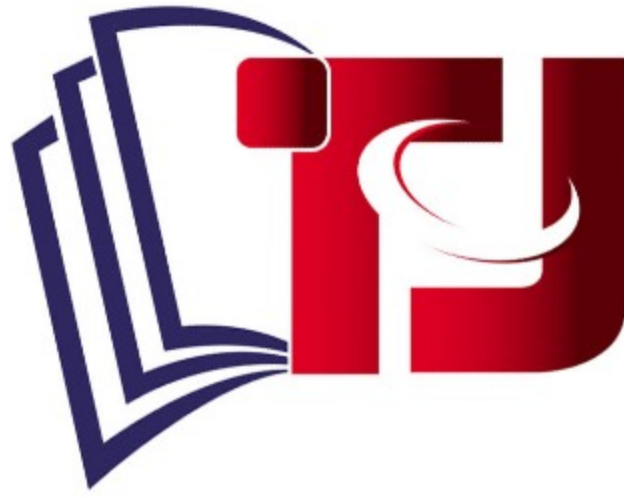




TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

May: 2025
Volume: 12
Issue: 2
e-ISSN: 2458-8210

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Cilt 12, Sayı 2, 2025 / Volume 12, Issue 2, 2025

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ / Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. İrfan EMRE

Editörler / Editors

Dr. Sezgin DEMİR, Dr. Hakan POLAT

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Vildan DONMUŞKAYA / Dr. Yelda USAL

Dr. Haki PEŞMAN / Dr. Eyüp BOZKURT

Dr. Yelda KÖKÇÜ / Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Arş. Gör. İrem ELÇİ ÖKSÜZOĞLU

Dil Editörleri / Language Experts:

Arş. Gör. Nurettin CİNTEMİR / Arş. Gör. İlayda ERDEM

Görsel Tasarım / Visual Design

Dr. Kainat ÖZPOLAT

Sekreteryä / Secretariat

Arş. Gör. Cemile BALIK

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone:+904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Figen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S., University of Chile
- Dr. Karimova SHAXNOZA, Tashkent State University of Oriental Studies
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan

Dr. Martina Matějčková ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovaky
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

Mayıs 2025 (CİLT:12, SAYI:2) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST

Dr. Alpaslan GÖZLER (Erciyes Üniversitesi)
Dr. Ebru POLAT (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Figen AKÇA (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Dr. Gökhan ARASTAMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Dr. Ramazan YİRCİ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Sevdâ KOÇ AKRAN (Siirt Üniversitesi)
Dr. Sinan SCHREGLMANN (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Tuğrul YÜRÜK (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Ümmühan AKPINAR AFŞİN (Bartın Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Dilan ÇEÇEN ATLI & Elçin AYAZ	118-140
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <i>The Examination of Preschool Teachers' Awareness of STEM Education</i>	
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Recep AKGÜL & Şema Aydın VURAL	141-167
<i>Çağdaş Liderlik Yaklaşımları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi: 2003-2023</i> <i>The Bibliometric Analysis of Contemporary Leadership Approaches Studies: 2003-2023</i>	
Osman GÖNÜLTAŞ, Işıl DEMİRBAŞ, Emine AYVADANA & Kerem AŞKAR	168-190
<i>Ebeveynlerin Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Görüşleri: Özel Yetenekliler Örnekleme</i> <i>Parents' Views on Their Children's Digital Game Playing Habits: The Sample of Gifted Children</i>	
Ahmet UYAR & Rıdvan DEMİR	191-218
<i>9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'nda Yenilikler</i> <i>Innovations in the 9th Grade Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) Course Curriculum</i>	
Vedat DİNÇ & Şerife Şenay İLİK	219-245
<i>Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistemik Derleme</i> <i>Examination of Postgraduate Theses Designed with Qualitative Research Method Regarding Learning Disabilities: Systematic Review</i>	



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 28.12.2024 Accepted/Kabul: 31.01.2025 Published/Yayınlama: 29.05.2025

Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi **

Dilan ÇEÇEN ATLI¹ - Elçin AYAZ²

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma amacının gerçekleştirilmesi için karma yöntemin eş zamanlı sıralı deseninden yararlanılmıştır. Buna uygun olarak önce nicel veriler, ardından bu verilere dayalı nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde görev yapan, merkez ve kırsal bölgelerde çalışan toplam 264 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlere FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) farkındalık ölçeği uygulanarak çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılar ise, FeTeMM farkındalık ölçeği uygulanmış öğretmenler arasından, kolay ulaşılabilirlik esasına dayalı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için 13, gözlem çalışmaları için ise üç öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi farkındalıkları konusunda cinsiyet, mesleki kıdem durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak mesleki kıdem değişkeninin 'öğretmene etkisi' alt boyutunda "STEM Eğitimi Alma Durumu" gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Öğretmenler STEM etkinliklerini sınıflarında uyguladıklarını ama bunlarla ilgili alacakları eğitimlerle kendilerini yeterli hissederek geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca okullarda bulundurulacak ilgili materyaller, geliştirilecek STEM

* Bu çalışma ilk yazarın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, dilancecenatli@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5961-4910>

² Doç. Dr, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır, elcin.ayaz@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2488-6777>

eğitimi planları, fiziki şartların bu eğitim sürecine göre revize edilmesi gibi gelişmelerin STEM eğitiminin yaygınlaşmasına ve öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerini artırmasına katkısının sağlanacağı bildirilmiştir.

Anahtar Kelimler: Okul öncesi eğitim, STEM eğitimi, STEM farkındalık süreci

The Examination of Preschool Teachers' Awareness of STEM Education

Abstract

This study aims to examine the awareness of preschool teachers regarding STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education. To achieve the research objective, the simultaneous, sequential pattern of the mixed method was used. Accordingly, quantitative data were collected first, then qualitative data based on these data were analyzed. In the quantitative dimension of the research, the study group consists of 264 preschool teachers working in a province of the Southeastern Anatolia Region, including both urban and rural areas. In this direction, the STEM awareness scale was applied to the teachers and evaluated in terms of various variables. The participants in the qualitative dimension of the study were selected from among teachers who had been administered the STEM awareness scale, using a purposeful sampling method based on ease of accessibility. Thirteen teachers volunteered for the semi-structured interviews, and three volunteered for the observation studies. Qualitative data were examined using content analysis. According to the research results, no significant difference was found in the gender and professional seniority status of preschool teachers regarding STEM education awareness. However, a significant difference was detected in variables such as "Status of Receiving STEM Education" in the 'Impact on the Teacher' sub-dimension of the professional seniority variable. Teachers stated that they apply STEM activities in their classrooms but believe they can improve themselves by feeling adequate through the training they will receive about them. In addition, it was reported that developments such as related materials to be kept in schools, STEM education plans to be developed, and revising physical conditions according to this educational process will contribute to the dissemination of STEM education and increase teachers' STEM awareness levels.

Keywords: Preschool education, STEM education, STEM awareness process

1. GİRİŞ

Bireylerin çağın değişim ve yeniliklerine uyum sağlayarak bunlara yön verebilmesi için yaşam boyu öğrenmelerinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Hızlı değişim ve gelişim süreçleri; yeni teknolojik ürünler, bilgiler ve yaklaşımların üretilmesini sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin sağlanması, eğitim sistemlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olacak bireyler yetiştirilmesi ile mümkün olabilir

(Çiftçi, Yayla ve Sağlam, 2021). Bu becerileri destekleyen STEM eğitim yaklaşımı, öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek araştırma ve sorgulama sürecinde bilgileri problem çözme yoluyla ürüne dönüştürmelerini hedefleyerek yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemektedir (Altunel, 2008).

Bütün sınıf seviyelerinde eğitim etkinliklerini kapsayan ‘STEM eğitimi’, okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar süren disiplinler arası bir yaklaşımdır. STEM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında öğretimin bütünleştirilerek kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Bybee, 2010; Gonzales ve Kuenzi, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı’na (2017) göre, STEM eğitimi, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, matematiksel becerilerini, problem çözebilme becerilerini destekler (Malçok-Ceylan, 2021). Ayrıca STEM eğitimi yaklaşımı ile öğrenciler problemlere çözüm üretebilme aşamasında yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (MEB, 2018). STEM eğitim sürecinde kazandırılacak olan bu beceriler okul öncesi eğitim alan çocuklarda doğuştan bulunmaktadır (Chesloff, 2013). Bu nedenle, STEM eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanması, onların gelişimi açısından son derece büyük bir öneme sahiptir. Çorlu, Capraro ve Capraro (2014) tarafından belirtildiği gibi STEM eğitimi iş birliği temelli bilgi, beceri ve inançları içermektedir. STEM eğitimi aracılığıyla, yenilikçi düşünme yeteneğine sahip nesillerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye’de bu konuda ilerici eğitim anlayışları uygulanabilmesi için okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Okul öncesi çağındaki öğrencilere yeni deneyimlerini keşfedecekleri fırsatları sağlamak için uygun ortam oluşturmak gerekmektedir (Kavak ve Gül, 2021). Öğretmenlerin STEM uygulamaları yapabilmeleri için konu ile ilgili farkındalık, bilgi ve deneyim durumları önemlidir. Bununla ilgili alanyazında istenilen çeşitlilikte çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri incelenerek gözlem ve görüşmelerle alanda incelemeler yapılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilde bulunan resmi ilkokullarda ve anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler bağlamından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalıkları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenci yaş aralığı ve STEM eğitimine yönelik bilgi bakımından ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimini tanımlama biçimleri ve STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM temelli etkinlikleri kullanmaları öğrenci becerilerini nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada, karma yöntemin eş zamanlı sıralı deseni kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeyleri, nicel kısımda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve bu ilişkinin derecesi tespit edilmek amacıyla kullanılır (Karasar, 2005). Araştırmanın nitel kısımda ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerle elde edilen veriler aracılığıyla tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme ile belirlenen Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde merkezde ve kırsalda çalışan 264 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo'1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	31	11.7
	Kadın	233	88.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	71	26.9
	6-10 yıl	99	37.5
	11 yıl ve üzeri	94	35.6
Öğrenci Yaş Grubu	3-4 yaş	55	20.8
	5 yaş	209	79.2
STEM ile İlgili Eğitim	Evet	93	35.2
Alma Durumu?	Hayır	171	64.8
	Toplam	264	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo'1 de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; 264 öğretmenin %11.7'sinin erkek öğretmenler, %88.3'ünün ise kadın öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin 1-5 yıl arası %26.9'u, 6-10 yıl arası %37.5'i, 11 yıl ve üzeri %35.6 deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre 3-4 yaş grubunun %20.8, 5 yaş grubunun ise %79.2 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte STEM ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin oranı %35.2 iken almayanların ise %64.8 olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirleyebilmek açısından ilk bölümde ‘Kişisel Bilgiler Formu’ kullanılmıştır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için ‘STEM Farkındalık Ölçeği’ kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ ve ‘Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu’ kullanılmıştır.

Bu araştırmanın nicel verileri ‘FeTeMM Farkındalık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek Çevik (2017) tarafından geliştirilmiş ve izin alınarak uygulanmıştır. FeTeMM Farkındalık Ölçeği beşli likert tipinde (1-Kesinlikle Katılmıyorum/5-Kesinlikle katılıyorum) olup 15 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82, bu araştırmada ise 0.71’dir. Ulaşılan bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin Tekin (2004) formülünden faydalanılarak Puan aralıkları ve değerlendirme düzeyleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

FeTeMM Farkındalık Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmanın nitel sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarını ölçebilmek için nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların STEM eğitimi farkındalıklarını sınıf ortamında detaylı bir şekilde ölçebilmek adına veri toplama aracı olarak gözlem formu oluşturulmuştur.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili soru havuzu oluşturmak için literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacılarla birlikte FeTeMM farkındalık ölçeğine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu için soru havuzu oluşturulmuştur. STEM eğitimi üzerine araştırmalar yapan beş uzmandan uzman görüşü alınarak sorular uzman görüşüne göre düzenlenmiştir.

Görüşmeler araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları için katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmeler esnasında uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular araştırmacı tarafından katılımcılara

sorulmuş ve katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri uygun bir ortam oluşturmuştur. Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenleri Ö1. Ö2. Ö3...şeklinde kodlanmıştır. Çalışmanın nitel bulguları bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar yapılırken bu kodlardan faydalanılmıştır.

Görüşme formu sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu sorular aşağıdaki gibidir. Soruların nihai şekline karar verilirken kapsam geçerliği Lawsche (1975) tekniğine göre hesaplanmış ve 0.94 şeklinde bulunmuştur.

- *STEM öğretim süreci ile ilgili bilgi ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?*
- *Öğretim süreci içerisinde STEM etkinliklerini kullanıyor musunuz? Cevabınız evet ise nasıl kullanıyorsunuz?*
- *Mühendislik tasarım temelli öğretim süreci ile ilgili bilgi ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?*
- *Sizce mühendislik tasarım temelli öğretim süreci ve STEM eğitimi arasında bir ilişki var mıdır? Varsa açıklayınız.*
- *Öğretim süreci içerisinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları sizce nelerdir? (zaman, materyal, sınıf yönetimi vb.)*
- *Öğretim süreci içerisinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın dezavantajları sizce nelerdir? (zaman, materyal, sınıf yönetimi vb.)*
- *Sizce öğretim süreci içerisinde STEM temelli etkinlikleri kullanmak öğrenci becerilerini geliştirir mi? Cevabınız evet ise hangi becerileri geliştirir? Hayır ise neden?*
- *Öğretim süreci içerisinde STEM temelli etkinliklerin uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?*

Araştırmanın nitel kısmında yapılan gözlemler için kullanılan gözlem formu şu şekildedir:

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Gözlem Formu	Sınıf: Kız: Erkek:
Sınıf düzeninin ayrıntılı çizimi	
STEM eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin konumlarının ayrıntılı çizimi	
Mühendislik tasarım süreci; Problem durumu: 1. Öğretmen etkinliklere başlamadan önce sınıfı gruplara ayırdı mı?	Örnek Problem Durumu: Kış mevsiminde yuva bulamayan kediler, köpekler ya da kuşlar için neler yapabiliriz?

2. Öğretmen STEM etkinliğini uygulamadan önce problemi veya ihtiyacı belirledi mi?
3. Problem için öğrencilerle birlikte araştırmalar yapıldı mı?
4. Öğretmen problem için öğrencilerle birlikte çözüm önerileri geliştirdi mi ve sınıf olarak en iyi çözüm önerisi seçildi mi?
5. Öğretmen öğrencilere prototip inşa etmeleri için rehberlik etti mi?
6. Öğretmen öğrencilerle birlikte ortaya çıkan ürünü test etti mi ve çözümler değerlendirildi mi?

Öğretmen öğrencilerle birlikte ürünün eksikliklerini belirledi mi ve eksiklik varsa ürün yeniden tasarlandı mı?

Araştırmacının yansıtıcı gözlemleri

Yarı yapılandırılmış gözlem formuna göre araştırmacı öncelikle ortamın ayrıntılı resmini analiz ettikten ve sınıf düzenine hâkim olduktan sonra problem çözme süreci ile ilgili gözlemleri yapar. Bununla ilgili belirlenen kriter niteliğindeki sorulara uygun gözlem süreci gerçekleştirilir ve sonunda genel yansıtıcı notlar olarak öğretmenlerin STEM sürecine farkındalık düzeyinin değerlendirilmesi yapılır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından FeTeMM farkındalık ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formundan oluşmaktadır. Bu kapsamda, devlet anaokullarında ve devlet okullarına bağlı anasınıflarında çalışan 264 öğretmen STEM farkındalık ölçeğini doldurmuş olup, bu örneklem içerisinde seçilen 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır ve gönüllü olarak araştırmaya katkı sağlamak isteyen 3 öğretmenin sınıfı ziyaret edilerek gözlem yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırmacı, uygulama sırasında araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarından olan FeTeMM farkındalık ölçeğini samimi bir şekilde cevaplamaları açısından isim belirtmeden doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacı, uygulamalar sırasında maddelerin anlaşılabilirliği ve yanıtların alınmasında okul öncesi öğretmenlerine gerektiğinde bilgiler vermiştir. Ölçeğin uygulanabilmesi için üniversite etik kurul izni ile birlikte İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. İzinlerden sonra ölçek, kırsal ve merkez okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlere araştırmacı tarafından basılı/çevrim içi olarak uygulanmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra aynı gün tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, örneklemde yer alan 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ölçek uygulamalarına ilişkin veri toplama süreci tamamlandıktan sonra

gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler öğretmenlerin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Ortalama 5 ile 10 (dakika) süren görüşme süresince öğretmenlerin içten ve dürüst yanıtlar vermeleri için uygun ortamın oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Alınan ses kayıtları transkript edilerek yazıya dökülmüştür.

Veri toplama sürecinin üçüncü aşamasında, öğretmenlerin STEM eğitimi farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak öğretim sürecinde STEM eğitimi farkındalıkları ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmak amacıyla gözlem yöntemine başvurulmuştur.

Öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilerek görüşmelerden sonra gönüllü 3 öğretmenin sınıfında gözlem uygulamasının yapılacağı belirtilmiştir ve gönüllü üç öğretmenin sınıfında gözlem uygulaması yapılmıştır. Gözlem uygulamasının yapıldığı gün, öğretmenler etkinliklerini STEM temelli etkinlikler olarak belirlemişlerdir ve gün içerisinde etkinliklerini uygulamışlardır. Gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin STEM temelli etkinlikler uygularken mühendislik tasarım temelli öğretim süreci basamaklarına uyup uymadıkları gözlenmeye çalışılmıştır. Gözlemler yapılırken araştırmacı, öğrencilerden uzak bir şekilde durmaya ve dikkatlerini dağıtmamaya özen göstermiştir. Gözlem sırasında araştırmacı, öğretmenlerinin davranışlarını ve STEM etkinliklerini uygulama sürecini gözlemlerken hem notlar almış hem de gözlem formunu doldurmuştur.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Veriler elektronik ortamda SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin betimlenmesinde yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemleri belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk istatistik değerlerine bakılmış ayrıca Q-Q grafikleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, mesleki kıdemi, görev yapılan yer, çalışılan yaş grubu, STEM ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumu her biri için verilerin her bir normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Veriler normal dağıldığından ikili gruplar için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla olan gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, ikiden fazla olan grupların homojen dağılması sebebiyle bu farklılığın kaynağının belirlenmesi için post-hoc analizinden olan Scheffe testinden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanması için de ikili gruplar için Cohen d ikiden fazla gruplar için eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel sürecindeki verilerin analizi içerik analizi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınıf içi gözlemlerden

oluşmaktadır. Görüşmelerdeki ses kayıtları yazılı hale getirilerek veriler kodlanmıştır. Kodlanma sürecinde araştırmacılar araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen temalara dayalı olarak yapılmış ve benzer ifadeler sınıflandırılarak ortak temalar altında toplamıştır. Sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler ise öğretmenlerin STEM temelli etkinliklerde kullandıkları yöntem ve uygulamaları analiz etmek amacıyla incelenmiştir. Bu süreçte, gözlemler sırasında kaydedilen notlar ve görsel materyaller değerlendirilerek öğretmenlerin uygulamalarında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini nasıl entegre ettikleri analiz edilmiştir. Bütün analiz sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla araştırmacılar arasında karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmüş olup bulguların geçerliliğini sağlamak için katılımcıların bazıları ile geri bildirim görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular, çalışmanın amacına uygun bir şekilde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarının belirlenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın nicel ve nitel süreci için belirlenen problem ve alt problemlere yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Nicel Araştırma Problemlerine Yönelik Bulgular

3.1. FeTeMM Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeği alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenciye etki	264	4.38	.49
Derse etki	264	3.88	.51
Öğretmene etki	264	4.00	.53

Tablo 3'teki Analiz sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeği alt boyutlarında öğrenciye etki ($\bar{X}$ =4.38) ile en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Derse etki ($\bar{X}$ =3.88) ve öğretmene etki ($\bar{X}$ =4.00) alt boyutlarında ise katılım oranlarının yakın seviyede olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitimine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetine Göre Ortalama Puanları

Alt Boyut	Cinsiyet		$\bar{X}$	ss	d	t	p
Genel	Kadın	233	4.10	.39	262	1.407	.160
Ortalama	Erkek	31	4.21	.45			
Öğrenciye	Kadın	233	4.36	.48	262	1.049	.295
Etkisi	Erkek	31	4.46	.54			
Derse	Kadın	233	3.88	.51	262	.015	.988
Etkisi	Erkek	31	3.88	.55			
Öğretmene	Kadın	233	3.97	.53	262	2.757	.006
Etkisi	Erkek	31	4.25	.51			

P>0.05,*p<0.05

Tablo 4’teki analiz sonucuna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalık ölçeğinin genel ortalamasına [$t(262)= 1.250$ $p>.05$] ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=4.10$) ‘Katılıyorum’ düzeyinde ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.21$) ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘öğrenciye etkisi’ alt boyutuna [$t(262)= 1.049$; $p>.05$] ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalama puanların kadın öğretmen ($\bar{X}=4.36$) ve erkek öğretmen ($\bar{X}=4.46$) olmak üzere ‘Kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘derse etkisi’ alt boyutuna [$t(262)= .014$ $p>.05$] ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalama puanların kadın öğretmen ($\bar{X}=3.88$) ve erkek öğretmen ($\bar{X}=3.88$) olmak üzere ‘Katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘öğretmene etkisi’ alt boyutuna [$t(262)= 2.757$ $p<.05$] ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen’s d: 0.53 olarak bulunmuştur. Bu değer değer $0,2<d<0,8$ aralığında büyük etki olarak değerlendirilebilir (Cohen 1988).

STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalama puanların kadın öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}$ =3.97) , erkek öğretmenlerin ise “Kesinlikle Katılıyorum” ($\bar{X}$ =4.25) düzeyinde görüş bildirmiştir.

3.3. Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkenine Göre Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Çalışılan Yaş Grubu Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Öğrenci Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Genel	3-4 yaş	55	4.13	.42	262	.399	.690
Ortalama	5 yaş	209	4.11	.39			
Öğrenciye	3-4 yaş	55	4.35	.50	262	-.377	.706
Etkisi	5 yaş	209	4.38	.49			
Derse	3-4 yaş	55	3.85	.56	262	-.449	.654
Etkisi	5 yaş	209	3.89	.50			
Öğretmene	3-4 yaş	55	4.05	.48	262	.789	.431
Etkisi	5 yaş	209	3.99	.54			

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde, STEM farkındalık ölçeği genel ortalaması [$t(262) = .399$; $p > .05$] ile öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. 3-4 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4.13$) ile 5 yaş grubunda çalışanların ortalama puanı ($\bar{X} = 4.11$) ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmüştür.

‘Öğrenciye etkisi’ alt boyutu [$t(262) = -.377$; $p > .05$] açısından da yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu boyuttaki ortalama puanlar, 3-4 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X} = 4.35$), 5 yaş grubundaki öğretmenlerde ise ($\bar{X} = 4.38$) olup her iki grup da ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, ‘Derse etkisi’ alt boyutu [$t(262) = -.449$; $p > .05$] ile yaş grupları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır. Bu boyutun ortalama puanları, 3-4 yaş grubu öğretmenlerinde ($\bar{X} = 3.85$), 5 yaş grubundakilerde ise ($\bar{X} = 3.89$) olarak hesaplanmış ve her iki grup da ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmüştür.

‘Öğretmene etkisi’ alt boyutu [$t(262) = -.789$; $p > .05$] açısından da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ortalama puanlar, 3-4 yaş grubunda çalışan öğretmenler için ($\bar{X} = 4.05$), 5 yaş grubunda

görev yapan öğretmenler için ise ($\bar{X} = 3.99$) olarak bulunmuş ve her iki grup da ‘Katılıyorum’ düzeyinde fikir beyan etmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin STEM farkındalık düzeyleri ve bu farkındalığın çeşitli boyutları açısından çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini açığa çıkarmaktadır.

3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin STEM eğitimi farkındalık düzeyine ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır ve aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Farkındalık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Ss	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmi eta-kare
Genel Ortalama	1-5 yıl	Gruplar	.270	.46	.135				
	6-10 yıl	Arası		.38					
	11 yıl ve üzeri	Gruplar İçi	41.845	.36	.160	.841	.432		
		Toplam	42.114						
		Toplam		.40					
Öğrenciye Etkisi	1-5 yıl	Gruplar	.156	.52	0.78				
	6-10 yıl	Arası		.48					
	11 yıl ve üzeri	Gruplar İçi	64.434	.48	.247	.317	.729		
		Toplam	64.590						
		Toplam		.49					
Derse Etkisi	1-5 yıl	Gruplar	.239	.59	.119				
	6-10 yıl	Arası		.51	.271				
	11 yıl ve üzeri	Gruplar İçi	70.801	.46		.440	.644		
		Toplam	71.040						
		Toplam		.51					
Öğretmene Etkisi	1-5 yıl	Gruplar	2.137	.61	1.069			1-5 yıl,	
	6-10 yıl	Arası		.50	.281			6-10 yıl	
	11 yıl ve üzeri	Gruplar İçi	73.359	.48		3.802	.024		
		Toplam	75.496						
		Toplam		.53					

p>.05, *p<.05

Tablo 6 analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeğinin mesleki kıdemlere göre genel ortalamasına [F(262)=.841; p>.05] ilişkin belirttikleri görüşlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘öğrenciye etkisi’ alt boyutuna [$F(262)= .317$; $p>.05$] ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘derse etkisi’ alt boyutuna [$F(262)= .440$; $p>.05$] ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine FeTeMM farkındalık ölçeğinin ‘öğretmene etkisi’ alt boyutuna [$F(262)= 3.802$; $p<.05$] ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, bu farklılığın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanla lehinde belirlenmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü: eta kare (η^2) =0.028 olarak bulunmuştur. Bu “.01” değeri küçük, “.06” değeri orta ve “.14” değeri geniş etki büyüklüğü baz alındığında küçük etki olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Bu durum öğretmenlerin kıdemlerinin STEM farkındalık ortalama puanları arasında çok büyük farklılıklara neden olmadığı yönünde değerlendirilebilir.

3.5. STEM Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin “STEM eğitime katılma durumu” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7

Okul öncesi Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalık Düzeylerinin STEM Eğitimi Alma Durumuna Göre Ortalama Puanları

Alt Boyut	STEM Eğitime Katıldım	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Genel	Evet	93	4.19	.40	262	2.257	.025
Ortalama	Hayır	171	4.07	.39			
Öğrenciye	Evet	93	4.49	.49	262	2.716	.007
Etkisi	Hayır	171	4.31	.48			
Derse	Evet	93	3.95	.51	262	1.722	.086
Etkisi	Hayır	171	3.84	.51			
Öğretmene	Evet	93	4.04	.55	262	.997	.319
Etkisi	Hayır	171	3.97	.52			

$p>.05$,* $p<.05$

Analiz sonucuna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM eğitimi aldım değişkenine” göre yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre, FeTeMM farkındalık ölçeğinin genel ortalamasına [$t(262)= 2.257$; $p<.05$] ilişkin görüşleri ile STEM eğitimi aldım değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda bu farklılığın STEM

eğitimi aldım değişkenine evet diyen öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d: 0.30 olarak bulunmuştur. Bu değer $0.2 < d < 0.8$ aralığında büyük etki olarak değerlendirilebilir (Cohen 1988).

Ayrıca katılımcıların STEM eğitimi aldım değişkeninin genel ortalaması bazında evet diyenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.19$) ve hayır diyenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=4.07$) şeklinde 'Katılıyorum' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

STEM eğitimi aldım değişkenine göre yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin 'öğrenciye etkisi' alt boyutuna [$t(262)=2.716$; $p<.05$] ilişkin görüşleri ile STEM eğitimi aldım değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda bu farklılığın STEM eğitimi aldım değişkeninin öğrenciye etkisi alt boyutuna evet diyen öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d: 0.37 olarak bulunmuştur. Bu değer $0.2 < d < 0.8$ aralığında büyük etki olarak değerlendirilebilir (Cohen 1988).

Bu alt boyuta yönelik olarak STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin STEM eğitimi alma durumuna göre evet yanıtı verenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.49$) hayır yanıtı verenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.31$) şeklinde ve 'Kesinlikle Katılıyorum' düzeyindedir.

'STEM eğitimi aldım' değişkenine göre yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin 'derse etkisi' alt boyutuna [$t(262)=1.722$; $p>.05$] ilişkin görüşleri ile STEM eğitimi aldım değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu alt boyuta yönelik olarak STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin STEM eğitimi alma durumuna göre evet yanıtı verenlerin Ortalama Puanları ($\bar{X}=3.95$) ve hayır yanıtı verenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=3.84$) cevabını veren okul öncesi öğretmenlerinin 'derse etkisi' alt boyutuna ilişkin 'Katılıyorum' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

'STEM eğitimi aldım' değişkenine göre yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin 'öğretmene etkisi' alt boyutuna [$t(262)=.997$; $p>.05$] ilişkin görüşleri ile STEM eğitimi alma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu alt boyuta yönelik olarak STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin STEM eğitimi alma durumuna göre evet yanıtı verenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.04$) ve hayır yanıtı verenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=3.97$) cevabını veren okul öncesi öğretmenlerinin 'öğretmene etkisi' alt boyutuna ilişkin 'Katılıyorum' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Nitel Araştırma Problemlerine Yönelik Bulgular**3.6. STEM Temelli Etkinlik Sürecine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin “*STEM eğitimi tanımlama biçimleri ve STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır ve elde edilen bulgular Tablo. 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*STEM Temelli Etkinlik Süreci*

Tema	Kategori	Kodlar
STEM Eğitiminin Tanımı	STEM sürecinin tanımlanması	Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin bir araya getirilmesi Problemi tanımlama, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarına sahip olması Öğretim süreci olarak yapılandırılması Yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlama
STEM Eğitiminin Avantajları	Öğrenci becerilerinin geliştirilmesi	Yaşam becerilerini geliştirme Yaratıcı çözüm yolları ve farklı fikirler üretme
	Eğitimde zaman ve ürün yönetimi	Kaliteli zaman yönetme Ürün üretme becerisi geliştirme
STEM Eğitiminin Dezavantajları	Uygulama zorlukları	Çok fazla zaman alması Materyal eksikliği olması Etkinliklere başlamadan önce belli bir hazırlık sürecinin olması

Bu çalışmada, nitel araştırma sürecinde öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi tanımlama biçimleri ve STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ile ilgili bulgulara bakıldığında, okul öncesi öğretmenleri STEM öğretim sürecinin nasıl tanımladıkları sorusuna genellikle fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin bir araya getirilerek uygulandığı bir öğretim süreci olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda problemi tanımlama, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğunu ifade etmişlerdir. STEM öğretim sürecinin yaşam becerilerini geliştirdiğini, yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağladığını, yaratıcı çözüm yolları ve farklı fikirlerin üretilmesi süreci olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, görüşmelerde öğretim süreci içinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları olarak kaliteli zaman yönetimi, yaparak yaşayarak öğrenme, yaşam becerisi geliştirme ve ürün üretme becerisi geliştirme olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler STEM temelli etkinlikleri kullanmanın dezavantajları olarak STEM etkinliklerini uygulamanın çok fazla zaman alması, materyal eksikliği ve etkinliklere başlamadan önce belli bir hazırlık sürecinin olması olarak ifade etmişlerdir. Bunlarla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ö5: Avantajlar olarak çocukların farklı bakış açıları kazanma, bir ürünü üretme becerisini geliştirme sayılabilir, çocukların sürece dâhil olmasıyla eğitimin amacına ulaşmada destek olmaktadır.”

“Ö1: STEM temelli etkinlikler, öğrencilerin zaman yönetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin zamanlarını planlamalarını, sınırlı bir süre içinde çalışmalarını ve verimli bir şekilde sonuç almalarını sağlar. STEM temelli etkinlikler, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonunu artırır. STEM temelli etkinlikler, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.”

“Ö12: Bizim ülkemiz biraz sosyoekonomik farklılıkları yüksek olduğu bir ülke. En basitinden benim çalıştığım sınıf kırsal bir bölgede ve imkânlarımız yetersiz. Bu sebeple STEM eğitimi uygulanmasını zorlaştırıyor. STEM eğitiminde bazen üst düzey materyaller gerekli olabiliyor. Bu da gördüğüm kadarıyla bizim için bir dezavantaj oluşturuyor.”

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları STEM etkinlikleri gözlemleri incelendiğinde onların fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini birlikte kullandıkları görülmüştür. Örnek olarak gözlem yapılan sınıftaki öğrencilere öğretmen problem durumu olarak ‘Bir semt pazarına gidiyoruz çocuklar. Orada alacağımız meyve ve sebzeleri nasıl tartabiliriz?’ şeklinde soru yönelttiğinde öğrenciler tahterevalli, kodlama, pazar canlandırması ve bardak oyunu gibi oyunlarla STEM alanlarına değinmişlerdir. Gözlem formunda öğretmenin mühendislik tasarım süreci adımlarına göre öğretmenin sınıfı gruplara ayırdığı, problem durumunu belirlediği ve öğrencilerle birlikte çözüm önerileri geliştirdiği gözlenmiştir. Öğrenciler tahterevalli, kodlama, pazar canlandırması ve bardak oyunu gibi etkinliklerle mühendis gibi düşünme fırsatı bulmuştur. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin prototip inşa etmelerine rehberlik etmiş, ortaya çıkan ürünlerin test edilmesini ve değerlendirilmesini sağlamış, gerekirse ürünleri yeniden tasarlamalarına olanak tanımıştır. Araştırmacıların yansıtıcı gözlemleri de öğretmenin bu süreçte STEM farkındalığını etkin bir şekilde sergilediğini desteklemektedir.

STEM Etkinliklerinin Öğrenci Becerilerine Etkisi Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “STEM temelli etkinlikleri kullanmaları öğrenci becerilerini nasıl etkilemektedir? Soruna yanıt aranmıştır ve elde edilen bulgular Tablo. 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

STEM Etkinliklerinin Öğrenci Becerilerine Etkisi

Tema	Kategori	Kod
Pratik Yapararak Öğrenme Süreci	Kalıcı Beceriler	STEM Etkinliklerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi
Psikomotor Kas Gelişimi Süreci	Fiziksel ve Motor Beceriler	STEM Etkinliklerinin Psikomotor Gelişim Üzerindeki Etkisi

Matematiksel Zekâ Gelişimi
Süreci

Zihinsel Beceriler

STEM Etkinliklerinin
Matematiksel Zekâ Üzerindeki
Etkisi

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM temelli etkinlikleri kullanmaları öğrenci becerilerini nasıl etkilediği ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşmelerde öğretim süreci içinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın geliştirdiği beceriler olarak STEM etkinliklerini uygulamanın pratik yaparak öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı, psikomotor kaslarının gelişimini sağladığını ve matematiksel zekâyı geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

“Ö8: Elbette geliştirir. Temel yaşam becerilerinden tutun da psikomotor, görsel, işitsel ve diğer algılarının kalıcı olarak geliştiğini düşünüyorum.”

“Ö11: Geliştirebilir. Öğrenciler STEM sayesinde kendini daha rahat ve özgüvenli ifade ettiklerini gözlemledim. İletişim becerileri geliştiriyor bence. Ayrıca çocuklara ürün üzerinde düşündükleri ve sorgulayabildikleri için farklı bakış açıları da kazandırıyor. Çocukların matematik becerilerinin de geliştirdiğini düşünüyorum.”

