracking professional development (Phelps et al., 2005). By periodically reviewing portfolios, students' progress towards personal and professional goals can be assessed (Mosol et al., 2016).

Purpose of the Study

During the education process, one course was selected as a pilot study, and the assessment methods used in the course were correlated with the learning outcomes. The levels of achievement of the learning outcomes were determined based on the grades obtained from the assessment methods. The levels of achievement of program outcomes were also determined by the software based on the data obtained from the learning outcomes and their relationship with the program outcomes. Accordingly, the aim of this research is to develop an e-portfolio software program for outcome-based program evaluation in education.

Method

A mixed-method design combining qualitative and quantitative methods, approaches, and concepts was employed in the research.

No sample selection was made in the research; the software development phase was carried out with 20 teaching staff members and 40 students. In the software testing phase, the sample size was determined to be 51 students using the "G. Power-3.1.9.2" programme and taking into account the literature.

The study utilised the "e-portfolio development process stages" model created by the Ministry of National Education (MEB) using a combination of ADDIE, Assure, and Chiu and Churchill (2015) models. The e-portfolio development process consists of six stages, with data from the "analysis, planning, development, and testing" stages covering the software development phases. Data from the "implementation and evaluation" stages in the last two phases consists of the pilot application and evaluation of the software.

The research data covers the spring semester of the 2022-2023 academic year and the autumn semester of the 2023-2024 academic year. It was conducted at Ege University Faculty of Nursing between 2022 and 2024.

Data were collected using the "Introductory Information Form," "Workshop," "Course Learning Outcomes, Measurement and Evaluation Methods, and Programme Outcomes Related Matrices," "E-portfolio Software," and "E-portfolio Evaluation Form." For data analysis, the e-portfolio software was used for qualitative data, expert opinion was utilised, and the qualitative data obtained regarding students' reflection skills were coded by the researcher into three questions and analysed. For quantitative data, the SPSS programme was used, and values less than 0.05 were considered statistically significant.

The necessary ethical committee permissions were obtained from EGE BAYEK to conduct the research.

Findings

During the analysis phase of the e-portfolio development process, the information that should be included in the e-portfolio software was planned in light of similar studies in the literature. In this context, a literature review was conducted, and 11 articles were examined, revealing the necessity of including students' reflective skills in the portfolio. An "Autobiography" section was added to the software to obtain students' individual data.

During the planning phase of the e-portfolio development process, tables were created for learning outcomes, assessment methods, and extracurricular learning activities that affect programme outcomes, enabling the creation of the software's algorithm. In this regard, a workshop was organised for the pilot course with the participation of the teaching staff conducting the course and students who had previously taken the course. At this workshop, it was requested that the assessment methods used in the course be linked to the learning outcomes and that the learning outcomes be subsequently linked to the programme outcomes. Expert opinions were obtained on the data tables obtained at the end of the workshop. In addition, the extracurricular learning factors affecting the programme outcomes were addressed under four headings: "Research, Education, Development and Other".

The data obtained in the development stage, which is the third stage of the e-portfolio development process, was transferred to software in a web environment, and the e-portfolio was developed. After the e-portfolio software was activated, a pilot application was carried out with 10 students who were not included in the research scope during the testing stage. During the pilot application, the software was tested for any systemic problems.

In the implementation phase of the e-portfolio development process, students were trained on how to use the e-portfolio software. It was found that 94% (n=47) of the students included in the study were aged between 18 and 22, 88.2% (n=45) were female, and 64% (n=32) described their academic achievement as "good". To measure whether there was a difference between students' academic achievements and their level of attainment of learning outcomes based on e-portfolio data, the Kruskal-Wallis H test revealed significant differences ($p < 0.05$). Students who rated their academic achievement as good were found to have a higher percentage of attainment of programme outcomes than those who rated their academic achievement as average or poor.

During the evaluation phase of the e-portfolio development process, it was determined that 49% of the students found the e-portfolio helpful in achieving the learning outcomes of the course and effective in providing feedback on their progress regarding assignments, while 51% found it easy to learn how to use the e-portfolio software and believed that it guided their learning by allowing them to monitor their own progress.

Conclusion

By determining the level of achievement of learning outcomes and programme outcomes for each student using the e-portfolio software, it was observed that the developed e-portfolio software was effective in determining the level of achievement of programme outcomes for students.

It was determined that learning outcomes that are difficult to assess using traditional methods (critical thinking, leadership, personal development, self-directed learning, reflection skills, self-assessment, professionalism, etc.) can be assessed during the process using e-portfolios. Furthermore, it was observed that e-portfolio software is effective in reflecting the knowledge of nursing students.

Keywords: outcome-based assessment; measurement and evaluation; programme outcomes; process evaluation; reflection skills

References

- Atalay, S., Yurdakul, B., Başbay, A., Kömleksiz, M. (2010). Programme Outcomes Course Learning Outcomes Preparation and Workload Calculation Guide. Ege University. <https://kalite.ege.edu.tr/files/kalite/icerik/egeubilgipaketi.pdf>
- Çonoğlu, G. (2023). Outcome-Based Programme Development Study Aimed at Acquiring Affective Domain Qualities in Nursing Education. Ege University Institute of Health Sciences, Doctoral Thesis, Izmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Davis, M. H. (2003). Outcome-based education. *Journal of Veterinary Medical Education*, 30(3), 227-232. <https://jvme.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jvme.30.3.258>
- Davis, M. H., Amin, Z., Grande, J. P., O'Neill, A. E., Pawlina, W., Viggiano, T. R., Zuberi, R. (2007). Case studies in outcome-based education. *Medical Teacher*, 29(7), 717-722. https://www.researchgate.net/publication/5616260_Case_studies_in_outcome-based_education
- Dolatshahi, M., Sohrabi, S., Kazemi, N., Mahmoudi, S. (2019). The Effect of Portfolio on Nursing Students' Learning and Satisfaction from Clinical Evaluation. *Journal of Medical Education Fall*; 18(4):211-218. <https://brieflands.com/articles/jme-105696>
- Emmett, D., Harper, W., Hauville, K. (2005). QUT's E-Portfolio: enhancing student career prospects and promoting reflective learning. Paper presented at the Australasian Educase Conference. https://research.qut.edu.au/eportfolio/wp-content/uploads/sites/186/2019/01/AeP_Report_ebook_Aug-2008.pdf
- Mosol, J. P., Obwoge, O. R., Sum, J. T. (2016). Portfolio development as a method of learning, assessment and evaluation in clinical Nursing Education in Kenya, *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology* ISSN: 2313-3759 Vol. 3 No. 6. <https://www.semanticscholar.org/paper/Portfolio-development-as-a-method-of-learning%2C-asse-Mosol-Obwoge/c4d42738c446aa553f30c9002f5fcbb574dda76e>
- Phelps, R., Hase, S., Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology*, 36(1):67-84. https://www.researchgate.net/publication/227501481_Competency_capability_complexity_and_computers_Exploring_a_new_model_for_conceptualising_end-user_computer_education
- Yüksel, İ. (2010). A Study on Creating Programme Evaluation Standards for Turkey. Anadolu University Institute of Educational Sciences, Doctoral Thesis, Eskişehir. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3412/1017689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Almanya’da Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Zorluklar ve Fırsatlar: Nitel Bir İnceleme

Funda KURT-KESKİN

Gazi University, Türkiye

Zeynep YÜKSEL-BAKIR

Ludwig Maximilian University, Germany

Giriş

OECD (2005), öğretmenlerin eğitimin niteliğindeki belirleyici rolüne dikkat çekerek öğretmenlik mesleğinin cazip bir kariyer haline getirilmesi ve yeni öğretmenler için mesleğe giriş koşullarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, öğretmen yetiştirme politikalarının ülkeler arasında farklılık göstermesi, mesleğe giriş süreçlerinde çeşitliliğe yol açmaktadır. Bu bağlamda, adaylık süreci öğretmen yetiştirmenin kritik bir aşamasını oluşturmakta, ancak uygulama biçimi ülkeden ülkeye değişmektedir. Almanya, bu sürece ilişkin en sistematik modellerden birini benimseyerek gözetimli öğretim, sürekli geribildirim ve performans değerlendirmesini içeren bütüncül bir yapı sunmaktadır. Bu sistem yalnızca adayların mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp, etkili öğretmen yetiştirme ve değerlendirme süreçlerine dair önemli çıkarımlar da sağlamaktadır. Bu doğrultuda, mevcut çalışma Bavyera’daki öğretmen adaylarının adaylık sürecine ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Almanya’da adaylık süreci, öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan ve çoğu eyalette zorunlu olan bir dönemdir (Eurydice, 2025). Adayların teknik, didaktik ve pedagojik yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen ve öğretmen eğitiminin uygulamalı yönünü oluşturan bu süreçte öğretmen adaylarının çok aşamalı bir hazırlık sürecini başarıyla geçmeleri gerekmektedir (Speer & Harich, 2005).

Almanya’da öğretmen eğitiminin ilk aşaması üniversitelerde yürütülmekte olup, adaylar en az iki alanda uzmanlık dersleri almakta; bu dersler alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve psikoloji, sosyoloji ile eğitim bilimi gibi pedagojik içerikleri kapsamaktadır (Halasz et al., 2004; Speer & Harich, 2005). Bu aşama, birkaç haftalık okul gözlemleri ve stajlarla desteklenerek adaylara uygulama deneyimi kazandırmayı hedeflemektedir (Halasz et al., 2004). Sürecin sonunda adaylar, yazılı tez, yazılı ve sözlü sınavlar ile gerektiğinde uygulamalı sınavlardan oluşan çok yönlü bir değerlendirme sürecinden geçmektedir (Halasz et al., 2004; Speer & Harich, 2005). Birinci devlet sınavı bu aşamanın sonunda uygulanmakta olup, adayların genel akademik yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Speer & Harich, 2005). Bu sınavı başarıyla tamamlayan öğretmen adayları, teorik eğitimi uygulamalı öğretmenlik deneyimiyle bütünleştiren hazırlık hizmeti (Referendariat) aşamasına geçmekte ve bu dönemde okullarda yarı zamanlı maaş alarak hem öğrenen hem uygulayıcı öğretmen rollerini birlikte sürdürmektedirler (Halasz et al., 2004).

Referendariat, okullarda yapılan uygulamalı öğretimi, eyalet eğitim bakanlıklarına bağlı uzmanlaşmış öğretmen yetiştirme kurumlarında (Studienseminare) yürütülen eğitimlerle birleştiren bir yapıya sahiptir (Halasz vd., 2004; Referendariat Bayern, t.y.; Speer & Harich, 2005). Sürecin başında adaylar haftalık belirli saatlerde öğretim, gözlem ve seminer faaliyetlerinde bulunurken, süreç ilerledikçe daha fazla ders verme ve hazırlık sorumluluğu üstlenerek mesleki özerklik kazanmaktadırlar (Mein Lehramt, t.y.; Referendariat Bayern, t.y.). Öğretim uygulamaları mentorlar tarafından düzenli olarak değerlendirilmektedir; ancak değerlendirme ölçütleri eyaletler arasında farklılık gösterebilmekte ve kimi zaman öğretmcilerin inisiyatifine bağlı olabilmektedir (Speer & Harich, 2005). Süreç, eyalete göre değişmekle birlikte genellikle 18–24 ay sürmekte ve ikinci devlet sınavıyla tamamlanmaktadır (Mein Lehramt, t.y.). Bu sınav, yazılı tez, sözlü sınav ve öğretim uygulaması değerlendirmesinden oluşmaktadır (Halasz vd., 2004; Speer & Harich, 2005).

Yöntem

Bu araştırma, Almanya'nın Bavyera eyaletinde adaylık sürecine katılan öğretmen adaylarının bu süreçle ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır (Merriam, 2023). Çalışma grubunu, Bavyera'da adaylık sürecinde olan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır ve katılımcılar, nitel araştırmaya uygun biçimde amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2002). Veriler, uzman görüşü alınarak ve pilot uygulama sonrasında düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. İnanılabilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılığı sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel stratejiler uygulanmıştır. Bu kapsamda, amaçlı örnekleme kullanma, uzman görüşü alma, veri doygunluğuna ulaşma ve katılımcı doğrulaması teknikleri kullanılmıştır (Merriam, 2023). Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bulgular, Bavyera aday öğretmenlik sürecinin uygulamalı deneyim ve yansıtıcı uygulama yoluyla pedagojik yeterliği geliştirdiğini, ancak genel etkinliğinin tutarsız mentorluk kalitesi, aşırı iş yükü ve katı değerlendirme süreçleri tarafından sınırlandırıldığını ortaya koymuştur. Seminerlerin uygulama odaklı olduğunda faydalı, ancak ağırlıklı olarak teorik olduğunda daha az etkili olduğu görülmüştür. Katılımcılar, mentorların daha nitelikli biçimde yetiştirilmesi ve değerlendirme sistemlerinin daha adil hale getirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: aday öğretmen, aday öğretmenlik, Almanya'da öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Kaynaklar

- Eurydice. (2025). *National education systems: Germany*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Halasz, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., & McKenzie, P. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country note: Germany*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/edu/school/33732207.pdf>
- Mein Lehramt. (t.y.). *Grundlagen und Ablauf Referendariat / Vorbereitungsdienst*. Mein Lehramt.
<https://mein-lehramt.de/referendariat/grundlagen>
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2009'da yayımlandı)
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. baskı). Sage Publications.
- Referendariat Bayern. (t.y.). *Referendariat Bayern Mittelschule: Ablauf und Bewerbung*. Referendariat Bayern. <https://referendariat-bayern.de/referendariat-bayern-mittelschule/>
- Speer, S., & Harich, K. (2005). *1st national report – Germany: A description of responsibilities, structures and developments in the field of teacher and trainer evaluation*. Univision Institut für Ev

Challenges and Opportunities in the German Teacher Induction Process: A Qualitative Inquiry

Funda KURT-KESKİN
Gazi University, Türkiye

Zeynep YÜKSEL-BAKIR
Ludwig Maximilian University, Germany

Introduction

Recognizing the crucial role of teachers, the OECD underscores that the teaching profession should be an attractive career choice, and that entry requirements for new teachers must be enhanced (OECD, 2005). Nevertheless, teacher training policies differ across countries, resulting in varying conditions for entering the profession. Among these policies, the induction period constitutes a particularly significant phase of teacher preparation; however, its design and implementation also vary internationally. Germany exemplifies one of the most systematically structured approaches, integrating supervised teaching, continuous feedback, and performance assessment within its induction period. This framework not only ensures rigorous professional development but also generates valuable insights into effective teacher preparation methods and assessment practices. In light of this, the present study seeks to examine, in depth, the perceptions and experiences of prospective teachers in Bavaria, Germany, regarding their induction period.

Theoretical Framework

An induction period has been established in nearly all German Länder, with participation being mandatory in three of them for individuals entering the teaching profession (Eurydice, 2025). The induction period, which constitutes the practical component of teacher education, aims to expand and deepen candidates' technical, didactic, and pedagogical knowledge, with each federal state determining its own requirements for registration, preparation, process, and duration—ranging from 18 months in some states to 24 months in Bavaria (Mein Lehramt, n.d.).

During this phase, trainee teachers are expected to observe and gradually teach lessons independently while participating in seminars and receiving continuous supervision, with mentorship provided in most Länder, particularly during the initial stages of the induction period (Mein Lehramt, n.d.). Moreover, teachers are required to complete multiple stages of preparation, culminating in the first and second state examinations (Speer & Harich, 2005). Collectively, these components ensure a structured and comprehensive preparation process, fostering professional development and pedagogical competence.

Initial teacher education, the first phase of teacher education, in Germany is provided at universities and covers at least two subjects, including subject-related studies and teaching methodology, alongside educational studies such as psychology, sociology, and educational science (Halasz et al., 2004; Speer & Harich, 2005). The first phase also incorporates several weeks of school placements to provide practical experience (Halasz et al., 2004). Completion of this phase involves multiple forms of assessment, including a written thesis, written and oral examinations, and, where applicable, practical examinations (Halasz et al., 2004; Speer & Harich, 2005). The first state examination (1. Staatsexamen) primarily evaluates general academic knowledge (Speer & Harich, 2005). Following successful completion of the first phase examinations, access to the preparatory phase is granted based on available places at training institutes, with the main function being practical training combined with further

theoretical studies. At this stage, trainees receive a reduced salary while working in schools, reflecting their dual role as learners and practicing teachers (Halasz et al., 2004).

The second phase of teacher education in Germany, known as the preparatory service or Referendariat, combines on-the-job training in schools with specialized non-university teacher training institutions (Studienseminare), which are supervised by the respective federal state ministries of education (Halasz et al., 2004; Referendariat Bayern, n.d.; Speer & Harich, 2005). Initially, trainees engage in independent teaching for eight hours per week, classroom observation under a supervisor for nine hours per week, and seminar participation for ten hours weekly (Referendariat Bayern, n.d.). As the training progresses, they gradually assume greater responsibility, teaching independently for up to fifteen hours per week, attending seminars, and managing two hours of self-directed preparation, thereby developing full professional autonomy (Mein Lehramt, n.d.; Referendariat Bayern, n.d.).

During this phase, trainees are expected to design lessons, conduct classes, assess student work, administer tests, assign grades, and participate in parent-teacher meetings (Mein Lehramt, n.d.). Regular evaluations of teaching practice are conducted by instructors and mentors, focusing on lesson planning, implementation, classroom interaction, and reflective analysis, although criteria may vary and are sometimes left to the discretion of teacher educators (Speer & Harich, 2005). The duration of the preparatory service ranges from 18 to 24 months, depending on the federal state, and concludes with the second state examination. This final examination typically comprises a written thesis, oral examination, and evaluation of teaching practice, with state-specific regulations governing prerequisites, content, and assessment procedures (Halasz et al., 2004; Speer & Harich, 2005).

Methodology

In the research, it is aimed to examine, in depth, the perceptions and experiences of prospective teachers in Bavaria, Germany, regarding their induction period. In parallel with the research aim, phenomenology, one of the qualitative research designs, was utilized (Merriam, 2023), and the study group consisted of 12 prospective teachers who took the induction period in Bavaria, Germany, determined with purposeful sampling techniques in accordance with the qualitative research (Patton, 2002). The data were collected using semi-structured interview form prepared by the researchers after expert opinions and pilot interview. To ensure credibility, transferability, and consistency as essentials for qualitative research, several strategies were employed. These included utilizing purposeful sampling techniques, taking expert opinions, ensuring data saturation and participant validation as recommended by Merriam (2023). After all, the data started to be analysed with content analysis.

Findings and Conclusion

The findings indicated that while the Bavarian induction period enhanced pedagogical competence through practical experience and reflection, its effectiveness was limited by inconsistent mentorship quality, excessive workload, and rigid assessment practices. Seminars were found to be beneficial when practice-oriented but less effective when theoretical. Consequently, it led participants to call for reduced bureaucracy, improved mentor training, and fairer evaluation systems.

Keywords: professional development, prospective teacher, teacher education, teacher induction, teacher training in Germany

References

- Eurydice. (2025). *National education systems: Germany*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Halasz, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., & McKenzie, P. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country note: Germany*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/edu/school/33732207.pdf>
- Mein Lehramt. (n.d.). *Grundlagen und Ablauf Referendariat / Vorbereitungsdienst*. Mein Lehramt. <https://mein-lehramt.de/referendariat/grundlagen>
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans.). Nobel Yayıncılık. (Original work published 2009)
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Referendariat Bayern. (n.d.). *Referendariat Bayern Mittelschule: Ablauf und Bewerbung*. Referendariat Bayern. <https://referendariat-bayern.de/referendariat-bayern-mittelschule/>
- Speer, S., & Harich, K. (2005). *1st national report – Germany: A description of responsibilities, structures and developments in the field of teacher and trainer evaluation*. Univation Institut für Evaluation. https://www.univation.org/download/National_Report_Germany.pdf

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Derinlemesine Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Gül KAHVECİ

Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Lefke Avrupa Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs TR-10 Mersin, Türkiye

gkahveci@eul.edu.tr

0000-0002-1300-7397

Asya BAŞKURT

Milli Eğitim Bakanlığı, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

asyabaskurt8@gmail.com

0009-0000-1334-2091

Giriş

İngiliz düşünür Francis Bacon (1561-1626), *Of Studies* adlı denemesinde okumanın insanın düşünme gücünü artıran, sorun çözme becerisini geliştiren ve ufkunu genişleten bir etkinlik olduğunu belirtir (Ullah vd., 2021). Günümüzde öğrencilerin derinlemesine okuma stratejilerini etkili biçimde kullanması beklenir. Ancak özel eğitimde, özellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalar sınırlı ölçütler ve kanıta dayalı rehberlik eksikliği nedeniyle kalıcı sonuç sağlamaz.

“İçerik alanı okuma” yaklaşımı, öğrencilerin tüm derslerdeki metinleri aynı yöntemle çözümleyebileceğini öne sürer (Shanahan & Shanahan, 2012). Oysa disiplinler arasında amaç, dil ve kavram yoğunluğu bakımından belirgin farklar bulunur. Bu nedenle her alana özgü okuma yollarının öğretilmesi okuryazarlık gelişiminde önem taşır (Shanahan & Shanahan, 2008; Holschuh, 2014).

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıfa devam eden üç OSB’li öğrencide açıklayıcı metinler üzerinden yürütülen derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlama performansına etkisini ve kalıcılığını incelemektedir.

Yöntem

Bu çalışmada tek denekli desenlerden “katılımcılar arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıfa devam eden ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı bulunan üç erkek öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar okul rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin yönlendirmesiyle seçilmiş, ailelerden yazılı izin alınmıştır.

Uygulamalar, açıklayıcı metinler üzerinden yapılan öğretim oturumlarıyla yürütülmüştür. Süreç üç aşamada ilerlemiştir: modelleme, birlikte uygulama ve bağımsız yanıt verme. Oturumlarda metin yapısını tanıma, kanıt bulma, çıkarım yapma ve kavram haritaları oluşturma becerileri geliştirilmiştir. Öğretimde ipuçları kademeli biçimde verilmiş, hatalar kısa tekrarlarla düzeltilmiştir.

Değerlendirmede çıkarım gerektiren “mana soruları” kullanılmış, yanıtlar doğru/yanlış olarak kodlanmıştır. Sonuçlar grafikte gösterilmiş ve görsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Uygulama sonrası 2., 4. ve 6. haftalarda yapılan izleme oturumlarıyla öğrenmenin devamı değerlendirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular, derinlemesine okuma stratejisinin OSB’li kaynaştırma öğrencilerinde açıklayıcı metinleri anlama becerisini belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin ilgisini çeken konular işlendiğinde, çıkarım gerektiren sorularda doğru yanıt oranı yükselmiştir. Başlangıçta öğretmen desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler, süreç ilerledikçe stratejileri kendi başına kullanmaya başlamıştır.

İzleme oturumları, uygulama sonrasındaki 2., 4. ve 6. haftalarda öğrenmenin büyük ölçüde korunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, stratejilerin kalıcı etkisini ve öğrencilerin uyumunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğrenci geribildirimleri, uygulamanın motive edici ve farklı derslerde de uygulanabileceğini göstermiştir.

Genel olarak disipline özgü okuma stratejilerinin planlı biçimde öğretilmesi okuduğunu anlama, üstbilişsel farkındalık ve öğrenmeye aktif katılımı güçlendirmektedir. Bu yönüyle çalışma özel eğitim ve okuryazarlık araştırmalarına katkı sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: derinlemesine okuma stratejisi, kaynaştırma eğitimi, mana çıkarımı, öğrenme stratejileri, özel eğitim.

Kaynaklar

Holschuh, J. P. (2014). The Common Core goes to college: The potential for disciplinary literacy approaches in developmental literacy classes. *Journal of College Reading and Learning*, 45(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/10790195.2014.950876>

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

Ullah, I., Hussain, S., & Tariq, S. A. K. (2021). A compositionist analysis of Sir Francis Bacon's essay "Of studies." *Psychology and Education*, 58(2), 11686-11692.

The Effect of Close Reading Strategies on Reading Comprehension in Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings

Gül KAHVECİ

European University of Lefke, Northern Cyprus TR-10 Mersin, Turkey

gkahveci@eul.edu.tr

0000-0002-1300-7397

Asya BAŞKURT

Mistry of Education, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus

asyabaskurt8@gmail.com

0009-0000-1334-2091

Introduction

English philosopher Francis Bacon (1561-1626) emphasized in his essay *Of Studies* that reading enhances human reasoning, strengthens problem-solving skills, and broadens intellectual horizons (Ullah et al., 2021). Today, students are expected to apply deep reading strategies effectively. However, in special education-particularly for inclusion students-limited standards and a lack of evidence-based guidance often hinder lasting learning outcomes.

The “content-area reading” approach assumes that students can analyze texts from all disciplines in similar ways (Shanahan & Shanahan, 2012). Yet, disciplinary differences in purpose, language structure, and conceptual density require distinct reading strategies. Research highlights that teaching discipline-specific reading methods plays a key role in literacy development (Shanahan & Shanahan, 2008; Holschuh, 2014).

This study investigates the impact and retention of deep reading strategies on the comprehension of three fourth-grade students with Autism Spectrum Disorder (ASD) through explanatory text instruction.

Method

This study used a single-subject “multiple probe across participants” design with three fourth-grade male students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Participants were identified by school staff, and parental consent was obtained.

Instructional sessions based on explanatory texts followed three phases: modeling, guided practice, and independent response. Students learned to recognize text structure, identify evidence, make inferences, and create concept maps. Prompts were gradually reduced, and brief repetitions corrected errors.

Inference-based “meaning questions” were used for evaluation, scored as correct or incorrect. Data were graphed and analyzed visually. Follow-ups in the 2nd, 4th, and 6th weeks assessed retention of learning.

Results / Expected Results

Findings show that close reading strategies significantly improved explanatory text comprehension among students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive classrooms. When topics aligned with students’ interests, accuracy on inference questions increased. Students who initially required teacher support gradually began to apply the strategies independently as the process advanced.

Follow-up sessions conducted in the 2nd, 4th, and 6th weeks after the intervention revealed that learning was largely maintained. This finding demonstrates the lasting impact of the strategies and the students’ adaptation. Teacher and student feedback indicated that the intervention was motivating and applicable across different subjects.

Overall, systematic teaching of discipline-specific reading strategies improves comprehension, metacognitive awareness, and learning engagement, contributing to special education practice and disciplinary literacy research.

Keywords: close reading strategies, inclusive education, inferential comprehension, learning strategies, special education

References

- Holschuh, J. P. (2014). The Common Core goes to college: The potential for disciplinary literacy approaches in developmental literacy classes. *Journal of College Reading and Learning*, 45(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/10790195.2014.950876>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Ullah, I., Hussain, S., & Tariq, S. A. K. (2021). A compositionist analysis of Sir Francis Bacon's essay "Of studies." *Psychology and Education*, 58(2), 11686-11692.

Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin TYMM Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Hizmet-İçi Eğitim, Uygulama Güçlükleri ve Çözüm Önerileri

Ümit ÇİMEN COŞKUN

Urla Hakan Çeken Anadolu Lisesi, Türkiye

umitcimen@gmail.com

0000-0002-2589-4595

Eylül AYDINER

Urla Hakan Çeken Anadolu Lisesi, Türkiye

aydinereylul6789@gmail.com

0009-0008-2627-6335

Giriş

Eğitim sistemleri, toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak yenilenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşüm sürecine yenilikçi, kapsayıcı ve dijitalleşmeyi önceleyen bir vizyonla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak bu vizyonun öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulamaya nasıl yansıdığı, modelin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmada, 2024-2025 güz döneminde kademeli olarak uygulanmaya başlayan TYMM Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı'na ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya yönelik yaşantılarını, algılarını ve yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Patton, 2002). Bu doğrultuda araştırmanın odağını, matematik öğretmenlerinin TYMM'nin uygulanmasına ilişkin deneyimleri, sürece bakışları, karşılaştıkları güçlükler ve dijitalleşme sürecindeki rollerine dair algıları oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcıları, İzmir ili Güzelbahçe ve Urla ilçelerinde Liselere Geçiş Sınavı sonucu aldıkları puana göre öğrenci alan okullarda görev yapan ve en az 15, en fazla 32 yıl mesleki deneyime sahip beş ortaöğretim matematik öğretmenidir. Çalışmada araştırmacılarından birinin öğretmen, diğerinin aynı kurumda eğitim sürecini gözlemleyen bir öğrenci olması, veri yorumlamasında farklı bakış açıları sağlamıştır.

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun kapsam geçerliği, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip iki öğretim üyesinin görüşleriyle desteklenmiştir. Dil ve anlatım yönünden anlaşılabilirliği artırmak için deneyimli bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş alınmış; ardından iki matematik öğretmeni tarafından form son kez değerlendirilmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda altı açık uçlu sorudan oluşan nihai form oluşturulmuştur. Çalışma grubu, önce uygun örnekleme (Büyüköztürk vd., 2017) ardından ölçüt örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Görüşme kayıtları yazıya aktarılmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Strauss & Corbin, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2013). Öğretmenler K1, K2, ... K5 şeklinde kodlanarak anonimleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular “Hizmet İçi Eğitim”, “Programın Uygulanması” ve “Dijital Yeterlikler” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcıların tamamı hizmet içi eğitimlerin süresinin kısa,

içeriğinin ise yüzeysel olduğunu belirtmiş; eğitimlerin programın tanıtımıyla sınırlı kaldığını ve uygulamaya dönük örnekler içermediğini ifade etmiştir. Öğretmenler sürecin “aceleye getirilmiş” olduğunu vurgulamıştır.

Programın uygulanmasında ise öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, kazanımların yoğunluğu ve programın yapısal özellikleri nedeniyle çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Benzer biçimde başka bir çalışmada da öğretmenlerin, program değişikliğinin altyapısı hazırlanmadan sürece dahil edildiklerini ifade ettikleri belirtilmiştir (Alica, Hancı, Turan Taş & Bağcı, 2025). Bu araştırmada öğretmenlerin, süreci yönetebilmek için ders içeriklerini yeniden düzenledikleri, farklı kaynaklardan yararlandıkları ve dersleri günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin ilgisini artırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Dijitalleşme temasında ise öğretmenlerin dijital içeriklere erişimde ve dijital araçların kullanımında sınırlılıklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Okullardaki dijital altyapı eksiklikleri ve öğretmenlere sunulan teknoloji eğitimlerinin yetersizliği, başka bir çalışmada da modelin uygulanabilirliğini kısıtlayan temel etkenler arasında gösterilmiştir (Duyul, Duyul, Kesman & Kesman, 2025). Bu bulgular, TYMM’nin dijital pedagojik yeterlik geliştirme hedeflerinin sınıf içi uygulamalara henüz tam olarak yansımadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: dijitalleşme, hizmet-içi eğitim, matematik öğretimi, öğretmen rolleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynaklar

- Alica, Z., Hancı, A., Turan Taş&B., Bağcı, E. (2025). Değerlendirme: Öğretmenlerin Maarif Modeli Deneyimleri. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 77, 303-309.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <http://www.pegem.net/kitabevi/4276-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri-kitabi.aspx> adresinden erişildi.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262-20262.
- Güneş, İ., Dursun, F., & Alıcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının İncelenmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 133-160.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi:10.3102/00346543052001031
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Matematik Dersi Öğretim Programı – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/matematik-dersi>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2009). Basis of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. USA: Sage Publications
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Secondary Mathematics Teachers' Perceptions of TYMM Implementation: In-Service Training, Implementation Challenges and Solution Suggestions

Ümit ÇİMEN COŞKUN

Hakan Çeken Anatolian High School, Urla, Türkiye
umitcimen@gmail.com
0000-0002-2589-4595

Eylül AYDINER

Hakan Çeken Anatolian High School, Urla, Türkiye
aydinereylul6789@gmail.com
0009-0008-2627-6335

Introduction

Education systems are continually reshaped in response to societal and technological developments. The Turkey Century Education Model (TYMM) aims to contribute to this transformative process with an innovative, inclusive, and digital-centered vision. However, how this vision is perceived by teachers and reflected in practice is critical to the model's effectiveness. This study examines secondary mathematics teachers' perceptions of the TYMM Secondary Mathematics Curriculum, which was gradually implemented during the 2024–2025 fall semester.

Methodology

The study employed a qualitative phenomenological design, which aims to explore individuals' lived experiences, perceptions, and the meanings they ascribe to a specific phenomenon (Patton, 2002). The focus of this research was on mathematics teachers' experiences with the implementation of TYMM, their perspectives on the process, the challenges they encountered, and their perceptions of their roles in the digital transformation. The participants of the study were five secondary mathematics teachers with 15 to 32 years of professional experience, working in schools in the Güzelbahçe and Urla districts of İzmir Province that admit students based on their scores in the High School Entrance Exam (LGS). One of the researchers is a teacher, while the other is a student observing the educational process in the same institution, providing multiple perspectives in data interpretation.

Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The content validity of the form was supported by the input of two faculty members holding doctoral degrees in Curriculum and Instruction. To enhance linguistic clarity, a Turkish Language and Literature teacher with 30 years of experience reviewed the form, followed by a final evaluation by two secondary mathematics teachers. These revisions resulted in a six open-ended question interview form. The study sample was determined using a combination of convenience sampling (Büyüköztürk et al., 2017) and criterion-based sampling. Interview recordings were transcribed and analyzed using content analysis (Strauss & Corbin, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2013). Participants were anonymized and coded as K1, K2, ... K5.

Results / Expected Outcomes

The findings were organized under three themes: *In-service Training*, *Curriculum Implementation*, and *Digital Competencies*. All participants reported that the in-service training was brief and superficial, focusing primarily on introducing the curriculum without providing

practical, classroom-oriented examples. Teachers highlighted that the implementation process felt “rushed.”

Regarding curriculum implementation, teachers reported challenges stemming from students’ insufficient readiness, the density of learning outcomes, and structural features of the program. Consistently, other research has indicated that teachers were expected to adopt curriculum changes without adequate preparatory infrastructure (Alica, Hancı, Turan Taş, & Bağcı, 2025). In this study, teachers addressed these challenges by redesigning lesson content, utilizing diverse resources, and connecting instruction to real-life contexts to increase student engagement.

In terms of digital competencies, teachers faced limitations in accessing digital content and effectively utilizing digital tools. Insufficient school digital infrastructure and inadequate technology training for teachers have been identified in other studies as key barriers to the implementation of TYMM (Duyul, Duyul, Kesman, & Kesman, 2025). These findings indicate that the TYMM’s goals for developing digital pedagogical competencies have not yet been fully realized in classroom practice.

Keywords: digitalization, in-service training, mathematics teaching, teacher roles, Turkey Century Education Model

References

- Alica, Z., Hancı, A., Turan Taş&B., Bağcı, E. (2025). Değerlendirme: Öğretmenlerin Maarif Modeli Deneyimleri. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 77, 303-309.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <http://www.pegem.net/kitabevi/4276-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri-kitabi.aspx> adresinden erişildi.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262-20262.
- Güneş, İ., Dursun, F., & Alıcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının İncelenmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 133-160.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi:10.3102/00346543052001031
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Matematik Dersi Öğretim Programı – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/matematik-dersi>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2009). *Basis of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA: Sage Publications
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ailede ve Sınıfta Algılanan Demokratik Ortamın Zorbalık ve Mağduriyet Üzerindeki Etkisi: Hayes Model 6'ya Dayalı Seri Aracılık Analizi

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Demet DUMAN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Aslı EROL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Giriş

Demokrasi kavramı itibarıyla Yunancada halk anlamına gelen “Demos” ile yönetim anlamındaki “Kratos” kelimelerinden türeyerek, “halkın yönetimi” anlamında karşılık bulmuştur (Dağ ve Polat, 2004; Ertuğrul, 2023; Yıldırım, 2018). Demokrasi kavramı için Türk Dil Kurumu (2023) “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi” şeklinde tanımlarken Wildemeersch (2014), temelinde toplum içerisindeki tartışmaların, yapılan eylemlerin, kararların oluşturduğu karmaşıklıkta toplumun düzene kavuşmasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine odaklanmak olduğunu belirtmiştir. Demokratik tutum ise temeli aile ortamında atılan ve çevre etkileşimiyle mevcut durumlara karşı gösterilen duruştur. Çünkü aile, hem bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan oluşumunu etkileyen bir kurumdur (Yavuzer, 1996) hem de demokratik tutumun kazandırılmasında ilk eğitim-öğretimi veren ortamdır (Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın, 2009). Bu bağlamda küçük yaşlarda ailede alınan demokratik eğitimin diğer önemli kurum olan okulla da geliştirilmesi önemlidir. Çünkü okul demokratik eğitimin teorikten pratiğe dönüştüğü temel eğitimin verildiği kurumdur (Soydaş ve Güven, 2009). Ancak yapılan araştırmalar (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; İzgır, 2019; Polat ve Sohbet, 2020) demokratik algıları daha düşük düzeyde olan çocuk ve gençlerin zorbalığa daha yatkın olduğu düşündürmektedir.

Zorbalık konusu söz konusu olduğunda öne çıkan isim olan Olweus bu kavramı, bir grubun ya da kişinin rahatsızlık vermek niyetiyle gerçekleştirdiği, tekrar gösteren saldırganlık davranışları şeklinde tanımlanmaktadır. Akran zorbalığı davranışları dolaylı ve doğrudan olarak kategorilendirilmektedir. Dolaylı zorbalık, mağdura doğrudan saldırganlık göstermeden uygulanan örtük davranışları kapsamaktadır. Doğrudan zorbalık, saldırganlık davranışlarının mağdura direkt olarak güç, statü ve hâkimiyetin açıkça uygulanmasıdır. UNESCO'ya (2022) ait bir rapora göre, dünya genelinde %30'dan daha fazla öğrenci, fiziksel ve zihinsel sağlık, okulu bırakma ve akademik başarı üzerinde etkileri görülen zorbalığın kurbanı olmaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin psikosomatik belirtiler, depresyon gibi içe atım problemleri yaşadıkları görülmektedir.

Tüm öğrencilerin etkilendiği bu olumsuz davranışın temelinde yatan nedenleri detaylı incelemek gerekmektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, sosyoekonomik düzey, annenin

mesleği, babanın mesleği, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı değişkenlerinin de ele alındığı bu araştırma; öğretmenleri, yöneticileri, aileyi, araştırmacıları ve kurumları bilgilendirmenin yanı sıra; sorumluluk alma, farkında olma, hemen müdahale etme, rehberlik etme, önlem alma gibi faaliyetlere de yön vereceğinden, zorbalık davranışı sergileme ve maruz kalma etkenlerini en aza indirmesi açısından önemlidir. Öğrenciler arasında ergenlik döneminde gruplaşma olasılığından dolayı şiddetin ve zorbalığın en sık olarak bu gruplarda gerçekleştiği ve bir kurbanı odaklanarak sistematik bir şekilde şiddet uygulandığı görülmektedir (Polat, 2021). Bu sebep ile ergen olarak bilinen lise gruplarının arasında gerçekleşen zorbalık düzeylerinin ve mağduriyet türlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Çalışma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, bu değişkenlere müdahale etmeden belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır (Creswell, 2016). Bu çalışmanın örnekleme 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Aydın ilinde ve ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde 9., 10., 11. ve 12. sınıfta eğitim görmekte olan 1233 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları “kişisel bilgi formu, Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği, Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği, Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Formu, Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümünde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, regresyon ve korelasyon analizi yapılması planlanmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmada, “Lise öğrencilerinin aile ve sınıf ortamında demokratik algıları ile akran zorbalık ve mağduriyetleri düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” sorusu ışığında bazı alt amaçlara ulaşılması beklenmektedir. Bunlar “Lise öğrencilerinin aile ve sınıf ortamında demokratik algı düzeyleri, zorbalık düzeyi, zorbalık mağduriyet düzeyi” hakkındaki elde edilen sonuçlardır. Ayrıca “Aile ve sınıf ortamındaki demokratik algıları değişkenleri lise öğrencilerinin akran zorbalıklarının anlamlı yordayıcıları mıdır?” ve “Aile ve sınıf ortamındaki demokratik algıları değişkenleri lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?” ile ilgili sonuçlara da ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: demokratik ortam, demokratik algı, ergenler, zorbalık, mağduriyet

Kaynaklar

- Adalar-Çelenk, T. E., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24–31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Dağı, İ. D., & Polat, N. (2004). *Herkes için demokrasi ve insan hakları*. Liberte Yayınları.
- Ertuğrul, T. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve kavram yanılgıları* (Tez No. 829610) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* (Tez No. 544862) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://hdl.handle.net/11607/3543>

- Polat, F., & Sohbət, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *KSÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41–51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Polat, O. (2021). *Şiddet*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- UNESCO. (2022). *International day against violence and bullying at school including cyberbullying*. <https://www.unesco.org/en/articles/international-day-against-violenceand-bullying-school-including-cyberbullying>
- Soydaş, S., & Güven, B. (2009). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi. In R. Kınca (Ed.), *International Symposium on Democracy Education in Europe Proceedings* (pp. 64–80). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S., & Taşkın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204–212.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing concepts of social learning and democratic citizenship. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 15–28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5>
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk* (9. baskı). Remzi.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 503539) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

The Relationship Between High School Students' Democratic Perceptions in Family and Classroom Settings and Their Levels of Peer Bullying and Victimization

Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turkey
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Demet DUMAN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turkey
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Aslı EROL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turkey
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Introduction

The Turkish Language Association (2023) defines democracy as “a form of government based on the sovereignty of the people,” whereas Wildemeersch (2014) emphasizes that at its core, democracy is concerned with how a society should proceed in achieving order amidst the complexity generated by discussions, actions, and decisions within it. Democratic attitude, on the other hand, refers to the stance individuals display toward existing situations, with its foundation laid in the family environment and shaped through interactions with the surrounding context. This is because the family is an institution that influences the physiological, psychological, and sociological development of the individual (Yavuzer, 1996) and simultaneously constitutes the first setting in which democratic attitudes are cultivated through education (Tekin, Yıldız, Lök, & Taşgın, 2009). In this respect, it is important that the democratic education received at an early age within the family is further reinforced by another crucial institution, the school. Schools serve as the setting where democratic education is transformed from theory into practice and where fundamental instruction is provided (Soydaş & Güven, 2009). However, research (Adalar-Çelenk & Yıldızlar, 2019; İzğır, 2019; Polat & Sohbət, 2020) suggests that children and young people with lower levels of democratic perception tend to be more prone to bullying.

When it comes to the issue of bullying, Olweus, a prominent figure in the field, defines the concept as repeated aggressive behaviors carried out by an individual or a group with the intention of causing harm. Peer bullying behaviors are categorized as either indirect or direct. Indirect bullying encompasses covert behaviors that target the victim without explicit aggression. Direct bullying, on the other hand, involves overt demonstrations of power, status, and dominance applied directly to the victim. According to a report by UNESCO (2022), more than 30% of students worldwide are victims of bullying, which has significant effects on physical and mental health, school dropout rates, and academic achievement. Adolescents

exposed to peer bullying are observed to experience internalizing problems such as psychosomatic symptoms and depression.

It is essential to examine in detail the underlying causes of this negative behavior that affects all students. This research, which considers variables such as gender, grade level, type of high school, socioeconomic status, mother's occupation, father's occupation, mother's educational level, father's educational level, and the number of children in the family, is significant not only for informing teachers, administrators, families, researchers, and institutions but also for guiding actions such as taking responsibility, raising awareness, intervening promptly, providing guidance, and implementing preventive measures. In this regard, it is important in terms of minimizing the factors that contribute to both engaging in and being exposed to bullying behaviors. Due to the likelihood of group formation among students during adolescence, violence and bullying most frequently occur within these groups, where a victim is systematically targeted and subjected to violence (Polat, 2021). For this reason, determining the levels of bullying and the types of victimization occurring among high school groups, commonly referred to as adolescents, is of critical importance.

Methodology

The study was designed using the correlational survey model, one of the quantitative research methods, which aims to determine the relationship between two or more variables without intervening in these variables (Creswell, 2016). The sample of this study consists of 1,233 students studying in the 9th, 10th, 11th, and 12th grades of science high schools, social sciences high schools, Anatolian high schools, and Anatolian imam hatip high schools in public secondary education institutions located in the province of Aydın and its districts during the 2023–2024 academic year. The purposeful sampling method was employed to determine the study group. The data collection tools were identified as the Personal Information Form, the Perceived Democratic Family Environment Scale, the Perceived Democratic Classroom Environment Scale, the Child-Adolescent Bullying Scale–Short Form (9 items), and the Multidimensional Bullying Victimization Scale. For data analysis, descriptive statistics, t-test, ANOVA, regression, and correlation analyses were planned to be conducted.

Expected Outcomes

In this study, under the guiding question, “What is the relationship between high school students’ perceptions of democracy within family and classroom environments and their levels of bullying and victimization?”, several sub-objectives are expected to be addressed. These include findings regarding “high school students’ levels of perceived democracy in family and classroom environments, levels of bullying, and levels of bullying victimization.” Furthermore, the study aims to explore whether “perceived democracy in family and classroom environments significantly predicts high school students’ bullying behaviors” and whether “perceived democracy in family and classroom environments significantly predicts high school students’ bullying victimization.”

Keywords: democratic environment, democratic perception, adolescents, bullying, victimization

References

- Adalar-Çelenk, T. E., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24–31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Dağı, İ. D., & Polat, N. (2004). *Herkes için demokrasi ve insan hakları*. Liberte Yayınları.

- Ertuğrul, T. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve kavram yanlışları* (Tez No. 829610) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* (Tez No. 544862) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://hdl.handle.net/11607/3543>
- Polat, F., & Sohbət, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *KSÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41–51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Polat, O. (2021). *Şiddet*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- UNESCO. (2022). *International day against violence and bullying at school including cyberbullying*. <https://www.unesco.org/en/articles/international-day-against-violenceand-bullying-school-including-cyberbullying>
- Soydaş, S., & Güven, B. (2009). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi. In R. Kıncal (Ed.), *International Symposium on Democracy Education in Europe Proceedings* (pp. 64–80). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S., & Taşğın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204–212.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing concepts of social learning and democratic citizenship. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 15–28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5>
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk* (9. baskı). Remzi.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 503539) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Eğitim Programlarını Gelecek İçin Şekillendirmek: Türkiye, İsveç ve Filistin'de Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırmalı Analizi

Ece SOYDAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
ecesoydan@stu.aydin.edu.tr
0009-0002-6316-403x

Umut Birkan ÖZKAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
ubirkanozkan@aydin.edu.tr
0000-0001-8978-3213

Buket KARADAĞ

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
buketkaradağ@aydin.edu.tr
0000-0002-1177-5309

Giriş

Uluslararası büyük ölçekli değerlendirme programları, öğrenci başarısını etkileyen çok düzeyli faktörlerin analiz edilmesi ve ulusal eğitim sistemlerinin çıktılarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi açısından güçlü bir araştırma zemini sunmaktadır. Bu çalışmada, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) temel alınmış; öğrenci başarısını bireysel, okul ve aile düzeyindeki göstergeler ile politika bağlamında birlikte incelemeye ve ülkeler arası karşılaştırmalar yapmaya imkân tanıyan bir çerçeve oluşturulmuştur.

Karşılaştırmalı analiz için Türkiye, İsveç ve Filistin seçilmiş; bu ülkeler İnsani Gelişim Endeksi (İGE) temel alınarak sırasıyla orta, yüksek ve düşük gelişmişlik düzeylerini temsil etmektedir. Öğrenci başarısı, okulun akademik başarıya odaklanması, okul disiplini, okul aidiyet duygusu, evdeki eğitim kaynakları ve dijital öz-yeterlilik olmak üzere beş temel yordayıcı değişken üzerinden ele alınmıştır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD, 2023) bu değişkenlerin etkilerinin, ülkelerin sosyoekonomik ve yapısal farklılıklarına bağlı olarak değişebileceği öngörülmektedir.

İGE, bu çalışmada doğrudan yordayıcı bir değişken olarak değil, karşılaştırmalı tasarımın bağlamsal dayanağı olarak ele alınmıştır. Seçim, aynı yordayıcı değişkenin farklı ülkelerdeki etki büyüklüğünün sistemik ve yapısal özelliklerle ilişkili olarak değişebileceği varsayımına dayanır. Örneğin, evdeki eğitim kaynaklarının yetersiz olduğu bir bağlamda bu değişkenin akademik başarı üzerindeki etkisi daha belirgin olabilir; kaynakların yaygın olduğu bağlamlarda ise ilişki daha sınırlı kalabilir. Bu yaklaşım, hane temelli fırsatlar ve okul içi dinamiklerin birlikte değerlendirilmesini sağlayarak akademik başarının çok boyutlu bir bütünlük içinde anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Çalışmanın yordayıcı değişkenleri ve akademik başarıya etkileri literatür çerçevesinde şöyle özetlenebilir:

- **Evdeki kaynaklar:** Sosyokültürel kuram perspektifine göre, okul dışı öğrenme fırsatlarını artırarak bilişsel gelişimi destekler ve “yakınsak gelişim alanı”nı genişleterek başarıya doğrudan katkı sağlar (Vygotsky, 1978).
- **Dijital öz-yeterlilik:** Görevlere aktif katılımı artırarak öğrenmeyi kolaylaştırır ve akademik başarıyı olumlu etkiler (Demir, 2023).

- **Okulun akademik başarıya odaklanması:** Ortak beklentileri ve öğretim önceliklerini netleştirerek başarı kültürünü destekler; izleme ve geri bildirim döngüleriyle öğrenciyi başarıya yönlendirir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017).
- **Okul disiplini:** Sınıf içi zamanın etkin kullanılmasını ve davranışsal düzenin sağlanmasını destekleyerek başarıyla ilişki kurar (Young-Gnintendem ve Farmer, 2023)
- **Okul aidiyeti:** Öğrencilerin kabul görme ve topluluk içinde yer alma ihtiyaçlarını karşılayarak motivasyonu artırır ve öğrenmeye katkı sağlar (Şahin vd., 2025).

Literatürde Türkiye, İsveç ve Filistin örneklemeleri genellikle bağımsız olarak incelenmiştir. Bu üç ülkeyi aynı analitik çerçevede ve aynı değişken setiyle karşılaştıran çalışmalar sınırlıdır (Alfana, 2020; Çelik vd., 2023; Wilberg, 2019). Mevcut çalışmalar çoğunlukla tek ülke odaklıdır veya değişkenleri ayrı şekilde ele almaktadır. Bu çalışma, İGE düzeyleri farklı üç ülkede beş yordayıcı değişkenin etki büyüklüklerini ve açıklayıcılık düzeylerini sistematik biçimde karşılaştırarak, ülkeler arası analizlere bütüncül bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonunda elde edilen bulguların, eğitim politikalarının bağlama duyarlı tasarlanmasına dair değerlendirmeler için bir temel oluşturması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Araştırmanın verileri, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği'nin (IEA) resmî sitesi üzerinden elde edilen TIMSS 2023 verilerinden sağlanmıştır. Örneklem kapsamında Türkiye (orta İGE), Filistin (düşük İGE) ve İsveç (yüksek İGE) yer almakta olup, toplam 14.799 sekizinci sınıf öğrencisinin fen ve matematik başarıları incelenmiştir. Bu başarılar, evdeki eğitim kaynakları, okulun akademik başarıya odaklanması, okul aidiyeti, okul disiplini ve dijital öz-yeterlilik değişkenleri üzerinden yordanmıştır ve ülkeler bazında karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile analiz edilmiştir.

IEA'nın uluslararası veri tabanından elde edilen veriler, tabakalı iki aşamalı küme örneklem yöntemi ile seçilmiş ve bağımlı değişkenler olan fen ve matematik başarıları olası değerler üzerinden ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler (okula aidiyet, dijital öz-yeterlilik, evdeki kaynaklar, okul disiplini ve okulun akademik başarıya odaklanması) ise veri tabanındaki anketlerden türetilmiş ölçeklerdir. Her üç ülke için ayrı ayrı, ders başarılarını yordayan bağımsız değişkenlerin etkilerini belirlemek amacıyla IEA IDB Analyzer programı kullanılarak çoklu doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır. İki ders alanı için de aynı yordayıcıların doğrusallık, normallik ve etki gözlemleri gibi varsayımları kontrol edilerek, standartlaştırılmış katsayılar, standart hatalar ve anlamlılık dereceleri raporlanmıştır. Çalışmada açık erişimli veri kaynakları kullanıldığı için etik kurul onayına gerek duyulmamaktadır.

Sonuçlar/Beklenen Sonuçlar

Çalışma bulgularına göre, fen başarısında model açıklayıcılığı en yüksek İsveç'te ($R^2=0,27$), en düşük Filistin'de ($R^2=0,11$); matematik başarısında ise en yüksek Türkiye'de ($R^2=0,25$) ve en düşük yine Filistin'de ($R^2=0,10$) olarak bulunmuştur. Üç ülkede de fen ve matematik başarısını en güçlü biçimde yordayan değişken genel olarak evdeki eğitim kaynakları iken, Filistin fen başarısında dijital öz-yeterlilik en etkili yordayıcıdır. Dijital öz-yeterlilik tüm ülkelerde anlamlı katkı sağlarken, akademik odak ve okula aidiyet İsveç ve Türkiye'de başarıya anlamlı katkılar sunmuş; okul disiplini ise büyük ölçüde düşük etkili veya anlamsız bulunmuştur. Bulgular, farklı gelişmişlik düzeylerine sahip ülkelerde fen ve matematik başarısının benzer yordayıcılarla açıklanabileceğini göstermekte ve başarıyı artırmada ev ve okul temelli politika ve uygulamaların eşgüdümlü olarak güçlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: akademik başarıya odaklanma, okula aidiyet, dijital öz-yeterlilik, evdeki eğitim kaynakları, okul disiplini

Kaynaklar

- Afana, Y. (2020). *Moving beyond TIMSS: An explanatory sequential mixed methods case study of mathematics education in the Palestinian context*. [Doktora tezi, Leicester Üniversitesi]. Leicester Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/Moving_beyond_TIMSS_An_explanatory_sequential_mixed_methods_case_study_of_mathematics_education_in_the_Palestinian_context/14230289?file=26855150
- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birgin, A. ve Özcan, H. (2021). TIMSS 2019 verileri ışığında 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 447-464. <https://doi.org/10.34056/aujef.952013>
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26. <https://doi.org/10.15390/ES.2003.540>
- Çelik, D., Uçarer, B. ve Gürsoy, K. (2023). TIMSS 2019'a göre göçmen ve yerli öğrencilerin matematik başarılarıyla ülkelerin karşılaştırılması: Türkiye, Katar, ABD, Singapur ve İngiltere. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 4(2), 75-100.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>
- Demir, Y. (2023). dijital oyun bağımlılığı ve öz yeterliğin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarısına etkisi: bir yapısal eşitlik modeli. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 72-91. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.24650>
- Gündüzalp, C. (2021). Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 355-376. <https://doi.org/10.33400/kuje.962685>
- İrban, D. ve Aydın, İ. (2024). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 608-626. <https://doi.org/10.34056/aujef.1336820>
- Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2021, 7-11 Temmuz). *TIMSS 2019 Türkiye Raporuna Göre 4. Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Okul İklimi Açısından İncelenmesi*. [Bildiri sunumu] Ejer Kongresi, Aksaray.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. 4 Ekim 2021 tarihinde <http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *TIMSS 2019 ulusal rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *TIMSS 2023 ulusal rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/04111224_timss_2023_rapor_0412.pdf
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf
- Sarier, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.
- Süslü, S. İ. (2022). *Dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

- Şahin, M., Erva, M. K. ve Şahin, M. (2025). Matematikte Başarıya Giden Yol: Türkiye'nin TIMSS 2023 Performansı Üzerine Değişkenlerin Etkisi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 5(1), 24-38.
- Uçkun, R., Demirer, M., Yazıcı, R. ve Kahya, İ. (2024). Okul kültürünün oluşturulmasında müdürün rolü. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 214–224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616630>
- Uzun, G. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 655-684. <https://doi.org/10.30964/auebfd.525770>
- Wiberg, M. (2019). The relationship between TIMSS mathematics achievements, grades, and national test scores. *Education Inquiry*, 10(4), 328–343. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579626>
- Yardımcıel, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin etik değer tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (38), 608-624. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439708>
- Young-Gnintendem, S. ve Farmer, A. (2023). An exploration of the impact of school discipline on student achievement. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2), 1-27.

Shaping Curricula for the Future: A Comparative Analysis of Factors Influencing Academic Achievement in Türkiye, Sweden, and Palestine

Ece SOYDAN

Istanbul Aydın University, Turkey
ecesoysdan@stu.aydin.edu.tr
0009-0002-6316-403x

Umut Birkan ÖZKAN

Istanbul Aydın University, Turkey
ubirkanozkan@aydin.edu.tr
0000-0001-8978-3213

Buket KARADAĞ

Istanbul Aydın University, Turkey
buketkaradağ@aydin.edu.tr
0000-0002-1177-5309

Introduction

Large-scale international assessment programs provide a robust research platform for analyzing multilevel factors affecting student achievement and for comparatively evaluating the outcomes of national education systems. In this study, the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) was utilized to examine student achievement through indicators at the individual, school, and family levels within a policy context, enabling cross-national comparisons.

Türkiye, Sweden, and Palestine were selected for the comparative analysis, representing medium, high, and low levels of human development, respectively, based on the Human Development Index (HDI). Student achievement was examined through five key predictor variables: the school's focus on academic achievement, school discipline, sense of school belonging, home educational resources, and digital self-efficacy. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023), the effects of these variables may vary depending on countries' socioeconomic and structural differences.

In this study, HDI was considered not as a direct predictor variable but as a contextual basis for the comparative design. This choice is grounded in the assumption that the magnitude of a predictor's effect may vary across countries depending on systemic and structural characteristics. For example, in contexts where home educational resources are limited, their impact on academic achievement may be more pronounced, whereas in resource-rich contexts, the relationship may be weaker. This approach allows for the simultaneous consideration of household opportunities and in-school dynamics, contributing to a multidimensional understanding of academic achievement.

The predictor variables and their expected effects on academic achievement can be summarized within the literature as follows:

- **Home resources:** From a sociocultural theory perspective, they enhance out-of-school learning opportunities, supporting cognitive development and expanding the “zone of proximal development,” thus directly contributing to achievement (Vygotsky, 1978).

- **Digital self-efficacy:** Facilitates active engagement in tasks, supports learning, and positively influences academic achievement (Demir, 2023).
- **School focus on academic achievement:** Clarifies shared expectations and instructional priorities, fostering a culture of achievement; monitoring and feedback loops guide students toward success (Çobanoğlu & Badavan, 2017).
- **School discipline:** Supports the effective use of classroom time and behavioral regulation, correlating with academic outcomes (Young-Gnintendem & Farmer, 2023).
- **School belonging:** Satisfies students' needs for acceptance and inclusion, enhancing motivation and contributing to learning (Şahin et al., 2025).