Ayrıca gözlem yapılan sınıflarda, STEM etkinlikleri sırasında öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları, çözüm önerilerine dair önerilerde bulunulurken iş birliği, yaratıcılık, mühendislik ve matematik becerilerini kullandıklarını görülmüştür. Grup çalışmaları esnasında öğrencilerin başka arkadaşlarının fikirlerini dinleyerek ve kendi fikirlerini ifade ederek etkili iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemlere dayanarak STEM etkinliklerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceği yorumunda bulunulabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusundaki farkındalık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak için FeTeMM farkındalık ölçeği, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerini tespit etmek için çeşitli değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin etkilerine ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarının öğrencilere gerçek yaşam problemleriyle başa çıkma fırsatları sunduğunu, öğrenmeyi eğlenceli ve anlamlı hale getirdiğini, aynı zamanda öğrencilerde ilgi uyandırarak merak duygusu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, STEM' in öğrencilerin problem çözme, zaman yönetimi, iletişim, liderlik ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiğine inanmaktadırlar. Araştırmada, FeTeMM farkındalık ölçeğinin boyutlarında öğrenciye etki ($\bar{X}=4.38$) ile en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Derse etki ($\bar{X}=3.88$) ve öğretmene etki ($\bar{X}=4.00$) alt boyutlarında ise katılım oranlarının yakın seviyede

olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yaman (2022) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik bu farkındalık düzeylerinin özellikle “ Öğrenciye Etkisi” ve “Öğretmene Etkisi” alt boyutlarında daha yüksek, “Derse Etkisi” alt boyutunda orta düzeyde olduğunu açıklamıştır. Bu yüksek farkındalık düzeyi, öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimlerinin, sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntem ve tekniklerin, ayrıca STEM etkinliklerini gerçekleştirme becerilerinin de oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Araştırma nicel bulgularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile STEM farkındalık düzeyleri arasındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu bulgu, araştırmaya katılan kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, STEM farkındalık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde, Kızılot (2019) ve Arık (2022) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının STEM eğitimi farkındalıklarının belirlendiği araştırmalarda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek farkındalık düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerinin öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, öğretmenlerin bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle ‘öğrenciye etkisi’ alt boyutunda her iki yaş grubu öğrencileri de "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiş, diğer alt boyutlarda ise "Katılıyorum" düzeyi dikkat çekmiştir. Bu durum, STEM farkındalığının öğrencilerin yaş grubu fark etmeksizin genel olarak olumlu algılandığını ve benzer düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir. Gülhan, Çetin ve Tümkaya (2024) yürüttükleri çalışmada, erken çocukluk dönemindeki öğrencilere hikâye kitapları desteği ile 3 yaş ve 4-5 yaş için ayrı STEM etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda her yaş grubundaki öğrencilerin bilim motivasyonlarının anlamlı şekilde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş grubu değişkeni STEM farkındalıkları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaması, öğretmenlerin bununla ilgili olumlu yaklaşımlarını yaş grubu ayırımı olmadan tutarlı şekilde sergilediklerini gösterebilir. Ancak Gülhan vd. (2024) yaptıkları uygulamalarda farklı yaş gruplarında bilim motivasyonlarının değiştiğini belirtmeleri, STEM uygulamalarında yaş grubu özelliklerini dikkate almak gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerine ilişkin görüş ortalamalarının "STEM eğitimi aldım" değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerinin, STEM eğitimi almayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Cığerci (2020) çalışmasında, STEM eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık

olduğunu, STEM eğitimi alan öğretmenlerin konuya dair daha bilgili ve konu üzerinde daha fazla hâkimiyetleri olduğunu belirtmiştir. Özdemir ve Cappellaro (2020), çalışmalarında, öğretmenlerin STEM eğitime aşina olmadıkları ve bu konuda bilgi sahibi olmadıkları, dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Uğraş (2017), çalışmasında, STEM eğitiminin okul öncesi eğitim çağından itibaren başlaması gerektiğini ve okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi alma konusunda istekli olduklarını ortaya koymuştur. Sağbaş (2019), çalışmasında, STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının, STEM eğitimi süreci boyunca yaratıcılık ve yetenek konularında kendi potansiyellerinin farkına vararak planlama aşamasında gelişim gösterdiklerini gözlemlemiştir. Çolak (2024), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin, STEM eğitimi alıp almama durumuna göre değişip değişmediği incelenmiş ve daha önce eğitim almış olan öğretmenlerin STEM uygulamalarına dair öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin STEM eğitimi alma durumlarının öz yeterlikleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler incelendiğinde, yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusunda özgüvenlerinin artırılması gerektiği, ayrıca STEM eğitimi verirken bilgi eksikliklerinden dolayı kaygı duydukları ve STEM eğitimi yaklaşımına yabancı olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ancak ders sırasında STEM eğitimi etkinliklere başarıyla uyarlayabildikleri de gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi verirken daha özgüvenli olmaları ve eğitim sürecine daha aşina hale gelmeleri için hizmet içi seminerlerin arttırılması ve öğretmenlere yönelik STEM eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu fakat bu durumun farkında olmadıkları söylenebilir. Ayrıca STEM eğitimi yaklaşımının aşamalarını etkinliklerinde kullanıyor olmalarına rağmen bu uygulamaların daha sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. STEM eğitiminin okul öncesi kademedede başlanarak verilmesi, öğretmenlerin STEM eğitimi hakkında daha fazla bilgi edinmelerine olanak tanıyacak ve bu durum, öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilecektir. Aydın-Günbatar ve Tabar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlere verilen STEM eğitimlerinin sayısının az olduğu ve bu eğitimlerin sürelerinin oldukça kısa tutulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitim sürelerinin uzatılması ve sayıların artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusundaki farkındalıklarını artırmak için sempozyumlar, paneller, konferanslar veya çevrimiçi toplantılar düzenlenebilir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları da yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında STEM

eğitimi uygulayabilmeleri için çeşitli teşvik ve destekler sağlanabilir. Okul yöneticilerinin de STEM eğitimi konusunda bilinçlenebilmesi için onlara özel eğitimler verilebilir ve bu şekilde okul yönetimlerinin destekleyici rolü güçlendirilebilir. Araştırma, yalnızca bir ilde gerçekleştirilmiştir. Farklı illerdeki okul öncesi öğretmenleri ile yapılacak çalışmalar, araştırmanın kapsamını genişletebilir. Bu araştırma, sadece devlet okullarındaki okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Benzer bir çalışma, özel okulda görev yapan öğretmenleri de dâhil ederek devlet okulları ile özel okullardaki öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini karşılaştırabilir.

5. KAYNAKÇA

- Altunel, M. (2008). *STEM Eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler*. Seta Perspektif, 207(1), 7.
- Arık, A. (2022). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının FeTeMM Farkındalıkları ile Matematik Öğretimine Yönelik Pedagojik Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın-Günbatar, T. ve Tabar, V. (2019). Türkiye’de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1054-1083.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM Education? *Science*, 329 (5995), 996.
- Chesloff, B. J. (2013). *Stem Education Must Start in Early Childhood*. Education Week.
- Ciğerci, D. (2020). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin FeTeMM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, S., Yayla, A., ve Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çolak, E. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM’e Yönelik Tutumları ile STEM Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sivas.
- Çorlu, M. S., Capraro, R., ve Capraro, M. (2014). FeTeMM Eğitimi ve Alan Öğretmeni Eğitime Yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Gonzales, H.; ve Kuenzi, J. (2012). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*; Congressional Research Service: Washington, DC, USA.
- Gülhan, F. Çetin, B. T., & Tümkaya, B. (2024). Erken Çocukluk Döneminde Hikâye Kitapları Destekli STEM Etkinliklerinin Bilim Motivasyonuna Etkisi: Köprü Tasarımı Teması. *International Primary Education Research Journal*, 8(2), 165-180.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavak, Ş. & Gül, E. D. (2021). Scientific Process Skills Scale Development for Preschool Children. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2.
- Kızılot, M. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimlerinin ve FeTeMM Farkındalıklarının Belirlenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Çanakkale.
- Malçok, B. ve Ceylan R. (2021). The Effects of STEM activities on the problem-solving skills of 6-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal* 30(3), 1-14, 423-436.
- MEB. (2017). *STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Özdemir, A. U., ve Cappellaro, E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıkları ve FeTeMM Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1) 46-75.
- Sağbaş, A. (2019). *STEM Odaklı olarak Yeniden Tasarlanan Okul öncesi Öğretmenliği Bölümü Fen ve Matematik Eğitimi Dersinin Uygulanma Süreci: Bir Durum Çalışması*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 17. Baskı, Yargı Yayınları, Ankara.
- Uğraş, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Yaman, F., & Aşlıoğlu, B. (2022). Öğretmenlerin STEM eğitime yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1395-1416.

Extended Abstract

STEM education is an educational approach that covers science, technology, engineering, and mathematics fields (Bybee, 2010). These fields are teaching models that aim to provide students with scientific and technical skills. STEM education seeks to help students develop their problem-solving, critical thinking, and innovative solution-producing skills (Altunel, 2008; Gonzales & Kuenzi, 2012). STEM education generally adopts an interdisciplinary approach; these four fields are not independent but are interrelated and enable students to solve real-world problems more effectively (Altunel, 2008). Laboratory studies, projects, experiments, and technology-based applications support activities for STEM education. This educational model aims to provide students with analytical thinking skills, encourage them to pursue careers in engineering and technology, and help them develop innovative ideas that will contribute to social development. STEM is critical, especially in a digital world and a future shaped by technology.

Preschool STEM education consists of science, technology, engineering, and mathematics. This educational model introduces children to these fields from an early age. This education aims to develop children's discovery, curiosity, and problem-solving skills early. In preschool, STEM education offers fun and interactive activities to ensure children learn through direct experience. Preschool STEM education aims to develop children's curiosity, sense of discovery, and problem-solving skills and to make them more capable of cooperation and social skills (MoNE, 2016). Preschool STEM education has many benefits. This educational model allows children to gain essential science, technology, engineering, and mathematics skills early and contributes significantly to their general development. These developments can be listed as a positive attitude toward technology, preparation for their future careers, and support for their general, personal, and social development (C. Hachey, 2020).

This study, which examines preschool teachers' awareness of STEM education, is mixed-method research, using a simultaneous, sequential design. The STEM awareness levels of preschool teachers working in borders were determined quantitatively using the descriptive survey method and qualitatively through data obtained from interviews and observations conducted with teachers. The main purpose of this study is to examine the awareness of preschool teachers working in official primary schools and kindergartens regarding STEM education by considering different variables. In this context, answers are sought to the following questions:

What is preschool teachers' STEM awareness level regarding gender, professional experience, interest in technology, and knowledge about STEM education?

How do preschool teachers define STEM education, what are the advantages and disadvantages of STEM-based activities, and how does using such activities affect student' skills?

This study aims to determine the STEM awareness levels of preschool teachers working. The study results show that preschool teachers' STEM practices provide students with opportunities to cope with real-life problems, make learning both fun and meaningful, and also give students a sense of curiosity by arousing interest. Teachers

believe that STEM improves students' skills in problem-solving, time management, communication, leadership, and creativity.

As a result of the observations made in the research, it was determined that the self-confidence of preschool teachers in STEM education should be increased, that they expressed anxiety due to their lack of knowledge while providing STEM education, and that they were unfamiliar with the STEM approach. However, it was also observed that they successfully integrated STEM education into the activities during the lesson. In this direction, it was concluded that the number of in-service seminars should be increased and STEM training for teachers should be widespread so that preschool teachers have more self-confidence while providing STEM education and become more familiar with the education process.

Symposiums, panels, and conferences about STEM education can be organized for preschool teachers. Various incentives should be provided to preschool teachers so that they can implement STEM education in their classes. For school administrations to play a supportive role in providing STEM education to preschool teachers, STEM education can be provided to school administrators so that they can become aware of this issue. This study is limited to public schools only. A similar analysis can be conducted by including preschool teachers working in private schools in the sample group and comparing teachers' STEM education awareness levels in public schools and in private schools.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 06.02.2025 Accepted/Kabul: 15.03.2025 Published/Yayınlama: 29.05.2025

Çağdaş Liderlik Yaklaşımları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi: 2003-2023

Mukadder BOYDAK ÖZAN¹, Recep AKGÜL², Şema Aydın VURAL³

Öz

Bu çalışma, 2003-2023 yılları arasında çağdaş liderlik yaklaşımları hakkındaki makaleleri bibliyometrik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel bibliyometri analizi, yıllar, ülkeler, üniversiteler ve yazarlar bazında makale dağılımlarını inceleyerek genel bir perspektif sunmaktadır. Değerlendirici bibliyometri, atıf analizi yoluyla ilişkileri değerlendirerek metin tabanlı haritalama, anahtar kelime analizi, yazar iş birliği ve üniversite iş birliği gibi unsurları incelemektedir. VOSviewer yazılım aracı kullanılarak Web of Science veri tabanında bulunan 700 makale analize tabi tutulmuştur. Sonuçlar, çağdaş liderlik konulu makale sayısında 2003'ten itibaren bir artış olduğunu göstermektedir. En çok yayın yapan ülkenin ABD, en çok atıf alan ülkenin ise Hollanda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversiteler bazında, Texas Austin University en çok yayın yapan, Twente University ise makale başına en çok atıf alan üniversite olarak öne çıkmıştır. Yazarlar arasında en çok yayın yapan Izhac Berkovic, en çok atıf alan ise Peter Sleegers olarak saptanmıştır. Çağdaş liderlik türleri çalışmalarının nicel çalışmalara yoğunlaştığı ve anahtar kelime analizi sonucunda dönüştürücü liderlik, hizmetkâr liderlik ve sosyal adalet liderliği konularına odaklanıldığı görülmüştür. Türk yazarların kendi aralarında kolektif bir iş birliği olduğu gözlemlenirken yurtdışındaki akademisyenlerle ise iş birliğinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Üniversiteler incelendiğinde ABD'deki üniversitelerin kendi aralarında yoğun iş birliği içinde olduğu, Türk üniversitelerinin ise yurtdışındaki üniversitelerle iş birliği eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın, çağdaş liderlik araştırmaları hakkında çalışma yapacak akademisyenlere önemli bir rehberlik sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş liderlik, bibliyometrik analiz, VOSviewer, Web of Science, akademik yayınlar

1 Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Elazığ, mboydak@firat.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5690-6985>

2 Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Elazığ, recepakgul21@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2050>

3 Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, aydinerseymaa@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0006-7595-2841>

Atıf için: Boydak Özan, M., Akgül, R., & Vural, Ş.A. (2025). Çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarının bibliyometrik analizi: 2003-2023. *Turkish Journal of Educational Studies*, 12(2), 141-167.

The Bibliometric Analysis of Contemporary Leadership Approaches

Studies: 2003-2023

Abstract

This study aims to bibliometrically examine articles on contemporary leadership approaches from 2003 to 2023. Descriptive bibliometric analysis provides an overview by examining article distributions across years, countries, universities, and authors. Evaluative bibliometrics, through citation analysis, explores relationships using text-based mapping, keyword analysis, author collaboration, and university collaboration. Using the VOSviewer software tool, 700 articles from the Web of Science database were subjected to analysis. Results indicate an increase in the number of articles on contemporary leadership since 2003, with the United States being the most prolific country in terms of publications and the Netherlands receiving the highest citations. Texas Austin University stands out for the most publications, while Twente University leads in citations and citations per article. Izhac Berkovic is identified as the most prolific author, with Peter Slegers receiving the highest citations. The study reveals a quantitative focus in contemporary leadership research and a thematic emphasis on transformative leadership, servant leadership, and social justice leadership through keyword analysis. While Turkish authors collaborate among themselves, collaboration with foreign scholars appears to be limited. Among universities, intense collaboration is observed within U.S. institutions, while Turkish universities show a lack of collaboration with foreign counterparts. This study is expected to serve as a valuable guide for academics conducting research on contemporary leadership.

Keywords: Contemporary leadership, bibliometric analysis, VOSviewer, Web of Science, academic publications

1. GİRİŞ

Liderlik, son zamanlarda farklı alanlardaki araştırmacıların yoğun olarak çalıştığı konulardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim yönetiminin vurguladığı amaçlara ulaşılabilmesi eğitim lideri ile mümkündür çünkü okul gelişiminin önemli unsurlarından olan eğitim liderliği, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu etkileyerek öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim lideri aynı zamanda öğrenci başarısını da doğrudan etkilemektedir (Southworth, 2003; Taşçı, 2022). Bununla birlikte etkili okul liderliği, öğretmen performansına da olumlu bir şekilde yansımaktadır (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Liderlik ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmasından dolayı liderliğin standart bir tanımı bulunmamaktadır. Yetim (1996) liderliği, belirlenen hedefleri şevk ve heyecanla gerçekleştirebilmek için başkalarını ikna etme süreci olarak tanımlamakta iken Bass (1990) bir grup süreci, kişilik meselesi, ikna etme, güç ilişkileri, örgütsel amaca ulaşma amacı aracı, örgütsel yapının kurulması veya tüm bu sayılanların bileşimi olarak tanımlamıştır. Zaleznik (1977) ise liderliği, izleyenlerin düşüncelerini etkilemek ve dikkatlerini çekmek için güç kullanma süreci olarak tanımlamıştır.

Liderlikle ilgili tarihsel süreç bağlamında birçok yaklaşım ortaya atılmıştır. Jiang (2014) yaptığı çalışmada liderlik yaklaşımlarını geleneksel ve çağdaş liderlik yaklaşımları olarak iki grupta ele almıştır. Geleneksel liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmalar 1900-1970'li yıllar arasını kapsamaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımları; özellikler yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımlar olarak sınıflandırılabilir. Çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalar ise 1970'den günümüze kadar olan yılları kapsamaktadır (İnan ve Serinkan, 2020). Geleneksel liderlik yaklaşımları çağın gerektirdiği değişmelere ayak uydurmada zorluklarla karşılaşabilir çünkü ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyinin ve refah seviyesinin artması, okulların çağdaş bir anlayışla örgütlenmeleri ve yönetilmelerini gerektirmektedir (Yalçınkaya, 2002). Çağdaş liderlik yaklaşımları ise örgütlerin başarılarını devam ettirebilmeleri ve diğer örgütlerle rekabet edebilecek düzeye ulaşması için kritik bir role sahip olmakla birlikte liderlik süreçleri ile çevresel faktörlerini de dikkate almaktadır. Aynı zamanda insan temelli bir yaklaşıma odaklanmaktadır (Balcı ve Kalfa, 2024; Kılınç, 2023, Kırıl ve Ulutaş, 2023). Çağdaş liderlik yaklaşımını benimseyen liderler; geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek vizyon, yenilik ve örgütsel uyum gibi unsurlara odaklanan, yenilikçiliği teşvik etmek adına teknoloji temelli karar alma süreçlerini benimseyen, reform süreçlerinde kritik rol oynayan, çalışanların verimliliğini artıran liderlerdir (İşler ve Seçkin, 2023, Morgül ve Ataç, 2024). Bu bağlamda çağdaş liderlik yaklaşımlarını benimseyen liderlerin, eğitim örgütlerinin karmaşık ve hızla değişen dünya düzenine ayak uydurmaları noktasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan çağdaş liderlik türlerini; etik liderlik, vizyoner liderlik, dönüştürücü liderlik, hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik, sosyal adalet liderliği, otantik liderlik, paylaşılan liderlik ve duygusal zekâ liderliği oluşturmaktadır. Aşağıda bu liderlik türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Etik Liderlik: Kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler aracılığı ile normatif olarak uygun davranışların gösterilmesi ve bu davranışların izleyenlere iki yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme yoluyla tanıtılmasıdır (Treviño vd., 2000). Etik lider ise her bir çalışanı, örgütün hedeflerine ulaştırmak için örgütün sorumlu bir üyesi olarak hissettiren ve cansız yapıları dahi harekete geçirebilme gücüne sahip olan kişidir (AlKhudari vd., 2022). Etik lider, aynı zamanda ahlak kurallarını etkili bir şekilde kullanmak ve yerine getirmekle yükümlüdür. Eğitim yöneticileri de kararlarını alırken ve eylemlerini gerçekleştirirken etik ilkelere öncelik vermelidir (Erdem, 2015; Yıldırım, 2010). Günümüzde etik liderlik, yalnızca kişisel ahlaki değerlerle sınırlı olmayıp örgüt kültürünü biçimlendiren ve çalışan bağlılığını artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar; etik liderlerin bulunduğu okullarda, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğunu ve iş tatminlerinin arttığını göstermektedir (Resick vd., 2013). Ayrıca etik liderlik anlayışının öğrenciler üzerindeki etkileri de yok sayılamaz bir gerçeklik barındırmaktadır. Eğitim liderlerinin etik ilkelere bağlı tutum

sergilemesi, öğrencinin motivasyonuna ve akademik başarısına olumlu katkıda bulunmaktadır (Kuenzi vd., 2020).

Vizyoner Liderlik: İnsanları kitle halinde etkileyebilecek ve eyleme geçirecek vizyonu oluşturabilme ve iletebilme kabiliyetidir. Vizyoner lider, olayları diğer insanlardan daha farklı anlama yeteneğine sahip kişilerdir. Sadece rutin işleri icra etmekle kalmaz aynı zamanda geleceğe dair büyük hedefleri gerçeğe dönüştürmek için çalışırlar. Ayrıca başkalarını motive etme konusunda da oldukça başarılı bir özelliğe sahiptirler (Karasel vd., 2023). Belirli amaçları olan ve bu amaçlara ulaşılması için çalışan örgütlerden biri olan eğitim kurumları için de vizyoner liderlik önemli bir yer tutmaktadır çünkü ortak bir vizyon geliştiren eğitim yöneticisi, öğretmenleri daha çok motive eder ve daha iyi hissettirirler (Çelik, 1997; Doğan, 2020; Snyder, 1999). Bu liderler, öğretmenleri ve öğrencileri bu ortak vizyon doğrultusunda motive etmelerinin yanı sıra yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımları teşvik etmek, okul kültürünü geliştirmek ve eğitimde kaliteyi artırmak için var gücüyle çalışmaktadırlar.

Dönüşümcü Liderlik: Takipçilerine daha yüksek düzeyde performans ortaya koymaları ve kişisel gelişim elde etmeleri için ilham veren ve onları motive eden bir liderlik yaklaşımını ifade etmektedir. Bu tarz liderler; ekip üyeleri arasında güçlü ilişkiler inşa eder, iş birliğini teşvik eder ve yenilikçi düşünmeyi destekler. Eğitimdeki belirsizliklerin önüne geçebilmek için sadece teknolojik değişiklikler yeterli değildir; aynı zamanda bu değişimlere adapte olacak bir eğitim yapısının da planlanması gerekmektedir (Çelik, 1998). Bu bağlamda, dönüşümcü liderler eğitimdeki yapısal değişikliklere yön vererek yalnızca öğretim yöntemlerini değil, öğretmenlerin rollerini ve etkileşimlerini de beraberinde dönüştürür. Eğitimdeki bu dönüşüm sürecinde liderlerin, güçlü bir vizyona sahip olmaları çok önemli bir yere sahiptir çünkü bu vizyon öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemekte, yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmekte ve eğitim sürecinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Bu sebeple, dönüşümcü liderlik, eğitimdeki etkili değişim ve gelişim için hayati bir rol oynamaktadır (Alessa, 2021; Bass ve Riggio, 2006).

Hizmetkâr Liderlik: Greenlaf (1970) tarafından ortaya atılan bu kavram, takipçilerle empati kuran ve onların ihtiyaçlarının farkında olan ve bu ihtiyaçları karşılamak için ekstra çaba gösteren bir yaklaşıma dayanmaktadır (Greenleaf, 1977). Hizmetkar lider ise güçlerini takipçileri üzerinde hakimiyet kurmak için kullanan değil aksine gücünü onlarla paylaşan ve sorumluluk yükleyen kişidir. (Northouse, 2013). Hizmetkâr liderliğin en önemli özelliklerinden biri de adalet ve etiğe dayalı bir yönetim anlayışını benimsemesidir. Bu liderler, ekip üyeleri arasında adaletin sağlanması ve etik ilkelerin uygulanması ve korunması için büyük çaba göstermektedirler. Bu durum, çalışanların örgüte olan güvenini artırarak onların örgütsel bağlılıklarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim yönetiminde hizmetkar liderler, öğretmenlerle ve öğrencilerle empati kurabilen, onların ihtiyaçlarını karşılayabilen, gelişimlerini destekleyen ve onları karşılıksız seven kişiler olarak bilinmektedir Eğitim

yuvalarında hizmetkâr liderliği benimseyen bir liderin varlığı, okul kültüründe güven ve dayanışmayı artırarak olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına önemli katkıda bulunmaktadır (Balayvd., 2014; Sarı vd., 2024).

Ruhsal Liderlik: Örgüt üyelerine belirli bir hedef kapsamında çalışma duygusu yükleyen, üyeler arasında bir anlam ve bağlılık duygusu meydana getiren ve örgütsel ruhsallık ile işe verimliliğini artırmayı amaçlayan bir liderlik türüdür (Sanders vd., 2004). Ruhsal lider ise izleyenlerin güvenini kazanan, içsel motivasyonunu artıran ve örgütsel bağlılığı sağlayan kişidir (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Ruhsal liderlik özelliğine sahip okul yöneticileri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyini artırmakta ve okul iklimini olumlu yönde geliştirmektedir (Çimen, 2016; Yıldız, 2021). Ayrıca çalışanların duygusal ve manevi ihtiyaçlarına yanıt vererek onlara ilham vermekte ve işlerini anlamlı kılmalarına yardımcı olmaktadır. Bu liderlik yaklaşımına sahip olmak, öğretmenlerin motivasyonunu artırma ve psikolojik açıdan iyi hissetmelerini destekleyerek öğrencilerin akademik başarılarına da dolaylı olarak olumlu katkıda bulunmaktadır (Özgan ve Bozbayındır, 2013).

Kuantum Liderlik: Belirsizlik durumlarını örgüt yapısında anlamış, kabul etmiş ve planlarını da buna göre yapan bir liderlik yaklaşımıdır. Kuantum lider; belirsizliği ortaya çıkaran, belirsizliği kurcalayan, değişime uyum sağlayan, takım üyeleri ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde olan ve yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran liderdir (Kosa, 2020). Eğitim sistemi yapısı gereği karmaşıktır ve değişime açıktır. Bundan dolayı okul ortamlarında kuantum liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Çimen, 2016; Çetin ve Gürkan, 2021). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik tarzını benimsemesi; öğretmenlerin iş birliği halinde çalışmalarına, bilgi paylaşımını artırmalarına ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca kuantum liderlik anlayışı öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak onların sorumluluk alma ve liderlik becerilerini geliştirmelerini de desteklemektedir (Yücebalkan, 2020).

Sosyal Adalet Liderliği: Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimlerini sağlayan ve bu öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen eleştirel bir liderlik yaklaşımıdır (Theoharis, 2007). Eğitim örgütlerinde sosyal adalet liderliği, sadece dezavantajlı öğrencilere yönelik olmayıp öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla iş birliği kurarak etkili bir okul kültürü meydana getirmeyi de içermektedir. Sosyal adalet liderliğini benimseyen bir okul yöneticisi ise, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayan ve okul başarılarına katkı sağlayan lider olarak öne çıkmaktadır (Özdemir, 2017). Bu liderlik türü, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılığı temel ilke edindiğinden dolayı okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik tarzların sorgulamalarını ve eğitime ulaşmada yaşanan engelleri yok etmeye yönelik politikalar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Gorski ve Pothini, 2018).

Otantik Liderlik: Liderin kendi öz değerlerini, kişisel bütünlüğünü ve etik ilkelerini muhafaza ederek üyelerine liderlik etmesini ifade eden bir liderlik tarzıdır (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderler, kendilerini tanıyan, içsel motivasyonu yüksek, şeffaf ve etik davranışlar içerisinde bulunan liderler olarak bilinmektedir. Otantik liderler örgüt içerisinde pozitif bir çalışma ortamı meydana getirerek çalışanların iş tatmininin ve örgütsel bağlılığının artmasına katkıda bulunmaktadır (Luthans ve Avolio, 2003). Bu liderlik yaklaşımı özellikle eğitim yönetiminde de önemli bir role sahiptir. Eğitim yöneticilerinin otantik liderlik tarzını benimseyerek hareket etmeleri, öğretmen ve öğrencilerin güven duygusunu artırmakta ve okula bağlılıklarının güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu durum etkili bir okul kültürünün oluşmasını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca otantik liderler, okul ortamında açık iletişim kurarak paydaşların kendilerini ifade etmelerini teşvik etmektedirler (Walumbwa vd., 2008).

Paylaşılan Liderlik: liderlik sorumluluklarının sadece bir kişi tarafından sahiplenilmesi yerine üyeler arasında dağıtılarak yerine getirilmesini savunan bir çağdaş liderlik yaklaşımıdır (Pearce ve Conger, 2003). Bu liderlik anlayışı, kişilerin yeteneklerini ve uzmanlıklarını daha etkili ve verimli bir biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir. Paylaşılan liderlik tarzında, karar alma süreçleri tek bir lider yerine ekip üyeleri tarafından toplu bir biçimde değerlendirilmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif bir biçimde katılımını teşvik ederek okul yönetiminin daha demokratik hale getirilmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu yaklaşım vasıtasıyla, öğretmenler yalnızca ders anlatan kişiler olmaktan çıkıp okul politikalarının belirlenmesinde etkin rol oynayan önemli aktörler hâline gelmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler arasında iş birliği artmaktadır (Spillane, 2005).

Duygusal Zekâ Liderliği: liderin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, idare etme ve bu yönde etkili iletişim kurma yeteneğine dayalı bir çağdaş liderlik yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu liderlik anlayışı, duygusal zekâyı oluşturan unsurları liderlik süreçlerine dâhil ederek liderin takipçileriyle daha güçlü ve etkili ilişki içerisinde olmasına destek vermektedir. Duygusal zekâsı yüksek liderler, çalışanlarıyla empati kurarak onların motivasyonlarını artırmakta ve verimli çalışmalarına katkı sağlamaktadırlar (Goleman, 1998). Eğitim kurumlarında duygusal zekâ liderliği, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak iş doyumlarını yükselten bir etkiye sahiptir. Empati, öz-farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi duygusal zekâ unsurları, eğitim yöneticisinin öğretmenlerini daha iyi anlamasına ve onlara uygun liderlik yaklaşımları geliştirmesine destek olmaktadır (Boyatzis vd., 2000).

Eğitim alanındaki çağdaş liderlik çalışmalarının bibliyometrik analizi, eğitimdeki değişim süreçlerini anlamak ve bu süreçlere yönelik stratejileri belirlemek amacıyla eğitim yöneticilerine geniş bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bibliyometrik analiz ile eğitim alanındaki çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarının ortaya çıkarılması ve bütüncül bir görünüm oluşturulması

hedeflenmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda Betimsel(tanımlayıcı) ve değerlendirci(durumsal) bibliyometri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel bibliyometri analizi; yıllar, ülkeler, üniversiteler ve yazarlar bazında makale dağılımlarını inceleyerek genel bir perspektif sunmakta iken değerlendirici bibliyometri analizi; atıf analizi yoluyla ilişkileri değerlendirerek metin tabanlı haritalama, anahtar kelime analizi, yazar iş birliği ve üniversite iş birliği gibi unsurları incelemektedir (Güler ve Keskin, 2020; Yılmaz, 2019). Betimsel bibliyometri analizi kullanılarak yapılan bu çalışmada elde edilen bulguların; araştırmacılara, eğitim yöneticilerine ve eğitim politikası geliştiricilerine alandaki güncel gelişmeleri takip etme ve stratejik kararlar alma konusunda kılavuzluk etmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın aynı zamanda araştırmacılara ve eğitim yöneticilerine çağdaş liderlik yaklaşımları alanındaki boşlukları belirleme ve daha fazla çalışma için temel oluşturma konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel bibliyometri analizi(makalelerin; yıllara, ülkelere, üniversitelere, yazarlara göre dağılımları) ve değerlendirici bibliyometri analizi(metin verisine dayalı haritalama, anahtar kelime analizi, yazarlar arası iş birliği, üniversiteler arası iş birliği ve ortak atıf analizi) yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Günümüz eğitim sistemlerindeki liderlik kavramı, farklı bakış açılarıyla ele alınmakta ve bu bağlamda çağdaş liderlik yaklaşımları önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Araştırmada, eğitimde çağdaş liderlik eğilimlerinin belirlenmesi için 2003-2023 yılları arasında çağdaş liderlik yaklaşımlarından “Etik Liderlik”, “Vizyoner Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik”, “Hizmetkâr Liderlik”, “Ruhsal Liderlik”, “Kuantum Liderlik”, “Sosyal Adalet Liderliği”, “Otantik Liderlik”, “Paylaşılan Liderlik”, “Duygusal Zekâ Liderliği” hakkında yapılan bilimsel yayınlar bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, bilgide ortaya çıkan entelektüel yapının görsel bir temsiliyi ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (White ve McCain, 1998; Zupic ve Čater, 2015). Bornmann ve Mutz’a (2015) göre bibliyometrik analiz; belirli bir çalışma alanının etkisini ve önemini değerlendirmek için yayın sayısı, alıntı sayısı, yazar sayısı gibi nicel ölçümleri kullanan bir literatür analiz yöntemidir. Bibliyometrik analiz geçmişte yapılan araştırmaları bilmenin ve ilerlemeri takip etmenin yanı sıra gelecekteki araştırmaların eğilimlerini yönlendirme imkânı da sunması açısından önemli bir yere sahiptir (Albort-Morant vd., 2017). Bu bağlamda bibliyometrik analiz yöntemi en çok tercih edilen yöntemlerden biridir (Bar-Llan, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2003-2023 yılları arasında ‘Çağdaş Liderlik Yaklaşımları’ konusuna yönelik olarak Web of Science veri tabanında gerçekleştirilen tarama sonucunda elde edilen makaleler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu amaç kapsamında eğitim alanında çağdaş liderlik yaklaşımına ait yayımlanan belgeler Web of Science (WoS) veri tabanı kullanılarak incelenmiştir. WoS; sosyal bilimler alanındaki bilimsel literatür veri tabanları arasında öncü bir konuma ve uluslararası konferanslar, sempozyumlar, seminerler, çalıştaylar ve kongrelerin belgelerini kapsayan geniş bir içeriğe sahiptir (Martinez vd., 2015). Bibexcel, CiteSpace, CopalRed, IN-SPIRE, CReXplorer, Network Workbench Tool, Science of Science Tool, VantagePoint, SciMA vb. gibi alternatif yazılımlar benzer analizler sunmasına rağmen, bu çalışmada özellikle betimsel ve değerlendirici bibliyometri analizlerinde gelişmiş özelliklere sahip olması nedeniyle WoS tercih edilmiştir. Ayrıca WoS'un yüksek atıf kalitesine sahip indekslenmiş makalelere sahip olması ve bibliyometrik analizlerde yaygın olarak kullanılmasından dolayı SCOPUS, ERIC veya Google Scholar gibi diğer veri tabanlarının kapsam dışı bırakılmasına neden olmuştur (Dereli, 2024). “Countries/Regions” alanı Turkey, “Documet Types” alanı articles olarak, “Web of Science Categories” alanı Education Educational Research ve yıl ise 2003-2023 olarak sınırlandırılmıştır. WoS veri tabanı, bir Türk yazar ile birlikte diğer ülkelerden yazarların olduğu çalışmaları Türkiye odaklı göstermektedir (Kaya ve Küçükçene, 2023). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses" (PRISMA) yönergeleri takip edilerek çağdaş liderlik yaklaşımı ile ilgili olmayan çalışmaların kontrolü sağlanmıştır. PRISMA, bibliyometrik analiz çalışmalarında istenilen kaynaklara ulaşılması için izlenmesi gereken yolları içermektedir (Liberati vd., 2009). Çalışmaların özet kısmı incelenerek çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgi olmayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda PRISMA yöntemi ile eğitimde çağdaş liderlik yaklaşımları ile alakalı kayıtlı 13.822 çalışmaya ulaşılmış, sınırlandırmalar neticesinde sayı 1208'e düşmüştür. Uygunluk esasına göre kapsam dışı kalan 508 makale de çıkartıldığında çalışmada analiz için 700 makale kullanılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Analizi yapılacak veriler, VosWiver yazılımında kullanılmak üzere exportbutonuna tıklanarak “.txt” ve “.xlsx” formatlarında dışa aktarılmıştır. Bibliyometrik analiz için hazır hale getirilen veriler VOSviewer programı ile analiz edilmiştir. VOSviewer programı aracılığı ile çağdaş liderlik yaklaşımı

ile alakalı yayınlanmış makaleler; yıllara göre, ülkelere göre, üniversitelere göre, yazar ve atıf sayılarına göre tasnif edilmiş ve anahtar kelime analizleri yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde betimsel bibliyometri (makalelerin; yıllara, ülkelere, üniversitelere, yazarlara göre dağılımları) ve değerlendirici bibliyometriye (metin verisine dayalı haritalama, anahtar kelime analizi, yazarlar arası iş birliği, üniversiteler arası iş birliği ve ortak atıf analizi) ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Betimsel Bibliyometri Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan makalelerin; yıllara, ülkelere, üniversitelere, yazarlara göre dağılımları ve bunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Web of Science veri tabanı aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda makalelerin yayınlandığı yıllara ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde 2003 yılında çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili üç makalenin yayımlandığı gözlenmiştir. Bu durum, çağdaş liderlik yaklaşımlarının henüz akademik ilgi görmeye yeni başladığını ve alan ile ilgili araştırma hacminin düşük olduğunu göstermektedir. 2003-2009 yılları arasında çalışmaların artmaya başladığı, 2010 yılında ise hızlı bir yükselişin olduğu görülmektedir. Bu artış, çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarına duyulan ilginin arttığını ve alandaki teorik çerçevenin genişlemeye başladığını göstermektedir. 2011 yılındaki düşüşten 2013’e kadar yayınların sürekli arttığı ve 2015’e kadar yayın sayısında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Bu dönem, alan ile ilgili çalışmaların olgunlaşmaya başladığı bir zaman aralığı olarak değerlendirilebilir. 2015-2017 yılları

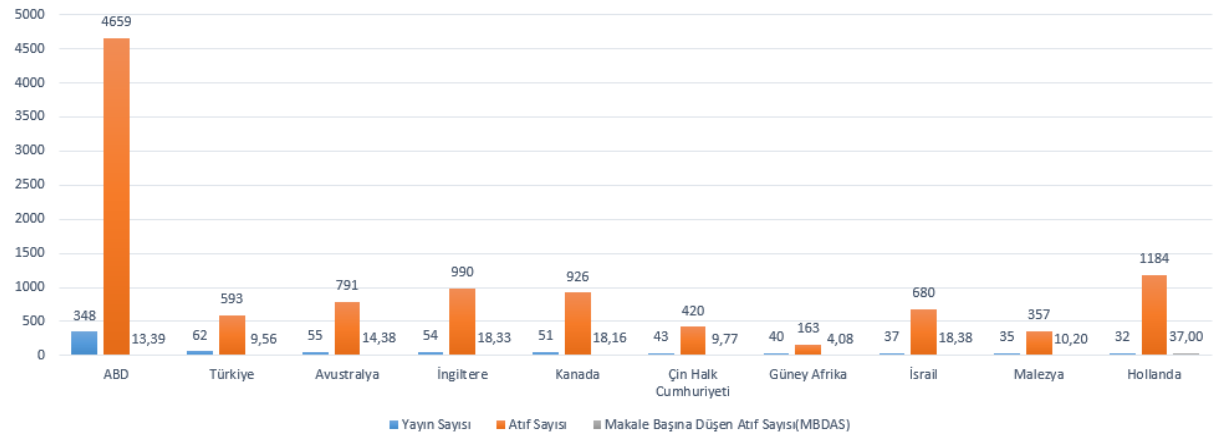
arasında yayınların artış eğiliminin devam ettiği, 2018-2019 yılları arasında yayınların bir düşüş dönemine girdiği ve sonrasında ise 2022 yılına kadar yayınlarda sürekli bir artışın yaşandığı gözlemlenmiştir. 2023 yılında ise yayınlarda bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Yaşanan düşüşün akademik araştırmalardaki değişimlerden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak 2003'ten 2023'e kadar çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmaların ve yayınların arttığı görülmektedir. Ayrıca bu yıllar arasında en çok makalenin 2022 yılında yayınlandığı gözlemlenmiştir.