Previous studies have generally examined the samples of Türkiye, Sweden, and Palestine independently. Research comparing these three countries within the same analytic framework and using an identical set of variables is limited (Alfana, 2020; Çelik et al., 2023; Wilberg, 2019). Most existing studies focus on single countries or treat variables separately. This study aims to provide a holistic perspective on cross-national analyses by systematically comparing the effect sizes and explanatory powers of five predictor variables across three countries with different HDI levels. The findings are expected to offer a foundation for context-sensitive education policy design.

Method

A relational screening model, a quantitative research method, was employed to examine relationships among the variables (Karasar, 2012). Data were obtained from the TIMSS 2023 database provided by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The sample included eighth-grade students from Türkiye (medium HDI), Palestine (low HDI), and Sweden (high HDI), totaling 14,799 students. Science and mathematics achievement were predicted using five variables: home educational resources, school focus on academic achievement, school belonging, school discipline, and digital self-efficacy. Comparative relational models were applied at the country level.

The IEA database employs a two-stage stratified cluster sampling method. Dependent variables—science and mathematics achievement—were treated as plausible values. Independent variables (school belonging, digital self-efficacy, home resources, school discipline, and school focus on academic achievement) were derived from questionnaire-based scales within the database. Separate multiple linear regression models were applied for each country using the IEA IDB Analyzer program to identify the effects of predictors on subject-specific achievement. Assumptions of linearity, normality, and influence were checked for both subjects, and standardized coefficients, standard errors, and significance levels were reported. Ethical approval was not required, as the study utilized open-access data sources.

Results/Expected Findings

According to the study results, the explanatory power of the science model was highest in Sweden ($R^2=0.27$) and lowest in Palestine ($R^2=0.11$), while for mathematics, it was highest in Türkiye ($R^2=0.25$) and lowest in Palestine ($R^2=0.10$). Across all three countries, home educational resources were generally the strongest predictor of science and mathematics achievement; however, in Palestine, digital self-efficacy was the most influential predictor for science. Digital self-efficacy made a significant contribution in all countries, while school academic focus and belonging provided significant contributions in Sweden and Türkiye; school discipline showed mostly low or nonsignificant effects. These findings suggest that science and mathematics achievement in countries with varying levels of development can be explained through similar predictors and highlight the need for coordinated enhancement of both home- and school-based policies and practices to improve achievement.

Keywords: school academic focus, digital self-efficacy, home learning resources, school belonging, school discipline

References

- Afana, Y. (2020). *Moving beyond TIMSS: An explanatory sequential mixed methods case study of mathematics education in the Palestinian context*. [Doktora tezi, Leicester Üniversitesi]. Leicester Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/Moving_beyond_TIMSS_An_explanatory_sequential_mixed_methods_case_study_of_mathematics_education_in_the_Palestinian_context/14230289?file=26855150
- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birgin, A. ve Özcan, H. (2021). TIMSS 2019 verileri ışığında 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 447-464. <https://doi.org/10.34056/aujef.952013>
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19–26. <https://doi.org/10.15390/ES.2003.540>
- Çelik, D., Uçar, B. ve Gürsoy, K. (2023). TIMSS 2019’a göre göçmen ve yerli öğrencilerin matematik başarılarıyla ülkelerin karşılaştırılması: Türkiye, Katar, ABD, Singapur ve İngiltere. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 4(2), 75-100.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114–134. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>
- Demir, Y. (2023). The effect of digital game addiction and self-efficacy on secondary school students’ academic achievement in the social studies course: A structural equation model. *e-International Journal of Educational Research*, 14(6), 72-91. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>
- Gündüzalp, C. (2021). The effect of digital game-based activities on students’ self-regulation, self-sufficiency and motivation in online lessons. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 355-376. <https://doi.org/10.33400/kuje.962685>
- İrban, D., & Aydın, İ. (2024). Development of school climate scale: Validity and reliability study. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 608-626. <https://doi.org/10.34056/aujef.1336820>
- Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2021, 7-11 Temmuz). *TIMSS 2019 Türkiye Raporuna Göre 4. Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Okul İklimi Açısından İncelenmesi*. [Bildiri sunumu] Ejer Kongresi, Aksaray.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. 4 Ekim 2021 tarihinde <http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *TIMSS 2019 ulusal rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *TIMSS 2023 ulusal rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/04111224_timss_2023_rapor_0412.pdf

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

Sarier, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.

Süslü, S. İ. (2022). *Dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

Şahin, M., Erva, M. K. ve Şahin, M. (2025). Matematikte Başarıya Giden Yol: Türkiye'nin TIMSS 2023 Performansı Üzerine Değişkenlerin Etkisi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 5(1), 24-38.

Uçkun, R., Demirer, M., Yazıcı, R. ve Kahya, İ. (2024). Okul kültürünün oluşturulmasında müdürün rolü. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 214–224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616630>

Uzun, G. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 655-684. <https://doi.org/10.30964/auebfd.525770>

Wiberg, M. (2019). The relationship between TIMSS mathematics achievements, grades, and national test scores. *Education Inquiry*, 10(4), 328–343. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579626>

Yardımcıel, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin etik değer tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (38), 608-624. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439708>

Young-Gnintendem, S. ve Farmer, A. (2023). An exploration of the impact of school discipline on student achievement. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2), 1-27.

İlköğretimde Disiplinler Arası Bütünsel Eğitim Modeline Göre Örnek bir Öğretim Tasarımı

Fatma MENDELİ

Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

fatmamendeli79@gmail.com

0009-0008-0912-2676

Giriş

Dünyanın her alanda yaşadığı değişim ve dönüşümler farklı ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle toplumlar dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak ve varlıklarını sürdürebilmek için eğitime önem vermektedirler. 21.yy. bilgi ve becerilerini kazandırmak için ise yeni eğitim modelleri tasarlanmakta ve uygulanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde verilen eğitimin de temel amacı, öğrencilerin dünyayı bütüncül bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, disiplinler arası bütünsel eğitim modeli, geleneksel, konuları birbirinden izole eden yaklaşımların sınırlılıklarını aşarak öğrencilere gerçek yaşam deneyimlerine en yakın öğrenme ortamını sunar. Bilgiyi parçalar halinde değil, birbiriyle etkileşim içinde bir ağ olarak gören bu yöntem, öğrencinin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda edindiği bilgileri farklı bağlamlarda kullanma becerisini de geliştirir. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde çocuklar, müfredattaki konular arasındaki doğal bağlantıları kurarak, ezberden uzak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye ulaşırlar.

İlköğretimde bütünsel eğitim, çocukların sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine odaklanan kapsamlı bir yaklaşımdır (Hashmi, 2021; Olsen, 2024). Bu felsefe, eğitimin temel amacının, eleştirel düşünebilen, yaşam zorluklarına karşı esnek ve dirençli (resilient) bireyler yetiştirmek olduğunu savunur (Olsen, 2024).

Bu çalışmanın amacı ilköğretimde disiplinler arası bütünsel bir eğitim tasarlamak ve uygulamaktır. Bu amaçla ilköğretim 4. Sınıf düzeyinde 80 dakikalık ders süresince disiplinler arası bütünsel eğitim yaklaşımı içerisinde küresel problemler de eklenerek tasarlanacak ders planları ile dengeli, başarılı, çevreye duyarlı, sorumlu ve mutlu bireyler yetiştirilecektir. Böylelikle çocuk, kendini bütün olarak geliştirebildiği bir ortamda, hayatla daha uyumlu, daha mutlu ve toplumun üretken bir üyesi olmaya daha hazır hale gelecektir.

Yöntem

Bu araştırma, mevcut literatürden yararlanılarak geliştirilen bir öğretim tasarımı örneği sunmayı amaçlayan kuramsal bir model geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanan 5E öğretim modeli (Bybee, 1997) esas alınmış ve modelin aşamalarına uygun bir tasarım önerisi geliştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, literatür temelli ve kuramsal nitelikte olup, uygulama öncesi öğretim sürecinin planlanmasına yönelik bir çerçeve sunmaktadır (Demirel, 2012; Bybee et al., 2006).

Beklenen Sonuçlar

Sonuç olarak uygulanmakta olan öğretim tasarımının disiplinler arası bütünsel eğitime örnek olabilecek bir ders planı olduğu görülmektedir. Tasarlanan ders planına göre öğrenciler sadece akademik yönden değil sosyal, duygusal yönlerden de geliştirilmeleri hedeflenmiştir. Nitekim Rybska ve Błaszak (2020), bütüncül eğitim yaklaşımında çocuğun bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerinin bir bütün olarak ele alındığını; bu gelişimin ise “iç dünya, dış dünya ve değerler” boyutları çerçevesinde açıklanabileceğini ifade etmektedir.

Disiplinler arası bütünsel bir eğitimden fayda sağlayabilmek için;

- 1- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler ile donanımlarının artırılması,

- 2- Öğretmen- aile- okul yönetiminin iş birliği içerisinde çalışarak bulundukları çevre ile de etkileşim içinde olmaları,
- 3- Disiplinler arası öğretmen iş birliğinin olması,
- 4- Örnek uygulamaların paylaşılarak geliştirilmesi,
- 5- Nitelikli ve kıdemli öğretmenlere mentorluk görevi verilmesi,
- 6- Öğretim programlarının güncel tutulması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: bütüncül öğrenme, bütünsel eğitim, disiplinler arası, 5E öğretim modeli.

Kaynakça

- Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Hashmi, I. R. (2021). *Exploring holistic child development integration in teaching: Views of federal public school teachers* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Olsen, H. A. (2024). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), 9737.
- Rybska, E., & Błaszak, M. (2020). Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education. *Issues in Early Education*, 49(2), 45-59. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.04>

An Example of an Instructional Design Based on the Interdisciplinary Holistic Education Model in Primary Education

Fatma MENDELİ

Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

fatmamendeli79@gmail.com

0009-0008-0912-2676

Introduction

The transformations and changes experienced across the world bring along new and diverse needs. Therefore, societies emphasize education in order to keep pace with global developments and sustain their existence. To equip learners with 21st-century skills and competencies, new educational models are being designed and implemented.

The main goal of education at the primary level is to help students understand the world from a holistic perspective. In this context, the interdisciplinary holistic education model goes beyond traditional approaches that isolate subjects from one another and offers students learning environments that closely reflect real-life experiences. This model views knowledge not as fragmented pieces but as an interconnected network, allowing students not only to acquire knowledge but also to apply it in different contexts. Through this holistic approach, children establish natural connections among topics in the curriculum, leading to meaningful and lasting learning that moves away from rote memorization.

Holistic education in primary school focuses not only on students' academic success but also on their cognitive, emotional, social, physical, and spiritual development (Hashmi, 2021; Olsen, 2024). This philosophy asserts that the main purpose of education is to raise individuals who can think critically and remain flexible and resilient in the face of life's challenges (Olsen, 2024).

The purpose of this study is to design and implement an interdisciplinary holistic educational practice at the primary level. Accordingly, within an 80-minute class period for 4th-grade students, lesson plans will be designed under the interdisciplinary holistic education approach, incorporating global issues to cultivate balanced, successful, environmentally conscious, responsible, and happy individuals. Thus, children will develop in an environment where they can realize their potential as a whole, becoming more harmonious with life, happier, and better prepared to be productive members of society.

Method

This study is a theoretical model development research that aims to present an example of instructional design developed based on the existing literature. The 5E instructional model, grounded in constructivist learning theory (Bybee, 1997), was adopted as the foundation of the design, and an instructional framework was developed in accordance with the stages of the model. In this respect, the study is literature-based and theoretical in nature, providing a framework for planning the instructional process prior to its practical implementation (Demirel, 2012; Bybee et al., 2006).

Expected Results

As a result, the proposed instructional design can be regarded as a lesson plan that exemplifies interdisciplinary holistic education in primary schooling. The lesson plan was designed not only to support students' academic achievement but also to foster their social and emotional development. Rybska and Błaszak (2020) emphasize that in the holistic education approach, a child's cognitive, affective, and personality development should be considered as an integrated whole, which can be explained through the dimensions of the "inner world, outer world, and values."

To effectively benefit from interdisciplinary holistic education, the following measures should be taken:

1. Enhancing the competencies of classroom teachers through in-service training

2. Promoting collaboration among teachers, families, and school administration, and fostering interaction with the surrounding community,
3. Encouraging interdisciplinary teacher collaboration,
4. Sharing and developing exemplary instructional practices,
5. Assigning mentorship roles to qualified and experienced teachers, and
6. Keeping curricula up to date with current educational needs.

Keywords: holistic learning, holistic education, interdisciplinary approach, 5E instructional model

Kaynakça

Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications*. Colorado Springs, CO: BSCS.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Pegem Akademi.

Hashmi, I. R. (2021). *Exploring holistic child development integration in teaching: Views of federal public school teachers* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Olsen, H. A. (2024). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), 9737.

Rybska, E., & Błaszak, M. (2020). Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education. *Issues in Early Education*, 49(2), 45-59.
<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.04>

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Gelecek Kaygısı

Burhan PARSAK

Çukurova Üniversitesi/Türkiye
burhanparsak@gmail.com
0000-0001-5007-1286

Leyla SARAÇ

Çukurova Üniversitesi, Türkiye
lylsrc@gmail.com
0000-0002-8593-6873

Zeynep Filiz DİNÇ

Çukurova Üniversitesi/ Türkiye
zeynepd405@gmail.com
0000-0002-9034-8144

Giriş

Üniversite öğrencilerinin lisans eğitimi aldıkları dönemin hayatlarının önemli dönüm noktalarından birisi olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde öğrencilerin iş seçimi, ilerleyen yıllarda sosyal hayatın içerisinde rollerini belirlemeye yönelik planları, arkadaş ilişkileri, iş bulamama korkusu ve birçok sorumluluğun artmasıyla geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin arttığı vurgulanmaktadır (Bayar ve ark., 2022; Kula ve Saraç, 2016). Aynı zamanda öğretmenlik bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının sayısının Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen olarak atanan sayısından çok fazla olması ve bu durumun uzun yıllar boyunca böyle olması da öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygılarının ortaya çıkmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Göçer, 2024; Nartgün, 2008). Genç nüfusun geleceğe yönelik kaygı ve beklentilerini o ülkenin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel değerlerinin de etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı durumlarını cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır (Fraenkel ve ark., 2012). Araştırmaya Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 48 kadın (yaş= 20.23, Ss=2.10) 51 erkek (yaş=20.55, Ss=3.17) olmak üzere 99 beden eğitimi öğretmen adayı (Yaş=20.39, Ss=2.69) dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Karanlık Gelecek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formunda öğretmen adaylarının yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine yönelik sorular bulunmaktadır. Karanlık Gelecek Ölçeği ise Zaleski (1996) tarafından geliştirilmiş Türkçeye uyarlaması ise Hatun ve Demirci (2025) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek faktörlü ve 5 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Kesinlikle Yanlış (0) ile Tamamen Doğru (6) arasında değişmektedir. Ölçekten en düşük 0 en yüksek 6 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek gelecek kaygısına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .84 bu araştırma kapsamında .88 olarak hesaplanmıştır. Veriler öğretmen adaylarından ders saati dışında, boş zamanlarında (ders arasında) toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 27.00 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin istatistiki analizinde ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılması için Tek Yönlü Varyans analizi ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulguları kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeyleri arasında fark olduğunu, kadın öğretmen adaylarının (Ort.=3.35, Ss=1.55) erkek öğretmen adaylarına göre (Ort=2.55, Ss=1.62) geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur [t(97)= 2,492, p< .05]. Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin

araştırıldığı çalışmalardaki bulgular bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir (Kaya ve Varol, 2004; Kula ve Saraç, 2016). Son dönemlerde yaşanan sosyal, ekonomik ve politik problemler kadın öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeylerini artırmış olabilir. Kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olması toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi nedeniyle sosyal hayatın ve iş hayatının içerisinde daha az yer bulabiliyor olmaları durumu ile de açıklanabilir (Çakır, 2008; Halifeoğlu, 2020; Karabıyık, 2012). Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada ise öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre (1.sınıf_{ort}=2.82, Ss=1.23; 2.sınıf_{ort}=2.88, Ss=1.69; 3.sınıf_{ort}=2.88, Ss=1.76; 4.sınıf_{ort}=3.25, Ss=1.79) farklılaşmadığı tespit edilmiştir (F=.282, p>.05). Bu durum yaşanan sosyal, ekonomik ve politik problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmamasından kaynaklanmış olduğu söylenebilir. Sonuç olarak kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin erkek beden eğitimi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin tüm sınıf düzeylerinde ortalama seviyede olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: beden eğitimi, öğretmen adayı, mesleki kaygı, karanlık gelecek.

Kaynaklar

- Atıf Göçer, A. (2024). KPSS baskısı, mülakat stresi, atanma endişesi ve bunların kıskacında yürütülen meslek öncesi öğretmen eğitimi üzerine aday öğretmenlerle söyleşi ve görüşmeler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 45-74.
- Bayar, A., Düzgünce, A., & Caner, S. M. (2022). Beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik kaygıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 11 (2), 108-117.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye'de kadının çalışma yaşamından dışlanması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (31), 25-47.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York Mc Graw Hill.
- Halifeoğlu, M. (2020). Akademik habitusu ve toplumsal cinsiyeti: Kadın akademisyenler. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 167-181.
- Hatun, O., & Demirci, İ. (2025). Turkish adaptation of the Dark Future Scale: Longitudinal associations between future anxiety, self-compassion, academic self-efficacy, and test anxiety among college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 15(78), 697-716.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye'de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 231-260.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kula, K. Ş., & Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı/The future anxiety of the university students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165-174.

Dark Future Anxiety among Physical Education Teacher Candidates

Burhan PARSAK

Cukurova University, Turkey
burhanparsak@gmail.com
0000-0001-5007-1286

Leyla SARAÇ

Cukurova University, Turkey
lylsrc@gmail.com
0000-0002-8593-6873

Zeynep Filiz DİNÇ

Cukurova University,, Turkey
zeynepd405@gmail.com
0000-0002-9034-8144

Introduction

It is noted that the period during which undergraduate education is received by university students is a significant milestone in their personal, academic, and professional lives. Students' future anxiety levels increase during university education due to increased responsibilities, such as their plans for choosing a job and determining their roles in both professional and social life in the coming years, pressures related to social roles and friendships, and fear of not finding a job during their careers (Bayar et al., 2022; Kula & Saraç, 2016). At the same time, the fact that the number of teacher candidates graduating from teacher training programs far exceeds the number of teachers appointed by the Ministry of National Education, and the long-standing pattern of not being appointed despite graduating, contributes to teacher candidates feeling anxious about the future (Göçer, 2024; Nartgün, 2008). A country's economic, social, political, and cultural values also have a significant impact on the future professional anxieties and expectations of young people. In this context, the purpose of this study is to compare the dark future anxieties of physical education teacher candidates according to their gender and grade level.

Methodology

The study was designed as a descriptive study using a survey model (Fraenkel et al., 2012). The study's participants were 99 physical education teacher candidates ($M_{Age}= 20.39$, $SD= 2.69$), 48 female ($M_{Age}= 20.23$, $SD= 2.10$) and 51 male ($M_{Age}= 20.55$, $SD= 3.17$), all in their first, second, third, and fourth years in the Department of Physical Education and Sports Teaching at the Faculty of Sport Sciences. The study used a 'Demographic Information Form' and the 'Dark Future Scale' to collect data. The 'Personal Information Form', which was developed by the researchers, included questions regarding the age, gender and grade level of the candidate physical education teachers. The Dark Future Scale was developed by Zaleski (1996) and adapted into Turkish by Hatun and Demirci (2025). The scale is a single factor consisting of five questions. The scale items range from 'decidedly false (0)' to 'decidedly true (6)'. The scale ranges from 0 to 6, with 0 representing the lowest possible score and 6 representing the highest. A high score on the scale indicates a high level of anxiety about the dark future. Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .84 and .88 within the scope of this research. Physical education teacher candidates who volunteered to take part after the researcher identified suitable courses, obtained permission from the instructor, and gave them information about the study. The data collected in the study were analysed using IBM SPSS Statistics 27.00 (Statistical Package for Social Sciences). In the statistical analysis of the data, independent samples t-tests were used for pairwise comparisons, and One-Way Analysis of Variance was used for comparisons of more than two groups.

Results / Expected Outcomes

The research findings indicated a difference between the dark future anxiety levels of female and male physical education teacher candidates, with female teacher candidates ($M= 3.35$, $SD= 1.55$) having higher dark future anxiety levels than male teacher candidates ($M= 2.55$, $SD= 1.62$) [$t(97)= 2,492$, $p< .05$]. The results of this study are in line with the findings of previous research on university students' dark future anxiety levels (Kaya & Varol, 2004; Kula & Saraç, 2016). Female teacher candidates may be feeling more anxious about the dark future, possibly due to recent social, economic, and political problems. The higher dark future anxiety levels experienced by female candidate teachers can also be explained by the fact that they are less likely to find a place in social and professional life due to the influence of traditional gender roles in Turkish society (Çakır, 2008; Halifeoğlu, 2020; Karabıyık, 2012). In a comparison based on grade levels of physical education teacher candidates, it was determined that candidate teachers' dark future anxiety levels were not found to differ based on their grade level ($M_{1st\ grade}= 2.82$, $SD= 1.23$; $M_{2nd\ grade}= 2.88$, $SD= 1.69$; $M_{3rd\ grade}= 2.88$, $SD= 1.76$; $M_{4th\ grade}= 3.25$, $SD= 1.79$) ($F=.282$, $p>0.05$). These findings, which are related to the year of study, can be attributed to the lack of differentiation between students' social, economic, and political problems based on their grade level. In conclusion, the dark future anxiety levels of female physical education teacher candidates are higher than those of male physical education teacher candidates. However, it can be said that the dark future anxiety levels of candidates training to be physical education teachers are similar and at an average level across all grade levels.

Keywords: physical education, teacher candidate, professional anxiety, dark future.

References

- Atıf Göçer, A. (2024). Conversations and interviews with student teachers on KPSS pressure, interview stress, anxiety of being appointed and pre-professional teacher education conducted in the grip of these pressures. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 45-74.
- Bayar, A., Düzgünce, A., & Caner, S. M. (2022). Future concerns of students in the department of physical education teaching. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 11 (2), 108-117.
- Çakır, Ö. (2008). Exclusion of women from working life in Turkey. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (31), 25-47.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York Mc Graw Hill.
- Halifeoğlu, M. (2020). Habitus of academy and its gender: Female academics. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 167-181.
- Hatun, O., & Demirci, İ. (2025). Turkish adaptation of the Dark Future Scale: Longitudinal associations between future anxiety, self-compassion, academic self-efficacy, and test anxiety among college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 15(78), 697-716.
- Karabıyık, İ. (2012). Working life women's employment in Turkey. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 231-260.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kula, K. Ş., & Saraç, T. (2016). The future anxiety of the university students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Candidate teachers' views on the criteria of appontment to Ministry of National Education Institutions. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165-174.

Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Selahattin KAYMAKCI
Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
kaymakci37@yahoo.com
0000-0001-5905-9902

Tuğba TURGUT
Amasya Üniversitesi, Türkiye
tugba.turgut@amasya.edu.tr
0000-0003-3595-3111

Çağrınur SAĞ
Bağımsız Araştırmacı, Türkiye
cagrinarsag94@gmail.com
0000-0003-1955-3900

Giriş

Sosyal bilgiler dersi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitim basamağında okutulan, öğrencilerin yaşadıkları toplumu tarihi, coğrafi, ekonomi ve kültürel anlamda tanımlarını ve toplumsal süreçlerde aktif rol alan bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Öte yandan sosyal bilgiler dersi 21. yüzyılın etkin vatandaşı anlayışına uygun olarak yerelden küresel doğru bir anlayışla zamanın gerektirdiği beceri ve değerlere sahip donanımlı yetişmelerine ve sosyal hayatın farklı dinamiklerine uygun şekilde tavır alabilen bireyler olmalarına imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla temel eğitim basamağında okutulan sosyal bilgiler dersinde amaç; insan ve doğayı gerçek anlamda yaşayarak değer veren, ihtiyaç halinde doğru bilgiye ulaşma yollarını arayan, karar alma süreçlerinde mantıklı yol izleyen bireyler olarak yetişmeleridir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 4. sınıftan 7. sınıfa değin okutulan bir temel eğitim dersi olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde sosyal dünyanın bütüncül bir bakış açısı ile incelenerek bilgi, beceri ve değer kazandırmak amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ülkenin hâkim eğitim felsefesi anlayışına uygun şekilde tasarlanmış olup yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra diğer eğitim felsefelerinin de benimsendiği bir anlayışa sahiptir. Programın yapısına genel olarak bakıldığında dokuz öğrenme alanının (Birey, Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kültür, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, İnsanlar ve Yönetimi, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlar) ve her bir öğrenme alanının farklı sınıf düzeylerinde üniteler halinde ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programında hem diğer alanlarla ilgili ortak becerilerin hem de sosyal bilgiler dersine özgü becerilere yer verilmekte, değerler ve kavramlar ise toplu halde sunulmaktadır. Dolayısıyla söz konusu derste bireylerin gerçek yaşam durumları ile karşılaşmaları sağlanarak bedensel ve zihinsel açıdan bütüncül şekilde yetişmelerine hizmet eden bir yapı sunulduğu görülmektedir (TESBDÖP, 2018). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitim basamağında verilen sosyal bilgiler dersinin yapısı ve içeriği dikkate alındığında orada yetişen Türk çocuklarının milli ve manevi değerlerin bilincine sahip, sorgulayan ve araştıran nesiller olarak yetişmelerinde sosyal bilgiler dersinin önemi aşîkardır. Buradan hareketle öğretim programında yer alan sosyal bilim disiplinlerinin incelenerek öğrencilerin sosyal hayatı

bütüncül bir yapı halinde anlayabilmeleri için mevcut durumunun ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları sınıf düzeylerine göre sosyal bilim disiplinleri doğrultusunda incelemektir.

Yöntem

Araştırma nitel metodoloji kapsamında doküman inceleme ile gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasında yayımlanan Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretim Programı İnceleme Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretim programında yer alan kazanımlarda 4. sınıf düzeyinde psikoloji, sosyoloji ve coğrafya disiplinlerinin yaygınlık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 5. sınıf düzeyinde coğrafya, hukuk ve sosyoloji disiplinleri ağırlıkta iken 6. sınıf düzeyinde sosyoloji, antropoloji ve coğrafya disiplinlerinin ağırlık kazandığı görülmüştür. Son olarak 7. sınıf düzeyinde ise coğrafya, ekonomi ve sosyoloji disiplinlerine yönelik kazanımların yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, temel eğitim, sosyal bilgiler, öğretim programı, sosyal bilimler

Kaynaklar

KKTC [Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı]. (2018). *Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4.- 7. Sınıflar* [Çevrimiçi: <https://ttd.mebnet.net/?r3d=temel-egitim-sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-programi>]. Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü.

An Examination of the Social Studies Curriculum for Primary Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus According to Social Science Disciplines

Selahattin KAYMAKCI
Kastamonu University, Türkiye
kaymakci37@yahoo.com
0000-0001-5905-9902

Tuğba TURGUT
Amasya University, Türkiye
tugba.turgut@amasya.edu.tr
0000-0003-3595-3111

Çağrınur SAĞ
Independent Researcher, Türkiye
cagrinursag94@gmail.com
0000-0003-1955-3900

Introduction

The social studies course, taught at the basic education level in the Turkish Republic of Northern Cyprus, aims to help students understand the society they live in historically, geographically, economically and culturally and to grow up as individuals who take an active role in social processes. On the other hand, the social studies course provides the opportunity for them to grow up equipped with the skills and values required by the time, with a correct understanding from local to global, in line with the understanding of the active citizen of the 21st century, and to become individuals who can take attitudes in accordance with the different dynamics of social life. Therefore, the aim of the social studies course taught at the basic education level is to raise individuals who value humans and nature by experiencing them in the real sense, who seek ways to access accurate information when needed, and who follow a logical path in decision-making processes. When the curriculum of the social studies course, which is a basic education course taught from the 4th to the 7th grade in the Turkish Republic of Northern Cyprus, is examined, it is aimed to provide knowledge, skills and values by examining the social world from a holistic perspective. The Social Studies Course Curriculum has been designed in accordance with the dominant educational philosophy of the country and has an understanding that adopts other educational philosophies as well as the constructivist approach. When the structure of the program is examined in general, it is seen that there are nine learning areas (Individual, Place and People, Time, Change and Continuity, Culture, Social Groups and Institutions, Resources and Needs, People and Management, Science, Technology and Society, Global Connections) and each learning area is addressed as units at different grade levels. In addition, the curriculum includes both common skills related to other fields and skills specific to the social studies course, and values and concepts are presented collectively. Therefore, it can be seen that the course in question provides a structure that serves to help individuals develop physically and mentally in a holistic way by providing them with real-life situations (BESSCC, 2018). Considering the structure and content of the social studies course given at the basic education level in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the importance of the social studies course in raising Turkish children there as questioning and researching generations who are conscious of national and moral values is obvious. From this

point of view, it is very important to examine the social science disciplines included in the curriculum and reveal their current situation so that students can understand social life as a holistic structure. In this context, the purpose of the research is to examine the achievements in the Turkish Republic of Northern Cyprus Basic Education Social Studies Course Curriculum according to class levels and in line with social science disciplines.

Methodology

The research was carried out through document review within the scope of qualitative methodology. The Basic Education Social Studies Course Curriculum published on the official website of the Turkish Republic of Northern Cyprus Ministry of National Education, Department of Education and Training was used as the data source. The "Curriculum Review Form" developed by the researchers was used in the analysis of the research data. In this context, research data were analyzed using descriptive analysis method.

Results / Expected Outcomes

When the results of the research were examined, it was determined that the disciplines of psychology, sociology and geography were prevalent at the 4th grade level in the achievements included in the curriculum. However, while the disciplines of geography, law and sociology were predominant at the 5th grade level, it was observed that the disciplines of sociology, anthropology and geography gained weight at the 6th grade level. Finally, it was determined that the 7th grade level included achievements related to the disciplines of geography, economics and sociology.

Keywords: Turkish Republic of Northern Cyprus, basic education, social studies, curriculum, social sciences

References

TRNC [Ministry of National Education and Culture]. (2018). *Basic Education Social Studies Course Curriculum 4th-7th Grades* [Online: <https://ttd.mebnet.net/?r3d=temel-egitim-sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-programi>]. Directorate of Education and Training.

Bilişim ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi*

Ümit ÇİMEN COŞKUN

Urla Hakan Çeken Anadolu Lisesi, Türkiye

umitcimen@gmail.com

0000-0002-2589-4595

Mediha SARI

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-648X

Giriş

Eğitimde dijital dönüşüm süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli güncel tutmalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle bilişim teknolojileri alanında, öğretim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem pedagojik hem de alansal yeterliklerini destekleyecek mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen Bilişim Teknolojileri Mesleki Gelişim Eğitim Programı (BT-MGEP), öğretmenlerin yeni öğretim programının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışma, BT-MGEP'in uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Araştırmada, Guskey'in (2000) Mesleki Gelişimi Değerlendirme Modeli temel alınarak, öğretmenlerin programdan elde ettikleri kazanımların mesleki gelişimlerine ve sınıf içi uygulamalarına yansımalarını inceleme hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma, müdahaleli karma yöntemle yürütülmüştür (Creswell, 2019, s. 43). Katılımcıları Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapan 19 bilişim ve öğretim teknolojileri öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma tek gruplu öntest-sontest deneysel deseninde planlanmış ve iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada geliştirilen BT-MGEP, 10 oturumdan oluşan bir mesleki gelişim eğitim süreci olarak uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde veriler üç farklı zaman noktasında—uygulama öncesinde, sürecinde ve hemen sonrasında—toplanmıştır. Nicel veriler; düzey belirleme testi, BT-MGEP genel kazanımlarına yönelik öz değerlendirme formu, ders içi uygulama katılım kontrol listesi, performans değerlendirme formu ve Hizmet-İç Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise öğretmen günlükleri ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. İkinci aşamada, programın sahadaki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulamadan bir eğitim-öğretim yılı sonra izleme çalışması yapılmıştır. İzleme verileri, BT-MGEP'in Etkilerini İzlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra öntest-sontest farklarının değerlendirilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulguları, BT-MGEP'in öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin programa yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrenme yaşantılarının mesleki gelişimlerine anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin arttığı; özellikle bilişimsel düşünme, programlama ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarında öz-yeterlik algılarının güçlendiği görülmüştür. Kurumsal destek ve değişimin orta düzeyde gerçekleştiği, ancak öğretmenlerin BT-MGEP'te öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıttıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, program sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri okulun mevcut koşullarını ve öğrenci düzeylerini dikkate alarak derslerinde kullanmışlardır. Bu durum, programın farklı okul türleri ve altyapı koşullarında da uygulanabilir olduğunu göstermektedir. İzleme çalışmasının sonuçları, öğretmenlerin BT-MGEP sonrasında geliştirdikleri bilgi ve becerileri uzun

vadede koruduklarını ve sınıf içi uygulamalarda sürdürülebilir biçimde kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin program aracılığıyla edindikleri yenilikçi öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yansıdığı belirlenmiştir. Genel olarak BT-MGEP, öğretmenlerin hem alansal hem de pedagojik mesleki gelişimlerini destekleyen, uygulanabilir ve etkili bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: dijital dönüşüm, karma yöntem, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, program değerlendirme.

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating Professional Development. USA: Corwin Press.

*Bu bildiri özeti, Prof. Dr. Mediha Sarı danışmanlığında yürütülen Ümit Çimen Coşkun'un "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine Dayalı Bir Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi" adlı doktora tezinin III. aşaması temel alınarak hazırlanmıştır.

Implementation and Evaluation of a Professional Development Program for Information and Instructional Technology Teachers*

Ümit ÇİMEN COŞKUN

Hakan Çeken Anatolian High School, Urla, Türkiye

umitcimen@gmail.com

0000-0002-2589-4595

Mediha SARI

Çukurova University, Türkiye

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-648X

Introduction

The process of digital transformation in education necessitates that teachers continuously update their professional competencies. Particularly in the field of information technologies, the effective implementation of curricula requires professional development programs that support teachers' pedagogical and content-related competencies. In this context, the Information Technologies Professional Development Training Program (BT-MGEP) was designed to equip teachers with the knowledge, skills, and dispositions required by the new curriculum. This study focuses on the implementation and evaluation of BT-MGEP. Grounded in Guskey's (2000) Model for Evaluating Professional Development, the study aims to examine how the outcomes teachers gained from the program are reflected in their professional growth and instructional practices.

Methodology

The study was conducted using an intervention-based mixed methods design (Creswell, 2019, p. 43). The participants were 19 information and instructional technology teachers working in the Antakya district of Hatay. The research employed a single-group pretest–posttest experimental design and was carried out in two phases. In the first phase, the BT-MGEP, developed within the scope of the study, was implemented as a professional development program consisting of ten instructional sessions.

Data were collected at three points: before the intervention, during the implementation process, and immediately after the program. Quantitative data sources included a diagnostic achievement test, a self-assessment form aligned with the general learning outcomes of BT-MGEP, a classroom practice participation checklist, a performance assessment form, and the In-Service Training Programs Evaluation Scale–Teacher Form. Qualitative data were gathered through teacher journals and focus group interviews.

In the second phase, a follow-up study was conducted one academic year later to examine the sustainability and field-level effectiveness of the program. Follow-up data were collected using a Semi-Structured Interview Form for Monitoring the Effects of BT-MGEP. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and the Wilcoxon Signed-Rank Test to evaluate pretest–posttest differences, while qualitative data were analyzed through content analysis.

Results / Expected Outcomes

The findings of the study indicate that BT-MGEP effectively addressed the professional needs of participating teachers. Teachers reported high levels of satisfaction with the program, and their learning experiences contributed meaningfully to their professional growth. The results showed improvements in teachers' professional knowledge and skills, particularly in computational thinking, programming, and innovative instructional approaches, accompanied by strengthened self-efficacy perceptions.

Institutional support and organizational change were observed at a moderate level; however, teachers successfully transferred what they had learned in BT-MGEP into their classroom practices. They

implemented the knowledge and skills gained from the program by adapting them to their school contexts and students' proficiency levels. This demonstrates the applicability of the program across different school types and varying infrastructural conditions.

Follow-up findings revealed that teachers retained the knowledge and skills acquired through BT-MGEP over the long term and continued to integrate them into their classroom instruction in a sustainable manner. Furthermore, the innovative instructional approaches adopted through the program were perceived to positively influence students' learning processes. Overall, BT-MGEP was evaluated as a feasible and effective professional development model that supports teachers' domain-specific and pedagogical development.

Keywords: digital transformation, mixed-methods research, professional development, teacher education, program evaluation.

References

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. USA: Corwin Press.

*This conference abstract is based on the third phase of Ümit Çimen Coşkun's doctoral dissertation, *Development of a Professional Development Program Grounded in the Evaluation of the Information Technologies and Software Course Curriculum*, conducted under the supervision of Prof. Dr. Mediha Sarı.

Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizi

Emine SELMANOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
emineselmanoglu35@gmail.com
0000-0002-6040-2576

Beste DİNÇER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Giriş

Küresel iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, doğal kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği gibi sorunlar, çevre eğitiminin önemini her zamankinden daha fazla ortaya koymaktadır (UNESCO, 2017). Özellikle sürdürülebilir çevre eğitimi, bireylerin çevresel sorunları kavrayabilmesi, çözüm odaklı düşünebilmesi ve çevreye duyarlı davranışlar geliştirebilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Tilbury, 1995).

Türkiye’de çevre eğitimi çoğunlukla fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri aracılığıyla verilmekte; ancak bu derslerde çevre konularına ayrılan zaman ve içerik çoğu zaman sınırlı kalmaktadır (Yıldız ve Kılıç, 2020). Bu nedenle sürdürülebilir çevre eğitimi öğretim programı için bir ihtiyaç analizi yapmak, programın bilimsel temellere dayandırılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması açısından önemlidir (Özdemir, 2021).

Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir çevre eğitimi öğretim programının geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların belirlenmesidir. Bu doğrultuda akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak mevcut durum analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgu, süreç, program veya grubun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir araştırma desendir. Bu yaklaşım, özellikle bir uygulamanın, sürecin ya da bireylerin deneyimlerinin ayrıntılı biçimde değerlendirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada akademisyenlerin ve öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi öğretim programına yönelik ihtiyaçları ayrıntılı biçimde incelenmiş; elde edilen nitel veriler aracılığıyla mevcut durum bütüncül bir şekilde ortaya konulmuştur.

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan 4 akademisyen ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve her görüşme 30 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Akademisyen ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler tema ve kodlara ayrılmış, kodlar arasındaki ilişkiler çizgiler ile gösterilmiştir.

Sonuçlar

Akademisyenlerin görüşleri, sürdürülebilir çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarımını değil, bireylerde çevresel tutum ve davranışların gelişimini de hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu, çevre eğitiminin bilişsel kazanımların ötesinde değer, farkındalık ve davranış dönüşümünü içermesi gerektiğini vurgulayan Sterling (2010) ve Tilbury’nin (2011) çalışmalarıyla paraleldir. Dolayısıyla, çevre eğitiminin amaçları sadece bilgiyle sınırlı kalmamalı, sürdürülebilir yaşam biçimlerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Akademisyenler, mevcut öğretim programlarının sürdürülebilir çevre eğitimi konusuna yeterince yer vermediğini belirtmiştir. Gough ve Scott (2007) ile Merve ve diğerleri (2022), çevre eğitiminin disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretim programına entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bulgular, sürdürülebilir çevre eğitiminin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretim programlarında bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen yeterlilikleri, çevre eğitiminin başarısında belirleyici bir faktör olarak görülmektedir. Evans ve Ferreira (2020) ile McKeown ve Hopkins (2005), öğretmenlerin sürdürülebilirlik temelli eğitime yönelik bilgi ve becerilerle donatılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri, çevre eğitimi programlarının etkililiğini sınırlayan önemli eksiklikleri ortaya koymaktadır. Uzun ve Sağlam (2007) ile Dobrinski (2008), mevcut programların uygulama temelli etkinliklerden yoksun olduğunu ve öğretmenlerin materyal eksikliği nedeniyle derslerde verim sağlayamadıklarını vurgulamıştır. Bu nedenle, çevre eğitiminin başarısını artırmak için uygulamalı etkinliklerin artırılması ve öğretmenlere yeterli materyal desteğinin sağlanması gerekmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini çevre eğitimi konusunda yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır. Moseley ve diğerleri (2002) ile Köşker (2020), öğretmenlerin doğa eğitimi ve sürdürülebilirlik konularında sürekli mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin çevre eğitiminde yetkinliğini artıracak sistematik hizmet içi programların uygulanması gerekmektedir.

Çevre eğitiminin etkili olabilmesi için disiplinler arası bir yaklaşıma dayalı, yaşa uygun ve uygulamalı etkinliklerin benimsenmesi önemlidir. Liao ve diğerleri (2022), öğrencilerin çevre bilincinin artırılmasında doğa gezileri, geri dönüşüm atölyeleri gibi pratik etkinliklerin etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çevre eğitiminin okul içi ve dışı deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, sürdürülebilir çevre eğitimi programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için okulların kaynak eksiklikleri, öğretmen eğitimi yetersizliği ve değerlendirme stratejilerindeki sınırlılıkların giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, materyallerin ve programların güçlendirilmesi, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesini destekleyecektir. Bu doğrultuda, öğretmenlere gerekli rehberlik ve materyal desteğinin sağlanması, öğrencilerde çevresel sorumluluk bilincinin kalıcı olarak yerleşmesine katkı sunacaktır.

Anahtar Sözcükler: ihtiyaç analizi, öğretim programı, sürdürülebilir çevre eğitimi

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Dobrinski, K. (2008). Barriers to effective environmental education in primary schools. *Journal of Environmental Education*, 39(4), 25–33.
- Evans, N., & Ferreira, J. (2020). Teacher education and education for sustainability: Perspectives on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(5), 1–16.
- Gough, S., & Scott, W. (2007). Higher education and sustainable development: Paradox and possibility. Routledge.
- Köşker, N. (2020). Öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1120–1135.
- Liao, Y., Zhang, D., & Zhang, H. (2022). Experiential environmental education and students' pro-environmental behaviors. *Sustainability*, 14(9), 5541.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2005). Guidelines for reorienting teacher education to address sustainability. UNESCO Education for Sustainable Development Series.
- Merve, S., Kaya, F., & Şahin, B. (2022). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 220–236.

- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on teachers' attitudes toward teaching science. *The Journal of Elementary Science Education*, 14(2), 1–9.
- Özdemir, O. (2021). Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik: Türkiye örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 755-774.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212.
- Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210–218.
- Yıldız, N., & Kılıç, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin çevre eğitimi algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 101-120.

Needs Analysis for a Sustainable Environmental Education Curriculum

Emine SELMANOĞLU
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
emineselmanoglu35@gmail.com
0000-0002-6040-2576

Beste DİNÇER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Introduction

Global issues such as climate change, biodiversity loss, depletion of natural resources, and environmental pollution have increasingly highlighted the significance of environmental education (UNESCO, 2017). In particular, sustainable environmental education plays a critical role in enabling individuals to comprehend environmental problems, think in a solution-oriented manner, and develop environmentally responsible behaviors (Tilbury, 1995).

In Turkey, environmental education is primarily delivered through science, social studies, and life sciences courses. However, the time and content allocated to environmental topics within these courses are often limited (Yıldız & Kılıç, 2020). Therefore, conducting a needs analysis for a sustainable environmental education curriculum is essential to ground the program on scientific foundations and to meet students' needs effectively (Özdemir, 2021).

The purpose of this study is to identify the needs for developing a sustainable environmental education curriculum. In this context, the views of academics and teachers were gathered to analyze the current situation.

Method

This study employed a qualitative research design, specifically a case study. A case study is a research method that aims to examine a specific phenomenon, process, program, or group in depth within its own context. This approach is particularly effective in evaluating the detailed experiences of individuals, processes, or implementations (Creswell, 2017). Accordingly, in the present study, the needs related to the sustainable environmental education curriculum were examined in detail through the perspectives of academics and teachers, and a comprehensive understanding of the current situation was established through qualitative data.

The participants of the study consisted of 4 academics and 10 teachers working in different regions of Turkey. The participants were selected using a purposive sampling method. Data were collected through a semi-structured interview form, and each interview lasted approximately 30 minutes. The data were analyzed using descriptive analysis. The interviews conducted with academics and teachers were categorized into themes and codes, and the relationships among the codes were illustrated with connecting lines.

Results

The views of academics indicate that sustainable environmental education should not be limited to knowledge transfer but should also aim to develop environmental attitudes and behaviors in individuals. This finding aligns with the studies of Sterling (2010) and Tilbury (2011), which emphasize that environmental education should encompass values, awareness, and behavioral transformation beyond cognitive gains. Therefore, the objectives of environmental education should extend beyond information, contributing to the development of sustainable lifestyles.

Academics stated that current curricula do not adequately address the topic of sustainable environmental education. Gough and Scott (2007) and Merve et al. (2022) argue that environmental education should be integrated into curricula through an interdisciplinary approach. These findings suggest that for sustainable environmental education to be effectively implemented, curricula must adopt a holistic framework.

Teacher competencies are regarded as a critical factor in the success of environmental education. Evans and Ferreira (2020) and McKeown and Hopkins (2005) emphasize the necessity of equipping teachers with the knowledge and skills required for sustainability-based education.

Teachers' views reveal significant deficiencies that limit the effectiveness of environmental education programs. Uzun and Sağlam (2007) and Dobrinski (2008) highlighted that current programs lack practice-based activities and that teachers struggle to deliver effective lessons due to a lack of materials. Therefore, to enhance the success of environmental education, practice-oriented activities should be increased, and sufficient material support should be provided to teachers.

The inadequacy of in-service training leads teachers to feel unprepared for teaching environmental education. Studies by Moseley et al. (2002) and Köşker (2020) demonstrate that teachers need continuous professional development opportunities in nature education and sustainability. In this regard, the implementation of systematic in-service programs to enhance teachers' competencies in environmental education is necessary.

For environmental education to be effective, it is important to adopt an interdisciplinary approach that includes age-appropriate and practice-based activities. Liao et al. (2022) showed that practical activities such as nature excursions and recycling workshops are effective in raising students' environmental awareness. This finding underscores the importance of supporting environmental education through both in-school and out-of-school experiences.

In conclusion, for sustainable environmental education programs to be effectively implemented, challenges such as lack of school resources, inadequacies in teacher training, and limitations in assessment strategies must be addressed. Strengthening teachers, materials, and curricula will support the cultivation of environmentally responsible individuals. Accordingly, providing teachers with adequate guidance and material support will contribute to the lasting development of environmental responsibility among students.

Keywords: needs analysis, curriculum, sustainable environmental education

References

- Creswell, J. W. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Dobrinski, K. (2008). Barriers to effective environmental education in primary schools. *Journal of Environmental Education*, 39(4), 25–33.
- Evans, N., & Ferreira, J. (2020). Teacher education and education for sustainability: Perspectives on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(5), 1–16.
- Gough, S., & Scott, W. (2007). Higher education and sustainable development: Paradox and possibility. Routledge.
- Köşker, N. (2020). Öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1120–1135.
- Liao, Y., Zhang, D., & Zhang, H. (2022). Experiential environmental education and students' pro-environmental behaviors. *Sustainability*, 14(9), 5541.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2005). Guidelines for reorienting teacher education to address sustainability. UNESCO Education for Sustainable Development Series.
- Merve, S., Kaya, F., & Şahin, B. (2022). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 220–236.

- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on teachers' attitudes toward teaching science. *The Journal of Elementary Science Education*, 14(2), 1–9.
- Özdemir, O. (2021). Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik: Türkiye örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 755-774.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212.
- Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210–218.
- Yıldız, N., & Kılıç, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin çevre eğitimi algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 101-120.

Yapay Zekâya Yönelik Kabul ve Tutum İlişkisinin Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinde İncelenmesi

Burhan PARSAK

Çukurova Üniversitesi/Türkiye
burhanparsak@gmail.com
0000-0001-5007-1286

Zeynep Filiz DİNÇ

Çukurova Üniversitesi/ Türkiye
zeynepd405@gmail.com

Leyla SARAÇ

Çukurova Üniversitesi, Türkiye
lylsrc@gmail.com
0000-0002-8593-6873

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, dijital çağ olarak ifade edilen gelişim, değişim ve dönüşümlerin her alanda çok yoğun yaşandığı dönemlerden oluşmaktadır (Bingöl, 2025; Okun, 2022). Yapay Zekânın da bu doğrultuda sağlık, eğitim, ekonomi ve sayısız alanda fırsat ve kolaylıklar yarattığı vurgulanmaktadır (Freitas ve ark., 2023; Kaya ve ark., 2025; Manyika ve ark., 2017; Stein ve ark., 2024). Bu durumun eğitim alanlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarının ve yapay zekâya yönelik tutumlarının bu teknolojik imkânları kullanmalarını etkileyeceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarını ve yapay zekâya yönelik tutumlarını öğretmen adaylarının cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmak ve öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumları ile yapay zekâya yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan Tarama Modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve ark., 2012). Araştırmanın katılımcılarını Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 45 kadın (yaş= 20.02, Ss=1.38), 47 erkek (yaş=20.25, Ss=2.00) olmak üzere 92 beden eğitimi öğretmen adayı (Yaş=20.14, Ss=1.72) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Yapay Zekâ Kabul Ölçeği Kısa Formu” ve “Yapay Zekâ Tutum Ölçeği Kısa Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formunda öğretmen adaylarının yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Yapay Zekâ Kabul Ölçeği Kısa Formu: De Winter (2024) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Türkçeye Batuk ve ark. (2025) tarafından çevrilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin toplam puanı alınırken 4, 5 ve 6.maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1) ile Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişmektedir. Ölçme aracından en düşük 1 ve en yüksek 5 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yapay zekâ kabul düzeyinin arttığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ölçeğin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Yapay Zekâ Tutum Ölçeği Kısa Formu: Grassini (2023) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Türkçeye Kaya ve ark. (2025) tarafından çevrilmiştir. Ölçek 10 puanlık Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek tek boyutlu ve dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (10) arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yapay zekâya karşı olumlu

tutumu gösterdiği belirtilmektedir. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin istatistiki analizinde ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılması için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değişken arasındaki ilişkisinin analizi için pearson korelasyon ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulguları beden eğitimi öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, hem kadın (Ort.=3.26, Ss=.55) hem de erkek (Ort.=3.42, Ss=.69) öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur ([$t(90) = -1,208$, $p > .05$]). Benzer şekilde kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları arasında fark olmadığını hem kadın (Ort.=6.68, Ss=2.05) hem de erkek (Ort=6.93, Ss=1.93) öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir [$t(90) = -.609$, ($p > .05$)]. Öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarının sınıf düzeyine göre (1.sınıf_{ort}=3.61, Ss=.64; 2.sınıf_{ort}=3.46, Ss=.56; 3.sınıf_{ort}=3.18, Ss=.62; 4.sınıf_{ort}=3.21, Ss=.62) farklılaşmadığı ve yapay zekâ kabul durumlarının ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur ($F=2,537$, $p > .05$). Benzer şekilde öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tüm sınıf düzeylerinde (1.sınıf_{ort}=7.33, Ss=1.49; 2.sınıf_{ort}=6.76, Ss=2.16; 3.sınıf_{ort}=6.59, Ss=2.15; 4.sınıf_{ort}=6.69, Ss=1.95) yapay zekâya yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir ($F=,619$, $p > .05$). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumu ile yapay zekâya yönelik tutumu arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.45$, $p=.01$). Sonuç olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul durumlarının ve yapay zekâya yönelik tutumlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı, yapay zekâ kabul durumu ile yapay zekâya yönelik tutum arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: beden eğitimi, öğretmen adayı, yapay zekâ, kabul, tutum

Kaynaklar

- Bingöl, İ. (2025). Sanayi devriminden dijital çağa: Modernleşme sürecinde toplumsal dönüşüm. *Kronotop İletişim Dergisi*, 2(2), 395-426.
- De Freitas, J., Agarwal, S., Schmitt, B., & Haslam, N. (2023). Psychological factors underlying attitudes toward AI tools. *Nature Human Behaviour*, 7(11), 1845-1854.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York Mc Graw Hill.
- Grassini, S. (2023). Development and validation of the AI Attitude Scale (AIAS-4): A brief measure of general attitude toward artificial intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191628.
- Kaya, B., Çınar, S., & Cenkseven Önder, F. (2025). AI literacy and digital wellbeing: The multiple mediating roles of positive attitudes towards AI and satisfying basic psychological needs. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-11.
- Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., ... & Sanghvi, S. (2017). Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation. *McKinsey Global Institute*, 150(1), 1-148.
- Okun, O. (2022). *Dijital çağ, dijital kültür*. Sümeysa Ceyhan (Ed.) ve Serkan Ada (Ed.), Dijital Çağda Yönetim Üzerine Güncel Konular ve Araştırmalar. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Stein, J. P., Messingschlager, T., Gnambs, T., Hutmacher, F., & Appel, M. (2024). Attitudes towards AI: Measurement and associations with personality. *Scientific Reports*, 14(1), 2909.
- Yeniçeri, Ü., & Kenan, A. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutum ve kaygılarının çeşitli değişkenler açısından betimsel analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 226-245.

Examining the Realationship Between Acceptance and Attitude Towards Artificial Intelligence Among Students in the Physical Education and Sports Department

Burhan PARSAK

Cukurova University, Turkey
burhanparsak@gmail.com
0000-0001-5007-1286

Zeynep Filiz DİNÇ

Cukurova University,, Turkey
zeynepd405@gmail.com
0000-0002-9034-8144

Leyla SARAÇ

Cukurova University, Turkey
lylsrc@gmail.com
0000-0002-8593-6873

Introduction

The present century is a period characterized by intense development, change, and transformation in every field, often referred to as the digital age (Bingöl, 2025; Okun, 2022). It is emphasized that while artificial intelligence creates opportunities and conveniences in health, education, economics, and countless other fields, the public also has concerns about its use (Freitas et al., 2023; Kaya et al., 2025; Manyika et al., 2017; Stein et al., 2024). It is inevitable that this situation will have an impact on the fields of education. It is believed that the use of these technological opportunities by teacher candidates will be influenced by their acceptance of and attitudes toward artificial intelligence. In light of this information, the purpose of this research is to compare physical education teacher candidates' acceptance of artificial intelligence and their attitudes towards artificial intelligence according to the gender and grade level of the teacher candidates and to determine whether there is a relationship between the acceptance of teacher candidates and their attitudes towards artificial intelligence.

Methodology

The descriptive approach, which is a research approach that aims to describe an existing situation as it is, was used in the study (Fraenkel et al., 2012). The study participants consisted of 92 physical education teacher candidates ($Mean_{Age}= 20.14$, $SD= 1.72$), 45 of whom were female ($Mean_{Age}= 20.02$, $SD= 1.38$) and 47 of whom were male ($Mean_{Age}= 20.25$, $SD= 2.00$), and they were studying in the Department of Physical Education and Sports Teaching. Data were collected using a Personal Information Form developed by the researchers, which included questions about the participants' age, gender, and year of study, as well as the Short Form of the Artificial Intelligence Acceptance Scale and the Short Form of the Artificial Intelligence Attitude Scale.

Short Form of Artificial Intelligence Acceptance Scale: The Short Form of the Artificial Intelligence Acceptance Scale, developed by De Winter (2024), was translated into Turkish by Batuk et al. (2025). The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of six items. Items 4, 5 and 6 are reverse-coded. The scale items range from Strongly disagree (1) to Strongly agree (5). The minimum score on the scale is 1, and the maximum is 5, with higher scores indicating higher artificial acceptance levels and lower scores indicating lower acceptance levels. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be 0.72.

Short Form of Artificial Intelligence Attiude Scale: The Short Form of Artificial Intelligence Attitude Scale, which was developed by Grassini (2023), has been translated into Turkish by Kaya et al. (2025).

The scale is one-dimensional and consists of four items. It is a 10-point Likert-type scale. The items range from Not at all (1) to Completely Agree (10). A high score indicates a positive attitude towards artificial intelligence, while a low score indicates a negative attitude. The calculation of the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale yielded a result of 0.87.

In the statistical analysis of the data, independent samples *t*-tests were used to compare dependent variables by gender, one-way analysis of variance was used to compare dependent variables by grade level, and Pearson correlation analysis was used to analyze the relationship between two dependent variables.

Results / Expected Outcomes

The acceptance of artificial intelligence among physical education teacher candidates did not differ by gender, with both female ($\bar{x}= 3.26$, $SD= 0.55$) and male ($\bar{x}= 3.42$, $SD= 0.69$) teacher candidates showing a moderate level of acceptance of artificial intelligence [$t(90)= -1,208$, $p>.05$]. Similarly, the research findings showed that there was no difference between the attitudes of male and female physical education teacher candidates towards artificial intelligence. Teacher candidates' attitudes towards artificial intelligence were found to be above average for both female ($\bar{x}= 6.68$, $SD= 2.05$) and male ($\bar{x}= 6.93$, $SD= 1.93$) respondents [$t(90)= -.609$, $(p>.05)$].

Teacher candidates' acceptance of artificial intelligence did not differ by grade level ($\bar{x}_{1st\ grade}= 3.61$, $SD= 0.64$; $\bar{x}_{2nd\ grade}= 3.46$, $SD= 0.56$; $\bar{x}_{3rd\ grade}= 3.18$, $SD= 0.62$; $\bar{x}_{4th\ grade}= 3.21$, $SD= 0.62$), and their acceptance of artificial intelligence was found to be above average ($F=2,537$, $p > 0.05$). Similarly, candidate teachers' attitudes towards artificial intelligence did not differ by grade level. Their attitudes towards artificial intelligence were found to be above average at all grade levels ($\bar{x}_{1st\ grade}= 7.33$, $SD= 1.49$; $\bar{x}_{2nd\ grade}= 6.76$, $SD= 2.16$; $\bar{x}_{3rd\ grade}= 6.59$, $SD= 2.15$; $\bar{x}_{4th\ grade}= 6.69$, $SD= 1.95$) ($F=,619$, $p > 0.05$). In addition, a positive moderate correlation was found between physical education teacher candidates' acceptance of artificial intelligence and their attitudes toward artificial intelligence, $r= 0.45$, $p< 0.01$.