Makalelerin Yayımlandığı Ülkelere İlişkin Bulgular

Çağdaş liderlik yaklaşım türleri ile ilgili en çok yayın yapan ülkelere ve atıf sayılarına ait bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı



Şekil 2’de çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili en çok yayın yapan ilk 10 ülke gösterilmektedir. Dağılımda makalelerde yer alan yazarların bulundukları ülkeler temel alınmıştır. Buna göre Şekil 2 incelendiğinde 348 yayın ile en çok yayın yapan ülkenin ABD olduğu görülmektedir. ABD’nin alan ile ilgili en fazla yayına sahip olması; ülkedeki gelişmiş akademik araştırma altyapısı, yüksek araştırma fonları ve küresel düzeyde etki meydana getiren eğitim politikalarıyla ilişkilendirilebilir. Türkiye 62 yayın ile ABD’nin ardından ikinci sırada yer almaktadır. Türkiye’nin bu alanda ikinci sırada yer alması, alana olan akademik ilginin arttığını göstermektedir. Türkiye’den sonra en çok yayın yapan ülkelerin sırasıyla; Avustralya (55 yayın), İngiltere (54 yayın), Kanada (51 yayın), Çin Halk Cumhuriyeti (43 yayın), Güney Afrika (40 yayın), İsrail (37 yayın), Malezya (35 yayın) ve Hollanda (32 yayın) olduğu görülmektedir. Atıf sayılarında ise ABD’nin 4659 atıf ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum, ABD’de yayımlanan makalelerin daha fazla atıf aldığını ve uluslararası akademik çevrelerde daha fazla etki oluşturduğunu göstermektedir. ABD’yi sırasıyla: Hollanda’nın (1184 atıf), İngiltere’nin (990 atıf), Kanada’nın (926 atıf), Avustralya’nın (791 atıf), İsrail’in (680 atıf), Türkiye’nin (593 atıf), Çin Halk Cumhuriyeti’nin (420 atıf), Malezya’nın (357 atıf) ve Güney Afrika’nın (163 atıf) takip ettiği

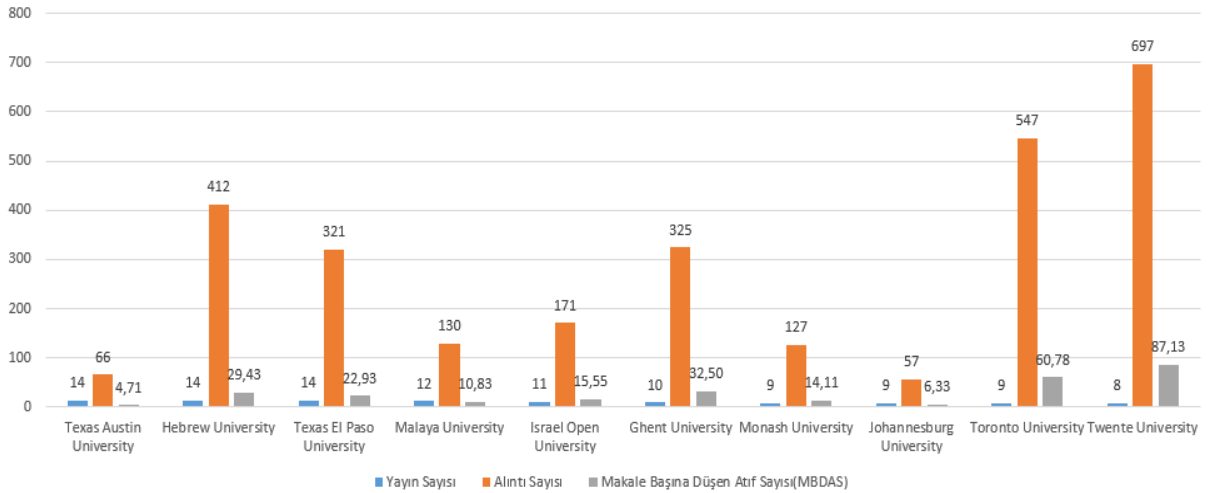
görülmektedir. Türkiye'nin 593 atıf ile sıralamada yer alması, yayınların belirli bir düzeyde etki oluşturduğunu göstermektedir. Makale başına düşen atıf sayısında ise ilk sırada Hollanda'nın (37 MBDAS) yer aldığı görülmektedir. Bu durum, Hollanda'daki akademisyenlerin yüksek kaliteli dergilerde yayın yapması ve uluslararası araştırma iş birliklerini güçlü bir şekilde devam ettirmeleri ile açıklanabilir. Hollanda'yı sırasıyla İsrail'in (18.38 MBDAS), İngiltere'nin (18.33 MBDAS), Kanada'nın (18.16 MBDAS), Avustralya'nın (14.28 MBDAS), ABD'nin (13.39 MBDAS), Malezya'nın (10.20 MBDAS), Çin Halk Cumhuriyeti'nin (9.77 MBDAS), Türkiye'nin (9.56 MBDAS) ve Güney Afrika'nın (4.08 MBDAS) takip ettiği görülmektedir. Bu bağlamda çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili makalelerde en üretken ülkenin Hollanda olduğu söylenebilir. Türkiye'nin makale başına düşen atıf sayısının düşük olmasının nedenleri arasında çalışmaların genellikle ulusal dergilerde yayımlanması, büyük kısmının Türkçe yayımlanması, uluslararası iş birliğinin güçlü bir şekilde kurulamaması sayılabilir.

Makalelerin Yayımlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Çağdaş liderlik yaklaşım türleri ile ilgili en çok yayın yapan üniversitelere ve atıf sayılarına ait bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Makalelerin Üniversitelere Göre Dağılımı

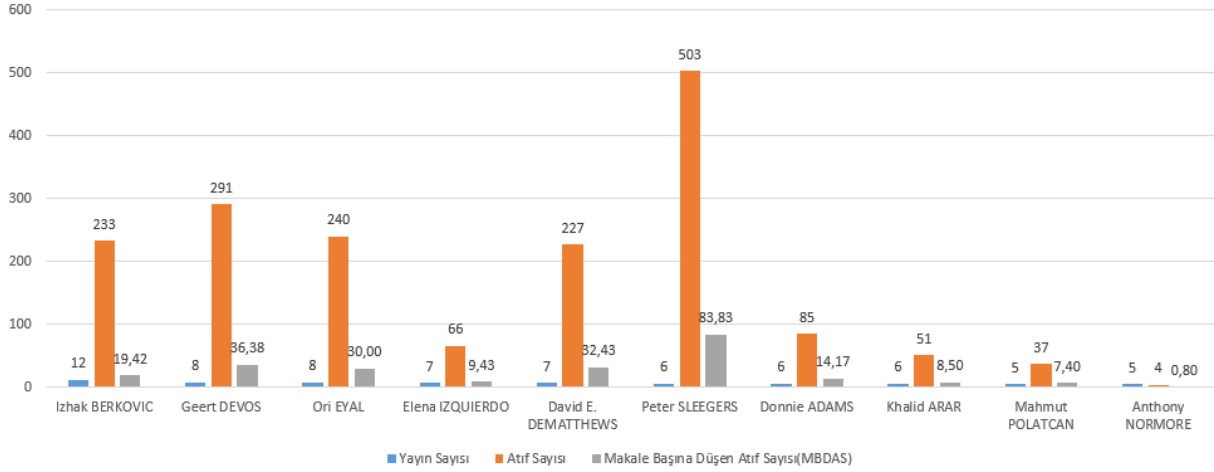


Şekil 3'te çağdaş liderlik yaklaşım ile ilgili en çok yayın yapan ilk 10 üniversite gösterilmektedir. Dağılımda makalelerde yer alan yazarların görev aldıkları üniversiteler ele alınmıştır. Buna göre Şekil 3 incelendiğinde 14 yayın ile en çok yayın yapan üniversitelerin Texas Austin University (ABD), Hebrew University (İsrail) ve Texas El Paso University (ABD) olduğu görülmektedir. Bu üniversitelerin alanla ilgili en çok yayına sahip olmaları alanla ilgili araştırmalara daha çok odaklanmaları ve geniş akademik kadrolara sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu

üniversitelerden sonra en çok yayın yapan üniversitelerin sırasıyla: Malaya Üniversitesi (Malezya, 12 yayın), Israel Open University (İsrail, 11 yayın), Ghent University (Belçika, 10 yayın), Monash University (Avustralya, 9 yayın), Johannesburg University (Güney Afrika, 9 yayın), Toronto University (Kanada, 9 yayın), ve Twente University (Hollanda, 8 yayın) olduğu görülmektedir. Atıf sayılarında ise Twente University'in (697 atıf) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Twente University'nin en fazla atıf alan üniversite olması, üniversitedeki araştırmaların akademik dünyada yüksek düzeyde kabul gördüğünü ve alanla ilgili çalışmaların literatürde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Twente University'i sırasıyla Toronto University'nin (547 atıf), Hebrew University'nin (412 atıf), Ghent University'nin (325 atıf), Texas El Paso University'nin (321 atıf), Israel Open University'nin (171 atıf), Malaya University'nin (130 atıf), Monash University'nin (127 atıf), Texas Austin University'nin (66 atıf) ve Johannesburg University'nin (57 atıf) ile takip ettiği görülmektedir. Makale başına düşen atıf sayısında ise ilk sırada Twente University'nin (87.13 MBDAS) yer aldığı görülmektedir. Twente University'nin makale başına düşen atıf sayısında ilk sırada yer alması, üniversitenin alanla ilgili yüksek etki oluşturan araştırmalara odaklandığını ve çalışmalarının akademik dünyada geniş çapta referans aldığını göstermektedir. Twente University'i sırasıyla Toronto University'nin (60.78 MBDAS), Ghent University'nin (32.50 MBDAS), Hebrew University'nin (29.43 MBDAS), Texas El Paso University'nin (22.93 MBDAS), Israel Open University'nin (15.55 MBDAS), Monash University'nin (14.11 MBDAS), Malaya University'nin (10.83 MBDAS), Johannesburg University'nin (6.33 MBDAS) ve Texas Austin University'nin (4.71 MBDAS) takip ettiği görülmektedir. Bu bağlamda çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili makalelerde en üretken üniversitenin Twente University olduğu söylenebilir. Türkiye'deki üniversitelerin bu listede yer almamasının temel nedenleri arasında, uluslararası akademik iş birliklerinin dar kapsamlı olması, yüksek etki meydana getirecek dergilerde yeterince yayın yapılmaması ve İngilizce yayın üretme oranının düşük olması sayılabilir.

Makaleleri Yayımlayan Yazarlara İlişkin Bulgular

Çağdaş liderlik yaklaşım türleri ile ilgili en çok yayın yapan yazarlara ve atıf sayılarına ait bulgular Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4*Makalelerin Yazarlara Göre Dağılımı*

Şekil 4'te çağdaş liderlik yaklaşım ile ilgili en çok yayın yapan ilk 10 yazar gösterilmektedir. Dağılımda makalelerde yer alan yazarların yayın sayıları verilmiştir. Buna göre Şekil 4 incelendiğinde en çok yayın yapan yazarın 12 yayın ile Izhak Berkovic (Israel Open University) olduğu görülmektedir. Izhak Berkovic'in bu alanda en fazla yayına sahip olması, alanla ilgili yaptığı yoğun akademik çalışmalar ile açıklanabilir. Izhak Berkovic'i sırasıyla Geert Devos'un (Ghent University, 8 yayın), Ori Eyal'in (Hebrew University, 8 yayın), Elena Izquierdo'nun (Texas El Paso University, 7 yayın), David E. Dematthews'ın (Texas Austin University, 7 yayın), Peter Slegers'in (BMC University- Hollanda, 6 yayın), Donnie Adams'ın (Melbourne University- Avustralya, 6 yayın), Khalid Arar'ın (Texas State University- ABD, 6 yayın), Mahmut Polatcan'ın (Karabük Üniversitesi- Türkiye, 5 yayın) ve Anthony Normore'nin (California State University-ABD, 5 yayın) takip ettiği görülmektedir. Atıf sayılarında ise Peter Slegers'in (503 atıf) ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Peter Slegers'in en fazla atıf alan yazar olması, alanla ilgili çalışmalarının akademik dünyada geniş bir yankı uyandırdığını ve literatürde sıkça referans gösterildiğini ortaya koymaktadır. Peter Slegers'i sırasıyla Geert Devos'un (291 atıf), Ori EYAL'in (240 atıf), Izhak Berkovic'in (233 atıf), David E. Dematthews'ın (217 atıf), Donnie Adams'ın (85 atıf), Elena Izquierdo'nun (66 atıf), Khalid ARAR'ın (51 atıf), Mahmut Polatcan'ın (37 atıf) ve Anthony Normore'nin (4 atıf) takip ettiği görülmektedir. Makale başına düşen atıf sayısında ise Peter Slegers'in (83.83 MBDAS) ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Makale başına düşen atıf sayısında Peter Slegers'in ilk sırada olması, yaptığı çalışmaların akademik etkisinin geniş bir alana yayıldığını göstermektedir. Peter SLEEGERS'i sırasıyla Geert DEVOS'un (36.38 MBDAS), David E. DEMATTHEWS'ın (32.43 MBDAS), Ori EYAL'in (30.00 MBDAS), Izhak BERKOVIC'in (19.42 MBDAS), Donnie ADAMS'ın (14.17 MBDAS), Elena IZQUIERDO'nun (9.43 MBDAS), Khalid

ARAR'ın (8.50 MBDAS), Mahmut POLATCAN'ın (7.40 MBDAS) ve Anthony NORMORE'nin (0.80 MBDAS) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili makalelerde en üretken yazarın Peter SLEEGERS olduğu söylenebilir. Türkiye'den Mahmut Polatcan'ın listeye girmesi, Türkiye'de alana yönelik akademik ilgiyi ortaya koysa da, yayınlarının aldığı atıf sayısının düşük olması, uluslararası akademik etkileşimlerin ve iş birliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Değerlendirici Bibliyometri Sonuçlarına İlişkin Bulgular

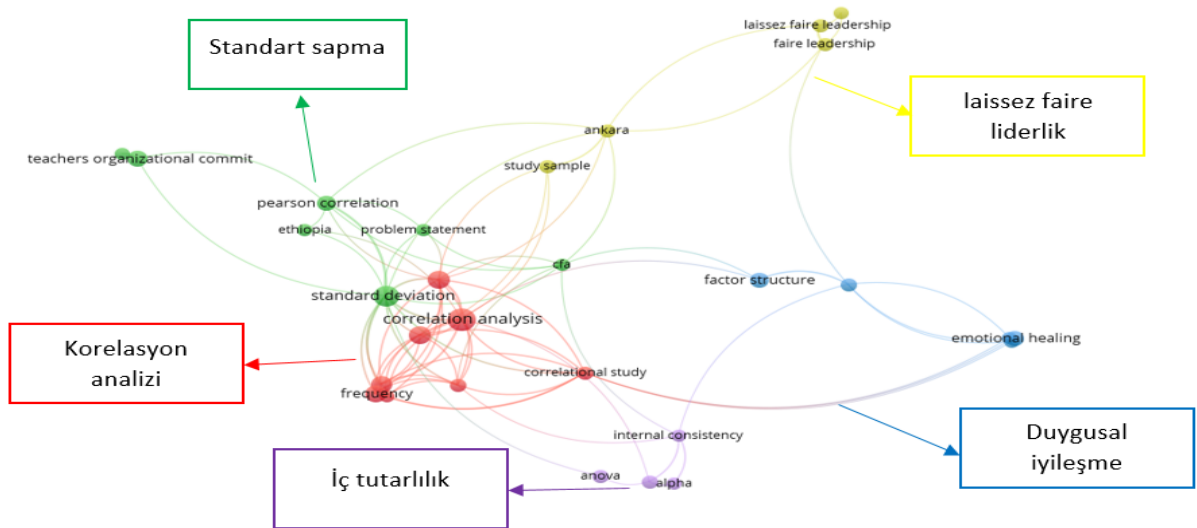
Bu bölümde; metin verisine dayalı haritalama analizi, anahtar kelime analizi, yazarlar arası iş birliği analizi ve üniversiteler arası iş birliği analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Metin Verisine Dayalı Haritalama Analizine İlişkin Bulgular

Çağdaş liderlik yaklaşımları ile alakalı yapılan çalışmalarda en çok kullanılan kelimeleri ve bu kelimeler arasındaki bağlantıları saptamak amacıyla metin verisine dayalı haritalama analizi yapılmıştır. Bu kapsamda eşik değer dört olarak belirlenmiş konu başlığı ile %60 alakalı kelimeler seçilmiş 1622 kelimedenden 50 tanesi ele alınmış ve sonuçlar Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Metin Verisine Dayalı Haritalama



Şekil 5 incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarında geçen kelimelerin beş farklı kümede toplandığı görülmektedir. Sarı kümede en çok kullanılan kelimenin laissez faire olduğu ve adil liderlik, faktör yapısı kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. “Laissez faire” kavramının “adil liderlik” ve “faktör yapısı” ile güçlü bağlantılar göstermesi, akademik çalışmalarda diğer liderlik türleriyle karşılaştırmalı olarak ele alındığını düşündürmektedir. Mavi kümede en çok kullanılan kelimenin duygusal iyileşme olduğu ve ilişkisel çalışma kelimesi ile daha fazla ilişkisel bağa

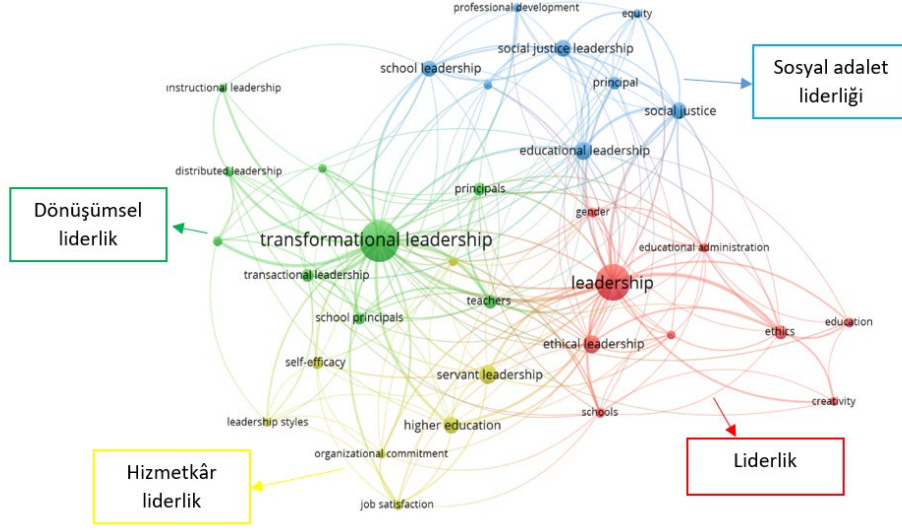
sahip olduğu görülmektedir. “Duygusal iyileşme” kavramının “ilişkisel çalışma” ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olması, liderlik süreçlerinde duygusal iyileşmenin ekip üyeleri arasındaki ilişkiye olan etkisini göstermektedir. Mor kümede en çok kullanılan kelimenin iç tutarlık olduğu ve cronbach alpha ve cfa (Doğrulamalı Faktör Analizi) kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. Özellikle “iç tutarlık” kavramının çağdaş liderlik modellerinin güvenilirliğini ölçmek için “cronbach alpha” ve “cfa” ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Kırmızı kümede en çok kullanılan kelimenin korelasyon analizi olduğu ve korelasyon çalışması, frekans, standart sapma, cfa kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. “Korelasyon analizi” kavramının “Korelasyon çalışması”, “frekans”, “standart sapma” ve “CFA” gibi kavramlarla ilişkili olması, çağdaş liderlik yaklaşımları araştırmalarında istatistiksel yöntemlerin önemine vurgu yapıldığı şeklinde değerlendirilebilir Yeşil kümede en çok kullanılan kelimenin standart sapma olduğu ve problem durumu, pearson korelasyon, cfa, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. “Standart sapma” kavramının “problem durumu”, “Pearson korelasyon”, “CFA” ve “öğretmenlerin örgütsel bağlılığı” gibi kavramlarla bağlantılı olması, verilerin anlamlandırılması açısından önem arz etmektedir. Genel olarak, çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı ve istatistiksel yöntemlere dayandırıldığı şeklinde değerlendirme yapılabilir.

En Çok Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bulgular

Çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmalarda yazarların kullandığı anahtar kelimelerin tespiti yapılmıştır. Analizde yazarların kullandığı 10 ortak anahtar kelime belirlenmiştir. 2064 anahtar kelimedenden 33’ünün analizine ilişkin bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6.

Anahtar Kelime Analizi



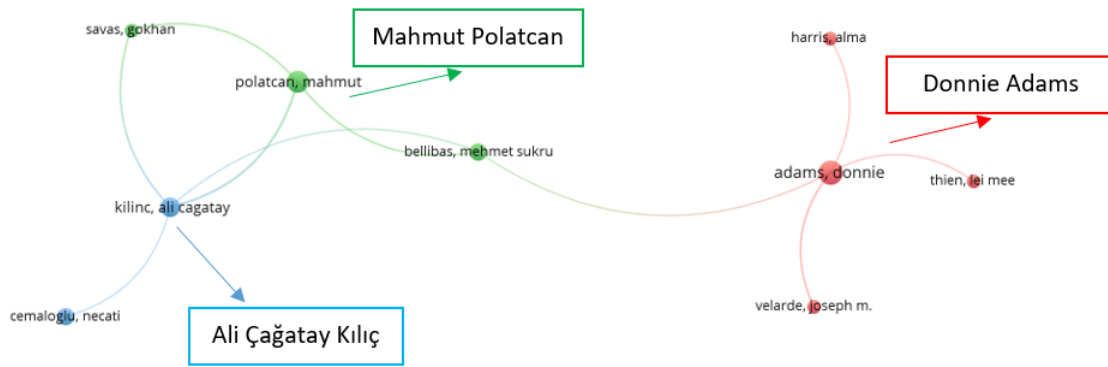
Şekil 6 incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarında geçen anahtar kelimelerin dört farklı kümede toplandığı görülmektedir. Mavi kümede en çok kullanılan anahtar kelimenin sosyal adalet liderliği olduğu ve bu anahtar kelimenin sosyal adalet, okul liderliği, mesleki gelişim, eşitlik, müdür, etik, eğitim, liderlik, dönüşümcü liderlik anahtar kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcı liderlik modellerinin alanla ilgili akademik çalışmalarda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Kırmızı kümede en çok kullanılan anahtar kelimenin liderlik olduğu ve bu anahtar kelimenin etik liderlik, etik, eğitim, yaratıcılık, öz yeterlilik, hizmetkâr liderlik, öğretmenler anahtar kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. Bu, liderliğin sadece tek bir alanda veya tek bir bakış açısıyla ele alınamayacağını, disiplinlerarası iş birliği ve farklı bakış açıları ile daha geniş ve derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sarı kümede en çok kullanılan anahtar kelimenin hizmetkâr liderlik olduğu ve bu anahtar kelimenin yükseköğretim, örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik türleri, liderlik, dönüşümcü liderlik anahtar kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. Bu, hizmetkâr liderliğin alanla ilgili akademik çalışmalarda çalışan memnuniyeti ve örgütsel bağlılık gibi konularla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Yeşil kümede ise en çok kullanılan anahtar kelimenin dönüşümsel liderlik olduğu ve bu anahtar kelimenin işlemsel liderlik, öğretmenler, okul müdürleri, dağıtımcı liderlik, öğretimsel liderlik, eğitimsel liderlik, liderlik anahtar kelimeleri ile daha fazla ilişkisel bağa sahip olduğu görülmektedir. Bu, çalışmalarda liderlerin örgütleri geliştirme ve çalışanların gelişimini teşvik etme kapasitelerini incelendiğini göstermektedir. Genel olarak, çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik, liderlik ve dönüşümsel liderlik ekseninde yapıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan çalışmaların okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı şeklinde değerlendirilebilir.

Yazarlar Arası İş Birliği Analizine İlişkin Bulgular

Yazar iş birliği analizi, yazarların beraber yayın yapma durumunu ve beraber yayın yapma sıklığını belirleyen bir analiz türüdür (Kaya ve Küçükçekmece, 2023). Analiz esnasında minimum doküman “2” ve minimum alıntı sayısı “1” olarak belirlenmiştir. En çok iş birliği içerisinde bulunan yazarlar analizine ilişkin bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7.

Yazarlar Arası İş Birliği Analizi



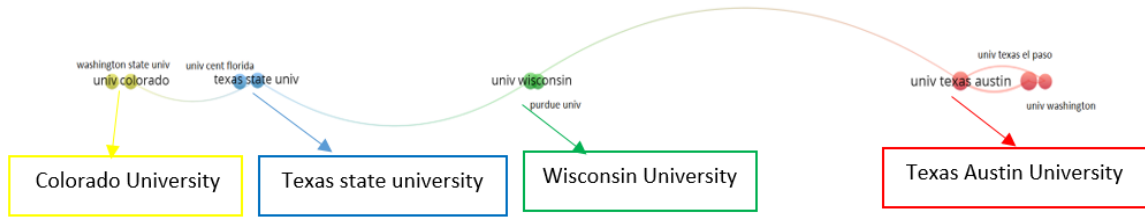
Şekil 7 incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarında iş birliği içerisinde olan yazarların üç farklı kümede toplandığı görülmektedir. Kırmızı kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan yazarın Donnie Adams’ın (4 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu yazarı, Joseph Velarde (1 iş birliği), Lei Mee Thien (1 iş birliği) ve Alma Harris (1 iş birliği) adlı yazarlar takip etmektedir. Mavi kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan yazarın Ali Çağatay Kılıç (5 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu yazarı, Necati Cemaloğlu (1 iş birliği) adlı yazar takip etmektedir. Yeşil kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan yazarların Mahmut Polatcan (3 iş birliği) ve Mehmet Şükrü Bellibaş (3 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu yazarları, Gökhan Savaş (2 iş birliği) adlı yazar takip etmektedir. Ayrıca Mahmut Polatcan’ın ülke sınırları dışındaki bir üniversitede çalışan bir yazarla (Donnie Adams) iş birliği içerisinde olduğu da görülmektedir. İncelenen iş birliği haritasında, Donnie Adams’ın birden fazla akademisyenle iş birliği yaptığı ve uluslararası bir akademik ağa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşılık, Türk yazarların uluslararası araştırmalara dâhil olma potansiyelini gösterse de genellikle ulusal akademik çevrelerinde iş birliği yaptıklarını ancak uluslararası düzeyde daha sınırlı iş birliği geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, Türk akademisyenlerin uluslararası akademik iş birliğinden yeterince faydalanmadığını göstermektedir.

Üniversiteler Arası İş Birliği Analizine İlişkin Bulgular

Üniversiteler arası iş birliği analizi, üniversitelerin birlikte yayın yapma durumunu ve sıklığını belirleyen bir analiz türüdür (Kaya ve Küçükçekmece, 2023). Analiz esnasında daha üretken üniversitelerin belirlenmesi ve aralarındaki ilişki tespitinin yapılabilmesi için minimum doküman “5” ve minimum alıntı sayısı “0” olarak belirlenmiştir. En çok iş birliği içerisinde bulunan üniversiteler analizine ilişkin bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

Üniversiteler Arası İş Birliği Analizi



Şekil 8 incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarında iş birliği içerisinde olan üniversitelerin dört farklı kümede toplandığı görülmektedir. Sarı kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan üniversitenin ABD’deki Colorado University (2 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi ABD’deki Washington State University (1 iş birliği) takip etmektedir. Mavi kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan üniversitenin ABD’deki Texas State University (3 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi ABD’deki Central Florida University (1 iş birliği) takip etmektedir. Yeşil kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan üniversitenin ABD’deki Wisconsin University (3 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi ABD’deki Purdue University (1 iş birliği) takip etmektedir. Kırmızı kümede en çok iş birliği içerisinde bulunan üniversitenin ABD’deki Texas Austin University (3 iş birliği) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi yine ABD’deki Texas El Paso University (2 iş birliği) ve Washington University (1 iş birliği) takip etmektedir. Bu durum, ABD’deki üniversitelerin çağdaş liderlik yaklaşımları alanında güçlü akademik iş birlikleri içinde olduğunu ve ortak çalışmalar yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Yoğun iş birliği ağı, bu üniversitelerin alanla ilgili çalışmalarda daha etkili ve geniş çapta atıf gösterilen çalışmalar ortaya koymasını sağlamaktadır. Türkiye’de ise hem ulusal hem de uluslararası üniversitelerle iş birliğinin oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Bu eksiklik, akademik üretkenliğin ve çalışmaların uluslararası etki gücünün sınırlı olmasına sebep olabilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada, 2003-2023 yılları arasında eğitimde çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili olarak Web of Science veri tabanında yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda

betimsel bibliyometri analizi(makalelerin; yıllara, ülkelere, üniversitelere, yazarlara göre dağılımları) ve değerlendirici bibliyometri analizi(metin verisine dayalı haritalama, anahtar kelime analizi, yazarlar arası iş birliği, üniversiteler arası iş birliği ve ortak atıf analizi) sonuçlarından elde edilen bulgular incelenmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmaların 2003'ten 2023'e doğru artan bir eğilim gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, eğitim alanında çağdaş liderlik yaklaşımlarının öneminin arttığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu ilginin artmasındaki en önemli etkenlerden biri, günümüz eğitim sisteminin değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek liderlere ihtiyaç duyulması şeklinde değerlendirilebilir. Çağdaş liderlik yaklaşımlarının, bu ihtiyaçları karşılayabilecek liderlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilecek bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim Erel ve Demirel'in (2018) yaptıkları çalışmada günümüzdeki liderlerin insana değer veren, esnek, vizon sahibi, motive edici, empati yeteneklerinin olması ve sürekli değişimi biçimlendirmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Makalelerin ülkelere göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, ABD'nin bu alanda en çok yayın yapan ülke olduğu görülmektedir. Atıf sayısı ve makale başına düşen atıf sayısında Hollanda'nın önde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, akademik araştırma alt yapısının güçlü olduğu ülkelerin çağdaş liderlik yaklaşımları konusunda etkili çalışmalar ürettiği sonucunu doğrurabilir. Türkiye'nin uluslararası iş birliklerini artırması için uluslararası akademik değişim ve iş birliği programlarına daha fazla katılım sağlaması, ortak projelere dâhil olması ve dünya çapında etki meydana getiren dergilerde yayın yapma kapasitesini artırması gerekmektedir. Bunun için özellikle TÜBİTAK ve Avrupa Birliği (AB) destekli projelerin teşvik edilmesi kiritik rol oynayabilir. Ayrıca, Türkiye'de çağdaş liderlik yaklaşımlarına yönelik uluslararası ortak çalışma gruplarının oluşturulması ve bilimsel etkinliklere katılımın teşvik edilmesi önerilmektedir. Makalelerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok yayın yapan üniversitenin Texas Austin University (ABD) olduğu, atıf sayısında ve makale başına düşen atıf sayısında Twente University'nin(Hollanda) önde olduğu ve Texas Austin University'nin daha çok yayın çıkarmasına rağmen kalite anlamında Twente University'nin önde olduğu tespit edilmiştir. ABD'nin liderlik çalışmalarına verdiği önem uluslararası alandaki etkisi, küresel liderlik rolü ve eğitim programları ile ilişkilidir (Gümüş vd., 2014). Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin sadece yayın sayısını artırmaya değil, aynı zamanda nitelikli ve etki gücü yüksek akademik çalışmalara yoğunlaşması gerektiğine işaret etmektedir. Üniversiteler arası iş birliklerinin artırılması için uluslararası ortak araştırma merkezleri kurulması, araştırma odaklı fon mekanizmalarının genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca yüksek etki faktörlü dergilerde yayın yapabilmek için akademisyenlerin uluslararası hakemli dergilerde editörlük veya hakemlik yapma teşviklerinin artırılması gerekmektedir.

Makalelerin yazarlara göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, Izhak Berkovic'in en çok yayın çıkaran yazar olduğu ancak atıf sayılarında ve makale başına düşen atıf sayılarında ise Peter Sleegers'in önde olduğu görülmüştür. Berkovic'in yayın sayısının çok olmasına rağmen atıf sayısı ve makale başına düşen atıf sayısında Sleegers'in gerisinde kalması, Sleegers'in çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili yayınlarının bilim dünyasında daha önemli etki bıraktığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum, yazarların sadece yayın sayısına değil aynı zamanda etki faktörü yüksek yayınlar üretmeye yoğunlaşmaya gerektiğini ortaya koymaktadır. Türk yazarların uluslararası düzeyde daha fazla ön plana çıkabilmesi için prestijli uluslararası akademik ağlara katılması, yüksek etki faktörlü dergilerde yayın yapması ve disiplinler arası projelerde yer alması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, genç akademisyenlerin uluslararası mentor destek programlarına katılmalarını teşvik edecek sisteminin oluşturulması önerilmektedir.

Metin verisine dayalı haritalama analiz sonuçları incelendiğinde, çağdaş liderlik yaklaşımları ile alakalı çalışmaların daha çok nicel çalışma yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda insana ve topluma dair yaşanan değişimlerin araştırılması ve bu değişimlerin sayısal veriler üzerinden ölçülünerek tartışılmasının ihtiyaç haline gelmesi yazarları nicel araştırmalara yöneltmektedir (Garip, 2023). Bu bağlamda, alanla ilgili yapılacak sonraki araştırmaların nitel yöntemlerle desteklenmesi ve çağdaş liderlik yaklaşımlarının daha derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir. Özellikle vaka çalışmaları ve mülakat yöntemlerinin kullanılması alana dair daha kapsamlı bilgiler sunabilir.

Anahtar kelime analizi sonuçları incelendiğinde çalışmaların, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, sosyal adalet liderliği ekseninde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Yazarların popüler konularla çalışma isteğinin bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderlik örgütte birden ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 1998). Bu yaklaşımın, günümüz eğitim sisteminin değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek liderlerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, sonraki çalışmalarda daha az çalışılmış çağdaş liderlik yaklaşımlarına yönelilmesi, alandaki yenilikçi bakış açısının ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca çağdaş liderlik yaklaşımlarının eğitim alanındaki uygulamalarına yönelik deneysel çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Yazarlar arası iş birliği analiz sonuçları incelendiğinde yabancı yazar olarak Donnie Adams'ın en çok iş birliği içerisinde olan yazar olduğu görülmüşken Türkiye'den ise Ali Çağatay Kılıç'ın en çok iş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkiye'deki yazarların yurtdışındaki yazarlarla çok az iş birliği içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri arasında; dil engelleri, uluslararası proje fonlarına erişim zorlukları, akademik ağ yetersizliği ve yerel odaklı araştırma eğilimleri sayılabilir. Bu eksikliklerin giderilmesi için akademisyenlerin uluslararası akademik ağlara daha aktif katılım

sağlaması, akademik dil yeterliliklerinin geliştirilmesi ve yurtdışı araştırma fonlarına erişimi kolaylaştıracak sistemin geliştirilmesi önerilmektedir. Üniversiteler arası iş birliği analiz sonuçları incelendiğinde ilişki içerisinde olan üniversitelerin tamamının ABD'den olduğu görülmektedir. Türkiye'deki üniversiteler arasındaki iş birliğine dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bu durumun nedenleri arasında; finansman eksikliği, akademik hareketlilik sınırlamaları, yurt dışındaki üniversitelerle resmi ortaklık eksiklikleri ve yabancı dilde yayın yapma oranının düşük olması gibi faktörler sıralanabilir. Türk akademisyenlerin uluslararası çalışmalara daha fazla katılım sağlamaları ve yabancı üniversitelerle ortak araştırma fonlarına erişim olanaklarına sahip olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın, eğitimde çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların eğilimini ortaya koyması bakımından önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları, çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmaların giderek arttığını ve bu alanda Türkiye'nin de önemli bir rol oynamaya başladığını göstermektedir. Ancak üretkenlik ve bilim dünyasında ses getiren yayınlar konusunda üniversitelerin ve yazarların daha çok çaba sarf etmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerin ve yazarların gerek kendi aralarında gerekse yurtdışındaki üniversiteler ve yazarlarla iş birliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Çalışmanın bulguları ayrıca, dönüşümcü liderliğin bu alanda en popüler yaklaşımlardan biri olduğunu ve bu yaklaşımın günümüz eğitim sisteminin değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek liderlerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu çalışma çağdaş liderlik yaklaşımları alanında çalışanlara farklı ve özgün bir bakış açısı kazandıracak ve konuyu ele alma olanağı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmacılara, çağdaş liderlik yaklaşımları alanına katkısı olan ülkeleri, üniversiteleri ve yazarları tanıması ve bunların yaptıkları çalışmaları detaylı bir şekilde inceleme olanağı da sunacaktır. Araştırma, WoS veri tabanında yer alan 2013 - 2023 yılları arasındaki makaleler ile sınırlı tutulmuştur. Bu bağlamda, sonraki yıllardaki araştırmalar da WoS veri tabanına eklenecek yeni çalışmalar ile farklı veri tabanlarının incelenmesi sağlanacak ve ortaya çıkartılacak çağdaş liderlik yaklaşımları ile ilgili çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemiyle değerlendirilebilecektir. Araştırmacılar ayrıca diğer çağdaş liderlik yaklaşımlarını da araştırmalarına dâhil edip benzer çalışmalar yürütebilir. Türkiye'de son yıllarda çağdaş liderlik yaklaşımlarıyla ilgili yapılan yayınların sayılarına bakıldığında, sayılarda hızlı bir yükseliş olduğu görülmektedir. Hatta bu sayıların diğer ülkeler ile yarışabilecek durumda olduğu söylenebilir ancak sonraki çalışmaların daha çok atıf alması için makalelerin bilim dünyasında yankı uyandıracak bir niteliğe kavuşturulması gerekliliği önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmaların pratikte kazanımlara dönüşmesi için ise eğitim sistemine entegre edilmesi de önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akfirat, S. (2017). Kimlik Liderlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrenci Örnekleminde İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 51-69. https://www.researchgate.net/publication/318206756_Kimlik_Liderlik_Olcegi'nin_Turkce_Fo_rmunun_Psikometrik_Ozelliklerinin_Universite_Ogrenci_Ornekleminde_Incelenmesi
- AlKhudari, M. N., Almashaqbeh, S. S. S. ve Alkhaza'leh, R. M. A. (2022). The Practice of Ethical Leadership among Managers of News Websites from Journalists' Point of View. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(3), 695-709. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2556>
- Altay Morgül, Ü. ve Oral Ataç, L. (2024). Dijital Çağda Değişime Uyum Sağlamak: Dijital Liderlik ve Yenilikçi İş Davranışı Arasındaki İlişkide Örgütsel Öğrenmenin Aracılık Rolü. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 9(sı), 51-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joeep/issue/86917/1499980>
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Balay, R., Kaya, A. ve Geçdoğan, Y. R. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 229-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44670/554824>
- Balcı, B. ve Kalfa, M. (2024). Bilgi Çağında Modern Liderlik Yaklaşımları ve Spor Yönetimi. *İğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 25-33. <https://doi.org/10.48133/igdirsd.1602235>
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10339/126680>
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research And Managerial Applications* (3rd ed.). New York, NY: The Free Press. https://books.google.com.tr/books/about/Bass_Stogdill_s_Handbook_of_Leadership.html?id=KxLizZ3aYmUC&redir_esc=y
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bornmann, L. ve Mutz, R. (2015). Growth Rates of Modern Science: a Bibliometric Analysis Based on the Number of Publications and Cited References. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(11), 2215-2222. <https://doi.org/10.1002/asi.23329>
- Boyatzis, R., Goleman, D. ve Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_article.pdf
- Çelik, D. D. V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127018>
- Çetin, M. ve Gürkan, H. (2021). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7693-7720. <https://doi.org/10.26466/opus.886390>

- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin Ruhsal Liderliğe İlişkin Algıları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Gösterme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 9-19. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.573>
- Dereli, A. B. (2024). VOSVIEWER ile Bibliyometrik Analiz. *Communicata*, 28, 1-7. <https://doi.org/10.32952/communicata.1517725>
- Doğan, S. (2020). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, A. (2015). Eğitim Yönetimi Etiği ve Eğitim Yönetiminde Etik Liderliğin Kritiği. *The Journal of Academic Social Science*, 2(10), 1-15. <https://doi.org/10.16992/ASOS.533>
- Erer, B. ve Demirel, E. (2018). Modern Liderlik Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(13), 647-656. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iksd/issue/51709/671361>
- Garip, S. (2023). Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Geleneği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/77777/1187635>
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books. https://www.academia.edu/44384606/WORKING_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE
- Gorski, P. C. ve Pothini, S. G. (2018). *Case Studies on Diversity and Social Justice Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351142526>
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York, NY: Paulist Press. https://books.google.com.tr/books/about/Servant_Leadership.html?id=AfjUgMJIDK4C&redir_esc=y
- Güler, C. ve Keskin, İ. (2020). Türkiye’de Arşivcilik Alanındaki Araştırma Sorunları: Arşiv Dünyası Dergisinde Yayımlanan Makalelerin İçerik Analizi. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 13, 1-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bel/issue/55909/614544>
- Gümüş, E., Esen, M. ve Bellibaş, M. (2016). Eğitim Araştırmalarında "Lider Yetiştirme ve Liderlik Geliştirme" Çalışmaları: 1980-2014 Arası Durum Tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 491-505. <https://doi.org/10.21764/efd.00237>
- Işık, İ. Ö. ve Serinkan, C. (2020). Liderlik Yaklaşımları ve Spor Yönetiminde Liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332. <https://doi.org/10.47097/piar.824025>
- İşler, F. ve Seçkin, Z. (2023). Steve Jobs ve Tim Cook'un Liderlik Yaklaşımları Üzerine Bir İnceleme. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 844-858. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ohuiibf/issue/79267/1262278>
- Karasel, N., Taçoy, F., Menteşoğulları, E., Şafakoğulları, Ş. ve Yıldız, M. (2023). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik yaklaşımı. *International Journal of Social Sciences (IJSS)/Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28). https://www.sobider.net/FileUpload/ep842424/File/25.egitim_yonetiminde_vizyoner_liderlik_yaklasimi.pdf
- Kaya, A. ve Argon, T. (2020). Vizyoner Liderlik: Eğitim Örgütlerine Kavramsal Bir Bakış. *II. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı*, 195-214.

- Kıral, E. ve Ulutaş, M. (Ed.). (2023). *Liderlikte Mükemmellik Arayışı 2023*. Duvar Yayınları. https://www.duvar yayinlari.com/Webkontrol/IcerikYonetimi/Dosyalar/31012023liderlikte-mukemmellik-arayisi-2023_icerik_g3906_GBdvYX5q.pdf
- Kosa, G. (2020). Yöneticilerin kuantum liderlik algılarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 916-926. <https://doi.org/10.33206/mjss.555419>
- Kuenzi, M., Mayer, D. M. ve Greenbaum, R. L. (2020). Creating an Ethical Organizational Environment: the Relationship Between Ethical Leadership, Ethical Organizational Climate, and Unethical Behavior. *Personnel Psychology*, 73, 43-71. <https://doi.org/10.1111/peps.12356>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A. Ve 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), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Luthans, F. ve Avolio, B. J. (2003). Authentic Leadership: a Positive Developmental Approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (pp. 241-261). Barrett-Koehler. https://www.researchgate.net/publication/309351065_Authentic_leadership_A_positive_developmental_approach
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(127), 267-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egtefd/issue/31871/328458>
- Pearce, C. L. ve Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and whys of Leadership*. Sage. https://www.researchgate.net/publication/331703868_Shared_leadership_Reframing_the_hows_and_whys_of_leadership
- Resick, C. J., Hargis, M. B. ve Shao, P. (2013). Ethical Leadership, Moral Equity Judgments, and Discretionary Workplace Behavior. *Human Relations*, 66, 951-972. <https://doi.org/10.1177/0018726713481633>
- Sarı, N., Akkaya, A., Kaynar, F., Orçan, M. ve Kesik, M. (2024). Eğitimde Hizmetkâr Liderlik: Öğrenme Ortamlarını Güçlendiren Bir Yaklaşım. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(45), 62-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13832352>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Treviño, L. K., Hartman, L. P. ve Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142. <https://doi.org/10.2307/41166057>
- Özgan, H. ve Bozbayındır, L. B. A. B. F. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 70-83. <https://doi.org/10.12780/UUSB199>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34, 89-126. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206307308913>

- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egedfd/issue/4923/67351>
- Yetim, A. A. (1996). Spor Yönetiminde Liderlik. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 85-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289509>
- Yıldırım, A. (2010). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Tez Arşivi. <https://dosya.kmu.edu.tr/sbe/userfiles/file/tezler/kamuyonetimi/aliyildirim.pdf>
- Yıldız, S. (2021). Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/3499>
- Yılmaz, B. (2020). 2000-2019 Dönemi İçin Makale, Yazar ve Konu Unsurları Açısından Niceliksel Bir Değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 21(2), 403-419. <https://doi.org/10.15612/BD.2020.595>
- Yücebalkan, B. (2020). Kuantum Liderlik ile Kuantum Paradigmasının İlişkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(34), 1357-1366. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.587>
- Zaleznik, A. (1977). Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 55(3), 1-10. https://zampellagroup.com/wp-content/uploads/743_managers-leaders-different_Zaleznik.pdf

Extended Abstract

In the rapidly changing and complex world of the 21st century, contemporary leadership approaches have become critical to the success of organizations and institutions. Traditional leadership models are seen to be inadequate, especially in times of uncertainty and change. Therefore, contemporary leadership approaches have brought radical changes in the way leaders interact with their followers, motivate them and lead organizations to success. Especially in the field of education, these approaches play a critical role in helping schools and other educational institutions adapt to changing conditions, maximize the potential of students and teachers, and achieve excellence in education. In this context, a bibliometric analysis of academic studies on contemporary leadership approaches between 2003 and 2023 provides a comprehensive and valuable perspective for understanding trends, developments and research gaps in this field. This analysis was conducted through a detailed and rigorous review of 700 articles in the Web of Science database. The findings show that academic interest in contemporary leadership has increased steadily and significantly over the years. The significant and remarkable increase in the number of publications, especially after 2010, reveals that the research in this field has deepened, the importance of contemporary leadership approaches in educational administration has been increasingly recognized, and the quality of studies in this field has increased.

A country-by-country analysis shows that the United States of America (USA) is by far the leader in terms of the number of publications. The USA's leadership in this field is closely related to the importance it attaches to research infrastructure, its openness to innovations in the field of education and its rich academic tradition of leadership. However, it has been determined that the Netherlands stands out in terms of quality and impact indicators such as the number of citations and the number of citations per article. This shows that although the USA publishes more quantitatively, the Netherlands produces qualitatively more effective, innovative and internationally cited research. Although Turkey ranks second in terms of the number of publications, it ranks lower in quality and impact indicators such as the number of citations and the number of citations per article. This situation emphasizes the need to develop and increase international collaborations, and improve the quality of research in Turkey in order for it to be more internationally recognized, cited and impactful. In the university-based analysis, Texas Austin University, Hebrew University and Texas El Paso University stand out in terms of the number of publications. However, Twente University was found to be the leader in terms of the number of citations and citations per article. This finding shows that Twente University's research on contemporary leadership is more internationally recognized, cited and influential. In the author-based analysis, Izhak Berkovic was found to be the most productive and efficient author in terms of the number of publications. However, Peter Slegers stands out in terms of the number of citations and citations per article. This shows that Slegers' studies are more effective, innovative, internationally cited and influential in their field.

The keyword analysis shows that studies on contemporary leadership approaches are centered around specific themes such as transformational leadership, servant leadership and social justice leadership. These themes reflect the changing nature of leadership roles and responsibilities in education and the importance of issues such as equal opportunity, inclusion, ethical values, justice and social responsibility in education. In particular, social justice leadership emphasizes the social dimension of educational leadership roles and responsibilities by focusing on issues such as supporting disadvantaged groups in education, ensuring equality of opportunity and inclusion in

education. The analysis of collaboration between authors shows that international collaborations are limited and generally concentrated at the national level. In particular, Turkish authors were found to participate less in international collaborations. This situation reveals that Turkish researchers should be more involved in international projects and publications, increase international collaborations and participate more in international research networks. The analysis of inter-university collaboration similarly shows that international collaborations are limited and generally concentrated among universities in the US. Greater participation of Turkish universities in international collaborations will both improve the quality of their research and increase their international recognition.

In conclusion, the bibliometric analysis of studies on contemporary leadership approaches between 2003 and 2023 provides valuable and comprehensive information to understand the trends, developments and research gaps in this field. In particular, in order for Turkish research to be more internationally recognized, cited and impactful, it is necessary to increase the quality of collaboration and publication, to participate more in international research networks, and to improve the quality of research.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 15.02.2025 Accepted/Kabul: 16.04.2025 Published/Yayınlama: 29.05.2025

Ebeveynlerin Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Görüşleri: Özel Yetenekliler Örnekleme

Osman GÖNÜLTAŞ¹, Işıl DEMİRBAŞ², Emine AYVADANA³, Kerem AŞKAR⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarıyla ilgili olarak ebeveynlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 20 ebeveynen oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli çocukların oyun türleri arasında özellikle savaş ve yapı/İNŞA oyunlarına daha fazla ilgi duydukları tespit edilmiştir. Bir diğer bulguya göre, ebeveynler çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişkin süre sınırlaması, içerik türü, ödevlerini bitirme ve belirli günler şeklinde düzenlemeler getirmektedir. Ayrıca, çocukların oyunu bırakmakta zorlanması durumunda ebeveynlerin genellikle sözel olarak uyardırmayı ve süreyi esnetmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir başka bulguya göre, dijital oyunlar çocuklarda en çok öfke duygusuna ve zihnin oyunlarla meşgul olmasına neden olmaktadır. Dijital oyunların aile içi ilişkiyi nasıl etkilediğine ilişkin bulgular ise dijital oyunlardan kaynaklı sınırlı iletişim, aile içi çatışma ve eşler arası çatışma yaşandığını göstermiştir. Araştırmada son olarak, ebeveynler tarafından dijital oyun bağımlılığı riskine karşı öncelikli olarak süre sınırlaması, içerik türü, model olma, yasak koymama, bilinçli kullanımı öğretme ve çocukla zaman geçirmek gibi önlemler alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi, Isparta, ogonultasmlt@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1904-5121>

² Öğrenci, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi, Isparta, isil.demirbas.222@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0004-5569-5070>

³ Öğrenci, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi, Isparta, eayvadana@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0000-6138-7593>

⁴ Öğrenci, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi, Isparta, keremaskar10@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0003-4492-9348>

doğrultusunda tartışılmış ve araştırmacılara, özel yetenekli çocuklarda dijital oyun kullanımıyla ilgili gelecekte odaklanılabilecek konular hakkında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimler: Oyun, Dijital Oyunlar, Dijital Oyun Kullanımı, Bağımlılık, Özel Yetenekli Çocuklar

Parents' Views on Their Children's Digital Game Playing Habits: The Sample of Gifted Children

Abstract

The aim of this study is to determine the views of parents about the digital game playing habits of gifted children. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 20 parents who were determined using criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The research data were collected with a 6-question semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained after the interviews were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was determined that gifted children were more interested in war and building/construction games among game types. According to another finding, parents impose regulations on their children's digital game playing in the form of time limits, content type, finishing homework and certain days. In addition, it was found that parents generally prefer to verbally warn and extend the time limit when children have difficulty quitting the game. According to another finding, digital games cause anger and preoccupation with games the most in children. The findings on how digital games affect the relationship within the family showed that limited communication, conflict within the family and conflict between spouses were experienced due to digital games. Finally, it was concluded that parents primarily took precautions against the risk of digital game addiction, such as time limitation, content type, modeling, not imposing prohibitions, teaching conscious use, and spending time with the child. The findings were discussed in line with the relevant literature, and various suggestions were presented to the researchers about the topics that can be focused on in the future regarding the use of digital games in gifted children.

Keywords: Gaming, Digital Games, Digital Game Use, Addiction, Gifted Children

1. GİRİŞ

Oyun, çok eski zamanlarda insanların hareketleri ve taklitleri sonucu ortaya çıkmış bir olgudur (Uzunoğlu, 2021). Oyun genel olarak, haz almak, mutlu olmak ve serbest zamanı değerlendirmek gibi çeşitli amaçları içeren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Oyunun insanlık tarihinin var oluşundan bu yana bireyin yaşamında önemli bir yeri olmuştur. Hem çocuklar hem de yetişkinler için oyun yaşamın vazgeçilmez anlarından biri olarak kabul görmektedir (Biricik, 2021). İçinde bulunduğumuz yüzyıl bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde hayatımıza birçok değişimi beraberinde getirmiştir (Güleç, 2018). İnsanoğlunun birtakım doğa olaylarını taklit etmesiyle başlayan oyun olgusu, artık günümüzde teknolojinin gelişmesi sonucu özel bilgisayar yazılımları ve oyun araçları ile oynanan dijital oyunlarla

farklı bir boyuta dönüşmüştür (Hazar ve Hazar, 2017). Yiğit-Açıkgöz ve Yalman'a (2018) göre, kentleşmenin etkisiyle sokak oyunlarına ayrılan alanların azalması ve ebeveynlerin çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerin teknolojik gelişmelerle birleşmesi, sokak oyunlarının ve oyuncaklarla oynanan oyunların yerini dijital oyunların almasına neden olmuştur.

Dijital oyun, geniş kapsamlı ve çok anlamlı "dijital" ve "oyun" kavramlarının birleşimini ifade eder. Geleneksel ve kültürel oyunların özelliklerinin teknolojik ortama uyarlanmasıyla ortaya çıkan dijital oyunlar, başta bilgisayar olmak üzere çeşitli teknolojik cihazlarla oynanabilen ve daha çok çocuklar ve gençler tarafından tercih edilen oyunlardır (Sarpkaya, 2021). Dijital oyunlar, bilgisayar tabanlı sanal platformlarda tek veya daha fazla kişi ile oynanabilen oyun olarak tanımlanmaktadır (Göldağ, 2018). Gezin'e (2023) göre çocuklar, boş zamanlarını değerlendirmek, eğlenmek ya da sosyalleşmek amacıyla dijital oyunları kullanmaktadır. Dijital oyunlar, çevrim içi ve çevrim dışı oynanabilen oyunlar olarak ele alınabilmektedir. Çevrim içi oyunlar, internet bağlantısı gerektiren ve genellikle tablet ya da akıllı telefonlara yüklenen mobil uygulamalar aracılığıyla oynanan oyunlardır. Çevrim dışı oyunlar ise internet bağlantısına ihtiyaç duyulmadan oynanabilen oyunlardır (Tran ve Strutton, 2013). Dijital oyunların çeşitliliği, bireylerin gerçek hayatta gerçekleştiremeyeceği şeyleri sanal ortamda yapabilmesine, oyun karakteriyle gerçek hayatta erişemeyeceği statü veya saygınlığa ulaşabilmesine ve kolay erişilebilir olmasına olanak tanıyarak bu oyunları cazip hale getirmiştir (Uzunoğlu, 2021).

21. yüzyılda her şeyin dijitalleştiği dünyamızda, çocukların teknolojik cihazlar ve dolayısıyla dijital oyunlarla tanışması kaçınılmaz bir hâle gelmiştir (Yiğit ve Alat, 2022). Tablet ve telefonların çok küçük yaşlarda çocuklara sunulması, çocukların dijital oyunlarla tanışma yaşını önemli ölçüde düşürmüştür (Uzunoğlu, 2021). Konuya ilişkin yapılan birçok araştırma bulgusuna göre, çocuklar üst yaşlardaki bireylere göre dijital oyunlara daha fazla ilgi duymaktadır (Vatandaş, 2021). Nitekim Türkiye'de 6-15 yaş arası çocukların %72,7'si dijital oyun oynamayı tercih etmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Dolayısıyla çocukların dijital oyunlara kolay ulaşabilmeleri ve özellikle oyun süresi ve içeriklerinin kontrolünün sağlanamaması gibi durumlar çocuklarda dijital oyun oynama alışkanlığının bağımlılığa dönüşmesinde risk olarak değerlendirilebilir. Bülbül vd. (2018) küçük yaşlarda dijital oyunlarla karşılaşmak ve erken yaşta teknolojik cihazlara sahip olmanın dijital oyun bağımlılığı riskini artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Hazar ve arkadaşları (2020) ise uzun süre dijital oyun oynamanın bağımlılığa dönüştüğünü bulgulamıştır. Benzer şekilde Ogurlu ve arkadaşları (2021) günlük olarak artan miktarda dijital oyun oynama süresini bağımlılığın temel belirtilerinden biri olarak değerlendirmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı, kişinin oyununu bırakamaması, sürekli olarak oyunu düşünmesi ve sürekli oyunla ilgilenmesi şeklinde tanımlanabilir (Horzum, 2011). Gökçearslan ve Durakoğlu'na (2014) göre ise dijital oyun bağımlılığı, teknoloji bağımlılığının bir türü olarak kabul edilen ve oyun oynamaya yönelik uyumsuz ve inatçı davranış biçimidir. Geleneksel oyun türlerinin karşısında

konumlandırılan ve sınırlandırılması oldukça güç olan dijital oyunlar, video ve bilgisayar oyunları, internet siteleri, elektronik oyuncaklar, akıllı telefon ve tabletlerdeki tüm oyun etkinliklerini içermektedir (Mustola vd., 2016). Artık boş vakitlerinde dijital oyun oynamak için sabırsızlanan çocukların çağı olan günümüzde gelecek nesillerimizin sağlıklı yetiştirmelerinin oldukça zor olduğu söylenebilir (Güvendi vd., 2019).

Nitekim dijital oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar bağımlılığın çocuklarda anksiyete, depresyon, stres, saldırganlık, anti sosyal davranış, ders çalışmaya ilişkin kaçınma davranışı, akademik başarıda düşüş, kas iskelet sistemi problemleri gibi sorunlara yol açtığını göstermektedir (Balıkçı, 2018; Hastings vd., 2009; Moçoşoğlu ve Yorulmaz, 2023; Mustafaoglu ve Yasacı, 2018; Polat ve Topal, 2022; Şahin, 2018). Ayrıca dijital oyun bağımlısı çocuklar, oyunla bütünleşerek tüm hayatında onu yaşamaya başlamaktadır. Bu durumun en önemli göstergesi çocukların oyunlardaki karakterlerle kendilerini aşırı ilişkilendirmesidir (Altun ve Atasoy, 2018). Dijital teknoloji alanındaki gelişmeler ve gelecekte beklenen yenilikler dikkate alındığında, çocuklar için sürekli değişim gösteren ve gerçek yaşamdan uzaklaşmaya neden olan bir dijital ortam oluştuğu görülmektedir (Sağlam, 2024). Geleceğin toplumunu ve ebeveynlerini oluşturacak çocukların hem ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı olmak hem de akademik yaşamını hedeflediği gibi şekillendirebilmek için teknolojiyi bilinçli kullanma alışkanlığı kazanmaları bir gereklilik olarak değerlendirilebilir (Gezgin, 2023). Dolayısıyla dijital oyun bağımlılığın önlenmesi ve yaygınlaşmasına karşı aile faktörü önemli bir odak noktası olarak görülmektedir. Aileler, ilk olarak bağımlılık denen olguyu kabul etmeli ve dikkate almalıdırlar (Koral ve Alptekin, 2023). Bu bağlamda, ebeveynlerin dijital oyunlara ilişkin farkındalıklarının çocuklarına olumlu yansıtacağı söylenebilir (Aydoğan ve Güney, 2019).

Hayatın olağan akışı içerisinde sıra dışı kararları, yaklaşımları, davranışları ve uygulamalarıyla her zaman farklı olduklarını gösteren, ortalamanın çok üzerinde performans gösteren kişiler, özel yetenekli bireyler olarak değerlendirilmektedir (Çamdeviren, 2014). Özel yetenekli çocuklar tipik olarak yüksek bilişsel yeteneğe sahiptirler yani ortalamanın üzerinde zekâ düzeyine (IQ) sahip olmak özel yetenekli olmanın klasik bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Marland, 1972, akt. Yılmaz vd., 2022). Özel yetenekliler dikkat süresi, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanında yaşitlarından ileri düzeyde performans göstermektedirler (Baykoç-Dönmez, 2010). Bu gelişim özelliklerinin dijital oyunlar için gerekliliği düşünüldüğünde özel yetenekli çocuklar için dijital oyunlar oldukça dikkat çekici olabilmektedir. Nitekim Agaoğlu ve Metin (2016) özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla dijital oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Ek olarak, Karakaş-Mısır ve Yaman (2023) özel yetenekli öğrencilerin dijital oyun oynama sürelerinin günde yaklaşık 1,5 saat olduğunu belirtmiştir.

Özel yetenekli çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin çeşitli araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde özel yetenekli ilkökul öğrencilerinde internet bağımlılığı

(Usta, 2016) ve oyun bağımlılığının (Sayı ve Şahin, 2021; Şahin, 2018) çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği betimsel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Agaoğlu ve Metin (2016) Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden öğrencilerin şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarını incelemiştir. Fakat araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda ilkokula devam eden özel yetenekli öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelendiği herhangi bir nitel araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan mevcut araştırmanın ilkokul çocuklarında dijital oyun oynama alışkanlığının özel yetenekliler örnekleminde derinlemesine incelenmesinin gerek araştırmacılar gerekse sahada çalışan uzmanlar için önemli katkılar sunması beklenmektedir. Ayrıca dijital oyun oynama alışkanlığının bağımlılığa dönüşmesi riskine karşı etkili olan uygun ebeveyn yaklaşımlarının ortaya çıkarılmasının diğer ebeveynler için yol gösterici olabileceği öngörülmektedir.

Özel yetenekli çocukların bilişim teknolojilerini üst düzeyde kullanmalarının kendileri için olumlu yönleri olduğu kadar risklerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Yavuz, 2018). Nitekim oyun bağımlılığının yol açacağı olumsuzluklar özel yetenekli bireylerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini engellemesi söz konusu olabilir. Dolayısıyla bu durum ciddi bir zihinsel sermayenin yok oluşu şeklinde değerlendirilebilir (Şahin, 2018). Sonuç olarak bir toplumun ilerlemesinde en önemli güç kaynaklarından biri olabilecek özel yetenekli çocukların ruh sağlıklarının korunmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir (Saranlı ve Metin, 2012). Bu bağlamda ebeveynlerin dijital dünyanın gereksinimlerini ve özelliklerini öğrenerek çocukları bu konuda bilinçli bir şekilde yetiştirmesi gerekmektedir (Sağlam, 2024). Bu nedenle bu araştırma, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli çocuklar dijital platformlarda hangi tür oyunları tercih etmektedir?
2. Ebeveynler dijital oyunlarla ilgili ne gibi düzenlemeler ya da kurallar getirmektedir?
3. Ebeveynler oyun oynama süresi dolduğu halde oyunu sonlandırmayan çocuklarına nasıl tepki vermektedir?
4. Dijital oyunlar çocuklarda ne tür sorunlara yol açmaktadır?
5. Dijital oyunlar aile içi ilişkileri nasıl etkilemektedir?
6. Ebeveynler dijital oyun oynama alışkanlığının bağımlılığa dönüşme riskine karşı hangi önlemleri almaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseninde farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan diğer bir deyişle tam kavranamayan olgulara ilişkin anlamları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Dolayısıyla bu çalışmada BİLSEM’e devam eden, genel yetenek alanından tanınmış ve dijital oyun oynama alışkanlığı olan çocuğa sahip olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışma grubu yukarıda belirtilen ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 ebeveyn katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 34,1’dir. Ayrıca katılımcılara ilişkin diğer tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ebeveynlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	11	55
	Erkek	9	45
	Lise	1	5
Eğitim düzeyi	Ön lisans	1	5
	Lisans	15	75
	Lisansüstü	3	15
	Öğretmen	7	35
	Mühendis	4	20
	Ev hanımı	3	15
	Memur	1	5
Meslek	Akademisyen	1	5
	Astsubay	1	5
	Özel sektör	1	5
	Şehir plancısı	1	5
	Emekli	1	5

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların % 55'i (n=11) kadın, % 45'i (n=9) erkektir. Ayrıca katılımcıların % 75'i (n=15) lisans mezunudur. Meslek olarak ise katılımcıların % 35'i (n=7) öğretmendir. Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çocuklara ilişkin tanımlayıcı bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kız	8	40
	Erkek	12	60
Sınıf düzeyi	2	2	10
	3	5	25
	4	13	65
Çocuğa ait teknolojik alet	Hayır	7	35
	Tablet	9	45
	Cep telefonu	3	15
	Bilgisayar	1	5
	0-1 saat	7	70
Dijital oyun oynama sıklığı (Her gün)	1-2 saat	2	20
	2 saat ve üzeri	1	10
Dijital oyun oynama sıklığı (Haftada birkaç gün)	0-1 saat	3	60
	2 saat ve üzeri	2	40
Dijital oyun oynama sıklığı (Sadece hafta sonu)	0-1 saat	2	40
	1-2 saat	3	60

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların % 40'ı kız (n=8) ve % 60'ı (n=12) erkektir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında % 65'i (n=13) 4. sınıf öğrencisidir. Ayrıca çocukların % 35'i (n=7) herhangi bir teknolojik alete sahip değilken % 45'inin tablete sahip olduğu görülmektedir. Dijital oyun oynama sıklığına bakıldığında ise çocukların % 70'inin (n=7) her gün 0-1 saat aralığında oyun oynadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla iki farklı üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden iki akademisyenden görüşme formuna ilişkin öneriler alınmıştır. Uzman önerileri dikkate alınarak belirtilen düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Çocuğunuz dijital platformlarda hangi tür oyunları oynuyor?
2. Çocuğunuzun oyun oynamasıyla ilgili ne gibi düzenlemeler ya da kurallar (oyun türü, oynama süresi, ne zaman gibi) getiriyorsunuz?
3. Oyun oynama süresi dolduğu halde çocuğunuzun oyun oynamayı bırakmadığı durumlarda ona nasıl tepki veriyorsunuz?

4. Dijital oyunlar çocuğunuzda ne tür sorunlara yol açıyor?
5. Dijital oyunlar aile içi ilişkinizi nasıl etkiliyor?
6. Çocuğunuzda dijital oyun oynama alışkanlığının bağımlılığa dönüşmesi riskine karşı hangi önlemleri alıyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir süreci ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden “Araştırma Uygulama İzni” belgesi alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ebeveynler telefonla aranarak ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve kimliklerinin hiçbir şekilde kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ön görüşme sonrasında araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlere randevu verilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 10-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ebeveynlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcıların cevaplarına göre kodlar oluşturularak temalar altında toplanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı yanıtları öncelikle satır satır okunarak anlamlı veri birimleri tespit edilmiş ve bu birimler başlangıç kodları olarak yapılandırılmıştır. Daha sonra, ortak özellikler taşıyan kodlar tematik bütünlük gözetilerek alt kategoriler halinde gruplandırılmış ve bu alt kategoriler ana temalar altında toplanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla bağımsız kodlayıcılarla karşılaştırma yapılmış ve kodlayıcı tutarlılığı sağlanmıştır. Sonrasında, temalara ilişkin frekanslar belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Gizlilik esası dikkate alınarak katılımcılara “K1, K2, K3...” şeklinde kod verilmiştir. Görüşme kapsamında katılımcılar ilk olarak “Çocuğunuz dijital

platformlarda hangi tür oyunları oynuyor?” sorusunu yanıtlamıştır. Çocukların oynadıkları oyun türüne ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların oynadığı dijital oyun türleri

Oyun türleri	f	Katılımcılar
Savaş	14	K2, K3, K4, K5 , K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K16, K19, K20
Yapı/İnşa	8	K2, K6, K8, K13, K14, K17, K18, K19
Zekâ oyunları	4	K1, K7, K8, K13
Dekorasyon	3	K1, K12, K15
Futbol	2	K5, K20

Tablo 3 incelendiğinde, çocuklar en çok savaş ve yapı/inşa oyunlarını oynamaktadır. Bu oyunları sırasıyla zekâ oyunları, dekorasyon ve futbol oyunları izlemektedir. Oyun türüne ilişkin bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir: K3: “*Abisiyle ve abisinin arkadaşları ile birlikte konsol oyunlarından Fortnite oyunu oynuyor. Silahlı, şiddet içerikli...*”, K4: “*Şu aralar Brawl Stars diye oyun oynuyorlar abisiyle birlikte. Biraz patlatmalı, şiddete meyilli içeriği var.*”, K14: “*Birkaç arkadaşıyla çevrim içi Pubg oynuyor. İçeriği hakkında çok bilgi sahibi değilim ama savaş oyunu diye biliyorum. Minecraft oynuyor. Bir dönem de Brawl Stars oynamıştı.*”, K17: “*En çok oynadığı oyun Minecraft oyunudur. Mimari içerikli olduğu için ve biraz da üretebileceği şeyler olduğu için daha çok bu oyuna yöneliyor.*”, K18: “*Minecraft oyununu çok seviyor. Onu oynamak istiyor. Minecraft oyununda kendi dünyasını oluşturuyor. Oradaki verilenlerle kendi evini, kendi havuzunu yapıyor.*”, K20: “*Savaş oyunu ve futbol. Brawl Stars ve FIFA diye biliyorum.*”.

Katılımcılar ikinci olarak “*Çocuğunuzun oyun oynamasıyla ilgili ne gibi düzenlemeler ya da kurallar (oyun türü, oynama süresi, ne zaman gibi) getiriyorsunuz?*” sorusunu yanıtlamıştır. Ebeveynlerin oyun oynamaya ilişkin uyguladıkları düzenleme ya da kurallarla ilgili elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Dijital oyun oynamayla ilgili düzenleme ya da kurallara ilişkin ebeveyn görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Tedbir	Süre sınırlaması	15	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K16, K18, K19, K20
	İçerik türü	12	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K17, K20
	Belirli günler	3	K8, K11, K18
Koşul	Ödevlerini bitirme	13	K3, K4, K6, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynler çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişkin sırasıyla süre sınırlaması, içerik türü, ödevlerini bitirme ve belirli günler şeklinde düzenlemeler getirdiği görülmektedir. Buna ilişkin bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir: K1: “*Sadece hafta sonları birer saat*

oynamasına izin veriyoruz.”, K2: “Haberlerde duyduğumuz zararlı oyunları oynamasına izin vermiyoruz.”, K3: “Oyun oynama zamanı akşamları 8-9 arasındır. O zamana kadar ödevler bitmişse oynayabilir. Okuldan gelir gelmez istedikleri zaman kesinlikle izin vermiyoruz.”, K6: “Ödevlerini bitirdikten sonra verdiğimiz süre dahilinde ve belirlediğimiz oyunlar şeklinde oynayabiliyor. Önceliğimiz ödevler.”, K11: “Genelde ev ödevlerini bitirdikten sonra vermeyi tercih ediyorum. Çünkü ödev süresini çok uzatıyor ve sıkılıyor.”, K15: “Ödevlerini yaptıktan sonra serbest zamanlarında istediği kadar oynayabilir.”, K18: “Ödevlerini yaptığı sürece hafta sonları 1 saat oynamasına izin veriyorum”, K19: “Ben öncelikle ödevlerini yapsın, sorumluluklarını yapsın istiyorum. Onları yaptıktan sonra izin veriyorum.”.