In conclusion, the results indicated that there was no difference in the acceptance or attitudes towards artificial intelligence of the physical education teacher candidates based on their gender or grade level. In addition, a positive moderate relationship was identified between the teacher candidates' acceptance and attitudes towards artificial intelligence.

Keywords: physical education, candidate teacher, artificial intelligence, acceptance, attitude.

References

- Bingöl, İ. (2025). From the industrial revolution to the digital age: Social transformation in the process of modernization. *Kronotop İletişim Dergisi*, 2(2), 395-426.
- De Freitas, J., Agarwal, S., Schmitt, B., & Haslam, N. (2023). Psychological factors underlying attitudes toward AI tools. *Nature Human Behaviour*, 7(11), 1845-1854.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York Mc Graw Hill.
- Grassini, S. (2023). Development and validation of the AI Attitude Scale (AIAS-4): A brief measure of general attitude toward artificial intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191628.
- Kaya, B., Çınar, S., & Cenkseven Önder, F. (2025). AI literacy and digital wellbeing: The multiple mediating roles of positive attitudes towards AI and satisfying basic psychological needs. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-11.
- Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., ... & Sanghvi, S. (2017). Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation. *McKinsey Global Institute*, 150(1), 1-148.
- Okun, O. (2022). *Dijital çağ, dijital kültür*. Sümeyra Ceyhan (Ed.) ve Serkan Ada (Ed.), Dijital Çağda Yönetim Üzerine Güncel Konular ve Araştırmalar. Nobel Akademi Yayıncılık.

Stein, J. P., Messingschlager, T., Gnambs, T., Hutmacher, F., & Appel, M. (2024). Attitudes towards AI: Measurement and associations with personality. *Scientific Reports*, 14(1), 2909.

Yeniçeri, Ü., & Kenan, A. (2025). Descriptive analysis of prospective teachers' attitudes and anxiety towards artificial intelligence in terms of several variables. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 226-245.

Öğretmen Adaylarının Promptları Üzerinden Düşünme Dilinin İncelenmesi: Hibrit Zekâ Perspektifinden Bir Durum Çalışması

Sibel GÜZEL YÜCE

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

sguzel@mku.edu.tr

0000-0002-9816-1624

Giriş

Üretken yapay zekâ (GenAI) araçlarının yükseköğretime entegrasyonu, öğretim programlarının tasarımında köklü dönüşümleri zorunlu kılmaktadır (Francis, Jones, & Smith, 2025; Ma vd., 2025). Bu süreçte, AI okuryazarlığını geliştirmeye ve üst düzey düşünme becerilerini merkeze alan yaklaşımlara duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır (Lee & Palmer, 2025; Wang vd., 2021). Literatürde prompt mühendisliği, yalnızca teknik bir beceri değil, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel süreçleri destekleyen pedagojik bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Korzynski vd., 2023; Lee & Palmer, 2025). Bu gelişmeler, GenAI'yı yalnızca bilgi sağlayan bir sistem olmaktan çıkarıp, öğrenme ve düşünme süreçlerinin aktif bir bileşeni haline getirmektedir. Bu durum, insan zekâsı ile makine zekâsının karşılıklı tamamlayıcılığını öne çıkaran hibrit zekâ kavramının eğitim bağlamında uygulanabilirliğini gündeme getirmektedir (Jarrahi, Lutz, & Newlands, 2022).

Bu dönüşüm, GenAI'nın rolünün bireysel kullanımın ötesinde işbirliği odaklı kolektif bir model bağlamında kullanımını öp plana çıkarmaktadır (Friedman, & Hendry, 2019; Lin, Im, & Long, 2025). Benzer şekilde, GenAI'nın rolünün karmaşık düşünme süreçlerini görünür hale getirme ve düşünme dilinin gelişimi bağlamında da rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ancak, GenAI'nın bu pedagojik yaklaşımları nasıl dönüştürebileceği konusundaki literatür sınırlıdır. Türkiye'de geliştirilen öğretim programlarında; dijital yeterlikler ile yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi karmaşık düşünme süreçlerinin öğretime yapılan vurgu, öğretmen adaylarının bu becerileri geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bahsedilen gereksinimler ışığında, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ ile nasıl etkileşime girdikleri ve etkileşime girerken kullandıkları prompt stratejileri düşünme dili açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel yaklaşımla tasarlanan olgubilimsel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılar, bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 21 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ aracını (ChatGPT) kullanarak hazırladıkları ders planları ve bu süreçte yazdıkları yansıtıcı metinler aracılığıyla toplanmıştır. Veri kaynakları; katılımcıların ders planlarını oluştururken kullandıkları *prompt*lar, ders planları ve ders planlama sürecine ilişkin yansıtıcı düşünme çıktılarından oluşmaktadır. Ders planlama sürecinden önce, ders planlama süreci ve ders planı oluşturulduktan sonra üç aşamada yazılı olarak açık uçlu soruların yöneltilmesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde, tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâyı; "düşünme ortağı" olarak görmelerinin yanı sıra düşünme çabasını azaltan "bilişsel bir konfor aracı" olarak da gördüklerini göstermiştir. Öte yandan, öğretmen adaylarının GenAI tarafından üretilen bilginin güvenilirliği ve özgünlüğü konularında son derece temkinli davrandıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Uygulamada ise, öğretmen adaylarının GenAI ile etkileşimlerinde örneksiz veya bir örnekli yönlendirme yaparak ders planlarını geliştirdikleri belirlenmiştir. Üretken yapay zekâyı üst düzey düşünme becerilerini tetikleyen bir "düşünme dostu araç" olduğuna dair görüşlerine rağmen ders planları çıktıları incelendiğinde; öğretmen adaylarının GenAI tarafından önerilen ders planını eleştirel bir bakış açısıyla zenginleştirme

eğilimini sınırlı sayıda katılımcının gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu durum, GenAI'nın rehberli öğrenme yardımı (scaffolding) potansiyelini doğrularken bağımlı öğrenmeye de işaret edebilir (Liao vd., 2024). Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde yalnızca teknik prompt becerilerinin değil, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi merkeze alan kapsamlı bir GenAI okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Gelecekteki araştırmaların bu dinamikleri daha derinlemesine incelemek üzere karma yöntem tasarımlarına yönelmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Kültürü, İnsan ve Makine Zekası Etkileşimi, Prompt Mühendisliği, Rehberli öğrenme yardımı, Üretken Yapay Zeka (GenAI)

Kaynaklar

- Dos, I. (2025). A systematic review of research on ChatGPT in higher education. *The European Educational Researcher*. <https://doi.org/10.31757/euer.824>
- ElSayary, A., Kuhail, M. A., & Hojeij, Z. (2024). Examining the Role of Prompt Engineering in Utilizing Generative AI Tools for Lesson Planning: Insights From Teachers' Experiences and Perceptions. *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2024-0094>
- Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2025). Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *British Journal of Biomedical Sciences*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>
- Friedman, B., & Hendry, D. G. (2019). *Value sensitive design: Shaping technology with moral imagination*. MIT Press.
- Gómez-Barreto, I. M., Merino-Tejedor, E., & Sánchez-Santamaría, J. (2020). University Students' Perspectives on Reflective Learning: Psychometric Properties of the Eight-Cultural-Forces Scale. *Sustainability*, 12(2), 729. <https://doi.org/10.3390/su12020729>
- Korzynski, P., Mazurek, G., Krzyrkowska, P., & Kurasinski, A. (2023). Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(3), 25–37. <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110302>
- Lee, D., & Palmer, E. (2025). Prompt engineering in higher education: A systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
- Ma, Y., Su, Y., Li, M., Zhang, Y., Chai, W., Huang, A., & Zhao, X. (2025). Preparing Students for an AI-Driven World: Generative AI and Curriculum Reform in Higher Education. *Frontiers in Digital Education*, 2, 30. <https://doi.org/10.1007/s44366-025-0067>
- Wang, T., Zhao, L., & Liu, Y. (2021). Developing AI literacy in higher education. *Journal of Learning Analytics*, 8(3), 34–52.
- Yusoff, N. M. R. N., Seman, A. A., & Embong, R. (2017). Teachers' thinking language and its implications in classroom discourse. *Asian Social Science*, 13(5), 123–131.

Examining the Language of Thinking Through Teacher Candidates' Prompts: A Case Study from a Hybrid Intelligence Perspective

Sibel GÜZEL YÜCE

Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye

sguzel@mku.edu.tr

0000-0002-9816-1624

Introduction

The integration of generative artificial intelligence (GenAI) tools into higher education necessitates radical transformations in curriculum design (Francis, Jones, & Smith, 2025; Ma et al., 2025). In this process, the need for developing AI literacy and approaches centered on higher-order thinking skills is emphasized (Lee & Palmer, 2025; Wang et al., 2021). In the literature, prompt engineering is considered not merely a technical skill but a pedagogical competency that supports cognitive processes such as critical thinking, problem solving, and creativity (Korzynski et al., 2023; Lee & Palmer, 2025). These developments transform GenAI from a system merely providing information into an active component of learning and thinking processes. This raises the issue of the applicability of the concept of hybrid intelligence, which emphasizes the mutual complementarity of human and machine intelligence, in the educational context (Jarrahi, Lutz, & Newlands, 2022).

This transformation highlights the role of GenAI in a collaborative, collective model beyond individual use (Friedman & Hendry, 2019; Lin, Im, & Long, 2025). Similarly, it is thought that GenAI's role can also play a role in making complex thinking processes visible and developing the language of thinking. However, the literature on how GenAI can transform these pedagogical approaches is limited. The emphasis placed on teaching complex thinking processes such as creative thinking, critical thinking, and problem-solving through digital competencies in curricula developed in Turkey necessitates that preservice teachers develop these skills. In light of these requirements, we aim to examine how preservice teachers interact with generative AI and the prompt strategies they use during this interaction in terms of the language of thinking.

Methodology

This study was conducted using a phenomenological research design designed with a qualitative approach. Participants consisted of 21 prospective teachers studying at a faculty of education. Data was collected through the lesson plans prepared by the prospective teachers using a generative artificial intelligence tool (ChatGPT) and the reflective texts they wrote during this process. Data sources consisted of the prompts participants used to create their lesson plans, the lesson plans, and the outcomes of their reflective thinking regarding the lesson planning process. Inductive content analysis was used to analyze the data obtained by asking written open-ended questions in three stages: before, during, and after the lesson planning process.

Results

The findings of this study indicated that preservice teachers viewed GenAI not only as a "thinking partner" but also as a "cognitive comfort tool" that reduces thinking effort. On the other hand, preservice teachers expressed extreme caution regarding the reliability and originality of the information generated by GenAI. In practice, preservice teachers developed their lesson plans using either zero-shot or one-shot or prompts when interacting with GenAI. Despite their perception of Generative AI as a "thinking-friendly tool" that stimulates higher-order thinking skills, an examination of the lesson plan outputs revealed that a limited number of preservice teachers demonstrated a tendency to critically enrich the lesson plans suggested by GenAI. This confirms GenAI's potential as a guided learning aid (scaffolding) and may also indicate dependent learning (Liao et al., 2024). Consequently, it has become clear that teacher education should focus not only on technical prompt skills but also on the development of

comprehensive GenAI literacy centered on critical and creative thinking. It is recommended that future research utilize mixed methods designs to examine these dynamics in more depth.

Keywords: Cultures of Thinking, Interaction of Human and Machine Intelligence, Generative Artificial Intelligence (GenAI), Prompts Engineering, Scaffolding

References

- Dos, I. (2025). A systematic review of research on ChatGPT in higher education. *The European Educational Researcher*. <https://doi.org/10.31757/euer.824>
- ElSayary, A., Kuhail, M. A., & Hojeij, Z. (2024). Examining the Role of Prompt Engineering in Utilizing Generative AI Tools for Lesson Planning: Insights From Teachers' Experiences and Perceptions. *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2024-0094>
- Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2025). Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *British Journal of Biomedical Sciences*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>
- Friedman, B., & Hendry, D. G. (2019). *Value sensitive design: Shaping technology with moral imagination*. MIT Press.
- Gómez-Barreto, I. M., Merino-Tejedor, E., & Sánchez-Santamaría, J. (2020). University Students' Perspectives on Reflective Learning: Psychometric Properties of the Eight-Cultural-Forces Scale. *Sustainability*, 12(2), 729. <https://doi.org/10.3390/su12020729>
- Korzynski, P., Mazurek, G., Krzypkowska, P., & Kurasinski, A. (2023). Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(3), 25–37. <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110302>
- Lee, D., & Palmer, E. (2025). Prompt engineering in higher education: A systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
- Ma, Y., Su, Y., Li, M., Zhang, Y., Chai, W., Huang, A., & Zhao, X. (2025). Preparing Students for an AI-Driven World: Generative AI and Curriculum Reform in Higher Education. *Frontiers in Digital Education*, 2, 30. <https://doi.org/10.1007/s44366-025-0067>
- Wang, T., Zhao, L., & Liu, Y. (2021). Developing AI literacy in higher education. *Journal of Learning Analytics*, 8(3), 34–52.
- Yusoff, N. M. R. N., Seman, A. A., & Embong, R. (2017). Teachers' thinking language and its implications in classroom discourse. *Asian Social Science*, 13(5), 123–131.

Geçmişten Geleceğe Öğretmen Yetiştirme: Özyaşamöyküsel Bir Currere Anlatısı)

Abdurrahman ŞAHİN

asahin@pau.edu.tr

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

0000-0003-4553-5220

Giriş

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve bunların toplumsal etkileri, öğretmen yetiştirme sürecini kesiksiz bir değişime zorlamaktadır. Geçmişte öğretmenlik, daha öngörülebilir bir meslek şeklinde algılanırken; bugün koşullarında web teknolojileri, mobil uygulamalar, yapay zekâ araçları ve benzer gelişmelerin öğretim süreçlerinde kullanılmasıyla beraber daha çalkantılı ve çok boyutlu bir yapıya bürünmüştür. Öğretmen adaylarının atanma sorunları, motivasyon düşüklüğü, geleceklerine ilişkin belirsizlikler, öğrenme süreçlerinde teknolojiye olan bağımlılığın giderek artması, öğretmen yetiştiren programlar için birçok güçlük ve fırsat doğurmaktadır. Bu noktada özyaşamöyküsel (authobiographical) currere yaklaşımı (Pinar vd., 1996; Pinar, 1994), öğretmen eğitiminin geçmiş (regressive), gelecek (progressive) ve bugününü (analytical) bir bütünlük içinde (synthetical) ele almaya; hem de öğretmen yetiştirme sürecini bireysel ve kurumsal düzeylerde yeniden düşünüp değerlendirmeye olanak sunmaktadır. Currere, bireylerin eğitim programı çerçevesindeki yaşamış deneyimlerinin otobiyografik bir araç vasıtasıyla incelendiği bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu çerçeve, öğretmen yetiştirme süreçlerinde eğitimcilerin kişisel deneyimleri ve okumaları üzerinden öğretmen yetiştirme sürecini çok katmanlı bir şekilde değerlendirerek, kurumsal dönüşümleri yönlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme sürecinde uzun yıllar çalışan bir akademisyenin deneyimlerini “currere” yaklaşımı çerçevesinde ele alarak, öğretmen yetiştirme süreçlerinin değişimini ve bu değişimin doğurduğu sorun ve fırsatları geçmişin deneyimlerinden bugüne taşınan unsurlar, geleceğe dair öngörüler ve günümüzde yaşanan dönüşümleri bir araya getirilerek bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışma, araştırmacının bireysel deneyimlerini veri kaynağı olarak ifade etmesiyle ilerleyen nitel bir özyaşamöyküsel (otobiyografik) çalışmadır. Veriler, araştırmacının öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kişisel deneyimlerini William F. Pinar’ın dört boyutlu autobiographical currere yaklaşımı temelinde yazılı anlatılar, günlük notları ve anımsamalar yoluyla sistematik biçimde yeniden inşa etmesiyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde tematik çerçeveyi gerileyen, ilerleyen, çözümleyici ve bütünleştirici boyutlar oluşturmuştur. Bu süreçte öznel deneyimler yalnızca kişisel anılar olarak değil, öğretmen yetiştirme bağlamında anlamlandırılmış pedagojik olgular olarak ele alınmıştır. Böylece bireysel yaşantılar, kavramsal ve toplumsal bağlamla ilişkilendirilerek sistematik bir çözümleme yapısına dönüştürülmüş; dört boyut açısından ayrı olmak üzere sunulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Gerileyen boyut: Geçmişte öğretmenlik mesleğinin görece daha saygın olduğu, öğretmen adaylarının mesleğe daha fazla güdülenme ile hazırlandıkları, sınıfların aşırı kalabalık olmayıp öğrenme-öğretme etkinliklerinin daha keyifli geçtiği ve mezuniyet sonrası istihdam olanaklarının daha yüksek olduğu hatırlanmaktadır. KPSS gibi sınavların öğrencileri çalışmaya güdüleyici bir unsur olarak işlev gördüğü, web araçlarının kullanıldığı, yine de bilgi kirliliğinin daha az olduğu bir dönemi anımsatmaktadır. Bu tablo, bugünkü durumla kıyaslandığında bir özlem ve referans noktası oluşturmaktadır ancak o dönemlerdeki akademisyen ders yükleri hariç.

İlerleyen boyut: Geleceğe bakıldığında belirsizliklerin ve kaygıların artacağı, web araçları ve yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlik mesleğinin doğasına yeni bir şekil vereceği anlaşıyor. Gelecekte akademik bilgi yine de önemini yitirecek gibi durmuyor. Ancak iletişim, problem çözme, yaratıcılık ve

teknolojiye uyum gibi esnek becerilerin çok daha merkezi bir konuma yerleşeceğini öngörmek zor değil. Gelecekte adayları teknolojiyle barışık ve onu eğitsel amaçlarla etkili kullanabilen bireyler haline getirmenin çok daha önemli olacağı kesin gibi görünüyor. Öğretmen yetiştiren programların kendilerini sürekli yenilemek zorunda kalacakları, bunu yapmayanların kapanma riski altında olacakları anlaşılıyor.

Çözümleyici boyut: Günümüzde öğretmen adaylarının ödev ve çalışmalarını yapay zekâya yaptırmaları, akademik dürüstlük sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bir yandan yapay zekâ öğrenme süreçlerini hızlandırmakta, farklı bakış açıları sunmakta ve işleri kolaylaştırmaktadır. Öte yandan öğrenciler bu ürünleri kendi çalışmaları gibi sunarak etik açıdan sorunlar yaratmaktadır. Bunların denetimi de kolay olmadığından, sınıf içi sınavların ve uygulamalı etkinliklerin önemini artırmıştır.

Bütünleştirici boyut: Geçmişin istikrarlı ortamı, bugünün zorlukları ve geleceğin belirsizlikleri bir araya gelmekte; öğretmen yetiştirme sürecinin dinamik, sürekli dönüşen bir yapı olduğu anlaşılmakta; programların hızlı değişime uyum sağlamaları kaçınılmaz görünmektedir. Öğretmen adaylarının hem teknolojiyi etkin ve sorumlu kullanmaları hem de mesleki kimliklerini koruyabilmeleri için öğretmen yetiştiren akademisyenlerin rehberliğinin kritik önemi anlaşılmaktadır.

Sonuçlar, öğretmen yetiştirmenin durağan bir süreç olmadığını; aksine, toplumsal, teknolojik ve pedagojik bağlamlarda sürekli değişim içinde olduğunu göstermektedir. Geçmişin güdülenmiş öğretmen adayları ve daha öngörülebilir mesleki koşulları, bugünün etik sorunları ve teknolojik dönüşümleri ile kıyaslandığında, öğretmen eğitiminin gelecekte çok daha karmaşık bir hâl alacağı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinin, yapay zekâ ve dijital teknolojilerin sunduğu fırsatları sorumlu biçimde kullanabilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen, fakat aynı zamanda mesleki kimliğini koruyabilen öğretmen adaylarını yetiştirmeye odaklanması gerekmektedir. Currere yaklaşımı, bu çok katmanlı dönüşümün hem bireysel hem de kurumsal düzeyde anlaşılması için güçlü bir zemin oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitim programları, öğretmen adayı, Otobiyografi, öyküleme, değişim

Kaynaklar

- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. Peter Lang.
- Pinar, W. F., Reymond, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum*. Peter Lang.

Teacher Training from the Past to the Future: An Autobiographical Currere Narrative

Abdurrahman ŞAHİN

asahin@pau.edu.tr

Pamukkale University, Türkiye

0000-0003-4553-5220

Introduction

The teacher training process is undergoing constant change due to advancements in science and technology and their societal impacts. While teaching was once considered a more stable and predictable profession, today, with the impact of rapidly developing scientific and technological innovations such as mobile applications, web tools, and artificial intelligence applications on the educational environment, it has become more fluid and complex. Prospective teachers' recruitment problems, low motivation, uncertainties about their future, and the increasing reliance on technology in their learning processes present many challenges and opportunities for teacher training programs. At this point, the autobiographical currere approach (Pinar et al., 1996; Pinar, 1994) allows for a holistic (synthetic) approach to teacher education: past (regressive), future (progressive), and present (analytical); and allows for the rethinking and evaluation of the teacher training process at both the individual and institutional levels. Currere refers to an approach in which individuals' lived experiences within the curriculum are examined through an autobiographical tool. This framework allows for a multilayered evaluation of the teacher training process through the personal experiences and readings of educators, enabling the direction of institutional transformations. The purpose of this study is to examine the experiences of an academic who has worked in the teacher training process for many years within the framework of the "currere" approach. This study aims to present the evaluation of teacher training processes and the problems and opportunities arising from these changes in a holistic manner by bringing together elements carried over from past experiences to the present, predictions for the future, and current transformations.

Method

This study is a qualitative autobiographical research conducted by the researcher using her own life story as the data source. This study is based on William F. Pinar's four-dimensional autobiographical currere approach, and narrative is used as the primary technique in presenting the data. The researcher reconstructed her own teacher training experiences within the framework of Pinar's currere approach's four dimensions: regressive, progressive, analytical, and integrative. This approach allows for the strong connection of individual experiences to collective processes by considering personal experiences in relation to the theoretical context. In this way, the researcher's own experiences, as the data source, and their implications for the field of teacher training are presented separately across the four dimensions.

Results / Expected Results

Regressive Dimension: It is recalled that in the past, the teaching profession was relatively more prestigious, teacher candidates were more motivated to prepare for the profession, classrooms were not overcrowded, teaching and learning activities were more enjoyable, and employment opportunities were higher after graduation. It evokes a time when exams like the KPSS (Public Personnel Selection Examination) served as a motivation for students to study, web tools were used, and information pollution was still less prevalent. This picture, compared to today's situation, offers a nostalgic and reference point, but not without the academic course loads of that era.

Progressive dimension: Looking to the future, it appears that uncertainties and anxieties will increase, and web tools and artificial intelligence applications will reshape the nature of the teaching profession. Academic knowledge is unlikely to lose its importance in the future. However, it is not difficult to foresee that skills such as communication, problem-solving, creativity, and adaptability to technology will become much more central. It seems certain that developing candidates who are comfortable with

technology and can use it effectively for educational purposes will be crucial in the future. It is understood that teacher training programs will need to constantly renew themselves. It is also anticipated that programs that fail to renew themselves will close down.

Analytical dimension: Today, having prospective teachers complete their homework and studies with artificial intelligence raises academic integrity issues. On the one hand, artificial intelligence accelerates learning processes, offers different perspectives, and simplifies tasks. On the other hand, students presenting these products as their own creates ethical problems. Because these projects are difficult to monitor, the importance of in-class exams and practical activities has increased.

Integrative dimension: The stable environment of the past, the challenges of the present, and the uncertainties of the future converge; the teacher education process is understood to be a dynamic, constantly evolving structure; it seems inevitable that programs will adapt to rapid change. The critical importance of the guidance of teacher education academics is understood for teacher candidates to both use technology effectively and responsibly and maintain their professional identity.

The results demonstrate that teacher education is not a static process; on the contrary, it is constantly evolving within social, technological, and pedagogical contexts. Comparing the motivated teacher candidates and more predictable professional conditions of the past with the ethical challenges and technological transformations of today, it appears that teacher education will become much more complex in the future. Therefore, teacher education processes must focus on developing teacher candidates who can responsibly utilize the opportunities offered by artificial intelligence and digital technologies, adapt to changing conditions, and maintain their professional identity. The Currere approach provides a strong foundation for understanding this multilayered transformation at both the individual and institutional levels.

Key Words: Teacher education programs, prospective teachers, autobiography, narrative, transformation

References

- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. Peter Lang.
- Pinar, W. F., Reymond, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum*. Peter Lang.

Koşullu Kurumsal Akreditasyondan Tam Kurumsal Akreditasyona: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği

Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

kamil.kiric@izu.edu.tr

Saliha Büşra YILMAZ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

sabusra.y@gmail.com

Giriş

Kurumsal akreditasyon süreci tipik olarak kurum tarafından yapılan bir öz değerlendirmeyi, ardından akranlar veya akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilen bir dış incelemeyi içerir. Bu inceleme, belirlenmiş standartlara uyumu değerlendirir ve yerinde ziyaretler ile denetimleri içerebilir (Brunelli & Falcoz, 2014). Üniversitelerin özerkliği, eğitim kalitesini artıran etkili yönetim uygulamalarını hayata geçirmek için gerekli bir koşuldur. Bu, kurumların kendi süreçleri üzerinde kontrol uygulamasına olanak tanır ve bu da başarılı akreditasyon için çok önemlidir (Van & Hien, 2019).

Türkiye’de yükseköğretim kalite güvencesi sistemi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na 18.06.2017’de eklenen Ek Madde-35 kapsamında 2017 yılı itibariyle Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülmektedir (Resmi Gazete, 1981). Kurumsal akreditasyona başvuru alan üniversiteler 1000 puan üzerinden hesaplanan bir rubrik değerlendirmeden geçerek toplam puandan 650 üzeri puan alındığında üniversite “tam akreditasyon”; toplam puan üzerinden 549 ile 500 puan arasında “koşullu akreditasyon”; toplam puanın 500 puan altında olması durumunda “akreditasyonun reddi” kararı verilir. Tam akreditasyon şartlarına ek olarak 650 ve üzeri puan alınmasına ek olarak, eğitim ve öğretim alanında 280 üzerinde puan alınması da beklenmektedir (YÖKAK, 2025).

Bu araştırmanın amacı, İstanbul’da faaliyet gösteren bir vakıf üniversitesinin Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülen kurumsal akreditasyon sürecine dâhil olduktan sonra iki değerlendirme raporunun tüm alt boyutlarda incelenerek hangi alt boyutlarda ve standartlarda değişimin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, liderlik, yönetim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme ve son olarak toplumsal katkı alanlarında genel olarak ve her alt ölçütte gerçekleşen değişim belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde temel amaç, evrenle ilgili genel bir kanaate ulaşmak için örneklemin belirli özelliklerinin ortaya konulmasıdır (Gülbüz ve Şahin, 2018). Veri toplama araçları araştırmaya konu olan vakıf üniversitesinin 2022 ve 2025 yıllarında YÖKAK tarafından yazılan raporlarıdır. İlgili yıllardaki raporlar incelenerek her başlık, ölçüt ve alt ölçütlerde YÖKAK Dereceli Değerlendirme Anahtarı (Rubrik) temel alınmış ve incelenen her iki raporda ortaya çıkan sonuçlar istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Betimsel analizinin amacı, bir değişkenin sahip olduğu verinin nicel olarak ifade edilerek özetlenmesidir. Kullanılan temel araçlar grafikler, tablolar ve değişkenlik ölçüleri gibi araçlardır (Gülbüz ve Şahin, 2018).

Sonuçlar

Yapılan karşılaştırma sonucunda en büyük iyileşmenin topluma katkı alanında olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla eğitim ve öğretim, liderlik, yönetim ve kalite ve arından araştırma ve geliştirme alanları izlemektedir. Topluma katkı alanında 100 puan üzerinden 2022’de toplam 76.00 puan alınırken 2025 yılında bu puan 96.00’ya yükselerek % 26.32’lik bir değişim gözlenmiştir. Eğitim ve öğretim alanında 2022’de 271,33 olan ve 2025’te 319,33’e yükselen puana göre bu alanda %17,69’luk bir iyileşmenin olduğu belirlenmiştir. Eğitim öğretim alanını sırasıyla %9,09’luk iyileştirme ile araştırma ve geliştirme

alanı ve %8,83 iyileştirmeye liderlik, yönetim ve kalite alanları takip etmektedir. 2022 yılında alınan koşullu akreditasyondan tam akreditasyona dönüşümde eğitim ve öğretim alanı önemli rol oynamıştır. Her ne kadar alanlara göre ikinci en çok puan artışı olan eğitim ve öğretim alanı olsa da bu alanda asgari puanın aşılması sayesinde ilgili vakıf üniversitesi tam akreditasyon alabilmiştir.

Kurumsal akreditasyona girecek üniversitelerin öncelikli olarak eğitim öğretim faaliyetlerini akreditasyon standartlarına göre gözden geçirmeleri önerilir. Akreditasyonun yaygınlaşması için gerek öğrenciler gerek akademisyenler nezdinde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Kurumsal akreditasyonu destekleyen program akreditasyonlarına öncelik verilmesi benzer alanlarda gelişimi sağlayacağı için tam akreditasyon alınması yönünde üniversitelere katkı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: kalite, kurumsal değerlendirme, program değerlendirme, YÖKAK, yükseköğretim.