Katılımcılar üçüncü olarak “Oyun oynama süresi dolduğu halde çocuğunuzun oyun oynamayı bırakmadığı durumlarda ona nasıl tepki veriyorsunuz?” sorusunu yanıtlamıştır. Ebeveynlerin tepkilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Ebeveynlerin çocukların oyunu bırakmadıklarında gösterdikleri tepkilere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Kontrol	Sözel olarak uyarma	13	K1, K3, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19
	Süre esnetme	11	K1, K4, K7, K8, K9, K12, K14, K17, K18, K19, K20
	Televizyona yönlendirmek	1	K4
Ceza	Sonraki oyun süresini kısaltma	5	K2, K5, K6, K8, K13
	Oyuna erişimi yasaklama	5	K2, K4, K10, K12, K16

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının oyunu bırakma konusunda güçlük yaşadığında sözel olarak uyarmayı ve süre esnetmeyi daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca sonraki oyun süresini kısaltma, oyuna erişimi yasaklama ve televizyona yönlendirmek diğer tercih edilen tepkiler şeklinde sıralanmıştır. Tercih edilen ebeveyn tepkilerine ilişkin bazı görüşler şu şekildedir: K1: “Öncelikle uyarıyorum. Belki on dakika daha süreyi esnetebiliyorum. Sonrasında bir sıkıntımız olmadı şimdiye kadar.” K2: “Tabletini elinden alıyorum. Elinden almak derken tableti saklıyorum. Bir hafta oynamama cezası veriyorum.”, K3: “Haliyle sert bir tepki veriyorum. Çünkü çocuklar o vaktin nasıl geçtiğini bilmiyor. Hep daha fazlasını istiyor. Eğer sert tepki vermezsem süreyi uzatmak istiyor. Sınır koymak adına sert bir şekilde uyarıyorum”, K8: “Bir şeyi bitirme aşamasındaysa bitirmesine izin veriyoruz. Ama eğer oyun oynamada çok ileri giderse daha sonraki gün oyun hakkından gidiyor. Yani oyun oynama süresinden gidiyor.”, K12: “Çatışma yaşamıyorum. Süren doldu diyorum. O da 5 dakika daha, oyun bitmedi, şurasını yapamadım diyebiliyor. O zaman 5 dakika daha veriyorum. Ondan sonra artık kapat diyorum.”, K13: “Bırakmazsan eğer bir dahakine aynı uzunlukta oynayamayacaksın diyorum. Ya da ekrandan mahrum bırakacağımı söylüyorum”, K17: “Oyunu

tamamlamasını bekliyoruz. Bir saati geçse de oyunu tamamlamak istiyor. Biz de bitirmesine izin veriyoruz. Yani karşılıklı olarak anlaşma yoluna gidebiliyoruz.”, K20: “Bazen oyunun tam ortasında olduğunda ek süre vermemi istiyor. O zaman 15 dakika bonus süre vermek zorunda kalıyorum.”.

Katılımcılara dördüncü olarak “*Dijital oyunlar çocuğunuzda ne tür sorunlara yol açıyor?*” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Psikolojik	Öfke	7	K5, K6, K13, K14, K15, K18, K20
	Üzüntü	2	K19, K20
	Bağımlılık	2	K2, K14
	Uykuda sayıklama	1	K8
Zihinsel	Zihnin oyunla meşgul olması	7	K1, K2, K3, K11, K13, K16, K17
	Bireysel oyun kuramama	3	K4, K9, K13
Sosyal	Gerçek yaşamdan uzaklaşma	4	K2, K4, K7, K14
	Zaman kaybı	3	K7, K12, K14
Davranışsal	Argo kelime öğrenme	2	K9, K11
	Sabırsızlık	1	K12
Fiziksel	Görme bozukluğu	2	K1, K11
Akademik	Akademik başarıda düşüş	1	K2
Nötr	Etkilemiyor	1	K10

Tablo 6’da görüldüğü gibi, ebeveynlere göre dijital oyunların çocuklarda en çok öfke duygusuna ve zihnin oyunla meşgul olmasına yol açmaktadır. Bunlara ek olarak, bireysel oyun kuramama, gerçek yaşamdan uzaklaşma, zaman kaybı, üzüntü, bağımlılık, görme bozukluğu, argo kelimeler öğrenme, uykuda sayıklama, sabırsızlık, akademik başarıda düşüşün ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri diğer sorunlar olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerden biri dijital oyunların çocuğu üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarda gözlemledikleri sorunlara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir: K1: “*Sürekli oyun oynama isteği duyuyor.*”, K2: “*Bağımlılığa dönüştüğünü düşünüyorum. İletişimde sıkıntı yaşıyoruz. Sürekli oyunlardan bahsetmek istiyor. Genellikle bizden uzak, kendi odasında oluyor. Hayattan kopuyor. Başka kişisel özellikler de dahil olabilir ama akademik başarısını da etkilediğini düşünüyorum. Başarısız bir çocuk değil ama çok daha başarılı olabileceği durum varken...*”, K4: “*Yoksun kaldığında ne yapacağını şaşırabiliyor. Ağlayabiliyor. Abisine sataşmaya çalışıyor. Çocuklara telefonu almadan önce aşağı inerdi, arkadaşlarıyla oynardı. Bazen müdahale edilmezse birkaç gün aşağı inmediği oluyor. En son elinden her şeyi alıp yasak koyunca mecbur kalıp iniyor.*”, K5: “*Bazı oyunların agresiflik konusunda olumsuzluğunu gözlemledik.*”, K9: “*Argo kelimeler öğrenebiliyor.*”, K10: “*Herhangi değişiklik görmüyorum.*”, K13: “*Öfkeye yol açıyor. Duygusal olarak agresifleştğini düşünüyorum. Ekranı engellediğinizde falan 30-40 dakika gerilim yaşayabiliyor. Ama sanki her geçen gün biraz daha uzuyor gibi. Daha uzun süre öfke duygusunda kalabiliyor.*”, K14: “*Mümkün olduğunca vermemeye gayret ediyoruz, telefonu aklına getirmesin diye uğraşıyoruz ama*

zihninin bir kenarında hep bu var. En basiti pazar günü duş alacak ama çocuğumuzun buna ayırarak vakti bile yok. Duşta geçireceği 5 dakikayı oyunda geçirmek istiyor.”, K20: “Bazen sanki daha sinirli olabiliyor diye gözlemliyorum. Özellikle oyunu kaybettiği zaman sinirli oluyor. Kaybedince yine çok üzüldüğünü de gözlemliyorum.”.

Katılımcılara beşinci olarak “Dijital oyunlar aile içi ilişkinizi nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin dijital oyunların aile içi ilişkileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Dijital oyunların aile içi ilişkileri nasıl etkilediğine ilişkin ebeveyn görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Olumsuz	Sınırlı iletişim	6	K2, K4, K5, K10, K13, K15
	Aile içi çatışma	5	K6, K11, K13, K17, K20
	Eşler arası çatışma	3	K11, K14, K16
Nötr	Etkilemiyor	7	K1, K3, K8, K9, K12, K18, K19

Tablo 7’ye göre, aile içinde dijital oyunlardan kaynaklı sırasıyla sınırlı iletişim, aile içi çatışma ve eşler arası çatışma yaşandığı görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerden yedisi ise dijital oyunların aile içi ilişkilerini etkilemediği şeklinde görüş bildirmiştir. Aile içi ilişkilerinin dijital oyunlardan nasıl etkilendiğine ilişkin bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir: K1: “Bir problem yaşamıyoruz. Çünkü kısıtlamamız var. Bugüne kadar da bir sorun yaşamadık.”, K2: “Bizden kopuyor. Oturup da bir şey yapacağımız zaman benim canım sıkılıyor diyor.”, K5: “Çok fazla değil ama aile içinde başka yapacak bir aktivite bulamadığı zamanlar oluyor. Hafta sonu okul olmadığı için bazen sıkılıyor. Biraz daha oynayabilir miyim şeklide talepte bulunabiliyor.”, K8: “Oyun zamanı çarşamba ve cumartesi günleri olduğu için bizim için çok sıkıntı yaratmıyor.”, K10: “Aile içinde eskisi gibi sohbet olmuyor. Daha çok oyun oynamayı tercih ediyor.”, K11: “Özellikle bizim için telefon süresi bizim için sorun oluyor. Biraz daha, biraz daha derken, ister istemez ses tonu sertleşiyor. Bu defa çatışma yaşanıyor.”, K13: “Tartışmalara sebep oluyor. Özellikle bırakmadığı zamanlarda ya da olmadık zamanlarda almak istediğinde gerilimlere sebep olabiliyor.”, K14: “Aslında olumlu yönde etkilemiyor. Sürekli çocuğumuzu bu durumdan nasıl çekebiliriz, onu telefondan oyundan nasıl uzaklaştırırız diye düşünüyoruz. Onun stresi, gerginliği bizim de eşimle olan ilişkimizi etkiliyor.”, K16: “Bazı zamanlar eşim bırak oynasın diyebiliyor. Ben de çok istekli değilim bu konuda. Eşim biraz daha müsamaha gösterebiliyor. Biz de aile içinde eşimle bazen çatışıyoruz.”, K19: “Kontrollü olduğu için aile içi ilişkimizi etkilediğini düşünmüyorum.”.

Katılımcılar son olarak “Çocuğunuzda dijital oyun oynama alışkanlığının bağımlılığa dönüşmesi riskine karşı hangi önlemleri alıyorsunuz?” sorusunu yanıtlamıştır. Dijital oyun bağımlılığı riskine karşı ebeveynlerin almış olduğu önlemlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Dijital oyun bağımlılığı riskine karşı alınan önlemlere ilişkin ebeveyn görüşleri*

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Kontrol	Süre sınırlaması	13	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K11, K12, K13, K16, K17, K18, K20
	İçerik türü	5	K1, K3, K4, K17, K20
Tedbir	Yasak koymamak	4	K4, K7, K15, K19
	Farklı aktivitelere yönlendirme	2	K12, K15
	Teknolojik alete sahip olmama	2	K3, K10
	Oyun çeşidini sınırlandırma	1	K7
	Ebeveyn takip programı	1	K20
	Model olma	4	K3, K5, K15, K19
Aile rehberliği	Bilinçli kullanımı öğretme	3	K4, K6, K20
	Çocukla zaman geçirmek	3	K5, K11, K20
	Riskleri hakkında bilgilendirme	2	K6, K9
Dış destek	Öğretmen iş birliği	2	K1, K11
	Uzman desteği	1	K11

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı riskine karşı ağırlıklı olarak süre sınırlaması, içerik türü, model olma, yasak koymama, bilinçli kullanımı öğretme ve çocukla zaman geçirmek gibi önlem aldıkları görülmektedir. Bu önlemleri sırasıyla farklı aktivitelere yönlendirme, teknolojik alete sahip olmama, riskleri hakkında bilgilendirme, öğretmen iş birliği, oyun çeşidini sınırlandırma, ebeveyn takip programı ve uzman desteği takip etmektedir. Buna ilişkin bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir: K1: “İlkokul öğretmeni de hafta içi oyun oynama yasağını getirdi. Hafta içi kesinlikle tablet ya da telefon kullanımına izin vermiyor. Biz de zaten buna devam ediyoruz. Öğretmeni zaten daha çok dinliyorlar.”, K3: “Bağımlılığa dönüşmemesinde ebeveyn kontrolü şart oluyor. Ebeveyn hem oynadığı oyunu gözetleyecek hem de zaman kısıtlaması mutlaka gerekiyor. Bir de çocuğuma ben tablet almayı tercih etmedim. Eşim alalım mı dediği zaman hep karşı çıktım. Ona ait bir teknolojik cihaz yok.”, K6: “Kendimiz gün içinde limit koyuyoruz. Eşim daha çok teknolojiden anladığı için bu oyunlarda ne gibi riskler olabileceğini anlatıyor. Eğer bir oyun yasakladıysak hangi risklerden kaynaklı olduğunu söylüyoruz.”, K7: “Ne kadar az oyun indirirsek, ne kadar az oyunla tanışırsa bırakması daha kolay olur. Birçok oyun olsaydı biraz ondan biraz ondan oynayayım diye düşünebilirdi.”, K12: “Farklı etkinlikler yapıyoruz. Birlikte kutu oyunları oynuyoruz. Sinema izliyoruz ya da hava güzelse dışarı çıkıyoruz.”, K13: “Zaman kısıtlaması yapmaya çalışıyorum. Çünkü bırakırsak ciddi anlamda bağımlılığa sebep olacak.”, K15: “Daha fazla hoşuna gidecek aktiviteler bulmak gerekiyor. Arkadaşlarıyla buluşmak, sinemaya gitmek gibi. O şekilde bağımlılıktan uzaklaşır. Bağımlılığa çok yakın şu an.”, K16: “Bağımlı hale gelmesin diye sınırlama koymaya çalışıyorum. Oyun yerine birlikte bir şey yapalım mı diyorum. Zekâ oyunları oynayabiliriz ya da kitap okuma saati yapabiliriz. Onunla daha kaliteli zaman geçirmeye çalışıyorum.”, K19: “Tamamen kısıtlamak yani yasaklamak yerine kontrollü olmak gerekiyor. Çünkü yasaklar hep ilgi doğurur.”.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak, ebeveynlerin çocuklarının oyun türüne ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, özel yetenekli çocukların savaş ve yapı/inşa oyunlarına daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur. Özel yetenekli çocukların savaş oyunlarına daha fazla ilgi duyması, bu tür oyunların stratejik düşünme, problem çözme ve hızlı karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik dinamikler içermesiyle açıklanabilir. Ayrıca, söz konusu oyunların rekabetçi yapısı ve karmaşık senaryoları, bilişsel açıdan zorlayıcı görevlerden hoşlanan özel yetenekli çocuklar için daha cazip hale gelebilir. Benzer şekilde Sevgili-Koçak (2019) özel yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerini incelediği araştırmada, özel yetenekli çocukların çoğu oynadıkları oyunları yapı/inşa ve savaş olarak belirtmiştir. Üstünel ve Meral (2015) ise yaptıkları araştırma sonucunda, özel yetenekli çocukların macera, aksiyon ve strateji oyun türlerini diğer türlere göre daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekliler örnekleminde dijital oyunlar üzerine yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu araştırmada tercih edilen dijital oyun türlerine ilişkin bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişkin süre sınırlaması, içerik türü, ödevlerini bitirme ve belirli günler şeklinde düzenlemeler getirdiği görülmüştür. TÜİK'e (2024) göre, dijital oyun oynama alışkanlığı olan çocukların % 40,1'i planladığı süreden daha fazla oyun oynamakta ve % 35,6'sı oyun oynamaktan kaynaklı sorumluluklarını aksatmaktadır. Çocuklar, oyunlarda gördükleri birçok şeyi taklit edebilmekte, öykünebilmekte ve kontrolsüz, zararlı içeriklere maruz kalabilmektedir (Karaboğa, 2019). Sağlam'a (2024) göre, çocukların dijital oyunları güvenli bir şekilde oynayabilmeleri için içeriklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu tür düzenlemeler, dijital oyunların olası zararlarına karşı çocukları koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir. Bu noktada dijital oyun oynamaya ilişkin kontrol etme ile ilgili kullanılan yollar oldukça önemlidir (Yiğit ve Alat, 2022). Pullu ve Gömleksiz (2023) dijital ebeveynliğe ilişkin ortaokul öğrenci velilerinin görüşlerini incelediği araştırmada, ebeveynler çocukların oynadıkları dijital oyunların içeriklerini kontrol ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Mustafaoğlu ve arkadaşları (2018) dijital teknoloji kullanım sıklığı, süresi ve içeriklerinin ebeveynler tarafından kontrol edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ekran karşısında geçirilen sürenin kontrol edilmesine ek olarak çocukların aşırı uyaran içeren oyun ve oyun materyallerinden korunmaları gerektiği belirtilmektedir (Johnson ve Dinger, 2012).

Araştırmada üçüncü olarak ebeveynlerin çocuklarının oyunu bırakma konusunda güçlük yaşadığında sözel olarak uyarmayı ve süre esnetmeyi daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca sonraki oyun süresini kısaltma, oyuna erişimi yasaklama ve televizyona yönlendirmek tercih edilen diğer tepkiler olduğu görülmüştür. Griffiths ve Meredith (2009) çocuğun oyuna erişimi geçici olarak kısıtlanarak uygun olması durumunda oyun oynamasına tekrar sınırlı olarak izin verilebileceğini belirtmiştir. Aile içinde iletişimin iyi olması özellikle çocukların sorunlarını anlamak için en önemli unsurdur. (Güleç, 2018). Ebeveynler yaşamın ilk döneminden başlayarak çocuklarıyla gerçekleştirdiği iletişimini dengeli bir şekilde sürdürmelidir (Koral ve Alptekin, 2023). Bu doğrultuda, yaşanabilecek olası tartışmaları önlemek için öncelikle uygun bir şekilde uyarıda bulunarak ve gerektiğinde anlaşma yolunu tercih ederek, çocukların oyun oynama alışkanlıklarını bilinçli bir şekilde sürdürmeleri sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, dijital oyunlar çocuklarda en çok öfke duygusuna ve zihnin oyunlarla meşgul olmasına yol açmaktadır. Bunlara ek olarak, bireysel oyun kuramama, gerçek yaşamdan uzaklaşma, zaman kaybı, üzüntü, bağımlılık, görme bozukluğu, argo kelimeler öğrenme, uykuda sayıklama, sabırsızlık, akademik başarıda düşüşün ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri diğer sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Sayı ve Şahin (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda, özel yetenekli çocuklarda oyun bağımlılığının saldırgan ve antisosyal davranışlarda artışa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dijital oyunlara gereğinden fazla zaman ayırmak, çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler kuramamaya ve sosyal ortamlarda saldırgan tavırlar göstermeye yol açabilmektedir (Atak, 2020). Aydoğan ve Güney (2019) savaş oyunları gibi oyunlardan sonra çocukların sinirli olduklarını belirtmiştir. Aarsand'a (2011) göre, dijital oyunların aşırı oynanması, okul çağındaki çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyerek obezite, bağımlılık, depresyon, şiddet ve sosyal izolasyon gibi sorunlara yol açmaktadır. Mercan-Uzun ve arkadaşları (2023) çocukların sosyalleşme ihtiyaçlarını telefon aracılığıyla karşıladıklarını belirtmiştir. Çocukluk döneminin hızlı bir gelişim süreci olması nedeniyle, bu etkilerin daha olumsuz sonuçlara yol açabileceği söylenebilir (Karabulut ve Gökler, 2023). Polat ve Topal'a (2022) göre, okul çağındaki çocuklar için oyun bağımlılığının daha sonra tedavisi zor olan sağlık sorunlarına yol açacağına ve kariyer hedeflerinin olumsuz etkileneceğine ilişkin endişeler söz konusudur.

Aile içi ilişkilerin dijital oyunlardan nasıl etkilendiğine ilişkin elde edilen bulgular ise, dijital oyunların sınırlı iletişim, aile içi çatışma ve eşler arası çatışmaya neden olduğunu göstermiştir. Aarsand (2011) dijital oyunların aileyle geçirilen zamanın azalmasına yol açtığını belirtmiştir. Aile içinde yoğun dijital medya araçlarının kullanılması bireylerin aile üyelerine ayırmaları gereken zamanı azaltabilmekte ve aile ortamında yeni bir yaşam tarzının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Karaboğa, 2019). Teknolojik gelişmeler ve sokakların aileler tarafından güvensiz olduğu düşüncesi, evde dijital oyun oynama alışkanlığının doğmasına neden olmuştur (Uzunoglu, 2021). Özellikle yeni bilgisayar yazılım ve donanımlarının gelişmesi sonucunda dijital oyunlar daha gerçekçi ve dikkat çekici olmuştur (Kanat, 2019). Modern dönemde ebeveyn çocuk iletişiminin en önemli unsuru her iki ebeveynin çocuğuna

bizzat zaman ayırarak onunla birlikte kaliteli zaman geçirmesidir (Güleç, 2018). Ayrıca Karaboğa'ya (2019) göre, çocukların sağlıklı kişilik gelişimlerinin gerçekleşmesi, dışa dönük ve yaratıcı bir birey olarak yetişebilmesi için ebeveynler aile içinde hazırlayıcı rol üstlenmelidir. Buna göre, ebeveynler çocuklarına gün içinde yaşadıklarına ilişkin sohbet ortamı yaratmaya çalışmalı, arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmalı ve çocuğa yapabileceği sorumluluklar vermelidir (Kırlioğlu vd., 2023).

Araştırmada son olarak, çoğu ebeveynin dijital oyun bağımlılığı riskine karşı öncelikli olarak süre sınırlaması, içerik türü, model olma, yasak koymama, bilinçli kullanımı öğretme ve çocukla zaman geçirmek gibi önlemler aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynamasına ilişkin düzenlemede olduğu gibi bağımlılık riskine karşı da süre sınırlamasını ve içerik türünü en etkili yol olarak tercih ettiği görülmektedir. Günümüzde olumlu ya da olumsuz yönleriyle hayatımızın vazgeçilmezi olan teknolojiyi kullanmamak mümkün olmayıp teknolojinin kullanımını kontrol etmek daha önemli hale gelmiştir (Kanat, 2019). Gezgin'e (2023) göre, dijital oyunlarda ekran süresi, oyunların içeriği ve türü önemli faktörlerdir. Moçoşoğlu ve Yorulmaz'ın (2023) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, süre sınırlaması yapılmayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanlarının, süre sınırlaması yapılan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Polat ve Topal (2022) dijital oyunlara ayrılan sürenin dijital oyun bağımlılığını önemli ölçüde yordadığını bulmuştur. Haftalık oyun oynama süresi arttıkça dijital oyun bağımlılığının arttığı ortaya konmuştur. Griffiths ve Meredith (2009) ise ebeveynlerin çocukların oyun oynama sürelerine zaman sınırı koymaları ve oyunların içeriğini kontrol etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ek olarak, Yay'a (2019) göre, teknolojinin faydalı yönlerinden yararlanarak risklerin farkında olmaları konusunda çocuklara rehber olmaları günümüzde ebeveynlerin sorumluluklarından biri olarak kabul edilmektedir. Yiğit ve Günüş'e (2020) göre ise, dijital oyun bağımlılığını önlemede aile içindeki kural ve sınırlar, çocukla yakından ilgilenme ve ailece yapılan sosyal etkinlikler etkili olmaktadır. Ebeveynler ayrıca çocuklarının teknolojiyi uygun kullanımı ve diğer aktiviteler arasında dengeyi kurabilmeleri için kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır (Mustafaoğlu vd., 2018). Ebeveynler de dijital ortamdan uzaklaşarak çocuklarıyla beraber kaliteli zaman geçirmelidir (Kırlioğlu vd., 2023). Bu noktada dijital oyun oynayan veya sürekli telefonla vakit geçiren ebeveynlerin çocuklarının da dijital araç ve gereçlere ilgi duyması ve kullanmak istemesi kaçınılmazdır (Mercan-Uzun vd., 2023). Gül ve Özgür'e (2023) göre, çocuklar için en yakın rol model karakteri olmasından kaynaklı ebeveynlerin gerçekleştirdiği eylemlerin çocuklar üzerindeki etkisi büyüktür. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarına olumsuz rol model olmaları dijital oyun bağımlılığı riskini artırmaktadır.

Sonuç olarak, son on yılda tüm dünyada değişen oyun oynama alışkanlıkları dikkate alındığında, geleneksel oyunların daha az oynandığı, yavaş yavaş ortadan kaybolduğu ve bu oyunların yerini her

geçen gün yeni bir çeşidi çıkan dijital oyunlar ve dijital oyun kültürünün aldığı gözlemlenmektedir (Biricik, 2021). Ne yazık ki hemen hemen tüm çocuklar çok erken yaşlarda dijital oyunlarla tanışmaktadır (Balıkçı, 2018). Atak'a (2020) göre, dijital oyunlar dijital ortamlarda serbest zaman geçirmek, stres atmak ve eğlenmek gibi amaçlarla çocukların başvurdukları yöntemlerin arasında ilk sırada yer almaktadır. Dijital oyunlarındaki sanal ortamlar gerçek yaşamın birer kurgusu olarak değerlendirilebilir. Sanal ortamlar oyuncuların gerçek yaşamda yapamadıkları her şeyi yapabilme fırsatı sunduğu için oyun oynama alışkanlığı giderek bağımlılığa dönüşebilmektedir (Griffiths, 2010). Ülkemizin en değerli kaynaklarından biri olarak kabul edilen özel yetenekli çocuklar, kendilerine uygun ortamlar sağlanamadığı takdirde zararlı alışkanlıklara yönelebilmektedir (Yavuz, 2018). Dolayısıyla özel yetenekli çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri ve gelecekte tüm dünya için faydalı olabilmeleri için dijital oyun oynama alışkanlığının kontrol altına alınması ebeveynler için önemli bir sorumluluk olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Mevcut araştırma ilkökul düzeyinde özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte ortaokul ve lise düzeyinde özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin dijital oyun oynamaya ilişkin görüşlerinin inceleneceği benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin görüşleri de incelenerek gruplar arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Yine mevcut araştırma dijital oyunlara ilişkin sadece ebeveynlerin görüşlerini belirlemeye odaklanmıştır. Hem ebeveynlerin hem de öğrencilerin birlikte katılımcı olduğu araştırmalar yapılarak ilgili alanyazın için farklı bir boyut kazandırılabilir.

Ek olarak çocukların dijital oyun oynamaya başlamalarında etkili olan faktörler nitel araştırmalar yapılarak derinlemesine incelenebilir.

Son olarak, araştırmacılar için özel yetenekliler örnekleminde dijital oyun oynama alışkanlığının sosyal kaygı, sosyal yetkinlik, benlik saygısı, iyi oluş gibi değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aarsand, P. (2011). Parenting and digital games: On children's game play in US families. *Journal of Children and Media*, 5(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.584382>
- Agaoğlu, O., & Metin, N. (2016). Bilim ve sanat merkezi'ne giden ve gitmeyen ilkökul 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarının incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 11-25.
- Altun, M., & Atasoy, M. (2018). Investigation of digital game addiction of children between 9-11 age groups: Kırşehir sample. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1740-1757.
- Atak, F. (2020). *10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, S. K., & Güney, Z. (2019). K-12 düzeyindeki çocukların dijital oyun oynama süreçlerine ilişkin ebeveyn görüşleri: nitel bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 252-274. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.14>
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim (I.Basım)*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Biricik, Z. (2021). Çocukların oynadığı dijital oyunlara ilişkin dijital ebeveynlerinin farkındalıkları üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 575-597. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.785287>
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.423745>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (bilsem) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gezgin, D. M. (2023). *Çocuklarda problemli teknoloji kullanımı, olumsuz etkileri ve çözüm önerileri*. Paradigma Akademi.
- Griffiths, M. (2010). Online video gaming: What should educational psychologists know? *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 35-40. <https://doi.org/10.1080/02667360903522769>
- Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 9(39), 247-253. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4>
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.

- Gül, I., & Özgür, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2032-2071. <https://doi.org/10.24315/tred.1325214>
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(1), 105-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2/2.105-120>
- Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues Ment Health Nurs*, 30(10), 638-649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde ili örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234. <https://doi.org/10.33689/spormetre.647313>
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 56-68.
- Johnson, J. A., & Dinger, D. (2012). *Let them play: An early learning (un)curriculum*. St. Paul: Redleaf Press.
- Kanat, S. (2019). The relationship between digital game addiction, communication skills and loneliness perception levels of university students. *International Education Studies*, 12(11), 80-93. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n11p80>
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040-2073. <https://doi.org/10.26466/opus.601942>
- Karabulut, A., & Gökler, R. (2023). Teknoloji bağımlısı çocuklarla iletişim. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 54-61.
- Karakaş-Mısırs, S., & Yaman, Y. (2023). Opinions of gifted and talented students about their digital game preferences and effects. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 4(3), 377-392. <https://doi.org/10.29329/jirte.2023.616.2>
- Kırlioğlu, M., Kayaalp, A., & Arslan, S. (2023). Güncel bir sorun olarak çocuklarda ekran bağımlılığı ve ebeveyn tutumları. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 7(2), 118-131. <https://doi.org/10.55109/tushad.1360037>
- Koral, F., & Alptekin, K. (2023). Dijital oyun bağımlılığı: Bir derleme çalışması. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11), 283-308. <https://doi.org/10.54557/karataysad.1237807>
- Mercan-Uzun, E., Bütün-Kar, E., & Özdemir, Y. (2023). Ebeveynlerin gözünden çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 9-22. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1111846>
- Moçoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 459-492. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1270411>

- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 227-247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso M. L. (2016) Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media ve Society*, 20(1), 237-254. <https://doi.org/10.1177/1461444816661550>
- Ogurlu, U., Kahraman, S., & Kayaalp, A. (2021). Computer game addiction in gifted students and non-gifted children: A caution for technology-oriented STEM activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(2), 128-138. <https://doi.org/10.21891/jeseh.841669>
- Polat, A., & Topal, M. (2022). Relationship between digital game addiction with body mass index, academic achievement, player types, gaming time: A cross-sectional study. *Journal of Educational Technology ve Online Learning*, 5(4), 901-915. <https://doi.org/10.31681/jetol.1156594>
- Pullu, E. K., & Gömlüksiz, M. N. (2023). Ortaokul öğrenci velilerinin dijital ebeveynliğe ilişkin görüşleri. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(12), 426-441. <https://doi.org/10.47994/usbadi.1331473>
- Sağlam, T. (2024). Çocuklarda teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-129. <https://doi.org/10.20493/birtop.1496639>
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-164. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Sarpkaya, S. (2021). Dijital oyun/video oyunu folkloru üzerine bir yöntem denemesi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 155-172.
- Sayı, A. K., & Şahin, F. (2021). Examination of gifted students' internet/game addiction and school social behaviors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 33-43. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.04>
- Sevgili-Koçak, S. (2019). Üstün yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 87-102.
- Şahin, F. (2018). *İnternet kullanımı ve bilgisayar oyun bağımlılığının üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okul sosyal davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Tran, G. A., & Strutton, D. (2013). What factors affect consumer acceptance of in-game advertisements? *Journal of Advertising Research*, 53(4), 455-469. <https://doi.org/10.2501/JAR-53-4-455-469>
- TÜİK. (2024, Ekim). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>. 10 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Usta, A. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Uzunoglu, A. (2021). Dijital oyun ve bağımlılık. *Yeni Medya*, 11, 116-131.

Üstünel, H., & Meral M. (2015). Gifted and non-identified as gifted students' preferred PC game types and PC game perceptions: a descriptive study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 9-21.

Vatandaş, S. (2021). Şiddet ve dijital oyunlar (şiddetin dijital oyunlar üzerinden deneyimlenmesi). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 399-424. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.820571>

Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296. <https://doi.org/10.31461/ybpd.475080>

Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik*. (2. baskı). Yeşilay Yayınları.

Yıldırım A., & Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E., Yıldırım, Y., & Arıkan, A. (2022). Exploring the effect of video games on gifted children's spatial orientation and entrepreneurial skills. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 238-257. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150405>

Yiğit-Açıkgöz, F., & Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: Gta 5 oyunu örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 30, 163-180. <https://doi.org/10.31123/akil.454283>

Yiğit, N., & Alat, K. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1026-1052. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1140899>

Yiğit, E., & Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144-174. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691498>

Extended Abstract

The phenomenon of play, which started with human beings imitating some natural phenomena, has now turned into a different dimension with digital games played with special computer software and game tools as a result of the development of technology, and digital games have replaced street games and games played with toys (Hazar & Hazar, 2017; Yiğit-Açıkgöz & Yalman, 2018). Digital games are defined as games that can be played with one or more people on computer-based virtual platforms (Göldağ, 2018). As a matter of fact, encountering digital games at a young age and having technological devices at an early age increases the risk of digital game addiction (Hazar et al. 2020).

As a matter of fact, the negativities caused by game addiction may prevent gifted individuals from fully utilizing their potential. Therefore, this situation can be considered as a serious loss of mental capital (Şahin, 2018). From this point of view, the aim of the study was to determine the views of parents regarding the digital game playing habits of gifted children. Thus, it is predicted that revealing the appropriate parental approaches that are effective against the risk of digital game playing habits turning into addiction can be a guide for other parents.

This study was designed in a phenomenological design, one of the qualitative research designs, in order to determine the views of parents with gifted children on their children's digital game playing habits. The study group of the research was determined using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. Therefore, having a child who attends the Science and Art Center, is diagnosed in the field of general ability and has the habit of playing digital games was determined as a criterion. As a result, the study group consisted of 20 parents who met the above-mentioned criteria and volunteered to participate in the study.

The research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and the data obtained were analyzed using content analysis. Codes were created according to the answers of the participants and grouped under themes. Then, frequencies related to the themes were determined.

As a result of the research, it was determined that gifted children were more interested in war and building/construction games among game types. According to another finding, parents impose regulations on their children's digital game playing in the form of time limits, content type, finishing homework and certain days. In addition, it was found that parents generally prefer to verbally warn and extend the time limit when children have difficulty quitting the game. According to another finding, digital games cause anger and preoccupation with games the most in children. The findings on how digital games affect the relationship within the family showed that limited communication, conflict within the family and conflict between spouses were experienced due to digital games. Finally, it was concluded that parents primarily took precautions against the risk of digital game addiction, such as time limitation, content type, modeling, not imposing prohibitions, teaching conscious use, and spending time with the child.

Based on the results obtained in the study, some suggestions for researchers were developed. The current study was conducted with parents of gifted children at the primary school level. In the future, similar studies can

be conducted at the secondary and high school levels to examine the views of parents with gifted children on playing digital games. In addition, the views of parents with typically developing children can also be examined and comparisons between groups can be made.

Again, the current study focused only on determining the views of parents on digital games. A different dimension can be added to the related literature by conducting research in which both parents and students participate together.

In addition, the factors that influence children to start playing digital games can be examined in depth through qualitative research.

Finally, it is recommended for researchers to examine the relationship between digital game playing habits and variables such as social anxiety, social competence, self-esteem, and well-being in the gifted sample.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 11.03.2025 Accepted/Kabul: 11.04.2025 Published/Yayınlama: 29.05.2025

9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'nda Yenilikler

¹Ahmet UYAR, ²Rıdvan DEMİR

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018 ve 2024 yıllarına ait 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programları'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu programlar, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Her iki program, dinî ve ahlaki değerlerin korunması ile millî ve evrensel değerlerin kazandırılmasını ortak hedefler olarak belirlemiştir. Ancak 2024 programı sosyal-duygusal öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine daha fazla vurgu yaparak 2018 programından ayrılmaktadır. Ayrıca 2024 programında dinî okuryazarlık, farklı dinleri tanıma ve teknolojik kaynaklardan yararlanma daha fazla önceliklendirilmiştir. Uygulama ilkeleri açısından her iki program öğrenci merkezli yaklaşımı ve dijital materyal kullanımını vurgulamaktadır. Bununla birlikte 2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak daha esnek, motive edici ve kişiselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri sunmaktadır. Ayrıca kazanım sayısının azaltılması ve okul temelli planlamaya yönelik ders saatlerinin eklenmesiyle daha esnek bir yapı hedeflenmiştir. Bu araştırma, DKAB Dersi Öğretim Programları'nın gelişimine ilişkin önemli veriler sunarak modern eğitim yaklaşımlarına uyum sağlama konusunda önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 2018 ve 2024 DKAB öğretim programı, 9. Sınıf DKAB programı, Öğretim programlarının karşılaştırılması

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, Bilgisayar Teknolojisi, Hatay, ahmet_uyar23@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-9694-8629>

² Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi ABD, Hatay, ridvandemir@mku.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6141-6638>

Innovations in the 9th Grade Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) Course Curriculum

Abstract

The aim of this study is to comparatively examine the 9th-grade Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) curricula from 2018 and 2024. The study employs document analysis, one of the qualitative research methods. The data source consists of the 9th-grade DKAB curricula published by the Ministry of National Education in 2018 and 2024. These programs were analyzed using the descriptive analysis technique. Both curricula identify the preservation of religious and moral values, as well as the acquisition of national and universal values, as common goals. However, the 2024 curriculum differs from the 2018 curriculum by placing greater emphasis on 21st-century skills such as social-emotional learning, critical thinking, and problem-solving. Additionally, the 2024 curriculum prioritizes religious literacy, recognition of different religions, and the use of technological resources to a greater extent. In terms of implementation principles, both programs emphasize student-centered approaches and the use of digital materials. However, the 2024 curriculum, aligned with the Türkiye Century Education Model, offers more flexible, motivating, and personalized assessment methods. Furthermore, by reducing the number of learning objectives and incorporating school-based lesson planning, a more flexible structure is aimed. This study provides valuable insights into the development of DKAB curricula and offers recommendations for adapting to modern educational approaches.

Keywords: 2018 and 2024 DKAB curriculum, 9th Grade DKAB curriculum, Comparison of curriculums

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin sadece akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal değerlere uyum sağlayarak millî, manevi ve ahlaki kimliklerini geliştirmelerini de amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin kültürel mirasa sahip çıkmaları, etik ilkeleri içselleştirmeleri ve farklı inanç ve düşüncelerle bir arada yaşama becerisi kazanmaları, eğitimin bireye kazandırmayı amaçladığı temel hedefler arasında yer almaktadır (Uzunpolat ve Şimşek, 2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi de bu amaca hizmet eden derslerden biridir. DKAB dersi, sahip olduğu statü ve program anlayışıyla Türkiye'nin din eğitimi politikaları çerçevesinde özgün bir konumda yer almaktadır. Çünkü bu ders, Türkiye'nin din ve eğitim ilişkileri bağlamında edindiği deneyim ve birikimlerin bir yansıması niteliğindedir (Zengin, 2014). DKAB dersinin temel amacı, öğrencilerin dinin bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki rolünü kavramalarını sağlamak, millî, manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmelerine katkıda bulunmak, farklı inanç ve düşünce sistemleri hakkında doğru ve objektif bilgi edinmelerini desteklemek ve bireyler arası hoşgörü ile birlikte yaşama kültürünü güçlendirmektir (MEB, 2024). Bu işlevini sürdürebilmesi için DKAB dersi öğretim programlarının çağın gereklilikleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Yürük ve

Topchubaev, 2022). Bu bağlamda DKAB dersinin zorunlu olduğu dönemlerdeki öğretim programlarında (1982, 1992, 2000, 2005, 2010, 2018 yıllarında) zaman zaman revizyona gidilmiştir (Yaşar, 2024). Bu çerçevede son olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında DKAB Dersi Öğretim Programı güncellenerek yürürlüğe girmiştir.

DKAB Dersi Öğretim Programları'nda gerçekleştirilen değişikliklerin incelenmesi, eğitim politikalarının yönelimini anlamak ve dersin hedeflerine ne ölçüde katkı sağladığını değerlendirmek açısından önem arz etmektedir. 2018 ve 2024 DKAB öğretim programları arasındaki farklılıkların karşılaştırılması, bu değişikliklerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve değerler bakımından nasıl bir dönüşüm sunduğunu analiz etmeye olanak tanıyacaktır. Ayrıca güncellenen öğretim programının öğretim sürecine etkilerini ve eğitim alanında yaratabileceği yenilikleri ortaya koymak, dersin etkinliğini artırmaya yönelik öneriler sunmak açısından değerli olacaktır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma, iki program arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sistematik bir biçimde ele alarak güncellenen öğretim programının eğitim-öğretim sürecine yansımalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde DKAB Dersi Öğretim Programları'na yönelik karşılaştırmalı analizlerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Aslan ve Osmanoğlu, 2022; Erbaş, 2020; Koca, 2022; Yürük ve Topchubaev, 2022). Ancak 2018 yılı DKAB Dersi Öğretim programı ile 2024 yılı DKAB Dersi Öğretim Programı'nın sistematik bir şekilde karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, iki farklı döneme ait 9. sınıf DKAB öğretim programlarını temel yaklaşımları, içerik yapıları, amaç ve kazanımları bakımından karşılaştırarak, değişen öğretim programlarına dair önemli veriler sunmaktadır.

Bu çalışma, 2018 ve 2024 yıllarına ait 9. sınıf DKAB öğretim programlarını temel felsefeleri, genel ve özel amaçları, içerik yapıları ve pedagojik yaklaşımları açısından karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçlamaktadır. Programlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların analiz edilmesi, öğretim programlarının gelişim sürecine ışık tutmanın yanı sıra gelecekteki eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde tasarlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, her iki döneme ait programların vizyonları, öğrenme-öğretme yöntemleri ve uygulama ilkeleri ayrıntılı olarak incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik çıkarımlar sunulmuştur. Araştırma, özellikle eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Ayrıca pedagojik yaklaşımlar, içerik kapsamı ve uygulama ilkeleri açısından yapılan karşılaştırmalarla DKAB eğitiminin geleceğine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın temel felsefesi ve genel amaçları nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda kullanılan temel yaklaşım, yöntem ve stratejiler nasıl farklılık göstermektedir?

- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın vizyonları ve uzun vadeli amaçları nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın uygulanmasına ilişkin belirtilen ilke ve açıklamalar hangi yönleriyle farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda belirlenen özel amaçlar nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda disiplinler arası entegrasyon nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın içerik çerçevesi hangi yönleriyle farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan öğrenme kanıtları nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda öğrenme-öğretme uygulamaları nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yönelik yapılan farklılaştırmalar nasıl farklılık göstermektedir?
- 2018 yılı ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nda ünite adları, kazanım sayıları ve ders saatleri hangi yönleriyle farklılık göstermektedir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntem, mevcut belge ve dokümanlar aracılığıyla bir olgunun anlaşılmasını ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, genellikle yazılı ve görsel kaynakların sistematik bir şekilde taranmasıyla gerçekleştirilir. Yazılı kaynaklar arasında kitaplar, makaleler ve resmî belgeler yer alırken, görsel kaynaklar ise resimler, bayraklar ve çeşitli görsel materyalleri içermektedir (Sönmez & Alacapınar, 2019). Karasar (2023), doküman incelemesinin bir olgunun mevcut durumunu tespit etmeyi hedeflediğini ve zamansal bir sınırlamanın olmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada, doküman olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları kullanılmış ve bu programlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2024).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin bir çerçeve oluşturularak işlenmesini, tematik olarak sınıflandırılmasını, elde edilen bulguların

tanımlanmasını ve bu bulguların yorumlanmasını içeren dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma sürecinde her iki öğretim programı incelenmiş, 11 tema belirlenmiş ve bu temalar doğrultusunda bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular her bir tema için tablolar halinde sunulmuştur. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesi ve genel amaçlarının benzer yönlerinin karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2018 ve 2024 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarının Benzer Yönleri

Tema	Kategori	
Benzer Yönler	Anlam Arayışı	Her iki program da öğrencilerin anlam arayışlarını desteklemek için dinî ve ahlaki bilgi sunmayı amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin varoluşsal sorularına cevap bulmalarına yardımcı olmayı hedefler.
	Değerlerle Zenginleştirilmiş İçerik	Hem 2018 hem de 2024 programları, millî, manevî, evrensel ve kültürel değerleri öğretim süreçlerine dâhil eder. Öğrencilere ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlar.
	Dinî ve Ahlaki Değerlerin Korunması	İki program da dinî ve ahlaki değerlerin korunmasını ve öğrencilerin bu değerler ile donatılmasını hedeflemektedir.
	Epistemik Bütünlük	Her iki programda da dinî ve ahlaki bilgilerin günlük yaşama aktarılabilmesi önem taşır. Bu, öğrencilerin bu bilgileri sosyal ve bireysel hayatlarına entegre edebilmesini teşvik eder.
	21. Yüzyıl Becerileri	2018 ve 2024 programları da öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal becerileri edinmelerini öncelikli görmektedir. Bu beceriler, bireysel ve sosyal hayatlarını daha iyi yönetmelerine yardımcı olur.

Tablo 1, 2018 ve 2024 9. sınıf programlarının temel felsefesi ve genel amaçlarının benzer yönlerini ortaya koymaktadır. Her iki program da öğrencilere anlam arayışı, dinî ve ahlaki değerlerin korunması, millî ve evrensel değerlerle zenginleştirilmiş içerik sunma gibi temel hedefleri paylaşmaktadır. Aynı zamanda, her iki program da öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırmayı ve bu becerilerin bireysel ve sosyal hayata entegre edilmesini amaçlamaktadır. Programların bu yönleri, öğrencilerin hem kişisel hem de toplumsal hayatta etkin bir şekilde rol almalarına destek olmayı hedeflemektedir. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesi ve genel amaçlarının farklı yönlerinin karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

2018 ve 2024 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarının Farklı Yönleri

Farklı Yönler	21. Yüzyıl Becerilerine Uyum	2018 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, daha çok geleneksel dinî ve ahlaki değerlerin aktarımına odaklanmıştır. Bu programda, din eğitimi, ahlaki değerlerin aktarımını sağlayan temel bir araç olarak ele alınmış ve bilişsel becerilerden ziyade bu değerlerin korunmasına vurgu yapılmıştır.
----------------------	-------------------------------------	--

	2024 yılı programında ise, 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlanması gerektiği ön plana çıkarılmıştır. Programda, dinî ve ahlaki değerlerin öğretilmesinin yanında, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanarak, çağın gerektirdiği sorunlara çözüm üretme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.
Teknolojik ve Sosyal Değişimlere Uyum	2018 yılı programında teknolojik gelişmeler ve sosyal değişimlerle ilgili vurgu sınırlı kalmış, daha çok geleneksel anlam arayışı yollarına ve dinî değerlerin korunmasına odaklanılmıştır. Teknolojik yeniliklerin eğitimde nasıl kullanılacağına dair bir strateji geliştirilmemiştir. 2024 yılı programında ise teknolojik ve sosyal değişimlerin dinî ve ahlaki değerlere olan etkisi daha geniş bir şekilde ele alınmış ve bu değişimlerin, öğrencilerin dinî perspektif geliştirme becerilerini nasıl etkileyebileceği üzerine durulmuştur.
Öğrenme Modelleri	2018 ve 2024 DKAB müfredatları arasındaki temel farklar öğrenme yaklaşımı, öğrenci katılımı ve öğrenme ortamı açısından ortaya çıkmaktadır. 2018 programı, yapılandırmacı öğrenme modelini benimseyerek öğrenci merkezli bir yaklaşımı ve öğretmen rehberliğini vurgularken, 2024 programı problem çözme, proje tabanlı ve beceri temelli öğrenme yöntemlerine ağırlık vermektedir. 2018 müfredatı araştırma, keşfetme ve tartışmaya uygun ortamları teşvik ederken 2024 müfredatı öğrencilerin bağımsız düşünme, eleştirel ve analitik beceriler kazanmasını desteklemektedir.
Bütüncül Kişilik Gelişimi	2018 yılı programında, kişilik gelişimi, ahlaki ve dinî değerlerin bireyin karakterine yerleştirilmesi üzerine odaklanılmıştır. Ancak bu değerlere dayalı becerilerin başka alanlara transfer edilebilirliği konusunda çok fazla vurgu yapılmamıştır. 2024 yılı programında ise kişilik gelişimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve öğrencilerin öğrenme alanlarındaki becerilerini farklı alanlara transfer edebilme yetenekleri üzerinde durulmuştur. Programda, öğrencilerin bu süreçte epistemik bütünlüğü sağlaması, yani öğrendikleri bilgi ve değerlerin tutarlı bir şekilde bir bütün oluşturması vurgulanmıştır.

Tablo 2, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB öğretim programlarının temel felsefesi ve genel amaçlarındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. 2018 programında yapılandırmacı öğrenme modeli benimsenmiş, öğrenci merkezli yaklaşım ve öğretmen rehberliği ön planda tutulmuştur. Buna karşın 2024 programı, 21. yüzyıl becerileri ve teknolojik değişimlere uyum sağlama açısından daha geniş bir vizyon sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik modern öğrenme yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir. Bu farklılıklar, 2024 programının daha kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu ve çağdaş eğitim ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlandığını göstermektedir. 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB öğretim programlarının temel yaklaşımlarına ilişkin karşılaştırmalı bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Tema	2018	2024
Öğretim Programının Temel Yaklaşımı	9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda öğretim programının temel yaklaşımı yer almamaktadır.	Bilginin İşlevselliği ve Transfer Edilebilirliği: Program, bilginin sadece edinilmesinin yeterli olmadığını, bireysel ve toplumsal hayatta kullanılabilir ve sürdürülebilir olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilme ve farklı alanlara transfer edebilme yetilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Beceri Temelli Eğitim: Program, geleneksel bilgi aktarımından ziyade beceri temelli öğrenmeye ağırlık vermektedir. Bu, öğrencilerin problem çözme, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modelleriyle dinî ve ahlaki bilgileri pratik hayata uygulayabilmelerini hedeflemektedir.

- **Teorik Bilgilerin Kullanılabilirliği:** Öğrencilere, din ve ahlakla ilgili teorik bilgilerin nasıl anlamlı hâle getirileceği konusunda rehberlik yapılmakta, teorik bilginin günlük hayatta kullanılabilmesi ve uygulanabilirliğine önem verilmektedir.
- **Üst Düzey Düşünme Becerileri:** Program, bilişsel öz-düzenleme, analitik ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca duygusal ve sosyal beceriler de desteklenmekte, öğrencilerin özgüvenli, empatik, liderlik özellikleri taşıyan bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir.
- **“Erdem-Değer-Eylem” Yaklaşımı:** Bilgi, duygu ve davranışın bütüncül bir şekilde eğitime entegre edilmesi ve bireyde söylem ile eylem arasındaki tutarlılığı sağlaması, programın önemli hedeflerinden biridir.
- **Bireyin Deneyimlerinin Dikkate Alınması:** Program, bireyin dinî ve ahlaki deneyimlerini dikkate alarak anlamlı öğrenme süreçlerini teşvik etmektedir. Öğrencinin kendi deneyimleri üzerinden din ve ahlak bilgisini yapılandırması sağlanmaktadır.
- **“Dinden Öğrenme” ve “Din Hakkında Öğrenme” Yaklaşımı:** Program, öğrencilerin kendi dinlerini ve diğer inanç sistemlerini nesnel, betimsel ve analitik bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Hem İslam dinine hem de diğer dünya dinlerine ilişkin farklı bakış açıları nesnel bir biçimde öğrencilere sunulmaktadır.
- **Dinî Okuryazarlık:** Öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları anlamaları ve yorumlama becerisi geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu sayede öğrenciler, kendi ahlaki ve manevi gelişimlerine katkı sağlayarak dinî okuryazarlık kazanmaktadırlar.
- **Bilimsel ve Disiplinler Arası Yaklaşım:** Din, inanç ve ahlak konularının öğretiminde bilimsel bir metot kullanılmış; aynı zamanda din bilimlerinden, eğitim bilimlerinden ve sosyal-beşerî bilimlerden faydalanılmıştır. Bu, konuların geniş bir perspektifle ele alınmasını sağlamaktadır.
- **Kur'an ve Sünnet Temelli Yaklaşım:** İslam dininin öğretimi, Kur'an ve sünnetin belirlediği temel ilkelere dayandırılarak yapılandırılmıştır. İslam düşüncesindeki farklı yorumlar bilimsel bir yaklaşımla ele alınmakta, öğrencilerin bu yorumları objektif bir şekilde öğrenmeleri sağlanmaktadır.
- **Nesnel ve Betimleyici Öğretim:** Diğer dünya dinlerinin öğretimi de nesnel ve olgusal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim anlayışı, öğrencilerin hem kendi dinlerini hem de diğer inanç sistemlerini tarafsız bir şekilde inceleyebilmelerini desteklemektedir.
- **Disiplinler Arası Perspektif:** Programın geliştirilmesinde din ve inanç olgusunun bireysel, toplumsal, tarihsel ve kültürel boyutları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Eğitim, sosyal ve beşerî bilimler programının geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Tablo 3, 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımını ayrıntılı bir şekilde sunmaktadır. Bu program, bilginin işlevselliği ve transfer edilebilirliği gibi önemli kavramları öne çıkararak öğrencilere sadece teorik bilgi sunmanın ötesine geçmiştir. Program, öğrendiklerini günlük hayatta uygulama ve farklı alanlara aktarma becerilerini geliştirme üzerinde durmaktadır. Ayrıca beceri temelli eğitim ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Erdem, değer ve eylem bütünlüğü ise, öğrencilerin bilgi ve davranış arasında tutarlılık sağlamalarına yönelik önemli

bir vurgu taşımaktadır. Diğer yandan, bilimsel ve disiplinler arası yaklaşım, din eğitiminin modern öğretim yöntemleri ile zenginleştirildiğini göstermektedir. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın vizyonlarının karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

2018 ve 2024 yılı 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Vizyonlarının Karşılaştırılması

Tema	Kategori	
Benzer Yönler	Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Rolü	Her iki vizyon da dinin bireylerin hayatını anlamlandırma sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Hem 2024 hem de 2018 programları, öğrencilerin dinin bu rolünü fark etmelerini amaçlamaktadır.
	Millî, Manevi ve Ahlaki Değerler	İki vizyon da bireylerin millî, manevi ve ahlaki değerleri benimsemesini hedeflemektedir. Bu, programların öğrencilerin toplumsal ve kültürel değerleri özümsemelerine verdiği önemi göstermektedir.
	Farklılıklarla Bir Arada Yaşama Becerisi	2018 ve 2024 vizyonları, öğrencilerin farklı inanç ve düşünce yapılarına sahip bireylerle bir arada yaşama becerisi geliştirmesini öngörmektedir. Bu, programın hoşgörü ve saygı temelli bir yaklaşımla toplumsal uyumu destekleme amacını yansıtır.
Farklı Yönler	Dinî Bilgiye Vurgu	2024 vizyonunda, öğrencilerin dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi olmaları ön plana çıkmaktadır. Bu, programın bilgi odaklı bir yaklaşıma daha fazla ağırlık verdiğini göstermektedir. 2018 vizyonunda ise bu vurgu yer almamaktadır.
	İfade Farklılıkları	2024 vizyonu, dinler ve inançlar hakkında bilgi edinmeyi özellikle belirtirken 2018 vizyonu daha genel bir çerçevede bireyin hayatı anlamlandırma, millî ve manevi değerleri benimseme ve farklılıklarla yaşama becerisine odaklanmıştır.

Tablo 4, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın vizyonlarını karşılaştırırken her iki programın da ortak hedefler taşıdığını göstermektedir. Her iki vizyonda da dinin bireyin hayatını anlamlandırmadaki önemi ve millî, manevi, ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılması öne çıkmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin farklı inanç ve düşünce yapılarına sahip bireylerle birlikte yaşama becerilerini geliştirme amacı da her iki programda dikkat çekmektedir. Farklı yönler bakıldığında, 2024 vizyonu dinî bilgiye daha fazla vurgu yaparak öğrencilerin dinler ve inançlar hakkında doğru bilgiye sahip olmalarını önceliklendirmektedir. Bu bilgi odaklı yaklaşım, 2024 programını, daha genel bir çerçevede değerlere odaklanan 2018 programından ayıran önemli bir unsurdur. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamaların benzer yönlerine yönelik ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

2018 yılı ve 2024 yılı 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamaların

Benzer Yönleri

Tema	Kategori	
Benzer Yönler	Beceri ve Değer Odaklılık	Her iki öğretim programı da öğrencilerin dinî, ahlaki ve etik anlayışlarını geliştirmeye yönelik beceri temelli bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Öğrencilerin, din, ahlak ve kültüre dair kavramları anlayıp uygulama yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Kültürel ve Tarihî Bağlam	Her iki program da dinî, tarihi ve kültürel mekânların öğretim kapsamında olmasını ve mümkünse bu mekânlara geziler düzenleyerek öğrencilere deneyimsel öğrenme fırsatları sunulmasını önermektedir.
Düşünce ve Din Özgürlüğüne Saygı	Programlar, öğrencilerin dinî inançlarını uygulama ya da ifade etme konusunda zorlanmaması gerektiğini, din ve düşünce özgürlüğüne saygı gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.
Çeşitli Öğretim Materyalleri	Her iki program da İslamî metinler, edebiyat (şiir, hikâye vb.) ve sözlü gelenekler gibi farklı kaynakların kullanılmasına önem vermektedir.
EBA ve Dijital Materyal Kullanımı	Her iki program da öğretim materyallerinin ve kaynakların dijital teknolojiler (EBA gibi) ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 5'te, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin temel ilke ve açıklamaların karşılaştırılması yapılmıştır. İki program da benzer şekilde, beceri ve değer odaklı bir yaklaşımı vurgulayarak öğrencilerin dinî, ahlaki ve kültürel kavramları anlamalarına ve uygulamalarına yönelik eğitim hedeflerini paylaşmaktadır. Öğrencilerin kültürel ve tarihî bağlamda dinî mekânlara düzenlenen geziler gibi deneyimsel öğrenme fırsatlarından yararlanmaları her iki programda da önerilmektedir. Bununla birlikte her iki program da düşünce ve din özgürlüğüne saygı gösterilmesi gerektiğini vurgulamakta, öğrencilere farklı materyal ve dijital kaynaklar kullanılarak çeşitli öğretim yöntemleri sunulmasını önemsemektedir. Bu, öğretimde dijital teknolojilerin kullanımı ve çoklu kaynaklardan yararlanma yönünde programların ortak bir anlayışı paylaştığını göstermektedir. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamaların farklı yönlerine yönelik ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

2018 yılı ve 2024 yılı 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamaların Farklı Yönleri

Farklı Yönler	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyum	2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olacak şekilde şekillendirilmiş ve bu modelin öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bir bağ kurmalarını sağlamayı hedeflediği belirtilmiştir. Bu, 2018 programında yer almamaktadır.
	Millî Birlik Vurgusunun Artması	2024 programı, vatan, millet ve şehitlik gibi kavramlara daha fazla vurgu yaparak öğrencilerin millî kimlik ve sorumluluk duygularını pekiştirmeyi hedeflemektedir.
	Öğretimde ve Değerlendirmede Esneklik	Her iki program da ünitelere esnek bir şekilde yaklaşılabilirliğini belirtse de 2024 programı değerlendirme yöntemlerinde de esneklik sağlanmasını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş bir değerlendirme yapılmasını önermektedir.
	Zenginleştirme ve Destekleme Bölümleri	2024 programı, "zenginleştirme ve destekleme" bölümleri ile farklı ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik içerikler sunmayı amaçlamaktadır. 2018 programında böyle bir bölüm bulunmamaktadır.
	Ayet Anlayışına Özel Vurgu	2024 programı, öğrencilerin ayetlerin mesajlarını anlamaları gerektiğini ve kısa açıklamalarla desteklenmiş metinler sunulmasını önermektedir. Bu detay, 2018 programında aynı şekilde vurgulanmamıştır.
	Değerlendirme ve Geri Bildirim Yaklaşımı	2024 programı, yargılayıcı olmayan, motive edici geri bildirim verilmesini ve eğitim oyunları gibi dijital araçların kullanılmasını daha fazla vurgulamaktadır.

Tablo 6'da, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin farklılıklar belirtilmiştir. 2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu şekilde şekillendirilmiş ve bu modelin öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bir bağ kurmalarını sağlamayı hedeflediği ifade edilmiştir. Ayrıca 2024 programında millî birlik ve şehitlik gibi kavramlara daha fazla vurgu yapılarak, millî kimlik ve sorumluluk bilincinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. 2018 programında yer almayan bir diğer farklılık ise zenginleştirme ve destekleme bölümlerinin 2024 programında bulunmasıdır. Bu bölümler, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik içerikler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, 2024 programı değerlendirme yöntemlerinde esneklik sağlamayı ve motive edici geri bildirimlerle kişiselleştirilmiş değerlendirme süreçlerini önermektedir. 2024 programı aynı zamanda ayetlerin mesajlarının daha anlaşılır hâle getirilmesi için kısa açıklamalarla desteklenen metinler kullanmayı vurgulamakta ve eğitim oyunları gibi dijital araçların kullanımını ön plana çıkarmaktadır. 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları

Tema	2018	2024
Öğretim Programının Özel Amaçları	9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda özel amaçlara yönelik ayrı bir bilgilendirme yer almamaktadır.	İslam'ın Temel Esasları: Öğrencilerin, İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz edebilme yeteneği kazanmaları. Bu, İslam'ın temel öğretilerinin daha derin bir anlayışını sağlamak için kritik bir beceridir. İnanç ve Toplum İlişkisi: İmanın bireysel ve toplumsal yansımalarını yorumlama yeteneği, öğrencilerin dinî inançların günlük hayattaki etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Kur'an-ı Kerim'in Mesajlarını Anlama: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in temel konularını dikkate alarak ayetlerin mesajlarını özetleme becerisi geliştirmeleri, dinî metinleri anlama ve yorumlama yetilerini güçlendirir. Hz. Muhammed'in Örneği: Hz. Muhammed'in (sav) hayatını, beşerî ve peygamberlik yönüyle analiz edebilme ve onun örneğini kendi yaşamlarına yansıtma, öğrencilerin ahlaki gelişimleri açısından önemli bir hedef olarak öne çıkar. Ahlaki Tutum ve Davranış: Ahlaki tutum ve davranışlarda doğru ve tutarlı kararlar alma, öğrencilerin ahlaki değerlerle uyumlu bir yaşam tarzı geliştirmelerine katkı sağlar. Türk-İslam Kültürü ve Medeniyet Bilinci: Türk-İslam kültürüne ve İslam medeniyetinin tarihine yönelik farkındalık kazanma, öğrencilere geçmişten günümüze İslam medeniyetinin gelişimini anlamalarına yardımcı olur.

Tablo 7'de, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın özel amaçları karşılaştırılmıştır. 2018 yılı programında özel amaçlara yönelik belirgin bir bilgilendirme yer almazken 2024 yılı programı oldukça detaylı özel amaçlar içermektedir. 2024 programında İslam'ın temel esasları, öğrencilerin iman, ibadet ve ahlak arasındaki ilişkiyi analiz edebilme becerisine odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra, inanç ve toplum ilişkisini yorumlama yeteneği, öğrencilerin dinî inançların bireysel ve

toplumsal etkilerini değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Program, Kur'an-ı Kerim'in mesajlarını anlama, Hz. Muhammed'in örnekliliğini analiz etme ve Türk-İslam kültürüne yönelik farkındalık kazandırma gibi önemli hedeflere de yer vermektedir. Bu kapsamlı yaklaşım, öğrencilerin dinî ve ahlaki değerleri daha derinlemesine kavramalarına ve kendi yaşamlarına yansıtma süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın programlar arası bileşenlerin karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Programlar Arası Bileşenler

Tema	2018	2024
Programlar Arası Bileşenler	9.Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda programlar arası bileşenler bulunmamaktadır.	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Program, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım sunar. Öğrencilerin bu becerileri kazanması, onların hem akademik başarılarını hem de toplumsal yaşamlarına katkıda bulunur. Değerler Eğitimi: Öğrencilerin, din ve ahlak bilgisi çerçevesinde evrensel ve toplumsal değerlere yönelik bir anlayış geliştirmeleri teşvik edilir. Bu, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine ve karakter eğitimlerine katkı sağlar. Okuryazarlık Becerileri: Bilgi, dijital, finansal, kültürel ve diğer okuryazarlık becerilerinin programın hedefleriyle bütünleşik bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin çağın gereklerine uygun donanımlarla yetişmesini hedefler. Bütüncül Eğitim Yaklaşımı: Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin dengeli bir şekilde gelişimini amaçlayan program, öğrencileri maddi ve manevi anlamda bütüncül bir birey olarak yetiştirmeyi hedefler.

Tablo 8'de, 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, 2018 programında programlar arası bileşenlerin yer almadığı, ancak 2024 programının bu konuda genişletildiği görülmektedir. 2024 yılı programı, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşım sunarak öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de toplumsal yaşantılarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca değerler eğitimi ile öğrencilerin evrensel ve toplumsal değerlere yönelik anlayış kazanmaları hedeflenirken okuryazarlık becerilerinin (bilgi, dijital, finansal ve kültürel) entegre edilmesi, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bütüncül eğitim yaklaşımıyla öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin dengeli gelişimi vurgulanarak maddi ve manevi anlamda tam bir birey olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Bu kapsamda 2024 programı, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen daha kapsamlı ve entegre bir yaklaşıma sahiptir. 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın içerik çerçevesinin karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı İçerik Çerçevesi

Tema	2018	2024
İçerik Çerçevesi	9.Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda içerik çerçevesi bulunmamaktadır.	İçeriklerin SistematiK Kullanımı: Konular, öğrenme çıktılarında bağımsız bir bilgi yığını olarak değil öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını desteklemek için sistemli bir şekilde ele alınır. Bu, öğrenme süreçlerini etkin kılmak amacıyla içeriklerin araç olarak kullanılması anlamına gelir. Öğrencilerin İhtiyaçlarına Uygunluk: İçerikler, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak seçilmiş ve sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir. Bu da öğrencilerin seviyesine uygun bilgi sunulmasını ve öğrenme süreçlerinin daha verimli olmasını hedefler. Tekrardan Kaçınılması: Program, aynı sınıf düzeyinde farklı derslerde (örneğin Din Kültürü, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dinî Bilgiler gibi) tekrara düşmemek için dikkatle yapılandırılmıştır. Bu, içeriklerin daha çeşitli ve kapsamlı bir şekilde işlenmesine olanak tanır. Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Dikkate Alınması: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre içerikler yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, önceki yıllarda öğrenilen bilgilerle uyumlu olacak şekilde, ortaöğretim kademesindeki diğer derslerin içerikleri de göz önüne alınarak içerik çerçevesi oluşturulmuştur. Beş Ünite Yapısı: Her sınıf düzeyinde program beş üniteden oluşmaktadır. Bu da içeriklerin düzenli ve dengeli bir şekilde dağıtıldığını gösterir.

Tablo 9'da yer alan 2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın içerik çerçevesine ilişkin farklar incelendiğinde, 2024 programının daha sistematik ve yapılandırılmış bir içerik sunma yaklaşımı ile öne çıktığı görülmektedir. 2018 programında içerik çerçevesine dair özel bir açıklama yer almazken 2024 programı, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını desteklemek için içeriklerin sistematik olarak kullanılmasını sağlamaktadır. 2024 programı, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygun içerikler seçilerek bu içeriklerin gereksiz tekrardan kaçınarak işlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin önceki bilgileriyle uyumlu içerikler sunulmuş ve bu sayede öğrenme süreçlerinin daha verimli olması hedeflenmiştir. Beş üniteden oluşan yapı, içeriğin dengeli ve düzenli bir şekilde dağılmasını sağlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de dikkate alınarak program yapılandırılmıştır. Genel olarak 2024 yılı programı, öğrenci merkezli ve yapılandırılmış bir içerik sunarak öğretim sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme kanıtlarının karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Öğrenme Kanıtları

Tema	2018	2024
Öğrenme Kanıtları	9.Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme kanıtları bulunmamaktadır.	Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Programda öğrenci performansını ölçmek için açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış maddeleri gibi araçlardan yararlanılması önerilmiştir. Bu araçlar, öğrencinin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını çok yönlü şekilde değerlendirmek amacıyla çeşitlendirilmiştir. Esneklik: Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirme sürecinde zamana ve duruma göre esneklik sağlayan araçlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde kendi yaklaşımlarını belirlemelerine imkân tanınmıştır. Tamamlayıcı Ölçme Araçları: Programda ayrıca gözlem formları, kontrol listesi, dereceleme ölçekleri, yapılandırılmış gridler gibi tamamlayıcı ölçme araçları da kullanılarak öğrencilerin gelişiminin daha bütüncül bir şekilde takip edilmesi sağlanmıştır. Öğrenci Katılımı: Değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılımı sağlanarak öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları gibi araçlar kullanılmıştır. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmasını ve değerlendirme sürecini aktif bir şekilde deneyimlemelerini teşvik eder. Performans ve Proje Tabanlı Değerlendirme: Performans görevleri, projeler ve yazılı-sözlü sınavlar gibi öğrenci katılımını artıracak araçlar kullanılarak öğrencilerin farklı yetenek ve becerilerini sergilemelerine olanak tanınmıştır.

Tablo 10'da görüldüğü gibi 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme kanıtlarının öğrenci gelişimini çok boyutlu değerlendirmek için çeşitli araçlar ve yaklaşımlar önerilmektedir. Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanımları farklı açılardan ele alınır. Değerlendirme süreçlerinde esneklik sağlanarak öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır. Ayrıca gözlem formları, öz ve akran değerlendirme gibi tamamlayıcı araçlarla, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımı teşvik edilmiştir. Performans ve proje tabanlı değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin farklı yeteneklerini sergilemelerine imkân tanır ve onları öğrenme sürecine daha fazla dâhil eder. 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme uygulamalarının karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Uygulamaları

Tema	2018	2024
Öğrenme-Öğretme Uygulamaları	9.Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme	Bütüncül Gelişim Hedefi: Programın amacı, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu bağlamda öğrenci merkezli etkinlikler, farklı öğrenme ortamları, öğretim yaklaşımları ve materyaller

uygulamaları bulunmamaktadır.	kullanılmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi çok yönlü bakış açılarıyla ele almaları beklenir. • Çeşitli Öğretim Strateji ve Teknikleri: Sunuş, buluş, araştırma-inceleme gibi öğretim stratejileri ile birlikte anlatım, tartışma, problem çözme, drama, grup çalışması, beyin fırtınası, proje çalışmaları gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Öğretim programı, öğretmenlere farklı yöntemler ve teknikler kullanmaları konusunda rehberlik etmektedir. • Farklı Öğrenme Ortamları: Öğrencilerin gelişimi için okul içi (sınıflar, laboratuvarlar, kütüphaneler) ve okul dışı (dinî ve tarihî mekânlar, müzeler, kütüphaneler) öğrenme ortamlarından yararlanılması önerilmektedir. Dijital öğrenme ortamları da (EBA, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın dijital platformları) sürece entegre edilmelidir. • Kavram Öğretimi ve Değerler Eğitimi: Soyut içeriklerin somutlaştırılması amacıyla kavram haritası, kavram bulmacası gibi materyaller önerilmektedir. Değerler eğitimi de vurgulanmış olup öğrencilerin bu değerleri aktif katılım yoluyla içselleştirmeleri sağlanmalıdır. • Sanat ve Edebiyatın Kullanımı: Öğretmenler, harita, resim, müzik, edebiyat gibi görsel ve sanatsal araçları kullanarak derslerin zenginleştirilmesine katkı sağlamalıdır. Aynı zamanda öğrenciler edebî türlerden (anı, biyografi, hikâye, şiir) de faydalanmalıdır. • Alternatif Öğretim Teknikleri: Altı şapkalı düşünme, eğitsel oyunlar gibi alternatif yöntemler de programda yer almakta olup öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.
-------------------------------	--

Tablo 11'de görüldüğü gibi 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme-öğretme uygulamalarına geniş yer verilmiştir. Bütüncül gelişim hedefi doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri önerilmiştir. Öğrenci merkezli etkinlikler, çeşitli stratejiler (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) ve alternatif tekniklerle (altı şapkalı düşünme, eğitsel oyunlar) öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri desteklenmektedir. Aynı zamanda okul içi ve dışı öğrenme ortamlarının yanı sıra dijital platformların da sürece entegre edilmesi önemsenmiştir. Bu program, kavram öğretimi ve değerler eğitimiyle öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, öğrenmenin somutlaştırılmasını sağlamaktadır. 2018 ve 2024 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın farklılaştırmaya yönelik karşılaştırılmasından ulaşılan bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Farklılaştırma

Tema	2018	2024
Farklılaştırma	• 9.Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırma bulunmamaktadır.	• Kapsayıcı Eğitim Ortamı: Farklılaştırma bölümü, her öğrencinin kendine özgü yeteneklerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlar. Bu bölüm, ders kitaplarında yer almayacak olup daha çok öğretim stratejilerinde rehberlik sunar.

- **Esnek Gruplandırma ve Sürekli Değerlendirme:** Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak esnek gruplandırma ve sürekli değerlendirme süreçleri vurgulanmaktadır. Bu süreçlerde öğretmenler, öğrencilere uygun uyarlamalar yapar.
- **Zenginleştirme ve Destekleme:** Farklılaştırma, iki ana bölümden oluşur:
Zenginleştirme: Akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için daha üst düzey etkinlikler ve kaynaklar önerilmektedir.
Destekleme: Öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler için sadeleştirilmiş içerikler ve ek zaman ile birlikte destekleyici etkinlikler sunulur.
- **Özel Gereksinimli Öğrenciler için Esneklik:** Program, özel gereksinimli öğrenciler için de esneklik sağlar. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanır ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim süreci uyarlanır.
- **Bireysel ve Ortak Etkinlikler:** Destekleme sürecinde öğrencilerin bireysel düzeyde yapabilecekleri etkinlikler ile öğretmen ve akranlarıyla birlikte gerçekleştirebilecekleri etkinlikler tasarlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımı hedeflenir.