Kaynaklar

Brunelli, A., & Falcoz, P. E. (2014). European institutional accreditation of general thoracic surgery. *Journal of Thoracic Disease*, 6(S2), 284-287. <https://doi.org/10.3978/J.ISSN.2072-1439.2014.04.18>

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.

Resmî Gazete, (1981). *Yükseköğretim Kanunu (Kanun No. 2547)*. 22 Eylül 2025 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.

Van, D. U., & Hien, T. T. T. (2019). Higher education accreditation and university autonomy. *VNU Journal of Science: Education Research*, 35(1), 84-95. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4211>

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2025). *Değerlendirme Programları Kılavuzu 3.2.*. Erişim tarihi: 22 Eylül 2025 tarihinde <https://www.yokak.gov.tr/documents/national-doc/Değerlendirme%20Programları%20Kılavuzu%203.2.pdf> adresinden erişildi.

From Conditional Institutional Accreditation to Full Institutional Accreditation: A Foundation University Example

Kamil Arif KIRKIÇ

kamil.kirkic@izu.edu.tr

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Saliha Büşra YILMAZ

sabusra.y@gmail.com

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Introduction

The institutional accreditation process typically involves a self-assessment conducted by the institution and an external review carried out by peers or accreditation bodies. This review assesses compliance with established standards and may include on-site visits and audits (Brunelli & Falcoz, 2014). University autonomy is necessary for implementing effective governance practices that enhance the quality of education. This allows institutions to control their processes, which is crucial for successful accreditation (Van & Hien, 2018).

In Türkiye, the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) has carried out the quality assurance system as of 2017, within the scope of Additional Article 35 added to Higher Education Law No. 2547 on 18.06.2017 (Official Gazette, 1981). Universities applying for institutional accreditation undergo a rubric evaluation of 1000 points. If a total score of over 650 is achieved, the university receives "full accreditation"; a score between 549 and 500 out of the total points results in "conditional accreditation"; and a score below 500 leads to a decision of "accreditation denial." In addition to meeting complete accreditation requirements and scoring 650 or higher, a score of over 280 is also expected in education and teaching (YÖKAK, 2025).

This research aims to examine the two evaluation reports of a foundation university operating in Istanbul, which were included in the institutional accreditation process conducted by the Higher Education Quality Board, across all sub-dimensions to determine the level of change in which sub-dimensions and standards. Within the scope of the research, the overall changes and changes in each sub-metric in leadership, governance, quality, education and teaching, research and development, and finally, social contribution were determined.

Method

The research was conducted using a general survey pattern from quantitative research methods. The main goal in the general screening model is to reveal certain characteristics of the sample in order to reach a general understanding of the universe (Gürbüz & Şahin, 2018). The data collection tools are the reports written by YÖKAK for the foundation university under investigation in 2022 and 2025. By examining the reports from the relevant years, the YÖKAK Graded Assessment Key (Rubric) was used as the basis for each heading, criterion, and sub-criterion, and the results obtained in both reports examined were statistically compared.

The purpose of descriptive analysis is to quantitatively express and summarize the data held by a variable. The basic tools used are instruments such as graphs, tables, and measures of variability (Gürbüz & Şahin, 2018).

Results

The comparison revealed that the most significant improvement was in contribution to society. This is followed by education, teaching, leadership, governance, quality, and research and development. In the contribution to society, 76.00 points were obtained out of 100 in 2022, while this score increased to 96.00 in 2025, showing a 26.32% change. Based on the score in the field of education and training,

which was 271.33 in 2022 and increased to 319.33 in 2025, it has been determined that there is an improvement of 17.69% in this area. The education and teaching areas are followed by the research and development areas with a 9.09% improvement, and the leadership, governance, and quality areas with 8.83%. In the transition from conditional accreditation received in 2022 to full accreditation, education and teaching played a significant role. Although education and training is the field with the second-highest score increase across all areas, this field achieved full accreditation for the relevant foundation university thanks to exceeding the minimum score.

Universities entering institutional accreditation are primarily recommended to review their educational activities according to accreditation standards. Awareness campaigns can be conducted among students and academics to promote the adoption of accreditation. Prioritizing program accreditations that support institutional accreditation can contribute to universities achieving full accreditation, as it will foster development in similar fields.

Keywords: quality, institutional evaluation, program evaluation, YÖKAK, higher education

References

- Brunelli, A., & Falcoz, P. E. (2014). European institutional accreditation of general thoracic surgery. *Journal of Thoracic Disease*, 6(S2), 284-287. <https://doi.org/10.3978/J.ISSN.2072-1439.2014.04.18>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Research methods in social sciences: Philosophy-method-analysis*. Seçkin Publishing.
- Official Gazette, (1981). *Higher Education Law (Raw No. 2547)*. Retrieved September 22, 2025, from <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Van, D. U., & Hien, T. T. T. (2019). Higher education accreditation and university autonomy. *VNU Journal of Science: Education Research*, 35(1), 84-95. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4211>
- Turkish Higher Education Quality Council. (2025). *Evaluation Programs Guide Version 3.2..* Retrieved September 22, 2025, from <https://www.yokak.gov.tr/documents/national-doc/Değerlendirme%20Programları%20Kılavuzu%203.2.pdf>

GreenAdvisor: Çevrimiçi Web Uygulaması ve Dijital Araçlara Yönelik Katılımcı Görüşleri

Muhsin KILIÇ

Gazi Üniversitesi, Türkiye
kilicmuhsin@gazi.edu.tr
0000-0002-5355-1821

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi Üniversitesi, Türkiye
mutlutahsin@gazi.edu.tr
0000-0001-6198-2819

Ashhan Selcen BİNGÖL

Gazi Üniversitesi, Türkiye
asbingol@gazi.edu.tr
0000-0002-6262-9037

Zafer AYAZ

Gazi Üniversitesi, Türkiye
zafer@gazi.edu.tr
0000-0001-7667-7921

Onur CERAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye
onur.ceran@gazi.edu.tr
0000-0003-2147-0506

Niyazi ÖZTÜRK

Gazi Üniversitesi, Türkiye
niyaziozturk@gazi.edu.tr
0000-0002-0637-6063

Nail AKGÜN

Gazi Üniversitesi, Türkiye
nailakgun@gazi.edu.tr
0000-0003-0838-2587

Giriş

Çevre ve iklim değişikliğiyle mücadele Erasmus+ program rehberinde yer alan yatay önceliklerden biridir. Buna rağmen Erasmus + projelerinin çevresel etkilerini nesnel biçimde değerlendirebilecek kapsamlı dijital araçların bulunmaması bir eksikliktir. Bu doğrultuda geliştirilen GreenAdvisor projesi, proje yürütücülerinin yeşil becerilerini iyileştirmeyi ve Erasmus+ projelerinin uygulama süreçlerinde daha çevreci yaklaşımların benimsenmesini sağlayabilecek dijital çözümler üretmeyi hedeflemektedir. GreenAdvisor projesi kapsamında geliştirilen çevrim içi web uygulamasında dijital eğitim materyalleri, çevrimiçi öz değerlendirme aracı ve karbon ayak izi hesaplama aracı yer almaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında, GreenAdvisor çevrim içi web uygulamasını inceleyen kullanıcıların platforma ilişkin görüşleri ve kullanıcı deneyimleri üzerinden kullanılabilirlik analizi gerçekleştirilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, GreenAdvisor eğitim içeriklerini ve dijital araçları aktif olarak kullanan farklı ülkelerden yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimciler ve proje yürütücüleri oluşturmaktadır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve 5’li likert tipte maddelerin yer aldığı görüş ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kullanıcı deneyimlerinin analizinde nitel veriler için tematik analiz ve nicel veriler için ise betimsel istatistik kullanılmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular, GreenAdvisor dijital eğitim içeriklerinin katılımcıların çevresel sürdürülebilirlik konusundaki farkındalıklarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Kullanıcılar, özellikle karbon ayak izi hesaplayıcı ve öz değerlendirme aracının, projelerinde çevresel etkiyi somut biçimde analiz etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonuçları, Erasmus+ projelerinde çevreci uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik dijital araçların etkili birer destek mekanizması olabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çevresel Sürdürülebilirlik, Dijital Öğrenme Araçları, Karbon Ayak İzi, Proje Yönetimi, Yeşil Beceriler, Yetişkin Eğitimi

GreenAdvisor: Views of Participants on the Online Web Application and Digital Tools

Muhsin KILIÇ

Gazi University, Türkiye
kilicmuhsin@gazi.edu.tr
0000-0002-5355-1821

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi University, Türkiye
mutlutahsin@gazi.edu.tr
0000-0001-6198-2819

Ashhan Selcen BİNGÖL

Gazi University, Türkiye
asbingol@gazi.edu.tr
0000-0002-6262-9037

Zafer AYAZ

Gazi University, Türkiye
zafer@gazi.edu.tr
0000-0001-7667-7921

Onur CERAN

Gazi University, Türkiye
onur.ceran@gazi.edu.tr
0000-0003-2147-0506

Niyazi ÖZTÜRK

Gazi University, Türkiye
niyaziozturk@gazi.edu.tr
0000-0002-0637-6063

Nail AKGÜN

Gazi University, Türkiye
nailakgun@gazi.edu.tr
0000-0003-0838-2587

Introduction

Environment and the fight against climate is one of the horizontal priorities included in the Erasmus+ program guide. However, the lack of comprehensive digital tools that can objectively assess the environmental impact of Erasmus+ projects is a shortcoming. Developed in this context, the GreenAdvisor project aims to improve the green skills of project leaders and produce digital solutions that can enable the adoption of more environmentally friendly approaches in the implementation processes of Erasmus+ projects. The online web application developed within the GreenAdvisor project includes digital training materials, an online self-assessment tool, and a carbon footprint calculation tool.

Method

Within the scope of this study, a usability analysis is conducted based on the opinions and user experiences of users who have examined the GreenAdvisor online web application. The study group

consists of educators and project managers working in the field of adult education from different countries who actively use GreenAdvisor educational content and digital tools.

The data was collected through semi-structured interviews and a rating scale with 5-point Likert-type items. Thematic analysis was used for qualitative data and descriptive statistics for quantitative data in the analysis of user experiences.

Results

The findings indicate that GreenAdvisor digital educational content is effective in increasing participants' awareness of environmental sustainability. Users have indicated that the carbon footprint calculator and self-assessment tool, in particular, help them analyze the environmental impact of their projects in a concrete manner. The study results reveal that digital tools can serve as effective support mechanisms for promoting environmentally friendly practices in Erasmus+ projects.

Keywords: Adult Education, Carbon Footprint, Digital Learning Tools, Environmental Sustainability, Green Skills, Project Management

Tema-Temelli Yabancı Dil Öğretim Programı İçin İhtiyaç Analizi: Küresel Eğitim Yaklaşımı

Fatma BAŞARIR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

basarirfatma@nevsehir.edu.tr

0000-0001-5855-7993

Giriş

Küreselleşmenin hızlandığı 21. yüzyılda, yabancı dil eğitimi salt dilsel yetkinlik kazandırmanın ötesine geçerek öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincini, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Byram, 2012; Cates, 2000; Focho, 2010; Kramsch, 2004). Bu bağlamda, küresel eğitimin yabancı dil derslerine dâhil edilmesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra dili küresel konulardan türetilen bağlamlarda anlamlı iletişim kurmak için kullanmalarına ve bu sorunlar karşısında farkındalık, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gürsoy & Salı, 2014). Bunun yanı sıra, bu tür bir dil öğretim yaklaşımı öğrencilere gerçek dünya bilgisi sağlamakta, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmekte ve öğrenen özerkliğini ile motivasyonunu artırmaktadır (Hauschild, Poltavchenko & Stoller, 2012).

Küresel eğitimin ikinci dil ve yabancı dil programlarında uygulanmasının önemine dikkat çeken çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiş olmasına rağmen (Arıkan, 2009; Cates, 2000; Chowdhury, 2013; Dyer & Bushell, 1996; Erfani, 2012; Focho, 2010; Gürsoy, 2010; Gürsoy & Salı, 2014; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly, 2000; Kruger, 2012; Omidvar & Sukumar, 2013; Sağlam & Gürsoy, 2010; Salı & Gürsoy, 2014; Serrano, 2008; Yakovchuk, 2004; Yamashiro & McLaughlin, 1999), öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaç ve beklentilerinin yeterince araştırılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli modeline dayalı olarak geliştirilecek bir yabancı dil öğretim programının ilk aşaması olan ihtiyaç analizi çalışmasının gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin zorunlu ve isteğe bağlı yabancı dil hazırlık programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar 18-23 yaş aralığında, 68 erkek ve 121 kadın olmak üzere toplam 189 öğrenciden oluşmakta olup haftada 20-26 saat İngilizce dersi almaktadırlar. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve küresel eğitim yaklaşımına dayalı yabancı dil derslerine ilişkin yedi boyutu kapsayan (tematik içerik, geliştirilmeye ihtiyaç duyulan dil becerileri, öğrenme hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, değerlendirme yöntemleri ve ders dışı etkinlikler) ihtiyaç analizi anketi aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Çalışma bulgularına göre, katılımcıların küresel eğitim yaklaşımına dayalı yabancı dil derslerinde, küresel konulardan öğrenmeye en çok ihtiyaç duydukları temanın insan hakları ve adalet olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin küresel eğitim yaklaşımına dayalı yabancı dil derslerinde geliştirmeye en çok ihtiyaç duydukları becerilerin sırasıyla konuşma, telaffuz ve fonetik ile eleştirel düşünme ve argüman oluşturma olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu şekilde tasarlanmış bir ders için ulaşmak istedikleri öğrenme hedeflerinin yabancı dili sözlü olarak etkili bir şekilde kullanmak ve iletişim kurma becerilerini geliştirmek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri gezi-gözlem, problem çözme ve soru-cevap iken, en az tercih ettikleri yöntemin ikili grup çalışması olduğu belirlenmiştir. Gerçek hayat vakaları, TED konuşmaları ve eğitim videoları katılımcıların derslerde kullanılmasını en çok tercih ettikleri öğrenme materyalleri olarak tespit edilmiştir. Küresel eğitim yaklaşımına dayalı yabancı dil derslerine paralel olarak öğrencilerin kendilerini geliştirebileceklerini düşündükleri ders dışı etkinlikler film ve belgesel izleme

günleri ile kulüp çalışmaları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların gelişimlerini takip etmek için ihtiyaç duydukları değerlendirme yöntemleri arasında öz-değerlendirme ve dijital portfolyo yer alırken, akran değerlendirmesinin en az tercih edilen değerlendirme yöntemi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İhtiyaç analizi, Küresel vatandaşlık eğitimi, Program geliştirme, Tema-temelli öğretim, Yabancı dil öğretimi

Kaynaklar

- Arıkan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Cates, K. (2000). Global Education' In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 241-243). Routledge.
- Chowdhury, P. (2013). ELT for peace education: Negotiating ethnic and cultural plurality. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 149-153.
- Dyer, B., & Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective? *The Language Teacher*. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2065-world-issues-or-global-perspective>
- Erfani, S. M. (2012). The rationale for introducing "global issues" in English textbook development. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2412-2416.
- Focho, G. N. (2010). Language as tool for a global education: Bridging the gap between the traditional and a global curriculum. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 135-148.
- Gürsoy, E. (2010). Implementing environmental education to foreign language teaching to young learners. *Educational Research*, 1(8), 232-238.
- Gürsoy, E., & Salı, P. (2014). A language course within the scheme of socially responsible teaching: ELT trainees' expectations. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 355-365. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p355>
- Hauschild, S., Poltavchenko, E., & Stoller, F. L. (2012). Going green: Merging environmental education and language instruction. *English Teaching Forum*, 2, 2-13.
- Jacobs, G. M., & Cates, K. (1999). Global education in second language teaching. *KATA*, 1(1), 44-56.
- Jacobs, G. M., & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54(3), 256-264.
- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 37-60.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30.
- Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The effects of global education in the English language conversation classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
- Sağlam, G. T., & Gürsoy, E. (2010). ELT teacher trainees' awareness on environmental issues and their integration to the curriculum. In *Proceedings of the ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 131–136). Antalya, Turkey.
- Salı, P., & Gürsoy, E. (2014). Evaluation of a language course within the framework of socially responsible teaching. *ELT Research Journal*, 3(3), 140-152.
- Serrano, J. R. (2008). ELT and citizenship: Basic principles to raise social awareness through language teaching. *HOW*, 15(1), 63-82.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28-47.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. W. (1999). The EFL NGO forum: Integrating cooperative learning and global issues. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 82-94). Japan Association for Language Teaching.

Needs Analysis for a Theme-Based Foreign Language Curriculum: A Global Education Approach

Fatma BAŞARIR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University / School of Foreign Languages, Türkiye

basarirfatma@nevsehir.edu.tr

0000-0001-5855-7993

Introduction

In the 21st century, characterized by accelerated globalization, foreign language education has transcended the mere acquisition of linguistic competence to encompass the development of students' global citizenship awareness, critical thinking, and intercultural communication skills (Byram, 2012; Cates, 2000; Focho, 2010; Kramsch, 2004). In this context, the integration of global education into foreign language instruction not only enhances students' language proficiency but also enables them to use language for meaningful communication within contexts derived from global issues, while fostering awareness, skills, and positive attitudes toward these challenges (Gürsoy & Salı, 2014). Moreover, such an approach to language teaching provides students with real-world knowledge, encourages critical thinking, and increases learner autonomy and motivation (Hauschild, Poltavtchenko, & Stoller, 2012).

Despite the considerable body of research highlighting the significance of implementing global education in second and foreign language curricula (Arıkan, 2009; Cates, 2000; Chowdhury, 2013; Dyer & Bushell, 1996; Erfani, 2012; Focho, 2010; Gürsoy, 2010; Gürsoy & Salı, 2014; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly, 2000; Kruger, 2012; Omidvar & Sukumar, 2013; Sağlam & Gürsoy, 2010; Salı & Gürsoy, 2014; Serrano, 2008; Yakovchuk, 2004; Yamashiro & McLaughlin, 1999), students' needs and expectations in this regard remain insufficiently explored. Therefore, the purpose of this study is to conduct a needs analysis, which constitutes the initial phase of developing a foreign language curriculum based on the theme-based model of content-based language teaching.

Methodology

This study employed a cross-sectional descriptive survey design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of students enrolled in both mandatory and elective foreign language preparatory programs at a state university. The participants comprised 189 students (68 males and 121 females) aged 18-23, who received 20-26 hours of English instruction per week. Data were collected through a needs analysis questionnaire developed by the researcher, which encompassed seven dimensions related to foreign language instruction based on the global education approach: thematic content, language skills requiring development, learning objectives, teaching methods and techniques, materials, assessment methods, and extracurricular activities. The data were analysed using frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation.

Results

According to the study findings, participants identified human rights and justice as the theme from which they most needed to learn in foreign language courses based on the global education approach. The skills that students most needed to develop in foreign language instruction grounded in the global education approach were determined to be speaking, pronunciation and phonetics, and critical thinking and argumentation, respectively. It was revealed that the learning objectives participants sought to achieve in such a designed course were to use the foreign language effectively in oral communication and to enhance their communication skills. Research findings indicated that the teaching methods and techniques most preferred by students were field trips and observation, problem-solving, and question-answer, while pair work was identified as the least preferred method. Real-life cases, TED talks, and educational videos were determined to be the learning materials participants most preferred to be used in class. In parallel with foreign language courses based on the global education approach, the extracurricular activities through which students believed they could develop themselves were

identified as film and documentary viewing sessions and club activities. Among the assessment methods participants needed to monitor their progress, self-assessment and digital portfolios were included, while peer assessment was found to be the least preferred evaluation method.

Keywords: Needs analysis, Global citizenship education, Curriculum development, Theme-based instruction, Foreign language teaching

References

- Arıkan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Cates, K. (2000). Global Education' In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 241-243). Routledge.
- Chowdhury, P. (2013). ELT for peace education: Negotiating ethnic and cultural plurality. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 149-153.
- Dyer, B., & Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective? *The Language Teacher*. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2065-world-issues-or-global-perspective>
- Erfani, S. M. (2012). The rationale for introducing "global issues" in English textbook development. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2412-2416.
- Focho, G. N. (2010). Language as tool for a global education: Bridging the gap between the traditional and a global curriculum. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 135-148.
- Gürsoy, E. (2010). Implementing environmental education to foreign language teaching to young learners. *Educational Research*, 1(8), 232-238.
- Gürsoy, E., & Salı, P. (2014). A language course within the scheme of socially responsible teaching: ELT trainees' expectations. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 355-365. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p355>
- Hauschild, S., Poltavtchenko, E., & Stoller, F. L. (2012). Going green: Merging environmental education and language instruction. *English Teaching Forum*, 2, 2-13.
- Jacobs, G. M., & Cates, K. (1999). Global education in second language teaching. *KATA*, 1(1), 44-56.
- Jacobs, G. M., & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54(3), 256-264.
- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 37-60.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30.
- Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The effects of global education in the English language conversation classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
- Sağlam, G. T., & Gürsoy, E. (2010). ELT teacher trainees' awareness on environmental issues and their integration to the curriculum. In *Proceedings of the ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 131–136). Antalya, Turkey.
- Salı, P., & Gürsoy, E. (2014). Evaluation of a language course within the framework of socially responsible teaching. *ELT Research Journal*, 3(3), 140-152.
- Serrano, J. R. (2008). ELT and citizenship: Basic principles to raise social awareness through language teaching. *HOW*, 15(1), 63-82.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28-47.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. W. (1999). The EFL NGO forum: Integrating cooperative learning and global issues. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 82-94). Japan Association for Language Teaching.

Çevresel Sürdürülebilirliğin Sağlanmasına Yönelik Dijital Karar Destek Sistemi: GreenAdvisor

Aslıhan Selcen BİNGÖL

Gazi Üniversitesi, Türkiye

asbingol@gazi.edu.tr

0000-0002-6262-9037

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

mutlutahsin@gazi.edu.tr

0000-0001-6198-2819

Mert KOŞAR

Gazi Üniversitesi, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

mertkosar552@gmail.com

Baha KARAGÖZ

Gazi Üniversitesi, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

bahakaragoz1907@gmail.com

Pınar KARAKOCA

Gazi Üniversitesi, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

pinarkarakoca3@gmail.com

İrem ENGİN

Gazi Üniversitesi, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

irem.eng123@gmail.com

Ömer Faruk KARAARSLAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

omerfaruk.karaarslann@gmail.com

Giriş

GreenAdvisor, proje yürütücülerinin yeşil becerilerinin iyileştirilmesi ve proje yönetim süreçlerinin çevresel sürdürülebilirlik ekseninde yürütülmesini sağlamayı hedefleyen bir Erasmus+ projesidir. Proje kapsamında geliştirilen dijital araçlardan “Öz Değerlendirme Aracı” çevresel farkındalığı ölçmekte; “Çevrimiçi Oryantasyon Aracı” dijital eğitim materyalleriyle katılımcıların yeşil becerilerini geliştirmekte; “Karbon Ayak izi Hesaplama Aracı” ise projelerin çevresel etkilerini hesaplayarak dijital tabanlı karar desteği sunmaktadır. Bu çalışmada ise GreenAdvisor projesi kapsamında geliştirilen dijital araçların tasarımı ve içeriğinin belirlendiği kuramsal çerçevenin geliştirilme süreçleri ele alınmaktadır.

Yöntem

GreenAdvisor projesinin kuramsal çerçevesi, doküman incelemesi ve saha araştırması olmak üzere iki aşamalı Delphi çalışmasıyla geliştirilmiştir. Doküman incelemesi aşamasında partner ülkelerdeki çevresel politikalar, raporlar ve bilimsel çalışmalar dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Saha araştırması aşamasında ise bu temalar araştırmacılar tarafından çevrimiçi ölçek haline getirilmiş ve proje yönetimi konusunda deneyimli toplam 247 kişiye uygulanmıştır. Çevrimiçi görüş ölçeği 5’li Likert tipteki maddeler ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada nitel veriler içerik analiziyle, nicel veriler ise betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar

Katılımcılar, proje süreçlerinde özellikle seyahat kaynaklı karbon emisyonlarının azaltılması, dijital sürdürülebilirlik ve atık yönetimi gibi alanların öncelikli geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, geliştirilecek dijital araçların, proje ekiplerinin çevresel performanslarını izlemelerine ve iyileştirmelerine destek sağlayacağı görüşü öne çıkmıştır. Elde edilen bulgular, geliştirilen kuramsal çerçevenin bilgi, beceri ve tutum boyutlarında yapılandırılmasına rehberlik etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Karbon Hesaplama Aracı, Çevrimiçi Oryantasyon Aracı, Dijitalleşme, Karbon ayak izi, Yeşil beceriler

Digital Decision Support System for Ensuring Environmental Sustainability: GreenAdvisor

Aslıhan Selcen BİNGÖL

Gazi University, Türkiye

asbingol@gazi.edu.tr

0000-0002-6262-9037

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi University, Türkiye

mutlutahsin@gazi.edu.tr

0000-0001-6198-2819

Mert KOŞAR

Gazi University, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

mertkosar552@gmail.com

Baha KARAGÖZ

Gazi University, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

bahakaragoz1907@gmail.com

Pınar KARAKOCA

Gazi University, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

pinarkarakoca3@gmail.com

İrem ENGİN

Gazi University, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

irem.eng123@gmail.com

Ömer Faruk KARAARSLAN

Gazi University, Türkiye (Lisans Öğrencisi)

omerfaruk.karaarslann@gmail.com

Introduction

GreenAdvisor is an Erasmus+ project that aims to improve project managers' green skills and ensure that project management processes are carried out with a focus on environmental sustainability. The digital tools developed within the scope of the project include the “Self-Assessment Tool” to measure environmental awareness; the “Online Orientation Tool” to develop participants' green skills with digital training materials; and the “Carbon Footprint Calculation Tool” to calculate the environmental impact of projects and provide digital-based decision support. This study examines the development processes of the theoretical framework that defines the design and content of the digital tools developed within the GreenAdvisor project.

Method

The theoretical framework of the GreenAdvisor project was developed through a two-stage Delphi study consisting of document review and field research. In the document review stage, themes were identified by considering environmental policies, reports, and scientific studies in partner countries. In the field research stage, these themes were converted into an online scale by researchers and administered to a total of 247 individuals with experience in project management. The online opinion scale consists of 5-point Likert-type items and open-ended questions. Qualitative data were evaluated using content analysis, while quantitative data were evaluated using descriptive statistics.

Results

Participants stated that areas such as reducing travel-related carbon emissions, digital sustainability, and waste management should be prioritized in project processes. Furthermore, the view that the digital tools to be developed would support project teams in monitoring and improving their environmental performance was highlighted. The findings obtained have guided the structuring of the developed theoretical framework in terms of knowledge, skills, and attitudes.

Keywords: Digitalization, Carbon Footprint, Footprint Calculator, Green Skills, Online Orientation Tool

Teknoloji ve Yapay Zekâ Destekli Dil Eğitiminde Öğrenci ve Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi¹⁵

Hande KARADESTAN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
handesahn92@gmail.com
0009-0004-9060-6264

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
0000-0002-2014-6571

Giriş

İçinde bulunduğumuz dijital çağ, eğitim ortamlarının teknolojik dönüşümünü hızlandırmış ve bu bağlamda yenilikçi uygulamaların entegrasyonunu kaçınılmaz kılmıştır. Bu dönüşümün merkezinde yer alan yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim alanında öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğrenme analitiği verilerinin sağlanması, öğretmenlere pedagojik destek sunulması ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması gibi çok yönlü katkılar sunmaktadır (Holmes vd., 2019). Özellikle yapay zekâ temelli akıllı öğretim sistemleri, otomatik değerlendirme mekanizmaları, sohbet robotları ve öğrenme yönetim sistemlerine entegre edilen YZ uygulamaları, günümüzde eğitim alanında giderek daha yaygın biçimde kullanılmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). Yapay zekâ destekli dil eğitimi; dil öğrenme sürecinde yapay zekâ algoritmaları; örneğin doğal dil işleme, otomatik konuşma tanıma ve uyarlanabilir sistemler aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğretim stratejilerinin uygulandığı bir eğitim yaklaşımıdır (Bontogon vd., 2018; Katinskaia, 2025). Dil eğitimi, teknoloji ve yapay zekâ uygulamalarının en sık kullanıldığı alanlardan biri olarak dil eğitiminde bu tür araçların kullanımı öğrencilerin öğrenme sürecini ve eğitim programlarının ilerleyişini etkileyebilmektedir. Dil derslerinde dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesine daha fazla zaman ayrılması, öğrencilerin yabancı dili, özellikle İngilizceyi, etkin bir biçimde kullanmaya istekli hale gelmelerini sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, uygulamaya dayalı öğretim süreçlerinin öncelikli hale getirilmesi, dil öğretmenlerinin ortak hedefleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerinin dil eğitimindeki rolüne yönelik görüşleri ve yapay zekâ destekli dil eğitimi sürecini nasıl deneyimlediklerini betimlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış ve çalışma durum çalışması desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenciler ve aynı okulda görev yapmakta olan dil öğretmenleri (Türkçe, İngilizce ve Arapça) oluşturmaktadır. Veriler öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde kullanılan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılığın sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır (Creswell, 2003). Veri toplama aracının oluşturulması sürecinde nitel araştırma ve durum çalışması araştırmalarında deneyimi olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzun süreli etkileşim yoluyla derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmiş ve çalışma grubunun özellikleri detaylı şekilde betimlenmiştir. Verilerin analizi sırasında ve sonrasında bir alan uzmanının değerlendirmesi alınarak uyum sağlamayan kodlar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Böylece, kodlayıcı tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

¹⁵ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin dil eğitiminde yapay zekâyı öğretimi destekleyici rolü, öğrencilerin ise öğrenimi destekleyici rolü ile tanımladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirme, zaman ve emek tasarrufu, öğretimi kolaylaştırma ve zenginleştirme şeklindeki katkılarını dile getirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise dil becerilerini geliştirme, öğrenme sürecini destekleme, verimlilik ve algılanan riskler açısından ele aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin dil eğitiminde yapay zekâ kullanımını içerik ve planlama, öğrenme-öğretme süreci, öğretim materyalleri ve ölçme ve değerlendirme alanlarında deneyimledikleri, eğitim materyalleri geliştirme, ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tanıma gibi konularda eğitim ihtiyaçları olduğu, yapay zekâ kullanım deneyimleri sırasında öğretmen ve öğrenci, eğitim programı ve öğretim, eğitim sistemi ve sağlık riskleri gibi zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ise dil eğitiminde yapay zekâyı öğrenme süreci ve öğrenme materyalleri konusunda deneyimledikleri, içerik yetersizliği ve teknik konularda zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların yapay zekânın öğrenciye, öğretmene ve eğitim sistemine etkileri olduğu şeklinde görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler için yapay zekânın avantajlarının öğrenci özellikleri, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, erişilebilirlik ve geleceğe dönük beklentiler şeklinde olduğu, öğrenciler için ise yapay zekânın öğrenme süreci, erişilebilirlik ve sosyalleşme konularında avantajları olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yapay zekânın bilişsel ve psikomotor, sosyal ve duyuşsal ve teknik açılardan bazı dezavantajlarının bulunduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Dil eğitiminde yapay zekânın etkililiğinin artırılmasına yönelik öğretim programı, kurumsal ve bireysel düzenlemeler ve öğrenme sürecine dönük önerileri bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: dil eğitimi, dil eğitiminde yapay zekâ, durum çalışması, öğrenci deneyimleri, öğretmen deneyimleri.