Tablo 12'deki karşılaştırma, 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'ndaki önemli farklılaştırmaları ortaya koymaktadır. 2024 programında kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma amacı öne çıkarılmış, farklılaştırma süreci üç ana bileşene (zenginleştirme, destekleme, esneklik) ayrılmıştır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik esnek gruplandırma ve sürekli değerlendirme süreci vurgulanmış; ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için esnek uygulamalar geliştirilmiştir. Program, zenginleştirme etkinlikleri ile ileri düzeydeki öğrencilerin potansiyelini artırmayı, destekleyici etkinlikler ile de zorlanan öğrencilerin başarılarını desteklemeyi hedeflemektedir. 2018 ve 2024 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nın ünite adı, kazanım sayısı ve ders saati bakımından karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

2018 ve 2024 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı Ünite Adı, Kazanım Sayısı, Ders Saati Karşılaştırılması

2018			2024		
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ünite Adı	Öğrenme Çıktısı	Ders Saati
Bilgi ve İnanç	3	16	Allah-İnsan İlişkisi	4	14
Din ve İslam	5	16	İslam'da İnanç Esasları	4	16
İslam ve İbadet	6	14	İslam'da İbadetler	4	14
Gençlik ve Değerler	4	12	İslam'da Ahlak İlkeleri	4	12
Gönül Coğrafyamız	3	14	Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	4	12
Toplam	21	72	Toplam	20	68

Tablo 13'te 2018 ve 2024 yıllarına ait 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın ünite adları, kazanım/öğrenme çıktıları ve ders saatleri karşılaştırılmaktadır. 2018 müfredatında 5 ünite, 21 kazanım

ve 72 ders saati bulunurken 2024 müfredatında yine 5 ünite, 20 öğrenme çıktısı ve 68 ders saati yer almaktadır. 2024 programında, okul temelli planlamaya da 4 ders saati ayrılmıştır. Bu durum, 2024 müfredatında toplam ders saati sayısının azaltılmasıyla birlikte daha esnek ve okula özgü bir planlamaya yer verildiğini göstermektedir. 2024 programında öğrenme çıktıları kazanımlara göre biraz daha sadeleştirilmiş ve ders saati planlamasında hafif bir düşüş gözlenmiştir. Bunların yanı sıra ünite isimlerinde de değişikliğe gidildiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

2018 ve 2024 DKAB öğretim programları, temel felsefeleri açısından birçok benzerliği korumakla birlikte belirgin farklılıklar da içermektedir. Her iki program da dinî ve ahlaki değerleri öğrencilere kazandırmayı, millî, manevi ve evrensel değerleri öğretmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin dinî bilgileri günlük yaşamlarına entegre etmelerini ve bilişsel-duyuşsal becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir. Ancak 2024 programı, modernleşme ve çağın gerekliliklerine uyum sağlama konusunda daha yenilikçi bir yaklaşım benimsemiştir. Her iki program da öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı temel alsa da 2024 programı, teknoloji ve sosyal değişimlere daha fazla vurgu yaparak öğrencilerin değerleri sorgulama ve analiz etme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim yöntemleri açısından da önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. 2018 programı daha çok geleneksel öğretim yöntemlerine dayanırken 2024 programı problem çözme, proje tabanlı öğrenme ve beceri temelli yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır. Bu değişim, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Kişilik gelişimi açısından da iki program arasında farklar bulunmaktadır. 2018 programı bireyin karakter gelişimini ahlaki değerlere dayandırırken 2024 programı daha bütüncül bir bakış açısıyla öğrencilerin dinî ve ahlaki bilgileri farklı alanlara nasıl entegre edebileceğini vurgulamaktadır. Genel olarak 2024 programı daha esnek, modern ve çağın ihtiyaçlarına uygun bir yapı sunarken 2018 programı geleneksel değerlere daha fazla vurgu yapmaktadır. Bu durum, her iki programın ortak yönlerine rağmen farklılaşan eğitim anlayışlarını ortaya koymaktadır.

2018 ve 2024 DKAB öğretim programları arasında içerik ve hedefler açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır. 2018 programında yapılandırmacı öğrenme modeli benimsenmiş, öğrenci merkezli yaklaşım ve öğretmen rehberliği ön planda tutulmuştur. Ancak öğrenme yöntemleri sınırlı kalmış; üst düzey bilişsel beceriler ve modern pedagojik yaklaşımlar yeterince ele alınmamıştır. Buna karşılık 2024 programı, bilgilerin işlevselliğine ve günlük hayata aktarılabilirliğine daha fazla önem vermektedir. Problem çözme, proje tabanlı öğrenme ve analitik düşünme becerileri ön plana çıkarılarak öğrencilerin bilgiyi sadece öğrenmekle kalmayıp kullanma ve değerlendirme yetilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca 2024 programında dinî okuryazarlığa daha geniş bir bakış açısı getirilmiştir. Öğrenciler, sadece İslam dinine dair bilgiler edinmekle kalmayıp, diğer inanç sistemlerini de nesnel ve bilimsel bir çerçevede değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Dinî ve ahlaki konuların öğretiminde bilimsel

yöntemler ve sosyal-beşerî bilimlerin katkılarından yararlanılması, programın modern pedagojik ilkelere uyum sağladığını göstermektedir. Özetle 2024 DKAB programı, geleneksel dinî eğitimi korurken öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve çağın gerektirdiği becerilere uyum sağlamalarını destekleyen daha yenilikçi bir yaklaşıma sahiptir.

2018 ve 2024 yılları 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın vizyonları karşılaştırıldığında hem benzerlikler hem de belirgin farklılıklar dikkat çekmektedir. Her iki program da dinin hayatı anlamlandırmadaki rolüne büyük bir vurgu yapmaktadır. Bu durum, dinin bireylerin bireysel gelişimlerinde ve anlam arayışlarında önemli bir unsur olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin bu rolü kavramalarına yönelik bir hedefi içermektedir. Ayrıca millî, manevi ve ahlaki değerlerin benimsenmesi her iki programda da temel bir unsur olarak öne çıkmakta, bu değerlerin toplumsal ve kültürel yapıların korunmasına yönelik katkısına vurgu yapılmaktadır. Farklılıklarla bir arada yaşama becerisi ise her iki vizyonun da önemli bir ortak paydasıdır. Bu vizyon, öğrencilerin farklı inanç ve düşüncelere sahip bireylerle hoşgörü ve saygı temelli bir yaklaşımla toplumsal uyumu sağlamasını hedeflemektedir. Ancak 2018 ve 2024 programları arasındaki farklılıklar, eğitimdeki evrimi ve modernleşme sürecini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. 2024 vizyonu, dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi edinmeyi merkeze alırken bilgi odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece kendi dinlerini değil aynı zamanda diğer dinleri de nesnel bir şekilde öğrenerek dinî okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. 2018 programında bu tarz bir bilgi odaklı vurgu yer almazken daha çok bireyin hayatı anlamlandırma ve değerler sistemini benimseme üzerine yoğunlaşmıştır. Özetle 2024 yılı DKAB öğretim programı, bilginin transfer edilebilirliği ve öğrencilerin dinî bilgiyi doğru ve analitik bir şekilde kavrayabilme yetilerini geliştirmeye daha fazla önem vermektedir. Bu program, bireysel gelişim ve toplumsal uyumun sağlanmasında dinin rolünü bir bilgi temeli üzerinden şekillendirirken 2018 programı bu yönü daha genel ve değer odaklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Eğitimde bilgi ve beceri temelli yaklaşımların öne çıkması, 2024 programının daha modern ve bütüncül bir öğrenme anlayışını benimsediğini göstermektedir.

2018 ve 2024 yılları 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar karşılaştırıldığında hem benzerlikler hem de farklılıklar dikkat çekmektedir. Benzer yönleri bakıldığında, her iki program da öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan beceri ve değer odaklı bir yaklaşıma vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin dinî, ahlaki ve kültürel değerleri kavrayıp uygulama yeteneklerini geliştirme hedefi, her iki programın ortak yönlerinden biridir. Ayrıca kültürel ve tarihi bağlam ile öğretimin zenginleştirilmesi, deneyimsel öğrenme fırsatlarının sunulması da her iki programda öne çıkan bir ilkedir. Özellikle tarihi mekânların ziyaret edilmesi önerisi, öğrencilerin bu mekânlarla daha derin bir bağ kurmasını sağlama amacı taşımaktadır. Benzer şekilde, düşünce ve din özgürlüğüne saygı ilkesinin her iki programda da vurgulanması, öğrencilerin farklı inanç

sistemlerine hoşgörüyle yaklaşımlarını sağlamayı hedefleyen bir bakış açısını yansıtmaktadır. Çeşitli öğretim materyallerinin kullanımı da her iki programda ortak bir unsurdur. Özellikle İslamî metinler ve edebî eserlerin öğretimde kullanılması önerilmektedir. Ayrıca EBA ve dijital materyal kullanımı, teknolojinin eğitimde giderek artan önemine işaret eden bir diğer benzerlik olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, farklı yönler açısından 2024 öğretim programı daha yenilikçi ve modern bir yaklaşımla ön plana çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyum sağlanarak öğrencilerin geçmiş ve bugün arasındaki bağı kurmalarına yönelik bir vurgu yapılmıştır. Bu, 2024 programını daha güncel bir eğitim modeliyle ilişkilendirirken 2018 programında böyle bir model yer almamaktadır. Ayrıca millî birlik vurgusunun artması, 2024 programının vatan, millet ve şehitlik gibi kavramları ön plana çıkararak millî kimlik ve sorumluluk duygusunu daha fazla pekiştirdiğini göstermektedir. Öğretim ve değerlendirme süreçlerinde de esneklik sağlanması, 2024 programının öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş bir yaklaşımı benimsemesini sağlamaktadır. Bu esneklik yalnızca öğretim üniteleriyle sınırlı kalmayıp değerlendirme ve geri bildirim süreçlerine de yansımış; motive edici ve yargılayıcı olmayan geri bildirim verilmesine yönelik bir vurgu getirilmiştir. Ayrıca 2024 programında yer alan zenginleştirme ve destekleme bölümleri, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik içeriklerin sunulmasını sağlayarak daha kapsayıcı bir eğitim hedeflemektedir. Ayet anlayışına özel vurgu ve ayetlerin mesajlarının anlaşılmasına yönelik öneriler, öğrencilerin dinî metinleri daha derinlemesine anlamalarına yönelik bir fırsat sunmaktadır. Özetle 2024 yılı DKAB öğretim programı hem bilgi aktarımı hem de öğrenci merkezli yaklaşımlar açısından daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin millî kimlik, sorumluluk bilinci ve dinî bilgilere yönelik becerilerinin geliştirilmesi, 2024 programının temel hedefleri arasında yer almakta ve bu da modern eğitim yaklaşımlarına uyum sağladığını göstermektedir. 2018 programı ise daha genel bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerini sağlamaya yönelik bir temel sunmaktadır. Aslan ve Osmanoğlu'nun (2022) çalışmasında, 2018 yılı DKAB öğretim programında değerlerin öğretimi sürecinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve araç-gereçler arasında problem çözme, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, gezi-gözlem ve drama gibi yöntemlerin önerildiği belirtilmiştir. Çalışma, bu yöntemlerin öğretim süreçlerine çeşitlilik ve etkinlik kazandırmayı hedeflediğini vurgulamaktadır.

2018 ve 2024 yılları 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın özel amaçlarına yönelik karşılaştırma, her iki programın farklı bakış açıları ve eğitim hedefleriyle nasıl şekillendiğini göstermektedir. 2018 öğretim programında özel amaçlar net bir şekilde tanımlanmadığından genel bir çerçeve sunulmakta ve din, ahlak ve değerler eğitimi üzerinden ilerlenmektedir. Bu durum, programın daha geniş kapsamlı ancak spesifik olmayan bir öğretim yaklaşımı sunduğunu işaret etmektedir. Öğrencilerin temel dinî bilgi ve ahlaki değerleri kazanmalarını amaçlamakla birlikte bu bilgilerin derinlemesine incelenmesine yönelik açık bir vurgu bulunmamaktadır. 2024 öğretim programı, çok daha yapılandırılmış ve detaylı özel amaçlar sunarak öğrencilere İslam dininin temel esasları ve ahlaki

değerler konusunda derinlemesine bilgi edinme fırsatı sağlamaktadır. İslam'ın temel esasları üzerine yapılan vurgu, öğrencilerin iman, ibadet ve ahlak arasındaki ilişkiyi analiz edebilme becerisini kazanmalarını sağlamaktadır. Bu, öğrencilerin İslam'ın temel öğretilerine daha analitik bir yaklaşımla bakmalarına olanak tanıyan önemli bir beceridir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'in mesajlarını anlama ve Hz. Muhammed'in örnekliliği gibi özel hedefler, dinî metinlerin anlamlandırılması ve peygamberin ahlaki liderliği üzerinden öğrencilerin dinî değerleri içselleştirmelerini hedeflemektedir. Türk-İslam kültürü ve medeniyet bilinci, 2024 programında ayrıca bir farkındalık hedefi olarak öne çıkmaktadır. Bu hedef, öğrencilerin yalnızca dinî bilgiyle sınırlı kalmayıp İslam medeniyetinin tarihsel gelişimini ve Türk-İslam kültürüne katkılarını anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle 2024 programı, daha kapsayıcı ve kültürel değerleri de içine alan bir eğitim modeli sunmaktadır. Sonuç olarak 2018 programı daha genel bir yaklaşımla öğrencilerin temel dinî bilgiler kazanmasını amaçlarken 2024 programı, dinî bilgi ve anlayışın derinleşmesine ve öğrencilerin bireysel yaşamlarına bu bilgileri nasıl yansıtabileceklerine dair daha net hedefler sunmaktadır. 2024 programının ahlaki tutum ve davranış gelişimini daha fazla ön planda tutması, öğrencilerin günlük yaşamlarında doğru ve tutarlı kararlar alarak ahlaki değerlerle uyumlu bir hayat sürmelerini teşvik etmektedir. Bu durum, eğitimin ahlaki ve toplumsal yönlerini pekiştiren bir adım olarak değerlendirilmelidir.

2018 ve 2024 yılları 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın programlar arası bileşenleri incelendiğinde, 2024 öğretim programının eğitim yaklaşımı açısından çok daha zengin ve kapsamlı olduğu dikkat çekmektedir. 2018 öğretim programında, programlar arası bileşenlere dair herhangi bir spesifik vurgu bulunmamaktadır. Bu durum, programın diğer disiplinler ve beceri alanlarıyla bütünleşik bir eğitim modeli sunma açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. 2024 öğretim programı ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler eğitimi, okuryazarlık becerileri ve bütüncül eğitim yaklaşımı gibi çeşitli bileşenleri içererek öğrencilerin yalnızca dinî bilgi edinmeleri değil aynı zamanda sosyal, duygusal ve akademik becerilerini de geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu yaklaşımlar, eğitimin sadece bilginin aktarımıyla sınırlı kalmaması, öğrencilerin kişisel ve toplumsal yaşamlarında aktif bireyler olarak yer alabilmeleri için gerekli donanımları kazanmalarını sağlamaktadır. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile öğrencilerin duygu yönetimi, empati ve sosyal farkındalık gibi yeteneklerinin desteklenmesi, onların akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine doğrudan katkı sağlayacaktır. Değerler eğitimi hem evrensel hem de toplumsal değerlerin benimsenmesini teşvik ederek öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu, programın sadece dinî bilgi odaklı olmayıp bireylerin etik ve karakter gelişimini de önemseydiğini göstermektedir. Ayrıca okuryazarlık becerileri ile bilgi, dijital ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin de ders kapsamında işlenmesi, çağın gerektirdiği donanımlara sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bütüncül eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesini sağlayarak öğrencilerin hem maddi hem de manevi anlamda donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır. Özetle 2024

DKAB öğretim programı, disiplinler arası bütünleşik bir yapıya sahip olup öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil bireylerin karakter ve sosyal becerilerinin gelişimine yönelik daha kapsamlı ve çağdaş bir model olarak öne çıkarmaktadır.

2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları içerik çerçevesi açısından değerlendirildiğinde, 2024 programının öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmış olduğu ve sistematik bir yapı sunduğu görülmektedir. 2018 öğretim programında içerik çerçevesine dair belirli bir yapılandırma bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilgi kazanımları açısından içeriğin daha geniş ve esnek bırakıldığını göstermektedir. Ancak bu esneklik, öğretim sürecinin tutarlılığını ve öğrencilerin kazanımlarını sistematik bir şekilde ilerletme potansiyelini sınırlayabilir. Buna karşılık 2024 öğretim programı içerik çerçevesi açısından oldukça kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. İçeriklerin sistematik kullanımı, bilginin rastgele bir yığın olarak değil öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. Bu yaklaşım, eğitimin verimliliğini artırarak öğrencilerin kazanımları ile ders içerikleri arasında güçlü bir bağ kurmayı hedeflemektedir. Ayrıca 2024 programının içerikleri öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir. Bu da öğrencilerin bireysel seviyelerine ve öğrenme hızlarına uygun bilgi sunulmasını sağlamaktadır. Tekrardan kaçınılması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması ise programın öğrencilerin önceki bilgilerle bağlantı kurmasını ve yeni bilgileri daha kolay özümsemesini sağlayan önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Son olarak beş ünite yapısı, ders içeriklerinin dengeli ve düzenli bir şekilde dağıtıldığını ve her üniteye eşit bir odak verildiğini göstermektedir. Bu sistem, öğrencilerin farklı konularda eşit bilgi birikimi elde etmelerine yardımcı olarak öğrenme süreçlerinin daha bütüncül ve tutarlı olmasını sağlar. Özetle 2024 DKAB öğretim programı, içerik çerçevesi açısından öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerini destekleyen daha yapılandırılmış ve sistematik bir yapıya sahiptir. Bu, programın öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediğini ve her bireyin öğrenme sürecini optimize etmeyi amaçladığını göstermektedir. Yürük ve Düzenli'nin (2021) çalışmasında 2018 sonrası güncellenen DKAB öğretim programlarında değerler eğitimi konusunun kazanımlarda yeterince vurgulanmadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda 9 ve 10. sınıf kazanımlarında daha az, 11 ve 12. sınıf kazanımlarında değerler eğitimiyle ilişkilendirilebilecek daha fazla kazanım bulunduğu belirtilmiştir (Yürük & Düzenli, 2021)

2018 ve 2024 yılı 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları'nın öğrenme kanıtları bakımından karşılaştırılması, eğitimin değerlendirme sürecinde yaşanan önemli gelişmeleri göstermektedir. 2018 öğretim programında öğrenme kanıtlarına yönelik bir düzenleme veya detay bulunmamaktadır. Bu eksiklik, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi konusunda yapılandırılmış bir yaklaşımın eksikliği olarak değerlendirilebilir. 2024 öğretim programı ise öğrenme kanıtları açısından oldukça zengin ve esnek bir yapı sunmaktadır. Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması, öğrencilerin farklı

bilgi ve beceri düzeylerine göre değerlendirilmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Açık uçlu sorular, eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular gibi araçların kullanılması, öğrencilerin farklı yönlerden değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu çeşitlilik, sadece öğrencilerin bilgi düzeyini değil aynı zamanda beceri ve değer kazanımlarını da daha etkili bir şekilde ölçmektedir. Programın sunduğu esneklik, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak duruma ve zamana uygun yöntemler seçmelerine olanak tanımaktadır. Bu da öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını özgürce kullanarak her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur. Ayrıca tamamlayıcı ölçme araçlarının programa eklenmesi, öğrenme süreçlerinin daha bütüncül bir şekilde izlenmesini sağlamaktadır. Gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri gibi araçlar, öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil sosyal ve duygusal yönlerini de değerlendirme fırsatı sunar. Bu araçlar, öğrencinin tüm yönleriyle gelişimini takip eden bir yaklaşımla eğitimin daha kapsamlı olmasına katkıda bulunur. Program, öğrenci katılımını da ön plana çıkararak öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirme formları gibi yöntemlerle kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil olmalarını sağlamaktadır. Bu, öğrencilerin değerlendirme sürecinde daha bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine olanak tanır. Son olarak performans ve proje tabanlı değerlendirme yöntemlerinin dâhil edilmesi, öğrencilerin farklı yetenek ve becerilerini ortaya koymalarına olanak tanır. Performans görevleri ve projeler aracılığıyla öğrencilerin sadece teorik bilgiye değil aynı zamanda pratik ve yaratıcı becerilere sahip oldukları da değerlendirilir. Bu yaklaşım, öğrencilere gerçek dünyadaki sorunlara yönelik çözüm üretme fırsatı verirken aynı zamanda onların yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirir. Özetle 2024 öğretim programı, öğrenme kanıtları bakımından daha esnek, çeşitli ve bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu, öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha iyi anlaşılmasını ve değerlendirilmesini sağlarken onların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyen bir değerlendirme süreci sunar.

2018 ve 2024 yılı DKAB Dersi Öğretim Programları arasındaki farklar, öğrenme-öğretme uygulamaları açısından dikkate değer değişiklikler sunmaktadır. 2018 programında bu konuda herhangi bir uygulama bulunmamaktayken 2024 programı öğrenci merkezli, zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci hedeflemektedir. Bütüncül gelişim hedefi, öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanmaktan çok sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini de amaçlayan bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini, olaylara farklı açılardan bakmalarını ve yaşam becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Programın bu kapsamı, öğrencilerin yalnızca ders içeriğiyle sınırlı kalmayarak hayat boyu öğrenen bireyler olarak gelişimlerini desteklemektedir. Çeşitli öğretim strateji ve teknikleri programın esnekliğini ve öğretmenlerin pedagojik becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Sunuş, buluş, araştırma-inceleme stratejileri ile birlikte anlatım, tartışma, problem çözme, drama gibi yöntemlerin bir arada kullanılması, derslerin monotonluktan uzak, ilgi çekici bir şekilde işlenmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu strateji ve teknikleri kullanarak farklı

öğrenme tarzlarına sahip öğrencilere hitap edebilmeleri, öğretimin daha etkili olmasına olanak tanır. Farklı öğrenme ortamlarının kullanılması ise öğrencilerin sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalmayarak okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından da faydalanmalarını sağlamaktadır. Bu, onların daha geniş bir perspektiften öğrenim görmesine yardımcı olmakla birlikte, dijital platformların da eğitime entegre edilmesini teşvik etmektedir. Dijital öğrenme ortamları ve okul dışı öğrenme mekânları sayesinde öğrenciler, hem teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirir hem de dinî ve tarihî bilgilerle zenginleşmiş bir öğrenme sürecine dâhil olurlar. Kavram öğretimi ve değerler eğitimi ile soyut konuların somutlaştırılması, öğrencilerin zorlanabileceği konularda kavrayışlarını artırırken aynı zamanda değerlerin aktif olarak içselleştirilmesine de imkân tanır. Bu, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklerken toplumsal değerlere yönelik farkındalık kazanmalarını sağlar. Sanat ve edebiyatın kullanımı, derslerin sanatsal ve edebi unsurlarla zenginleştirilmesini sağlamaktadır. Haritalar, resimler, edebiyat türleri gibi araçların kullanılması, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve estetik duyarlılıklarını geliştirirken, öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve etkili hale getirmektedir. Sanatın ve edebiyatın eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin duygusal zekalarını ve kültürel farkındalıklarını artırmaktadır. Son olarak alternatif öğretim tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için önemli bir fırsat sunar. "Altı şapkalı düşünme" ve "eğitsel oyunlar" gibi yöntemlerin programa dâhil edilmesi, öğretimin farklı yönlerinin keşfedilmesini teşvik eder ve öğrencilerin derslerde aktif rol almasını sağlar. Özetle 2024 öğretim programı, öğrenci merkezli bir yaklaşımla bütüncül gelişimi hedefleyen, zenginleştirilmiş bir eğitim modeli sunmaktadır. Bu model, öğrencilerin sadece bilgi kazanmalarını değil aynı zamanda sosyal, duygusal ve yaratıcı becerilerini de en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlar, derslerin sadece bilgi aktarımından öte, öğrencilerin bireysel gelişimlerini de destekleyen bir yapı kazanmasına olanak tanımaktadır.

2018 ve 2024 yılı DKAB Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, farklılaştırma kavramının 2024 yılı programına yeni bir yaklaşım olarak dâhil edildiği görülmektedir. 2018 yılında herhangi bir farklılaştırma stratejisi yer alıyorken 2024 programı, kapsayıcı eğitim anlayışını temel alarak öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik daha esnek ve uyarlanabilir öğretim süreçleri sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ortamı, her öğrencinin kendine özgü yeteneklerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak eğitimde eşit fırsatlar sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre öğretim stratejilerinin farklılaştırılması, onların öğrenmeye katılımını artırırken başarıya ulaşma oranlarını da yükseltmektedir. Bu tür bir eğitim ortamı, özellikle esnek gruplandırma ve sürekli değerlendirme ile öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve gereksinimlerine uyum sağlayarak onların eğitim sürecini daha kişiselleştirilmiş bir yapıya büründürmektedir. Zenginleştirme ve destekleme başlıkları altında farklı öğrenme seviyelerine sahip öğrenciler için bireysel gereksinimlere uygun içerik ve etkinliklerin sunulması, öğretim programını daha işlevsel hâle getirmiştir. İleri düzeydeki öğrenciler için zenginleştirilmiş içerikler önerilirken, öğrenme sürecinde zorluk çeken öğrenciler için destekleyici materyaller ve etkinlikler sunulmaktadır. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeye

çıkarma fırsatı bulduğu, daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için de esnek bir yapı oluşturulmuş olup bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireysel uyarlamalar yapılabilmektedir. Eğitimde bu esneklik, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlayarak öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkiler. Özetle 2024 DKAB Dersi Öğretim Programı, farklılaştırmayı eğitim sürecine entegre ederek, öğrencilere daha bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı bir eğitim sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda esneklik, zenginleştirme ve destekleme uygulamalarıyla öğrencilerin bireysel gelişimleri dikkate alınırken onların eğitime aktif katılımı da teşvik edilmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmektedir.

2018 ve 2024 yılları arasındaki 9. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, programın ünitelendirme yapısında ve ders saatlerinde belirli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 2018 programında beş ana ünite yer alırken 2024 programında bu sayının yine beş olduğu ancak ünite adları ve içeriklerinin farklılaştığı göze çarpmaktadır. 2018 programı genel anlamda "Bilgi ve İnanç", "Din ve İslam", "İslam ve İbadet", "Gençlik ve Değerler" gibi daha genel ve geniş kapsamlı başlıklar altında 21 kazanım içermekte ve toplamda 72 ders saati öngörmektedir. Bu programın üniteleri, dinî bilgileri ve ibadetleri, aynı zamanda gençliğe yönelik değer eğitimi içermektedir. Ancak kazanımların sayısı ve içeriklerinin yoğunluğu açısından değerlendirme yapıldığında daha fazla ders saatinin ayrıldığı anlaşılmaktadır. 2024 programı ise içerik olarak daha detaylandırılmış ve spesifik öğrenme çıktılarına odaklanmıştır. Bu programda, "Allah-İnsan İlişkisi", "İslam'da İnanç Esasları", "İslam'da İbadetler", "İslam'da Ahlak İlkeleri", "Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" başlıkları altında 20 öğrenme çıktısı belirlenmiş ve toplamda 68 ders saati ayrılmıştır. Ayrıca programda okul temelli planlamaya da 4 ders saati eklenmiş olup bu saatlerin eğitim sürecine nasıl dağıtılacağı öğretmenlere bırakılmıştır. Özetle 2024 programı, ünite başlıkları ve kazanımları açısından daha odaklı ve belirgin bir yapı sunmaktadır. Ayrıca kazanım sayısı ve ders saati açısından küçük bir azalma olmasına rağmen programda daha çok öğrenme çıktısına ve değerlendirme esnekliğine odaklanılmıştır. Öğretmenlere esneklik tanınarak okul temelli planlama ile ders içerikleri çeşitlendirilmiş ve öğretim süreci daha dinamik bir hâle getirilmiştir. Bu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları daha verimli şekilde planlamalarına olanak tanımaktadır. Programın kazanım ve saat yapısındaki bu değişiklikler, öğrencilerin daha spesifik dinî bilgi ve değerleri özümsemelerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. 2024 programının öğrencilerde derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yurtçu ve Aktan'ın (2024) çalışmasında, 2024 yılı DKAB programındaki 9. sınıf kazanımlarında, öğrenme ve yenilenme becerilerinin en fazla temsil edilen boyut olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin yalnızca bir kazanımda yer aldığı, yaşam ve kariyer becerilerinin ise öğretim programında hiç temsil edilmediği ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin

programda dengeli bir şekilde yansıtılmadığı ve kazanımların büyük çoğunluğunda öğrenme ve yenilenme becerilerinin ön plana çıktığı vurgulanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak program geliştiricilere, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

- **Beceri Temelli Yaklaşımın Güçlendirilmesi:** 2024 programında vurgulanan eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha etkin kazandırılabilmesi için öğretim süreçlerine yönelik kılavuzlar hazırlanmalıdır.
- **Dinî Okuryazarlık İçin Etkin Materyal Geliştirme:** Öğrencilerin farklı dinleri ve inançları doğru şekilde anlamalarına yardımcı olacak güncel, bilimsel ve pedagojik açıdan uygun materyaller hazırlanmalıdır.
- **Dijital Teknolojilerin Etkin Kullanımı:** Eğitim oyunları, artırılmış gerçeklik ve sanal öğrenme ortamları gibi yenilikçi dijital araçların öğretim sürecine entegrasyonu artırılmalıdır.
- **Değerlendirme Süreçlerinin Kişiselleştirilmesi:** 2024 programında öngörülen esnek ve motive edici değerlendirme süreçlerini desteklemek amacıyla öğrenci bazlı değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
- **Öğretmen Eğitimi ve Hizmet İçi Programlar:** Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji kullanımı ve disiplinler arası öğretim konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- **Okul Temelli Planlamanın Güçlendirilmesi:** 2024 programında yer alan okul temelli planlama saatlerinin etkin kullanımını sağlamak için rehber ilkeler belirlenmeli ve okulların bu süreçleri etkili yönetmesi desteklenmelidir.
- **Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Teşvik Edilmesi:** Eğitim politikalarında bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini destekleyen ve öğrenci katılımını artıran modeller ön planda tutulmalıdır.
- **Eğitimde Kapsayıcılık:** Özel gereksinimli öğrenciler için esnek uygulamaların yaygınlaştırılması ve destekleyici materyallerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- **DKAB Öğretim Programlarının Etkililiği Üzerine Araştırmalar:** 2024 programının öğrencilerin akademik başarısı, dinî okuryazarlığı ve ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini değerlendiren nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- **Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi:** Programın sahadaki uygulanabilirliği, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeli ve gelişime açık yönleri belirlenmelidir.
- **Dijital Öğrenme Araçlarının DKAB Eğitimine Etkisi:** 2024 programında önerilen dijital platformların, eğitsel oyunların ve teknoloji destekli uygulamaların öğretim sürecine katkısını inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.

- **Uluslararası Karşılaştırmalar:** Farklı ülkelerin din eğitimi programlarıyla karşılaştırmalı analizler yapılarak Türkiye'deki uygulamaların güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Ağca, C. ve Meydan, H. (2022). Yedinci sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerlerin öğretimi açısından incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 94-116.
- Aslan, F. ve Osmanoğlu, C. (2022). 2010 ve 2018 ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(3), 1085-1111.
- Çınar, F. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (5), 13-36.
- Eker, C. ve Ünlü, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(7), 71-88.
- Erbaş, A. A. (2020). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarının gelişimi. In G. Batdal Karaduman (Ed.), *Geçmişten günümüze ilkökul programları (1924-2018)* (pp. 105-113). Pegem Akademi.
- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar).https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/06191203_dkab_2018_ortaogretim.pdf
- MEB (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf).<https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programdin9101112Onayli.pdf>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı'nda bulunan bilişsel kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 293-313.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Uzunpolat, Y. ve Şimşek, E. (2022). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında kültür / *Culture in the primary education religious culture and moral knowledge course curriculum. Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 260-278.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme* (pp. 17-19). Alkım Kitapçılık.
- Yaşar, M. (2024). Yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 19-47.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurtçu G. ve Aktan O. (2024). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 13-50.
- Yürük, T. ve Düzenli, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 715-740.
- Yürük, T. ve Topchubaev, K. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 22(1), 415-436.
- Zengin, M. (2014). Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi. Mustafa Köylü, *Din eğitiminde çağdaş konular içinde* (ss. 103-134). Dem Yayınları.

Extended Abstract

The purpose of this study is to conduct a comparative analysis of the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) 9th-grade curricula for the years 2018 and 2024. This research employs document analysis, a qualitative research method, and relies on data from the RCMK curricula for both 5th and 9th grades, as published by the Ministry of National Education in Turkey in 2018 and 2024. These curricula were analyzed using descriptive analysis techniques.

The 2024 9th-grade RCMK curriculum adopts a flexible, student-centered approach aimed at evaluating student development in a multidimensional manner. The curriculum is designed with a focus on the development of 21st-century skills, such as critical thinking, problem-solving, and digital literacy, which are considered essential in today's educational landscape. These skills are intended to enhance students' integration into daily life and society, preparing them for the challenges of the modern world. The curriculum reflects a comprehensive approach to student development by addressing both academic and social-emotional learning outcomes.

In terms of assessment, the 2024 curriculum offers a variety of tools that cater to students' individual differences, with an emphasis on active participation and continuous feedback. These tools include observation forms, self-assessment, peer assessment, and alternative assessment methods like performance-based tasks and projects. These assessment strategies not only allow for a deeper understanding of students' academic progress but also encourage them to showcase their diverse skills, promoting a more holistic approach to learning. The aim is to foster critical thinking, creativity, and problem-solving abilities, all of which are essential for preparing students for the future.

The teaching process in the 2024 curriculum includes student-centered activities and alternative techniques such as the "Six Thinking Hats" and educational games, which are integrated to enhance creative thinking and problem-solving skills. The curriculum also emphasizes the importance of digital platforms and blends in-school and out-of-school learning environments, offering students more varied learning experiences that extend beyond the traditional classroom setting. These approaches are designed to ensure students are prepared for a dynamic, technology-driven world.

While both the 2018 and 2024 curricula share common objectives, the 2024 curriculum adopts a stronger emphasis on skill-based education and interdisciplinary approaches. The 2018 curriculum primarily focuses on a values-based education model, concentrating on moral values and the transmission of religious knowledge. In contrast, the 2024 curriculum places greater importance on religious education, specifically prioritizing the accurate understanding of religious beliefs and encouraging students to explore various world religions. This shift aligns with broader educational goals, such as fostering cultural understanding and tolerance. Additionally, the 2024 curriculum is aligned with the "Turkey Century Education Model," aiming to create connections between the past and present while reinforcing national unity and awareness.

One of the key features of the 2024 curriculum is the inclusion of enrichment and support sections that cater to the diverse needs of students. These additions are designed to assist students who may face difficulties in their learning process, as well as to provide challenges and further opportunities for students who demonstrate advanced abilities. Flexible grouping strategies and continuous assessment processes allow for a more personalized approach to teaching, ensuring that all students can progress at their own pace and receive the support they need.

When comparing the 2018 and 2024 curricula, it is noteworthy that while the number of units remains consistent between the two, the learning outcomes in the 2024 curriculum have been simplified. Additionally, the total number of instructional hours has been reduced from 72 to 68, reflecting a move toward a more flexible and school-based planning approach. This reduction in class hours does not compromise the quality of education but instead supports a more efficient, focused, and practical learning experience. Moreover, the 2024 curriculum places a strong emphasis on social-emotional learning, aiming to develop students' emotional intelligence alongside their academic skills. This is intended not only to improve their academic performance but also to enhance their social interactions and overall well-being.

In conclusion, the 2024 9th-grade RCMK curriculum is a modern, flexible, and student-centered approach that integrates contemporary teaching methods with an emphasis on both academic and social-emotional development. The curriculum's focus on 21st-century skills, personalized learning, and the use of technology creates an inclusive and supportive environment for students, preparing them for the challenges of the future. By fostering a deeper understanding of religious and cultural values, the program ensures that students are well-equipped to navigate a diverse, interconnected world while also strengthening their connection to their own national and cultural identity.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 08.04.2025 Accepted/Kabul: 07.05.2025 Published/Yayınlama: 29.05.2025

**Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen
Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistematiik Derleme***

Vedat DİNÇ¹, Şerife Şenay İLİK²

Öz

Bu derleme çalışmasında amaç 2020-2024 yılları aralığında Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin sistematiik derlemesini yapmaktır. Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Tez veri tabanından “öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu”, “özel öğrenme güçlüğü”, “özüml öğrenme güçlüğü”, “özel öğrenme bozukluğu”, “özüml öğrenme bozukluğu” anahtar kelimeleri taratılarak incelenmiştir. Ardından verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları araştırma soruları doğrultusunda alt kategoriler altında sunulmuştur. Bulgular, yapılan çalışmaların tez türüne göre dağılımları, yapılan çalışmaların yayın yılına göre dağılımları, yapılan çalışmaların nitel araştırma desenlerine göre dağılımları, yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları, yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımları, yapılan çalışmaların konu ve sonuçlarına göre dağılımları şeklinde başlıkları altında sunulmuştur. Araştırmada, 2020-2024 yılları arasındaki çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, çalışmaların büyük bir bölümünün 2023 ve 2024 yılında yapıldığı, yapılan çalışmaların nitel araştırma desenlerinden en çok fenomenoloji (olgubilim) ve durum çalışması desenlerinin tercih edildiğı, yapılan çalışmaların veri toplama araçlarından en çok görüşme tercih edildiğı, yapılan çalışmaların analizinde en çok içerik analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Özel eğitim, Öğrenme güçlüğü, Sistematiik derleme.