Kaynaklar

- Bontogon M., Arppe, A., Antonsen, L., Thunder, D. & Lachler, J. (2018). Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL) for nêhiyawêwin: An In-Depth User- Experience Evaluation. *Canadian Modern Language Review*. 74. 1-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.4054>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Katinskaia, A. (2025). *Artificial intelligence in foreign language teaching: Prospects and challenges*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.02032>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second edition). Sage.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Investigating Student and Teacher Experiences in Technology in Artificial Intelligence¹⁶

Hande KARADESTAN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
handesahn92@gmail.com
0009-0004-9060-6264

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
0000-0002-2014-6571

Introduction

The digital age we live in has accelerated the technological transformation of educational environments and, in this context, has made the integration of innovative applications inevitable. At the centre of this transformation are artificial intelligence (AI) technologies, which offer multifaceted contributions to education. These include the personalisation of teaching processes, the generation of learning analytics data, the provision of pedagogical support for teachers, and the enhancement of students' academic achievement (Holmes et al., 2019). AI-based intelligent tutoring systems, automated assessment tools, chatbots, and AI applications integrated into learning management systems are increasingly being adopted in today's educational practices (Zawacki-Richter et al., 2019). AI-supported language education refers to an approach that incorporates personalised instructional strategies using AI algorithms in the language learning process, including natural language processing, automatic speech recognition, and adaptive systems (Bontogon et al., 2018; Katinskaia, 2025). Language education is one of the domains where technology and AI applications are most frequently utilised. The integration of such tools in language instruction has the potential to significantly influence students' learning experiences and the implementation of educational programmes. Allocating more time to developing the four core language skills—listening, speaking, reading, and writing—is essential to encouraging students to use the target language, particularly English, more effectively. In this regard, language teachers commonly prioritise practice-based instructional approaches. The present study aims to explore the views of both teachers and students regarding the role of artificial intelligence technologies in language education and to understand how they experience AI-supported language learning processes.

Methodology

In this research, a qualitative research method was employed, and the study was designed in accordance with the case study pattern. The study group consists of students in the 9th, 10th, 11th, and 12th grades enrolled in a public school located in the Efeler district of Aydın province, along with language teachers (Turkish, English, and Arabic) working at the same school. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers used in individual interviews with teachers and focus group discussions with students, and were analyzed using thematic analysis. Various measures were taken to ensure credibility, transferability, confirmability, and dependability in the study (Creswell, 2003). During the development of the data collection instrument, the opinions of three experts with experience in qualitative research and case study design were sought. Efforts were made to collect in-depth data through prolonged engagement and sustained interaction with participants. Purposeful sampling strategies were employed, and the characteristics of the study group were described in detail to support transferability. To enhance confirmability and dependability, an external field expert reviewed the coding both during and after data analysis. Inconsistencies were identified and corrected through this process, contributing to inter-coder reliability (Miles & Huberman, 1994).

¹⁶ This paper is derived from the first author's master's thesis, supervised by the second author.

Results

The findings of the study indicate that teachers define the role of artificial intelligence (AI) in language education as supportive of teaching, whereas students perceive it as supportive of learning. Teachers highlighted AI's contributions in terms of individualising instruction, saving time and effort, and facilitating and enriching the teaching process. In contrast, students associated AI with developing language skills, enhancing learning efficiency, supporting the overall learning process, and also noted perceived risks. Teachers' experiences with AI in language education were categorised into four main areas: content and planning, the teaching–learning process, instructional materials, and assessment and evaluation. It was concluded that teachers have training needs particularly in the areas of instructional material development, assessment and evaluation, and student profiling. Additionally, they reported encountering various challenges related to teacher and student factors, curriculum and instruction, the education system, and health-related concerns during their experiences with AI integration. Students, on the other hand, reported experiencing AI primarily in relation to the learning process and the use of learning materials. Their challenges were largely associated with content inadequacy and technical difficulties.

Participants expressed the view that artificial intelligence has a multifaceted impact on students, teachers, and the education system as a whole. The advantages of artificial intelligence for teachers were found to relate to student characteristics, the teaching–learning process, assessment and evaluation, accessibility, and future expectations. For students, the reported benefits centred around the learning process, ease of access, and opportunities for socialisation. However, participants also identified certain disadvantages of artificial intelligence, particularly in cognitive and psychomotor domains, as well as in social, emotional, and technical aspects. These concerns highlight the importance of balanced and informed integration of AI into educational settings. To enhance the effectiveness of artificial intelligence in language education, participants offered a range of suggestions. These included recommendations for curriculum development, institutional and individual-level adjustments, and improvements in the learning process.

Keywords: artificial intelligence in language education, case study, language education, student experiences, teacher experiences.

References

- Bontogon M., Arppe, A., Antonsen, L., Thunder, D. & Lachler, J. (2018). Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL) for nêhiyawêwin: An In-Depth User- Experience Evaluation. *Canadian Modern Language Review*. 74. 1-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.4054>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Katinskaia, A. (2025). *Artificial intelligence in foreign language teaching: Prospects and challenges*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.02032>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second edition). Sage.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Yükseköğretimde Ahlak Ve Etik Eğitimi Üzerine Bir Öğretim Tasarımı: ADDIE Modeli

Gülyüz DEBEŞ

Girne Amerikan Üniversitesi KKTC

gulyuzdebes@gau.edu.tr

Giriş

Nitelikli insan gücünün yetişmesinde ve ülkenin kalkınmasında üniversiteler önder kurumlardır. Bundan dolayı üniversitelerde görev yapan akademisyenler (Taş & Kenan, 2020)ve topluma faydalı birey olmak için eğitim alan öğrencilerin etik ve etik ilkeler ile ahlaki değerleri çok iyi bilmeleri ve bu ilkeleri içselleştirip uygulamalıdır (Demir, 2023). Öğretim tasarımlarıyla öğrenme girişimlerinin nasıl geliştirilip katkıda bulunulacağı da ele alınmalıdır. Gökçenin ifade ettiği gibi, eğitim ve öğretimde çağımızın getirdiği bu gelişimler ve yaşanan güncellemeler birçok öğretim tasarımı modelinin doğmasına neden olmuştur. Bu tasarım modelleri içinde en çok tercih edilenlerden biri de ADDIE modelidir. Bilgi beceri ve tutumların öğretilmesi (Özerbaş & Kaya, 2017). Öğrenciyi merkeze alması eğitim fakültelerinde okutulan eğitimde etik ve ahlak dersi için hem geleneksel hem de çevrim içi eğitimlerde kullanılan ADDIE öğretim tasarımı modelinin oluşturması uygun görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı yüksek öğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde okutulmakta olan “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi için ADDIE modeline göre bir öğretim tasarımı hazırlamaktır. Bu tasarım, aşağıda belirtilen ADDIE öğretim tasarımının beş bileşenine göre oluşturulmuştur:

Analiz Basamağı (Analysis): Mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Öğrenme hedefleri, hedef kitlenin ihtiyaçları ve kurumsal hedefleri belirler. Hedef kitlemiz bu dersi alan eğitim fakültelerindeki öğrenciler.

Tasarım Basamağı (Design): Bu basamakta öğretim hedefleri belirlenip, içerik seçimi yapılıp, yöntem, strateji ve kullanılacak materyaller belirtilir. Hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre ve hedeflerine göre sunum biçimleri belirlenir. Eğitimde etik ve ahlak dersinin öğrenme çıktıları, dersin içerikleri ve ölçme yöntemleri tasarlanır

Geliştirme Basamağı (Development): Öğretim sürecinde eğitimde ahlak ve etik dersin içerikleri, multimedya ve etkileşimli araçlar kullanılıp sunum dosyaları gibi materyaller tasarlanıp ve geliştirilecektir.

Uygulama Basamağı (Implementation): Analiz, tasarım ve geliştirme basamaklarında belirlenen süreçlere uygun olarak belirlenen hedefler, yöntem, strateji, kullanılan materyallerin kullanılıp geliştirmesi doğrultusunda belirlenip beklenen tüm bu hedeflerin gerçekleşmesi amacıyla oluşturulan uygun bir öğrenme ortamıdır (Palabıyık & Oral, 2023). Bu aşamada öğrenciler ve eğiticiler için çeşitli bilgilendirmeler ve eğitimler yapılır. Bu bilgilendirme ve eğitim aşamasında hedeflenen eğiticilerin kolaylaştırıcı rolünü, öğrencilerin de öğrenme sorumluluğunu duyup, etkin katılımcı olmaları sağlanır.

Değerlendirme Basamağı (Evaluation): Ölçütler kullanılıp araçların belirlenmesiyle eğitimde ahlak ve etik dersi öğretiminin değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Değerlendirmenin uygulama sonrasında değil bütün ADDIE öğretim tasarımı eğitimde ahlak ve etik sürecinin tüm basamaklarının hemen sonrasında kullanılması hedeflenmiştir.

Sonuçlar

Öğrenme süreci kapsamlı bir öğrenmeyi içermektedir. Bu süreçte öğreten, ADDIE yaklaşımına göre hazırlamış olduğu etik ve ahlak dersi, ders tasarımındaki aşamalarında, öğrencilerinden öğrenmelerini istediği şeyi öğrendiklerinden emin olmak ister. Işman’a (2011) göre, bu aşamada öğretmen, öğrencilerinin öğretim etkinliklerindeki hedeflerine ulaştığını tespit ederse, yeni öğretim etkinliklerine geçmek isteyecektir. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenen de aktiftir ve öğrenende bilgi oluşturmak için öğretenler ADDIE tasarım materyalleri kullanmıştır. Bu model beş aşamada gerçekleşir:

Analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. (ADDIE Modeli: Öğretim Tasarımının 5 aşaması, 2025) Eğitimde etik ve ahlak dersi ile ilgili hazırlanan öğretim tasarımı ADDIE modeli örnek alınıp başka modeller de kullanılıp benzer çalışmalar yapılabilir.

Kuzey Kıbrıs'taki eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede en önemli sorumlulukları üstlenmektedir. Eğitimde ahlak ve etik dersinde öğretilen/öğrenilen konular öğretmenlik mesleğine ilişkin etik farkındalığı olan öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: ADDIE Yaklaşımı, Ahlak, Eğitimde Ahlak ve Etik, Etik, Öğretim Tasarı

Kaynaklar

ADDIE Modeli: Öğretim Tasarımının 5 aşaması. (2025, Ocak 18). Whatfix/Bog/Çalışan eğitimi: hatfix.com/blog/addie-model-instructional-design/ adresinden alındı

Akman, M., Vaughan, M. T., & Greenacre, Z. A. (2024). Türkiyede Grafik Tasarımcıların Meslek Etiği Kavramına Yaklaşımları ve Meslek Etiği Dersinin Tasarım Eğitimindeki Durumu. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, s. 585-603.

Demir, G. (2023). Yüksek Öğretimde Etik İlkelerin Gelişimi ve Önemi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(34), s. 403-420.

Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2022). *Eğitimde Ahlak ve Etik*. Ankara: Eğiten KİTAP.

Evcı, N. (2021). Yayın Kiritiği:Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde yeni yaklaşımlar Dergisi*, s. 248-255.

Güven, G., & Kabaran, G. G. (2023). Yenilenebilir Enerji Eğitimine Yönelik Bir Öğretim Tasarımı Geliştirme ve Değerlendirme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, s. 58-85.

Hajati, K., & Amallah, N. (2024, Mart). Eğitimde Devrim:Etkili Öğrenme ve Öğrenme için ADDIE Modelinin Gücünü Ortaya çıkarmak. *Journal Pandidikon Indonesia Endonezya Dergisi*, s. 202-209.

İşman, A. (2011). Instructional Desing In Education: New Model. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.

Kıyak, Y. S., Budakoğlu, I. İ., & Coşkun, Ö. (2020). Öğretim Tasarımı, Modelleri ve Program Geliştirme ile İlişkisi . *Tıp Eğitimi Dünyası*, s. 5-23.

Koçyiğit, M., Tekel, E., & Karadağ, E. (2018). *Eğitimde Ahlak ve etik*. İstanbul: Nobel Akademik YayıncılıkEğitim Danışmanlık.

Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Öğretim Tasarımı Çalışmalarının içerik Analizi :ADDIE Modeli Örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 26-42.

Palabıyık, T., & Oral, B. (2023). Uzaktan Eğitim Sürecinde ADDIE Öğretim Tasarım Modelinin Kullanılmasına Yönelik İçerik Analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi (JRES)*, s. 104-113.

Taş, C., & Kenan, B. (2020). 1994-2020 Yılları Arasında Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Etik Konulu Blimsel Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 234-264.

An Instructional Design on Ethics and Morality Education in Higher Education: The ADDIE Model

Gülyüz DEBEŞ

Girne Amerikan Üniversitesi TRNC

gulyuzdebes@gau.edu.tr

Introduction

Universities are leading institutions in cultivating qualified human resources and contributing to national development. Therefore, both academics working at universities (Taş & Kenan, 2020) and students who are being educated to become socially beneficial individuals must acquire a solid understanding of ethical principles and moral values, internalize them, and apply them in practice (Demir, 2023). Instructional designs should also consider how learning initiatives can be developed and enhanced. As Gökçe states, the rapid advancements and updates in education have led to the emergence of numerous instructional design models. Among these, one of the most widely adopted is the ADDIE model, particularly in the teaching of knowledge, skills, and attitudes (Özerbaş & Kaya, 2017). Given its learner-centered structure, the ADDIE instructional design model has been deemed suitable for the “Ethics and Morality in Education” course offered in faculties of education, in both traditional and online learning environments.

The purpose of this study is to design an instructional framework for the “Ethics and Morality in Education” course taught in faculties of education within higher education institutions, based on the ADDIE model. This design is structured around the five components of the ADDIE instructional design:

- **Analysis Stage:** Identifies the differences between the current situation and the desired state. Learning objectives, learner needs, and institutional goals are determined. The target audience consists of education faculty students enrolled in this course.
- **Design Stage:** Instructional objectives are established, content is selected, and the methods, strategies, and materials to be used are specified. Presentation formats are determined according to the needs and goals of the target audience. The learning outcomes, content, and assessment methods for the ethics and morality course are designed.
- **Development Stage:** Instructional materials such as course content, multimedia, interactive tools, and presentation slides are created and developed for use in the ethics and morality course.
- **Implementation Stage:** An appropriate learning environment is created in which the goals, methods, strategies, and materials identified in the analysis, design, and development stages are applied (Palabıyık & Oral, 2023). In this stage, both students and instructors receive guidance and training. The intention is to ensure that instructors assume a facilitative role while students become active participants who take responsibility for their own learning.
- **Evaluation Stage:** The ethics and morality course is evaluated through the use of criteria and tools. Evaluation is not limited to the post-implementation stage but is instead applied after each phase of the ADDIE model to ensure continuous improvement throughout the instructional design process.

Results

The learning process entails a comprehensive form of learning. Within this process, the instructor—guided by the ADDIE framework—seeks assurance that students have achieved the intended learning outcomes of the ethics and morality course. According to Işman (2011), if the instructor identifies that learners have successfully met the objectives of instructional activities, they can proceed to new learning tasks. During teaching and learning activities, learners remain active participants, while instructors employ ADDIE-based materials to facilitate knowledge construction. The model is carried out in five

phases: analysis, design, development, implementation, and evaluation (ADDIE Model: 5 Phases of Instructional Design, 2025). The instructional design prepared for the ethics and morality course can serve as a reference for similar studies employing not only the ADDIE model but also alternative instructional design models.

Faculties of education in Northern Cyprus bear a crucial responsibility in teacher training. The content taught and learned in the ethics and morality course is expected to contribute to the cultivation of teachers who possess ethical awareness within their professional practice.

Keywords: ADDIE Approach, Morality, Ethics and Morality in Education, Ethics, Instructional Design

References

- ADDIE Model: Öğretim Tasarımının 5 aşaması. (2025, January 18). Whatfix/Blog/Employee Training: [hatfix.com/blog/addie-model-instructional-design/](https://whatfix.com/blog/addie-model-instructional-design/)
- Akman, M., Vaughan, M. T., & Greenacre, Z. A. (2024). Approaches of Graphic Designers in Turkey to the Concept of Professional Ethics and the Status of Professional Ethics Courses in Design Education. *Anadolu University Journal of Art and Design*, 585-603.
- Demir, G. (2023). The Development and Importance of Ethical Principles in Higher Education. *Rumeli Journal of Language and Literature Studies*(34), 403-420.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2022). *Ethics and Morality in Education*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Evci, N. (2021). Book Review: Instructional Design: The ADDIE Approach. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 248-255.
- Güven, G., & Kabaran, G. G. (2023). Developing and Evaluating an Instructional Design for Renewable Energy Education. *Educational Technology Theory and Practice*, 58-85.
- Hajati, K., & Amallah, N. (2024, March). Revolution in Education: Unleashing the Power of the ADDIE Model for Effective Teaching and Learning. *Journal Pendidikan Indonesia*, 202-209.
- Işman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Kıyak, Y. S., Budakoğlu, I. İ., & Coşkun, Ö. (2020). Instructional Design, Its Models, and Its Relationship with Curriculum Development. *World of Medical Education*, 5-23.
- Koçyiğit, M., Tekel, E., & Karadağ, E. (2018). *Ethics and Morality in Education*. Istanbul: Nobel Academic Publishing.
- Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Content Analysis of Instructional Design Studies: The Case of the ADDIE Model. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 26-42.
- Palabıyık, T., & Oral, B. (2023). Content Analysis on the Use of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education. *Journal of Research in Education and Society (JRES)*, 104-113.
- Taş, C., & Kenan, B. (2020). An Analysis of Ethics-related Scientific Studies in Education Conducted Between 1994-2020 Based on Different Variables. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 234-264.

Daha nitelikli uygulamalar için Mikro Öğretimi Güçlendirmek: Öğretmen adaylarının bakış açısıyla

Tuba KUNDUROĞLU AKAR

Ankara Üniversitesi, Türkiye

tkunduroglu@ankara.edu.tr

0000-0003-4977-9601

Giriş

MEB tarafından “mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler” olarak üç ana başlık altında toplanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin alan bilgisine, alan eğitimi bilgi ve becerilerine (sahip oldukları bilgiyi aktarabilecek eğitim öğretim yeterlikleri) ve milli ve evrensel değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlikler hizmet öncesi eğitimle sağlanır. Öğretmen adaylarına mesleki gelişim dinamiklerini kazandırmak ve onları öğretmenliğe hazırlamak amacıyla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimde teorik bilginin uygulama ile desteklenmesi mesleki gelişim açısından önem taşımaktadır. Ancak Karataş, Cengiz ve Uludüz (2019)’un da belirttiği gibi teorik bilgiyi ilk kez pratiğe dökülecek olan öğretmen adayları için gerçek bir sınıf ortamı, dikkate alınması gereken birçok değişkeni içermesi nedeniyle karmaşık olabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede öğretmenlerin niteliğinin artırılması amacıyla yararlanılan tekniklerden biri de uygulamayı ön plana çıkaran mikro öğretim tekniğidir.

Mikro öğretim 1960’lı yıllarda W. Allen ve arkadaşları tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir (Allen & Eve, 1968; Akt. Gündoğdu, 2019). Öğretmen adayının uzman bir bakış açısıyla ve akran geribildirimleri ile kendini değerlendirmesine ve eksiklerini belirlemesine olanak tanıyan bu teknik öğretmen adayını kontrollü bir sınıf ortamında gerçek sınıf ortamına hazırlar. Bu teknikte bazen anlatım kaydedilir ve dersin sonunda kayıtlardan yararlanılarak değerlendirme yapılır (Tok, 2008). Tüm bu açılardan bireye yaptığı uygulamayı bütün detayları ile yeniden izleme fırsatı vermesi ve grubun eleştirilerine açık olmasından ötürü hem becerilerin gelişmesinde hem de yansıtma davranışlarının kazanılmasında etkilidir (Gözütok, 2006). Öte yandan gerçekçi bir sınıf ortamının olmaması, kayıt alınmasının ya da akran değerlendirmelerinin yarattığı heyecan ve yanlı akran değerlendirmeleri mikro öğretimde sıklıkla dile getirilen sorunlardır (Sternberg, 2003; Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2007; Thomas, 2013, Duban & Kurtde Fidan, 2015; Açıkgül, 2017).

Bu araştırmanın amacı öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek ve daha nitelikli uygulamalar için mikro öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma, insanların yaşamlarını yorumlama, dünyalarını inşa etme ve deneyimlerini anlamlandırma biçimlerine odaklanır (Merriam, 2013). Bu bağlamda, Cresswell (2012) nitel çalışmaların önemini, nesnel ve sayısal veri toplama yöntemleri yerine, insanların düşüncelerini öznel bir çerçevede inceleme gerekliliğine dayandırır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir eğitim fakültesinin farklı öğretmenlik programlarına kayıtlı ve mikro öğretim dersini alan 26 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak mikro öğretim dersi deneyimlerine ilişkin açık uçlu soru formu kullanılarak öğretmen adaylarından hem süreci değerlendirmeleri istenmiş hem de uygulamanın geliştirilmesi için öneriler geliştirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırlamış oldukları yansıtıcı metin raporları da verilere dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizinde tutarlılığın sağlanması için veriler başka bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş, analiz etmesi istenmiş ve görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarını ifade becerileri, zamanı etkili kullanma, sınıf yönetimi becerileri, duygu durum düzenlemeleri gibi konularda kendilerini desteklemede etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen adayları dersin kalabalık olması ve sınırlı süre nedeniyle tekrar yapamama, etkili geribildirimler alamama ya da akran geribildirimlerindeki yanlılık gibi konularda eleştirmişlerdir. Daha nitelikli uygulamalar için alt sınıflardan başlayarak bu deneyimin uygulanması, uygulama kapsamında her adayın öğretmenlik mesleği açısından kendi güçlü yönlerini keşfetmesine olanak tanıyacak şekilde fırsatlar sunulması, yapay zeka destekli mikro öğretim uygulamaları ile daha yansız ve hızlı çalışmaların yapılabileceği gibi öneriler geliştirilmiştir. Yapay zeka destekli geribildirim sistemleri, etkileşimli simülasyonlar ve uyarlanabilir öğrenme ortamları ile geleneksel öğretmen eğitiminin dönüştürülebileceği alanlar tartışılmıştır. Dijital dönüşüm ile birlikte yapay zeka destekli mikro öğretim uygulamalarının risksiz bir sanal ortam sunması, yansız geribildirimler vermesi gibi avantajlarının yanı sıra duygusal değerlendirmeden yoksunluğu, veri gizliliği endişeleri yaratması ve otomasyona aşırı güven oluşturma potansiyeli gibi konularda eleştirilmiştir. Bu nedenle yapay zeka destekli değerlendirmeleri mevcut uygulama ile birleştiren hibrit yaklaşımların daha dengeli sonuçlara götüreceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Mikro öğretim, Öğretmen adayları, Öğretmen eğitimi

Kaynaklar

Açıkgül, K. (2017). *Geogebra destekli mikro öğretim uygulaması ve oyunlaştırılmış teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) etkinliklerinin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının tpab düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A Review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA Pearson.

Duban, N. ve Kurtde Fidan, N. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Journal of International Social Research*, 8(41), 949-959.

Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları

Gündoğdu, K. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Mikro Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi

Karataş, F. Ö., Cengiz, C. & Uludüz, Ş. M. (2020). *Öğretim Sürecinde Endişenin Azaltılması için Mikro Öğretimin Yeniden Düzenlenmesi: Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1), 30-56.

Merriam, S. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thomas, J. D. Jr. (2013). Microteaching revisited: using technology to enhance the Professional development of pre-service teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(4), 150-154.

Tok, N. T (2008). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*. İçinde Doğanay, A. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.

Empowering Microteaching for Higher Quality Practices: Preservice Teachers' Perspective

Tuba KUNDUROĞLU AKAR

Ankara University, Türkiye

tkunduroglu@ankara.edu.tr

0000-0003-4977-9601

Introduction

Within the scope of the general teaching profession competencies, which are grouped by the Ministry of National Education (MoNE) under three main headings—"professional knowledge, professional skills, and attitudes and values"—teachers are expected to possess subject matter knowledge, subject matter teaching knowledge and skills (educational competencies to transfer the knowledge they possess), and national and universal values. The core competencies a teacher must have are provided through pre-service education. To instill professional development dynamics in preservice teachers and prepare them for teaching, supporting theoretical knowledge with practical application in the pre-service education given to them at faculties of education is important for professional development.

However, as stated by Karataş, Cengiz, and Uludüz (2019), a real classroom environment can be complex for preservice teachers, who are applying theoretical knowledge to practice for the first time, as it involves many variables to consider. For this reason, one of the techniques used in teacher training to enhance teacher quality is the microteaching technique, which foregrounds practice. Microteaching was developed in the 1960s by W. Allen and colleagues as part of an experimental program to address the problems preservice teachers encountered in their teaching practices (Allen & Eve, 1968; Cited by Gündoğdu, 2019).

This technique allows the preservice teacher to self-evaluate and identify their shortcomings with an expert perspective and peer feedback, preparing them for the real classroom environment in a controlled setting. In this technique, the delivery is sometimes recorded, and evaluation is conducted at the end of the lesson using these recordings (Tok, 2008). From all these aspects, because it provides the individual with the opportunity to re-watch their practice in all its details and is open to group critiques, it is effective in both the development of skills and the acquisition of reflective behaviors (Gözütok, 2006). On the other hand, the absence of a realistic classroom setting, the excitement caused by recording or peer evaluations, and biased peer evaluations are frequently mentioned problems in microteaching (Sternberg, 2003; Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2007; Thomas, 2013, Duban & Kurtdele Fidan, 2015; Açıkgül, 2017).

The purpose of this research is to examine preservice teachers' opinions regarding microteaching practices used to improve teaching skills and to develop suggestions for improving microteaching practices for higher quality implementation.

Method

The research has been designed as a basic qualitative study. Basic qualitative research focuses on how individuals interpret their lives, construct their worlds, and give meaning to their experiences (Merriam, 2013). According to Cresswell (2012), in qualitative studies, it is essential to approach people's thoughts subjectively instead of collecting quantitative data and conducting objective research.

The study group, which was designed as a qualitative research, consisted of 26 voluntary preservice teachers registered in different teacher education programs at a faculty of education and taking the microteaching course. An open-ended questionnaire regarding their microteaching course experiences was used as a data collection tool, and preservice teachers were asked both to evaluate the process and to develop suggestions for improving the practice. The responses of the preservice teachers were subjected to content analysis. In addition, the reflective paper prepared by the preservice teachers within

the scope of the course were also included in the data. To ensure the consistency of data analysis, another domain expert besides the researcher analyzed the data, and efforts were made to reach a consensus.

Results

The findings of the research revealed that preservice teachers found microteaching practices effective in supporting themselves in areas such as expression skills, effective time management, classroom management skills, and emotional regulation. However, preservice teachers criticized issues such as the crowdedness of the class and the inability to repeat due to limited time, not receiving effective feedback, or bias in peer feedback.

For higher quality practices, suggestions were developed, such as implementing this experience starting from lower grades, providing opportunities within the practice for each candidate to discover their own strengths for the teaching profession, and using AI-supported microteaching applications to conduct more impartial and faster studies. Areas where traditional teacher education could be transformed with AI-supported feedback systems, interactive simulations, and adaptive learning environments were discussed. Along with the digital transformation, the advantages of AI-supported microteaching applications—such as offering a risk-free virtual environment and providing unbiased feedback—were noted, but they were also criticized for the lack of emotional assessment, the creation of data privacy concerns, and the potential to build over-reliance on automation. Therefore, it was concluded that hybrid approaches, which combine AI-supported assessments with existing practice, would lead to more balanced results.

Keywords: Microteaching, Preservice Teachers, Teacher Education

References

- Açıkgül, K. (2017). *Geogebra destekli mikro öğretim uygulaması ve oyunlaştırılmış teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) etkinliklerinin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının tpab düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A Review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA Pearson.
- Duban, N. ve Kurtdede Fidan, N. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Journal of International Social Research*, 8(41), 949-959.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Gündoğdu, K. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Mikro Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Karataş, F. Ö., Cengiz, C. & Uludüz, Ş. M. (2020). Öğretim Sürecinde Endişenin Azaltılması için Mikro Öğretimin Yeniden Düzenlenmesi: Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1), 30-56.
- Merriam, S. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, J. D. Jr. (2013). Microteaching revisited: using technology to enhance the Professional development of pre-service teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(4), 150-154.
- Tok, N. T (2008). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. İçinde Doğanay, A. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.

EU DEEP: Deneyimsel Öğrenme Kuramı ile Kapsayıcı AB ve Eşitlik Eğitiminin Geliştirilmesi

Gizem KOLBAŞI MUYAN

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

gkolbasi@gmail.com

[0000-0003-0403-5836](tel:0000-0003-0403-5836)

İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ilke.evingencel@idu.edu.tr

[0000-0002-2113-701X](tel:0000-0002-2113-701X)

Giriş

Eşitlik, özgürlük, insan onuru ve adalet gibi değerler, çağdaş demokratik toplumların ortak etik zeminini oluşturmaktadır. Avrupa Birliği (AB), bu değerlerin yalnızca hukuki düzenlemelerle değil eğitim yoluyla da yaygınlaştırılmasını hedeflemekte; bu doğrultuda çeşitli politika belgeleri ve programlar aracılığıyla bireylerin farkındalığını artırmaya çalışmaktadır (European Commission, 2000; 2020). Bu bağlamda, Jean Monnet programı, AB kurumlarının tanıtılması ve söz konusu değerlerin öğretim ve araştırma faaliyetleri aracılığıyla disiplinlerarası yaklaşımlarla ele alınmasına olanak tanımaktadır (EACEA, 2023). Bu programlar, katılımcı, sorgulayıcı ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla yürütülmektedir. Böylelikle katılımcıların demokratik değerleri çağdaş öğrenme yollarıyla ele alan özgün uygulamaları teşvik etmektedir.

Jean Monnet Modül Programı kapsamında desteklenen EU DEEP – Deneyimsel Öğrenme Kuramı ile Kapsayıcı AB ve Eşitlik Eğitiminin Geliştirilmesi başlıklı proje (Proje No: 101240066), sosyo-ekonomik, kültürel ve/veya nörogelişimsel açıdan farklılıklara sahip öğrencileri hem ekstra program hem de resmi program aracılığıyla AB çalışmaları ve eşitlik eğitimine dahil etmek için kapsayıcı stratejiler sunmayı amaçlamaktadır. Proje kapsamında geliştirilen modüler öğretim programı, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi’nde yükseköğretim düzeyinde bir seçmeli ders ve lise düzeyine uyarlanarak ekstra program olarak uygulanmaktadır. EU DEEP Projesi kapsamında geliştirilen öğretim programı, AB çalışmaları ve eşitlik eğitiminin deneyim yoluyla anlamlandırılmasını ve içselleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle öğretim programı, Deneyimsel Öğrenme Kuramı temel alınarak yapılandırılmıştır. Deneyimsel öğrenmeye göre öğrenme, yaşantıya dayalı döngüsel bir süreçtir. Bu döngüsel süreç, öğrencinin somut deneyimler edinmesi, bu deneyimler üzerine yansımalar yapması, çıkarımlarını kavramsal düzeye taşıması ve yeni durumlarda uygulamasıyla ilerlemektedir (Evin Gencil, Erdoğan, Kolb ve Kolb, 2021; Kolb ve Kolb, 2017). Bu bağlamda somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama döngüsünde yapılandırılan EU DEEP modülleri, öğrencilerin toplumsal konuları hem eleştirel biçimde sorgulamalarını hem de gerçek yaşam bağlamlarında anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşım, proje sürecine dahil olan öğretmenler ile gençlik çalışanlarına yönelik olarak tasarlanan eğitici eğitimleri aracılığıyla da yaygınlaştırılmaktadır. Bir eylem araştırması olarak tasarlanan proje süreci hem öğrenenler hem eğitimciler için sürekli biçimde gelişen ve uygulama temelli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu çalışmada, Jean Monnet Modül Programı kapsamında yürütülen EU DEEP Projesi tanıtılmakta ve eşitlik eğitimine yönelik kapsayıcı bir öğretim modelinin kuramsal ve pedagojik yönleri ortaya konmaktadır.

Yöntem

Araştırma süreci, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına uygun olarak katılımcı eylem araştırması deseninde yapılandırılmıştır. Katılımcı eylem araştırmaları, araştırmacıların ve uygulayıcıların birlikte hareket ettiği, planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma döngülerine dayanan sistematik bir süreci ifade etmektedir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014). Araştırmanın

katılımcılarını, EU DEEP projesi kapsamında aktif rol üstlenen 10 akademisyen, eğitici eğitimine katılan 240 öğretmen/uygulayıcı ve proje süresince modüllere katılacak toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma süreci, üç yıl boyunca (2025–2028) modüllerin uygulanması, izlenmesi ve iyileştirilmesini kapsayan döngüsel bir yapıda ilerleyecektir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla akademisyenler, öğretmenler ve öğrencilerden veri toplanarak veri türü ve kaynağı çeşitlendirilecektir (Flick, 2018). Veri analizi iki araştırmacı tarafından yapılarak uyum kontrolü gerçekleştirilecektir (Tracy, 2019). Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler dijital arşivde saklanacak, sistematik biçimde araştırma notları tutulacaktır. Ayrıca, elde edilen tematik bulgular proje sürecine dahil olan akademisyen ve öğretmenlerle paylaşarak katılımcı teyidi alınacaktır (Nowell et al., 2017). Modül içerikleri, uygulama bağlamları ve örnek öğrenme ürünleriyle birlikte detaylı biçimde paylaşılmasıyla da aktarılabilirlik güçlendirilecek, geliştirilen modelin farklı bağlamlarda yeniden uygulanabilirliği desteklenecektir (Creswell ve Poth, 2018).

Beklenen Sonuçlar

EU DEEP projesi kapsamında geliştirilen deneyim temelli modüler öğretim programının, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin eşitlik, adalet ve kapsayıcılık gibi kavramları içselleştirebilecekleri öğrenme ortamları sunması beklenmektedir. Modül içeriklerinin, katılımcıların demokratik tutumlarını ve sosyal katılım becerilerini desteklemesi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeyde dönüşüm yaşamalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle son modül olan farazi dava (mock trial) uygulaması ile öğrencilerin analitik düşünme, savunu geliştirme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinin güçlenmesi beklenmektedir. Proje süreci sonunda, farklı düzeylerdeki eğitimcilerle geliştirilen modül ve etkinliklerin, Türkiye bağlamında AB ve eşitlik eğitimine dair bütüncül bir yaklaşım sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Deneyimsel öğrenme kuramı, kapsayıcı eğitim, Jean Monnet Modül Projesi, AB çalışmaları ve eşitlik eğitimi

Kaynaklar

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- EACEA. (2023). *Jean Monnet activities – European Union. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/jean-monnet>
- European Commission. (2000). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- European Commission. (2020). *Communication on achieving a Union of Equality: EU anti-racism action plan 2020–2025*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/a_union_of_equality_eu_action_plan_against_racism_2020_-2025_en.pdf
- Evin Gencel, İ., Erdogan, M., Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2021). Rubric for experiential training. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188–211. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.13>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. Kaunakakai, Hawaii: EBL Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

EU DEEP: Advancing Inclusive EU and Equality Education through Experiential Learning Theory

Gizem KOLBAŞI MUYAN

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

gkolbasi@gmail.com

[0000-0003-0403-5836](tel:0000-0003-0403-5836)

İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ilke.evingencel@idu.edu.tr

[0000-0002-2113-701X](tel:0000-0002-2113-701X)

Introduction

Values such as equality, freedom, human dignity, and justice constitute the ethical foundations of contemporary democratic societies. The European Union (EU) seeks to promote these values not only through legal frameworks but also through education, aiming to raise public awareness via various policy documents and programs (European Commission, 2000; 2020). In this context, the Jean Monnet Programme enables the dissemination of EU-related knowledge and values through interdisciplinary teaching and research activities (EACEA, 2023). These programs adopt participatory, inquiry-based, and learner-centered approaches, encouraging participants to explore democratic values through contemporary learning practices. Supported by the Jean Monnet Module Programme, the project **EU DEEP – Advancing Inclusive EU and Equality Education through Experiential Learning Theory** (Project No: 101240066) aims to offer inclusive strategies for engaging students with diverse socio-economic, cultural, and/or neurodevelopmental backgrounds in EU studies and equality education through both formal and non-formal learning settings. The modular curriculum developed within the project is implemented as a higher education elective course at İzmir Kâtip Çelebi University and adapted for secondary-level learners as an extracurricular program. Grounded in Experiential Learning Theory, the program aims to help learners construct and internalize meaning through their experiences. According to experiential learning theory, learning is a cyclical process involving concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation (Evin Gencil, Erdoğan, Kolb, & Kolb, 2021; Kolb & Kolb, 2017). Within this framework, the EU DEEP modules are designed to foster critical inquiry and contextual understanding of social issues. The project also extends this experiential approach to teachers and youth workers through “train-the-trainer” activities. Designed as an action research study, the project offers an iterative, practice-based learning environment for both learners and educators.

Methodology

The research adopts a **participatory action research design**, a qualitative methodology emphasizing collaboration between researchers and practitioners through the cyclical phases of planning, acting, observing, and reflecting (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Participants include 10 academics, 240 teachers and practitioners attending the training programs, and approximately 400 students engaged in the project modules. Conducted over three years (2025–2028), the study follows iterative cycles of implementation, observation, and refinement. To ensure credibility and trustworthiness, data triangulation will be achieved through diverse sources and types of data collected from academics, teachers, and students (Flick, 2018). Two researchers will conduct independent analyses to ensure inter-rater reliability (Tracy, 2019). All data will be digitally archived, and systematic field notes will be maintained. Thematic findings will be shared with participating educators and academics for validation (Nowell et al., 2017). Additionally, detailed documentation of module content, contexts of implementation, and sample learning products will enhance **transferability** and the potential for replication across different educational contexts (Creswell & Poth, 2018).

Expected Outcomes

It is anticipated that the experiential, modular curriculum developed within the EU DEEP project will create learning environments where students of different ages can internalize key democratic values such as equality, justice, and inclusion. The modules are expected to enhance participants' democratic attitudes, social engagement skills, and cognitive as well as affective transformation. Particularly, the **mock trial module** aims to strengthen analytical reasoning, advocacy, and perspective-taking skills. Ultimately, the project seeks to contribute a holistic pedagogical framework for EU and equality education within the Turkish context, co-developed and implemented with educators across different levels.

Keywords: Experiential learning theory, inclusive education, Jean Monnet Module Project, EU studies and equality education

References

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- EACEA. (2023). *Jean Monnet activities – European Union. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/jean-monnet>
- European Commission. (2000). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- European Commission. (2020). *Communication on achieving a Union of Equality: EU anti-racism action plan 2020–2025*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/a_union_of_equality_eu_action_plan_against_racism_2020_2025_en.pdf
- Evin Gencel, İ., Erdogan, M., Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2021). Rubric for experiential training. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188–211. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.13>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. Kaunakakai, Hawaii: EBLIS Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Gençlerde Demokrasi ve Kültürlerarası Yetkinlik Gelişimi: OurVoice Projesi Deneyimi

Aslıhan Selcen BİNGÖL

Gazi Üniversitesi, Türkiye

asbingol@gazi.edu.tr

0000-0002-6262-9037

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

mutlutahsin@gazi.edu.tr

0000-0001-6198-2819

Onur CERAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

onur.ceran@gazi.edu.tr

0000-0003-2147-0506

Nail AKGÜN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

nailakgun@gazi.edu.tr

0000-0003-0838-2587

Rabia Kübra DENİZ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

kubradeniz@gazi.edu.tr

0000-0002-3662-0055

Giriş

Demokratik katılım ve kültürlerarası yetkinlik, 21. yüzyıl vatandaşlık eğitiminin temel bileşenleridir. Ancak araştırmalar, Avrupa genelinde gençlerin demokrasiyi çoğu zaman soyut bir kavram olarak deneyimlediklerini ve iş birliğine dayalı, yansıtıcı öğrenme yoluyla bunu uygulama fırsatlarının nadiren olduğunu göstermektedir. Bu boşluğu gidermeyi amaçlayan bu çalışma, yapılandırılmış ve katılımcı öğrenme ortamlarının 16–19 yaş arası gençler arasında demokratik ve kültürlerarası yetkinlikleri nasıl geliştirebileceğini incelemektedir. Araştırma, İzlanda, Letonya, İsveç, İrlanda ve Türkiye'nin yer aldığı Erasmus+ KA220 ortaklığı OurVoice projesi kapsamında geliştirilen çerçeve ve etkinliklere dayanmaktadır. Beş ortaklı bir konsorsiyum tarafından yürütülen ve Ekim 2026'ya kadar sürecek 24 aylık bu proje, okullar, mesleki eğitim merkezleri, yükseköğretim kurumları ve eğitimde, istihdamda veya öğretimde olmayan gençler bağlamlarında gençlerin yerel, ulusal ve Avrupa düzeyinde demokrasiye aktif katılımın önemine dair farkındalığını artırmayı hedeflemektedir.

Avrupa Konseyi'nin Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi ve AB Gençlik Stratejisi 2022–2027'ye dayanan bu çalışma, deneyimsel ve katılımcı yöntemlerin -dijital iş birliğiyle birleştirildiğinde- vatandaşlık bilincini, empatiyi ve kültürlerarası farkındalığı nasıl güçlendirebileceğini araştırmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, İzlanda, Letonya, İsveç, İrlanda ve Türkiye'den yaklaşık 150 gencin katılımıyla OurVoice projesinin demokratik ve kültürlerarası yetkinlikleri nasıl geliştirdiği ADDIE modeli (Analiz–Tasarım–Geliştirme–Uygulama–Değerlendirme) çerçevesinde incelenecektir.

Analiz aşamasında, gençlerin demokrasi ve kültürlerarası iletişim konularındaki mevcut farkındalık düzeyleri belirlenmiş; ihtiyaç analizi sonuçları modül tasarımına yön vermiştir. **Tasarım ve geliştirme aşamalarında**, İzlanda'da yürütülen pilot uygulamanın geri bildirimleri doğrultusunda birbirine bağlantılı beş modülün nihai içerikleri oluşturulmuştur:

- **M1:** Uygulamalı Dijital İletişim Becerileri
- **M2:** Bugüne Nasıl Geldik?
- **M3:** Günümüzün Temel Sorunlarını Belirleme / Sesimizi İleriye Taşımak
- **M4:** Avrupa Birliği Boyutları
- **M5:** Eğiticiler İçin Pedagojik Rehber

Uygulama aşaması, iki Stratejik Sonuç (SR) etrafında yapılandırılacaktır:

- **SR1:** *Hibrit Tematik Pan-Avrupa Atölye Çalışmaları* – (Kültürlerarası İletişim, Ulusal Demokrasi, Avrupa Vatandaşlığı)
- **SR2:** *Hibrit Gençlik Pan-Avrupa Konferansı* – öğrenenlerin ürettikleri çıktıları ve yansımalarını sergileyecekleri ortak etkinlik.

Değerlendirme aşaması kapsamında veri toplama süreci; odak grup görüşmeleri, gözlemler ve dijital ürünlerin analizi ile yürütülecektir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenecek ve katılımcıların vatandaşlık farkındalığı, empati ve kültürlerarası anlayış düzeylerindeki değişimler izlenecektir. **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bu araştırmanın sonunda, OurVoice projesinin gençlerin demokratik farkındalığını, kültürlerarası duyarlılığını ve aktif vatandaşlık becerilerini anlamlı biçimde geliştirmesi beklenmektedir. Katılımcıların, programın sonunda hem yerel hem de Avrupa düzeyinde demokratik süreçlere daha bilinçli ve aktif biçimde katılım gösterecekleri; farklı kültürel bakış açılarını anlamada empati, hoşgörü ve eleştirel düşünme becerilerinde ilerleme kaydedecekleri öngörülmektedir.

Dijital iş birliği ve deneyimsel öğrenme temelli etkinliklerin, gençlerin öz-yeterlik duygularını güçlendireceği ve dijital vatandaşlık becerilerini pekiştireceği tahmin edilmektedir. Ayrıca, beş ülkenin gençleri arasında gerçekleştirilecek hibrit atölye ve konferansların, kültürlerarası diyalog, ortak Avrupa kimliği bilinci ve demokratik dayanışma açısından kalıcı etkiler yaratması beklenmektedir.

Sonuç olarak, çalışma, demokratik vatandaşlık eğitiminin sadece teorik değil, aynı zamanda katılımcı ve etkileşimli öğrenme ortamlarıyla desteklendiğinde çok daha etkili olduğunu gösterecektir. Bu bulguların hem politika yapımcılar hem de eğitim kurumları için gençlerin demokratik katılımını güçlendirecek yenilikçi pedagojik yaklaşımlara ışık tutması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi eğitimi, kültürlerarası yetkinlik, gençlerin güçlendirilmesi, katılımcı öğrenme, öğrenme modülleri, Erasmus+ KA220

Development of Democratic and Cross-Cultural Competences in Youth: The OurVoice Project Experience

Aslıhan Selcen BİNGÖL

Gazi University, Türkiye

asbingol@gazi.edu.tr

0000-0002-6262-9037

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Gazi University, Türkiye

mutlutahsin@gazi.edu.tr

0000-0001-6198-2819

Onur CERAN

Gazi University, Türkiye

onur.ceran@gazi.edu.tr

0000-0003-2147-0506

Nail AKGÜN

Gazi University, Türkiye

nailakgun@gazi.edu.tr

0000-0003-0838-2587

Rabia Kübra DENİZ

Gazi University, Türkiye

kubradeniz@gazi.edu.tr

0000-0002-3662-0055

Introduction

Democratic participation and cross-cultural competence are essential components of twenty-first-century citizenship education. However, research indicates that young people across Europe often experience democracy as an abstract concept and have limited opportunities to engage with it through collaborative and reflective learning. Addressing this gap, this study explores how structured and participatory learning environments can enhance democratic and intercultural competences among youth aged 16–19. The research is based on the framework and activities developed within the Erasmus+ KA220 partnership *OUR VOICE*, involving Iceland, Latvia, Sweden, Ireland, and Türkiye. Managed by a consortium of five partners over 24 months (until October 2026), the project aims to increase awareness among young people in schools, vocational training centres, higher education institutions, and those not in education, employment, or training (NEETs) of the importance of active participation in democracy at local, national, and European levels. Grounded in the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture and the EU Youth Strategy 2022–2027, the study examines how experiential and participatory methods—supported by digital collaboration—can foster civic awareness, empathy, and intercultural understanding.

Method

The study applies the ADDIE instructional design model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) to investigate how the OUR VOICE programme promotes democratic and intercultural competences among approximately 150 young participants from the five partner countries. During the analysis phase, the existing levels of civic and intercultural awareness were assessed, and

the needs analysis informed the design process. In the design and development phases, feedback from a pilot implementation in Iceland guided the refinement of five interconnected modules:

M1: Practical Digital Communication Competences

M2: How Did We Get to Where We Are?

M3: Identifying the Key Challenges of Today / Using Our Voice to Move Forwards

M4: The European Union Dimensions

M5: Pedagogical Guide for Educators

The implementation phase is structured around two Strategic Results (SRs): SR1 – Hybrid Thematic Pan-European Workshops (Cross-Cultural Communication, National Democracy, European Citizenship) and SR2 – Hybrid Youth Pan-European Conference, where participants will showcase their outputs and reflections. The evaluation process involves focus-group interviews, observations, and analysis of digital artefacts. The collected data will be analysed using descriptive methods to trace changes in participants' civic awareness, empathy, and intercultural understanding.

Results / Expected Results

It is expected that the OUR VOICE programme will significantly enhance young people's democratic awareness, intercultural sensitivity, and active citizenship skills. Participants are anticipated to demonstrate greater engagement in democratic processes at both local and European levels, along with improved empathy, tolerance, and critical thinking in understanding diverse perspectives. Digital collaboration and experiential learning activities are expected to strengthen participants' self-efficacy and digital citizenship competences. Moreover, the hybrid workshops and conference involving young people from five countries are anticipated to create lasting impacts on intercultural dialogue, shared European identity, and democratic solidarity. Overall, the study aims to demonstrate that democratic citizenship education becomes more effective when supported by participatory and interactive learning environments, offering insights for policymakers and educational institutions to promote innovative pedagogical approaches that empower youth democratic participation.

Keywords: democracy education, cross-cultural competence, youth empowerment, participatory learning, learning modules, Erasmus+ KA220

KKTC'de Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Değerler ve Normların Aktarımı Üzerine Bir İnceleme

Nicel MASAROĞULLARI
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
nicel.masarogullari@emu.edu.tr
0000-0002-1465-9936

Giriş

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ortaokul düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan toplumsal değerlerin ve normların aktarım biçimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Örgün eğitim kapsamında kullanılan ders kitapları, bilgi aktaran materyaller olmalarının yanı sıra toplumun kültürel değerlerini, ahlaki değerlerini ve ideolojik yönelimlerini yeni kuşaklara aktaran çok önemli birer araçlardır.

Yöntem

Araştırmada, ders kitaplarında yer alan ana temalar çerçevesinde sunulan değerler içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak değerlendirilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu analiz sonucunda, KKTC eğitim sisteminde değer aktarımının niteliği hakkında bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: değer ve norm aktarımı, KKTC örneği, sosyal bilgiler ders kitapları, toplumsal değerler, toplumsal normlar

A Study on the Transmission of Social Values and Norms in Social Studies Textbooks Used in the TRNC

Nicel MASAROĞULLARI
Eastern Mediterranean University, TRNC
nicel.masarogullari@emu.edu.tr
0000-0002-1465-9936

Introduction

This study explores how social values and norms are transmitted in Social Studies textbooks used at the secondary school level in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Textbooks used in formal education are not only materials that deliver information but also crucial instruments that transmit the cultural values, moral principles, and ideological orientations of a society to younger generations.

Methodology

In this study, the values presented within the main themes of the textbooks are systematically evaluated using content analysis.

Results / Expected Outcomes

Through this analysis, the study seeks to shed light on the nature of value transmission within the TRNC education system.

Keywords: transmission of values and norms, a TRNC case, social studies textbooks, social values, social norms

Yapay Zekâ ve Eğitimde Gelecek Senaryoları: Program Geliştirmeye Yansımalar

Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Yağmur KAYA

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202554001001@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Yaren Zeynep METE

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202554001002@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0009-0322-6201

Giriş

Günümüzde yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim dâhil olmak üzere birçok alanda köklü dönüşümlere yol açmaktadır. Eğitim alanında YZ entegrasyonunun artması, öğretim programlarının içeriğinden değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir yelpazede değişim potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, gelecekte eğitim programlarının nasıl şekilleneceği, öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl dönüşeceği gibi önemli soruları gündeme getirmektedir. Eğitimde YZ kullanımına ilişkin bu dönüşüm, program geliştirme alanında yeni yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, YZ teknolojilerinin eğitimde gelecekte yaratabileceği olası değişimleri belirlemek ve bu değişimlerin eğitim programları geliştirme sürecine olan yansımalarını incelemektir. Ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan akademisyenlerin, YZ temelli geleceğe ilişkin öngörülerini ve dönütlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışma, eğitimde YZ entegrasyonunun fırsatlarını ve risklerini felsefi ve uygulamalı açılardan değerlendirmesi bakımından literatüre katkı sunmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel bir yaklaşımla tasarlanmış olup fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Antalya'daki bir üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı bünyesindeki Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 akademisyen araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde, konuya ilişkin bilgi ve öngörü sahibi olmaları temel ölçüt olarak alınmıştır.

Veri toplama sürecinde, araştırma sorularına dayalı olarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş, katılımcı onayıyla ses kaydına alınmış ve sonrasında transkript edilmiştir. Her katılımcıya kod adı verilerek gizlilik ilkesi korunmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; YZ'nin öğretim programlarının amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına olası etkileri, ayrıca etik, pedagojik ve toplumsal yönleri kapsamlı biçimde incelenmiştir.

Bulgular

Yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük bir oranı YZ'nin gelecekte eğitim alanında köklü değişimler yaratacağını düşünmektedir. Katılımcılar YZ'nin bireyselleştirilmiş eğitimde yararlı olacağını düşünmektedir, bunun yanı sıra öğretmenlerin rehberlik ve danışmanlık rolünün artacağı da ifade edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, YZ teknolojileri amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarında önemli dönüşümler yaratma potansiyeline sahiptir. Öğretim programlarının daha esnek, öğrenci merkezli olması beklenmektedir. Fakat bunun yanında öğretmen-öğrenci ilişkilerini zayıflatabileceği ve eğitimde yeni eşitsizlik biçimlerinin ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir program geliştirirken, yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda felsefi, etik ve sosyal boyutlarında dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim programları YZ'nin hızına yetişmek için daha esnek ve yenilikçi hale getirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarına YZ okuryazarlığı gibi dersler entegre edilmelidir. Program geliştirme sürecinde etik rehber ilkeler belirlenmelidir. YZ'nin sunduğu imkanlardan yararlanılırken, insan merkezli ve hümanist eğitim anlayışı korunmalıdır. YZ destekli materyal ve değerlendirme araçları geliştirilirken kapsayıcılık, kültürel uygunluk ve erişilebilirlik ilkeleri de dikkate alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Akademisyen görüşleri, Eğitimde yenilik, Fenomenoloji, Program geliştirme, Yapay zekâ.

Artificial Intelligence And Future Scenarios In Education: Implications For Curriculum Development

Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Yağmur KAYA

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202554001001@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Yaren Zeynep METE

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202554001002@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0009-0322-6201

Introduction

Recently, artificial intelligence (AI) technologies have rapidly integrated into daily life and profoundly influenced various fields, including education. The increasing incorporation of AI into educational contexts raises significant questions about how curricula will evolve and how the roles of teachers and students may transform in the future. This transformation highlights the need for new approaches to curriculum development that address the opportunities and challenges posed by AI-based educational environments.

The main purpose of this study is to identify the potential changes that artificial intelligence technologies may create in the future of education and to examine how these changes might influence the curriculum development process. Additionally, the study aims to elicit the perspectives and feedback of academicians specializing in Curriculum and Instruction on an AI-driven educational future. By addressing both philosophical and practical dimensions, this research contributes to the literature by offering a forward-looking perspective on the integration of AI into education.

Method

This study was designed as qualitative research employing a phenomenological approach. The research population consists of academicians from the Department of Curriculum and Instruction within the Institute of Educational Sciences at a university in Antalya, Türkiye. The sample was selected through purposive sampling and included ten academicians who possess knowledge and foresight about the topic.

A semi-structured interview form, developed based on the research questions, was used as the primary data collection tool. The interviews were conducted individually, audio-recorded with the participants' consent, and later transcribed verbatim. Each participant was assigned a code name to ensure confidentiality. The collected data were analysed using content analysis. The analysis focused on exploring the potential effects of artificial intelligence on the goals, content, teaching–learning processes, and assessment dimensions of curricula, as well as on examining the ethical, pedagogical, and social implications of AI in education.

Findings

According to the findings of the analysis from interviews, most of the participants think that artificial intelligence will make profound changes in the field of education in the future. The participants think that artificial intelligence will be useful in individualized education; moreover, it is concluded that the teachers' role as a guide and mentor will become more prominent.

According to the findings of the study, artificial intelligence technologies have the potential to make profound transformations in terms of the goals, content, teaching-learning process, and assessment dimensions of the curriculum. It is expected that the curricula will be more flexible and student-centered. On the other hand, it has been concluded that artificial intelligence tools can lessen the relationship between the teacher and the students, and create different forms of inequalities in education. While developing a curriculum, it is essential to consider not only the technological dimension but also the philosophical, ethical, and social dimensions.

Curricula should be rendered more flexible and innovative in order to catch up with artificial intelligence. Courses such as AI literacy should be integrated into teacher education programs. In the process of developing a curriculum, ethical guidance principles should be set. Whilst we utilize the opportunities of artificial intelligence, we should keep the mentality of student-centered and humanistic education. When developing artificial intelligence-based materials and assessment tools, comprehensiveness, cultural appropriateness, and accessibility principles should be prioritized.

Keywords: Academician perspectives, Artificial intelligence, Educational innovation, Curriculum development, Phenomenology.

SPONSORS



Kongre Düzenleme Kurulu, broşür basımı ve kongre bayrağı/afişlerinin temini konusunda sağladığı destekten dolayı PEGEM Akademi'ye şükranlarını sunar.

*The Congress Organizing Committee would like to express its gratitude to **PEGEM Academy** for its support in providing Congress Program printing and supplying congress flags/banners.*