¹ Doktora Öğrencisi/Doktorant, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim (DR), Konya, vedat.mardin0247@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-8505-5697

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel eğitim, Konya, senayilik@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-7092-379X

Examination of Postgraduate Theses Designed with Qualitative Research Method Regarding Learning Disabilities: Systematic Review

Abstract

The aim of this review study is to make a systematic review of the postgraduate theses on learning disabilities in Turkey between 2020-2024. In the study, the keywords "learning disability", "learning disorder", "specific learning disability", "specific learning disorder" were scanned from the Council of Higher Education Thesis database. Then, the data were analyzed descriptively. The research findings were presented under subcategories in line with the research questions. The findings were presented under the following headings: distribution of the studies according to the type of thesis, distribution of the studies according to the year of publication, distribution of the studies according to qualitative research designs, distribution of the studies according to data collection tools, distribution of the studies according to data analysis, distribution of the studies according to the subject and results. In the study, it was found that the majority of the studies between 2020-2024 were master's theses, most of the studies were conducted in 2023 and 2024, phenomenology and case study designs were mostly preferred among the qualitative research designs of the studies, interviews were the most commonly preferred data collection tools, and content analysis was the most frequently used method in the analysis of the studies.

Keywords: Learning, Special education, Learning disabilities, Systematic review.

1. GİRİŞ

Öğrenme Güçlüğü (ÖG) terimi, bireyin zekasında herhangi bir problem olmamasına rağmen akademik bilgileri öğrenmeyle ilgili problemler yaşayan ve okulda yaşanan güçlüklerin belirgin olduğu öğrencileri ifade etmek için kullanılmaktadır (APA, 2013). Bu terim özel eğitim alanında ilk kez 1963 yılında Samuel Kirk tarafından bir aile toplantısında akademik alanda önemli derecede güçlük yaşayan bireyler için kullanılmıştır. ÖG dinamik bir durumu ifade eden aynı zamanda belirli öğrenme problemlerini de kapsayan ve tanımlayan şemsiye bir terimdir. ÖG olan çocukların güçlük yaşadıkları alanlar genel olarak; dili kullanma, öğrenme, dinleme, konuşma, okuma, yazma, mantık ve matematiksel becerilerde yani okuldaki akademik becerileri anlama ve kullanmada güçlüğü olan çocukları kapsayan geniş bir kavramdır (Melekoğlu, 2015). ÖG alanında güçlük yaşayan bu çocuklar kendi içerisinde farklılıklar göstermekte ve heterojen bir gruba içermektedir. Yani bir kişi ÖG olan başka biri ile aynı türden öğrenme problemlerine sahip olmayabilir. Bir kişi okuma ve yazmada sorun yaşarken bir diğer kişi sadece matematik becerileri kullanmada veya okuduğunu anlamada güçlük yaşayabilir (Dinç ve Kalkan, 2022). Bu nedenle yaşamış oldukları güçlükler birbirine benzer ancak çoğunlukla farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ortak görülen özellikler dikkat eksikliği ve dağınıklığı, koordinasyon ve konsantrasyon güçlüğü, dürtüsellik (her şeye dokunma isteği), akademik alanlarda güçlük,

konuşmada gecikme ve aksaklıklar gibi özelliklerdir (Bek ve Şen, 2020). Dolayısıyla ÖG olan bireylerde bu güçlüğün bireyin yaşam süresi boyunca çeşitli şekillerde ve değişen derecelerde ortaya çıktığı söylenebilir.

ÖG olan çocuklar birçok alanda güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Genel olarak akademik becerilerle ilişkili olan okuma, yazma ve matematik becerileridir. Alanyazında en yaygın görülen ÖG türlerinin okuma güçlüğü (disleksi), matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi) ve sözel olmayan öğrenme güçlüğü şeklinde dört kategoride sınıflandırılmaktadır (Kurnaz, 2020). Bu sınıflandırmada en geniş kategoriye sahip olan okuma güçlüğü (disleksi) olduğu görülmektedir. Disleksi genel olarak okuma, okuduğunu anlama, kurallara uygun okuma yapma, heceleri ve sözcükleri karıştırma, cümle atlama gibi genel olarak okuma ile ilgili alanda yaşanan güçlüklerdir. Sayı sayma, rakamları öğrenme, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri gibi temel matematik becerileri kullanmada yaşanan güçlükler ise matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) olarak adlandırılmaktadır. Yazarken harf, hece, kelime ve cümleleri kurallara uygun bir biçimde yazamama, imla, dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun yazı yazamama, yazım şeklinin düzgün olmaması ve yaygın yazma hataları gibi yazma alanında yaşanan güçlükler ise yazma güçlüğü (disgrafi) olarak adlandırılmaktadır (Melekoğlu ve Öğülmüş, 2021).

DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ÖG yaygınlığı farklı kültürde ve okul çağında bulunan çocuklarda %5-15, yetişkinlerde ise %4 civarında olduğu belirtilmektedir (APA, 2013). Ülkemizde ÖG olan çocukların yaygınlığı ile ilgili birkaç yıl öncesine kadar %3-5 oranlarında olduğu düşünülüyordu. Şimdi ise %5-15 oranlarında olduğu belirtilmektedir. Bazı görüşlere göre %30 ve üstü oranına kadar yaygınlık olduğu ifade edilmektedir (Çiftçi, 2020). 2020 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde IDEA'nın (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası-Education for All Handicapped Children Act) uygulaması hakkında yapılan kongrede yaygınlık ile ilgili bazı veriler sunulmuştur. Bu kongrede sunulan son resmi verilere göre 2018 yılında, 6-21 yaş arası özel eğitim hizmetleri verilen birey ve çocuklarda görülen en yaygın yetersizlik kategorisinin ÖG (%37,7) olduğuna dair veriler paylaşılmıştır. ÖG olan çocukların yaşadıkları güçlük ve yaygınlık oranı dikkate alındığında, üzerinde durulması gereken önemli bir konu/sorun olarak görüldüğü düşünülmektedir (Talas, 2021).

Öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtilerin farkında olmak ve bu bireylere gerekli yardımı olabildiğince erken zamanda yapmak gelecekleri için hayati derecede önemli bir konudur. ÖG ne kadar erken tespit edilirse, öğrencinin okul ortamındaki akademik alanda ve hayatta başarılı olma ihtimali de artar. ÖG yaşayan çocuk ve yetişkinlerin belirli bir bölümü daha teşhis edilmeden kalır ve bu "gizli engel" ile yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar. Erken teşhis yapılmadığında ortaya çıkan sorunlar; bireylerde özgüven eksikliğinin oluşmasına, öğrencilerin okul ortamında akademik alanda istenen düzeyde gelişim sağlamamalarına ve yetişkin hayatında çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Sümer-Dodur ve Seçkin-Yılmaz, 2021).

Yurt içi alanyazın incelendiğinde ÖG'ye yönelik sınırlı sayıda derleme çalışması gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan güncel araştırmalardan bir tanesi "2002-2023 yılları arasında öğrenme güçlüğü ve benlik saygısı konularını birlikte ele alan bilimsel araştırmalara ilişkin sistematik derleme" çalışmasıdır. Yapılan çalışma sonucunda 2018 yılından sonra ÖG ile ilgili çalışmaların kısmen arttığı, örneklem grubunun en fazla ÖG olan 6-12 yaşları arasındaki öğrenciler olduğu, araştırma yöntemi olarak en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı ve araştırma modeli olarak da tarama, ilişkisel tarama ve deneysel araştırma modellerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Arapkirli, 2023). Diğer güncel bir çalışma ise "Türkiye'de öğrenme güçlüğü üzerine yazılmış tezleri inceleyen bir sistematik derleme" çalışmasıdır. Çalışmada Türkiye'de 2009-2022 yılları arasında özgül öğrenme güçlüğü'ne ilişkin yapılan tıpta uzmanlık, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırma bulguları Türkiye'de sağlık ve eğitim alanlarında ÖG'ye yönelik çalışmaların yapıldığı; ancak ÖG'ye yönelik ilgi ve merakın daha çok 2017-2022 yılları arasında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Arık ve Coşkun, 2023).

Alan-yazın incelendiğinde Türkiye'de ÖG ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ÖG alanında yapılan çalışmaların; tez türüne göre dağılımı, yıllara göre dağılımı, hangi araştırma yöntemiyle desenlendiği, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, hangi veri analizinin tercih edildiği, örneklem ile konu dağılım ve sonuçlarıyla ilgili çok yönlü bir bilgi sağlaması açısından yapılan bu çalışmanın önemli derecede fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla 2020-2024 yılları arasında ÖG ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi, yapılan çalışmalar hakkında çok yönlü ve güncel bir bilginin elde edileceğinden böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ÖG'ye yönelik yapılan çalışmaların arttırıldığı dikkate alındığında son beş yılda yapılan çalışmalar öğretmen, uzman, lisansüstü öğrencileri ve ilgili araştırmacılara yol gösterecektir. Bu bilgiler doğrultusunda beş yıllık bir inceleme yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ÖG'ye yönelik son 5 yılda (2020, 2021, 2022, 2023 ve 2024) yapılan çalışmaların türü, yayın yılı ve çalışmada kullanılan araştırma desenlerine ilişkin sonuçlar ortaya koyacaktır. Elde edilen sonuçlar çok yönlü bir bilgi sunulacağından bu alana ilişkin güncel verilere ulaşmasını sağlayacaktır. Benzer şekilde araştırma bulguları yapılan çalışmaların veri toplama araçları, veri analizi, çalışmaların konu ve sonuçlarına ilişkin güncel veriler elde edileceğinden ÖG'ye ilişkin son yıllarda yapılan çalışmaların eğilimlerinin ne yönde olduğunu ortaya koyacak ve bu alanla ilgili yapılacak çalışmalara rehber olacağı varsayılmaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez veri tabanından elde edilen sonuçlar sistematik olarak derlenmiş ve ÖG alanında sistematik derleme biçiminde önceden yapılmış çalışmalardan farklı olarak ÖG alanında

uygulayıcılara, eğitimcilere ve diğer ilgili araştırmacılara rehber olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2020-2024 yılları arasında Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin sistematik derlemesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre (Yüksek Lisans-Doktora, Tıpta Uzmanlık) dağılımı nasıldır?
2. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
3. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin nitel araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
4. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
5. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin veri analizine göre dağılımı nasıldır?
6. 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin konu dağılımları, örneklem ve sonuçları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

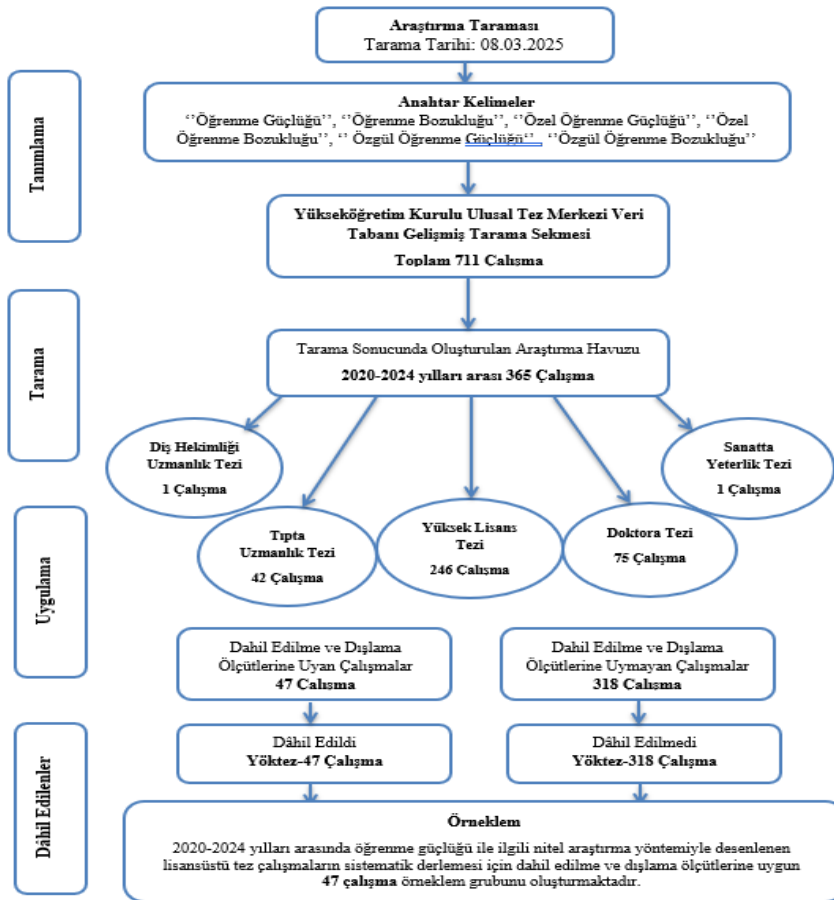
Bu çalışmanın temel amacı, 2020-2024 yılları arasında Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin *Yayın Yılı, Tez Türü, Nitel Araştırma Deseni, Veri Toplama Aracı, Veri Analizi ve ayrıca Konu, Model/Desen, Katılımcı Özellikleri ve Bulguları* ele alarak sistematik derlemesini yapmaktır. Araştırma sorusu PICOS adı verilen yöntem ile belirlenmiştir. PICOS Modeli; P(Population/nüfus), I(Intervention/Müdahale), C (Comparison/Karşılaştırma), O (Outcome/Sonuç), S (Study Design/Çalışma Dizayını) bileşenlerle açıklanmaktadır (Çınar, 2021). Bu yöntem ile soru cümlesine ait bileşenler netleştirilmektedir. Tarama sürecinde dâhil etme ve hariç tutma bileşenleri belirlenmektedir. PICOS Modeli açılımına göre araştırmanın bileşenleri; P, öğrenme güçlüğüne hedef alan araştırmacılar, I, öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler, C, Öğrenme Güçlüğü eğitimi ile ilgili güncel eğilimler, O, öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalarda konu ve yöntemsel eğilimler, S, Literatür taraması ve betimsel analizdir. Bu bileşenlerin net olması, araştırmacıya sınırlarını çizmesini, amacını ve kapsamını tam yansıtmalarını kolaylaştırmaktadır. Buna göre araştırmanın soru cümlesi “Öğrenme güçlüğü konusunu hedef alan araştırmacıların, öğrenme

güçlüğü konusu ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin güncel eğilimleri nelerdir?” sorusu belirlenmiştir. 2020 ve 2024 yılları aralığında yapılan çalışmaların incelenmesinin alana daha güncel ve çok yönlü bir bilgi sağlayacağından son 5 yıldaki araştırmalar dikkate alınmıştır.

Araştırma amacına ulaşmak için çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen tez yayın sınıflama formu kullanılmış ve sistematik derlemesi yapılmıştır. Yayın sınıflama formu; yapılan çalışmaların türü, konusu, yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi derinlemesine analiz eden bir sınıflama formudur. Sistematik derleme ise alanında ilgili uzmanlar tarafından elde edilerek araştırmanın amacına uygun bir biçimde benzer yöntem veya desenler ile yürütülmüş birden fazla çalışmanın hem yapılandırılmış ve hem de sentezini oluşturmaktadır (Karaçam, 2013). İyi bir derleme, ilgilenilen araştırma sorusu için mevcut olan tüm kanıtların bir arada bulunacağı önemli bir kaynak teşkil etmektedir (Çınar ve Karakaya-Suzan, 2022). Dolayısıyla sistematik derleme çalışması, araştırma amacı doğrultusunda ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Şekil 1

Akış Şeması (Ulusal Tez Merkezi Literatür Taraması Akış Şeması Prizma Modeli yazar tarafından (Liberati vd., 2009) 'dan uyarlanarak oluşturulmuştur.)



Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez veri tabanında “öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu”, “özel öğrenme güçlüğü”, “özellik öğrenme güçlüğü”, “özellik öğrenme bozukluğu”, “özellik öğrenme bozukluğu” anahtar kelimeleri kullanılarak 2020-2024 yılları arasındaki veriler dört farklı seviyede taranmıştır.

- (Seviye 1) *öğrenme güçlüğü OR özel öğrenme güçlüğü*
- (Seviye 2) *öğrenme bozukluğu AND özel öğrenme bozukluğu AND özellik öğrenme güçlüğü*
- (Seviye 3) *öğrenme güçlüğü AND nitel araştırma*
- (Seviye 4) *öğrenme güçlüğü OR öğrenme bozukluğu OR özel öğrenme güçlüğü OR özel öğrenme bozukluğu OR özellik öğrenme güçlüğü OR özellik öğrenme bozukluğu*

Detaylı tarama sonucunda elde edilen çalışmalar incelenmiş ve ardından bu çalışmalar tez türü, yayın yılı, araştırma yönteminin deseni, veri toplama araçları, veri analizi, konu dağılımı, örneklem ve sonuçlar kapsamında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Çalışmaya başlanılmadan önce etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Benzer şekilde araştırmalarda etik ilkeler (örn., dürüstlük, güvenilirlik, nesnellik, tarafsızlık, bağımsızlık, açıklık, hakkaniyet, saygı/sakinme ve sorumluluk, gibi) dikkate alınarak yürütülmüştür (Demirkasımoğlu, 2022). Bu çalışmada incelenen tezler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Araştırma için belirlenen dâhil etme ölçütleri aşağıda sıralı bir şekilde sunulmuştur:

1. Çalışmaların erişime açık olması,
2. Öğrenme güçlüğü ile ilgili olup çalışmadaki anahtar kelimeleri karşılaması,
3. 2020 ve 2024 yılında yurt içinde yayımlanmış tez çalışmaları olması,
4. Türkçe ya da İngilizce yazılmış olması.

Araştırma için belirlenen dışlama ölçütleri aşağıda sıralı bir şekilde sunulmuştur:

1. Yayımlanmamış tez ve literatür çalışmaları,
2. 2020 ve 2024 yılları aralığı dışındaki çalışmalar,
3. Yurt dışında yapılan çalışmalar.

Elde edilen çalışmalar araştırmacılar tarafından detaylıca incelenmiş ardından dikkatlice analizi yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak verilerin toplanması ve analiz edilmesi için araştırmacılar tarafından yapılan araştırmanın amacına uygun geliştirilen ve sistematik derleme

çalışması için uygun görülen “Tez yayın sınıflama formu” hazırlanmıştır. Bu formun geliştirilmesi için özel eğitim uzmanından destek alınarak düzeltme yapıp son şekli verilmiştir. Form ile yapılan araştırmaların tez türü, yayın yılı, araştırma yönteminin deseni, veri toplama araçları, örneklem grubu, veri analizi, konu dağılım ve sonuçları şeklinde 7 kategori altında ele alınmış ve yayınların dökümü yazıya aktararak incelemesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verileri sistematik derleme amacı doğrultusunda elde etmek, çıkarım yapmak, yorumlamak ve okuyucuya anlaşılır kılmak amacıyla “betimsel analizi” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde verileri doğru analiz etmek için yedi aşamaya (verileri hazırlamak, ayırtmak, incelemek, düzenlemek, raporlamak, yorumlamak ve okuyucuya sunmak gibi) uyulmuştur (Lodico vd., 2010). Betimsel analiz yapılan çalışmadaki verilerin özgün formuna bağlı kalınarak yapılan analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada kullanılan yayın sınıflama formu doğrultusunda betimsel analize uygun olduğundan bu analiz türü kullanılmıştır. Yayın sınıflama formundan elde edilen veriler ayrı bir biçimde kodlanmıştır. Ardından kodlamalar rehberliğinde uzmanlar tarafından analiz edilmiş ve bulguların yorumlanarak raporlanması sağlanmıştır. Elde edilen sonuçların betimsel istatistik verileri grafikler ve tablolar şeklinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için araştırmacılar tarafından çeşitli önlemlerde bulunmuştur. Bunlar iç geçerlik (örn., uzman görüşüne başvurulması ve sistematik bir doğrultuda olması gibi) ve dış geçerliğin (örn., veri toplama aracı, çalışmanın dahil etme/dışlama ölçütleri ve çalışmada kullanılan analiz türünün belirlenmesi gibi) artırılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için de kodlamalar iki ayrı araştırmacı tarafından yapıldı ve kodlayıcılararası güvenirliliğine bakıldı. Kodlayıcılar rası güvenirlilik % 83 olarak belirlendi.

2. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü çalışmaların derlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, belirli bir sıra ile şekil ve tablo biçiminde sunulmuştur. Bu bağlamda bulgular, 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı, yayın yılına göre dağılımı, nitel araştırma desenlerine göre dağılımı şeklinde sunulmuştur. Benzer şekilde 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen

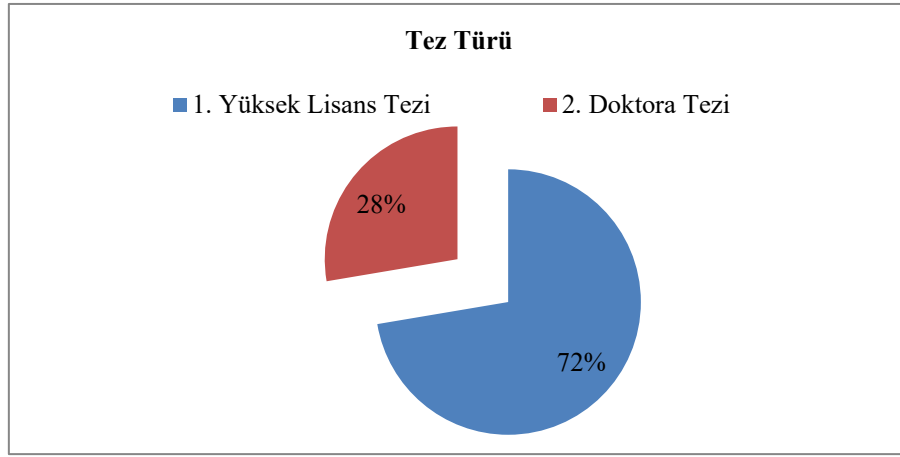
lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı, veri analizine göre dağılımı, konu dağılımları, örneklem ve sonuçları şeklinde başlıklar altında gösterilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Tez Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

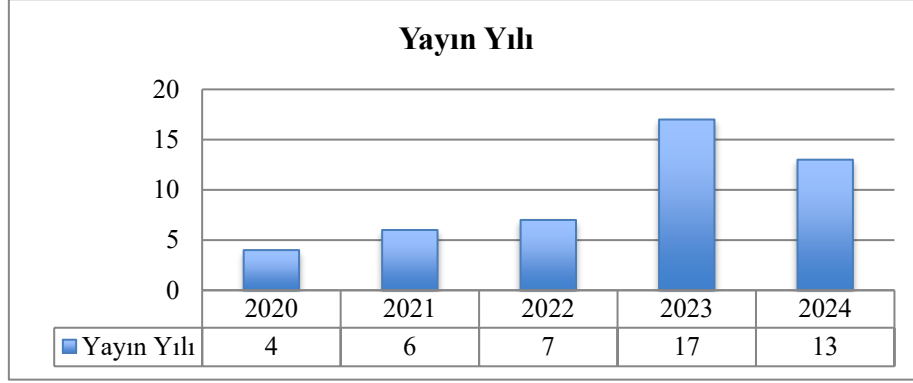
Yapılan Çalışmaların Tez Türüne Göre Dağılımı



Şekil 2’de görüldüğü gibi 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü çalışmaların tez türüne göre dağılımı incelendiğinde kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere uygun 47 çalışmanın 34’ünün yüksek lisans tezi 13’ünün ise doktora tezi olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Yayın Yılına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

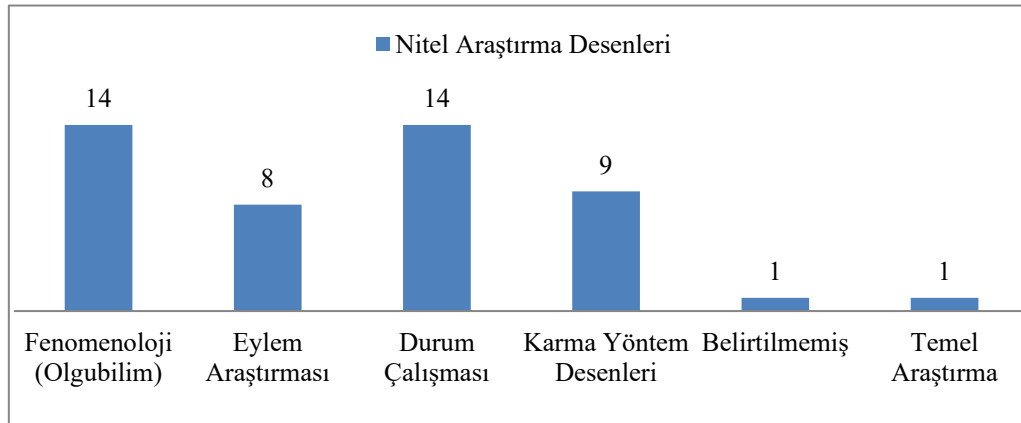
“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3*Yapılan Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı*

Şekil 3'te görüldüğü gibi 2020-2024 yılları arasında yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere uygun 47 çalışmanın 4'ü 2020 yılında, 6'sı 2021 yılında, 7'sinin 2022 yılında, 17'sinin 2023 yılında ve 13'ünün 2024 yılında yapıldığı görülmektedir.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Nitel Araştırma Desenlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin nitel araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4*Yapılan Çalışmaların Nitel Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı*

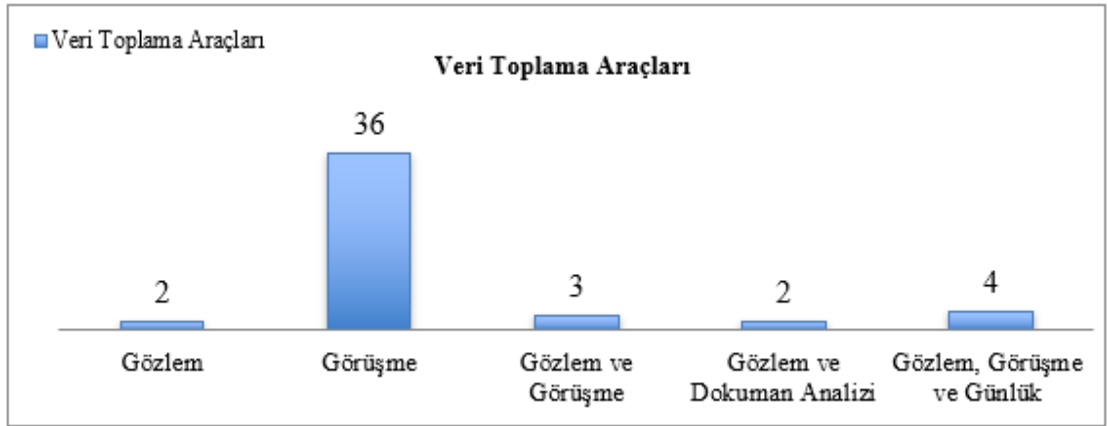
Şekil 4'te görüldüğü gibi 2020-2024 yılları arasında yapılan çalışmaların nitel araştırma desenlerine göre dağılımı incelendiğinde kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere uygun 47 çalışmanın 14'ü fenomenoloji (olgubilim) deseni, 8'i eylem araştırması deseni, 14'ü durum çalışması deseni, 9'u karma yöntem araştırma desenleri, 1'i temel araştırma deseni ile gerçekleştirdikleri ve 1 çalışmanın deseninin belirtilmediği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



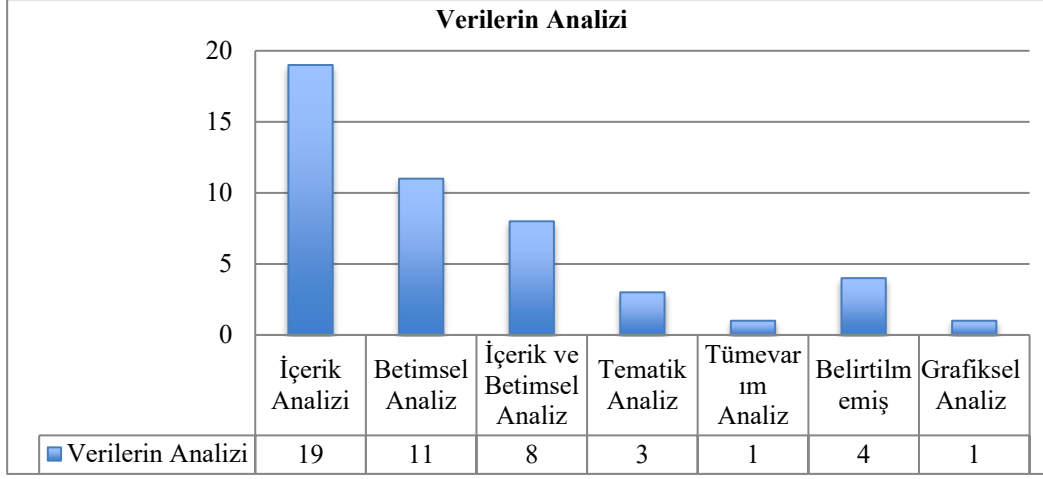
Şekil 5'te görüldüğü gibi 2020-2024 yılları arasında yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere uygun 47 çalışmanın 2'sinin veri toplama aracı gözlem, 36'sı görüşme, 3'ü hem gözlem hem de görüşme, 2'si gözlem ve doküman analizi ve 4'ü gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçlarını kullandıkları bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin veri analizine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6

Yapılan Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımı



Şekil 6’da görüldüğü gibi 2020-2024 yılları arasında yapılan 47 çalışmanın 19’u içerik analizi ile yapıldığı, 11’inin betimsel analiz ile yapıldığı, 8’inin hem içerik hem de betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda 3 çalışmanın tematik analiz kullanılarak yapıldığı, 1 çalışmanın tümevarım analiz kullanılarak yapıldığı, 1 çalışmanın grafiksel analiz ile yapıldığı ve 4 çalışmanın da analiz türünün belirtilmediği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Nitel Araştırma Yöntemiyle Desenlenen Lisansüstü Tezlerin Konu, Örneklem ve Sonuçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

“2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin konu, model/desen, katılımcı özellikleri ve bulgularına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yapılan Çalışmaların Konu, Model/Desen, Katılımcı Özellikleri ve Bulgularına Göre Dağılımı

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/Desen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
1.	Özer-Şanal, 2020	Fabl animasyon içerikli iş birlikli e-kitabın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi	Eylem Araştırması Deseni	13-14 Yaş Aralığında Olan Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı 3 Öğrenci	Araştırmada fabl animasyon içerikli iş birlikli e-kitabın sunduğu etkileşim özelliği ve iş birliği olanağı öğrenciler tarafından beğenilerek olumlu karşılanmıştır.
2.	Sezgin-Elbir, 2020	Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin yaşantılarına ilişkin görüşleri	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	MEB’e Bağlı Ortaokulda Eğitimini Sürdüren Öğrenme Güçlüğü Olan 12 Öğrenci	Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olduğu, öğretmenlerine ilişkin olumlu bilgilerde bulundukları ve derslerinden memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3.	Kaşdemir, 2020	Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu	Eylem Araştırma	Tam Zamanlı Kaynaştırma	Araştırmada son okuma uygulamalarında

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
		anlama becerisinin tahmin- inceleme-özetleme- örgütme-değerlendirme (TİÖD) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi	sı Deseni	Eğitimi Alan, Okuma ve Okuduğunu Anlamada Güçlük Çeken Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisi Öğrenme Güçlüğü Olan 3 Öğrenci	öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine kadar çıktığı ve TİÖD'un etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.
4.	Gencan, 2020	Uyarlanmış bunu çöz! Stratejisi'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problem çözme becerisindeki etkisi	Durum Çalışması Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip 6. Sınıfa Devam Eden Kaynaştırma Öğrencileri ve Bu Öğrencilerin Dersine Giren 3 Matematik Öğretmeni	Araştırmada öğrencilerin uyarlanmış bunu çöz! Stratejisi'ni içselleştirerek problem çözme performanslarının artmasında kullanılan destekleyicilerin ve yüksek sesle düşünme protokolünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5.	Kasap-Erdal, 2021	Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma Sınıflarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi	Durum Çalışması Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip 6. Sınıfa Devam Eden Kaynaştırma Öğrencileri ve Bu Öğrencilerin Dersine Giren 3 Matematik Öğretmeni	Araştırmada öğretmenlerin daha çok öğretim programı ve değerlendirme çalışmalarında önlem ve düzenlemelere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
6.	Öksüz, 2021	5. sınıf matematik öğretmenlerinin kesirlerle işlemleri alt öğrenme alanında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrenciler için sınıfta oluşturmayı amaçladıkları sosyomatematiksel normlar	Durum Çalışması Deseni	Devlet Okulunda Eğitim Veren ve Sınıflarında Biraz Tane Öğrenme Güçlüğü Olan 3 Matematik Öğretmeni	Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olduğu sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları sosyomatematiksel normların öğrencinin anlamli öğrenmesine olumlu katkı sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7.	Eren, 2021	Özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin ve gereksinimlerinin incelenmesi	Fenomen oloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	Özel Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip 11 Anne	Araştırmada özgül öğrenme bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin ekonomik, eş desteğe, ÖBB eğitimi, psikolojik destek ve sosyal destek sağlanmasına yönelik bulgular ortaya çıkmıştır.
8.	Karataş-Kır, 2021	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkında görüşlerinin incelenmesi	Fenomen oloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	20 Kadın Sınıf Öğretmeni 10 Erkek Sınıf Öğretmeni	Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin bireye yönelik ve öğrenmeye dayalı görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında mesleki görüşlerinin sınırlı ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır
9.	Çelikten, 2021	Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların manevi ihtiyaçları ve annelerine uygulanan manevi etkililiğinin belirlenmesi	Gömülü (İçe Yerleşik) Desen	7-11 Yaş Arası 25 Öğrenci ve Anneleri	Araştırma sonuçları katılımcıların sorumluluklarının fazla olduğu ve bazen tükenmişlik hissine kapıldıkları, kendilerine vakit ayırmada zorluk yaşadıkları, bazen sabırlarının tükendiği, umutsuzluğa kapıldıkları ve olumsuz duygular içerisinde oldukları sonuçlanmıştır.
10.	Canbazlı, 2021	Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların mekan algısı; eğitim mekanları için tasarım önerileri	Belirtilm emiş	7-12 Yaş Aralığında 9 Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuk	Araştırma sonuçları çocukların mekansal tercih ve beklentilerinde; doğal aydınlık, yalın sirkülasyon, yalın plan şeması, az katlılık, kısa koridor, yeşil alan, dikkat dağıtan unsurlardan bağımsız (gürültü, obje) özelliklerine sahip mekanların kendileri için daha uygun olduğunu dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
11.	Ulu, 2022	Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2. sınıf öğrencisine yönelik	Eylem Araştırm ası	İlköğretim 2. Sınıfa Devam Eden Özel	Araştırmanın uygulama sonucunda öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında artış olduğu ve

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
		hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi	Deseni	Öğrenme Güçlüğü Tanılı Bir Öğrenci	prozodisi anlamlı şekilde yükseldiği sonuçlanmıştır.
12.	Kalafatoğlu, 2022	Özel öğrenme güçlüğü tanılı ilköğretim öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve umut: Nitel bir araştırma	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	25 İlköğretim Öğrencisi	Araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanılı katılımcıların görüş ve deneyimlerinden elde edilen ifadelerin analiz edilmesi sonucunda sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin öz-farkındalık, akademik öz yeterlik, sosyal farkındalık, öz-yönetim ve iletişim becerileri temalarına ulaşılmıştır. aynı zamanda araştırmada yaşam doyumu ve umut temaları elde edilmiştir.
13.	Değirmenci, 2022	Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceriler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi	Karma Araştırma Çalışması	1 ile 4. Sınıf Arasında Eğitim Alan 12 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk	Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü çeken bireylerin sosyal beceri ve konumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14.	Dinç, 2022	Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi	Durum Çalışması Deseni	33 Kadın Öğretmen 14 Erkek Öğretmen	Yapılan çalışmada öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemelerine, yararlı bulmalarına ve desteklemelerine rağmen bu uygulamalara yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı ve yetersiz olduğu aynı zamanda bu uygulamaları eğitim ortamlarında çok az sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
15.	Yılmaz, 2022	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çevrimiçi çalışan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarla Uzaktan Eğitim Yapan 10 Gönüllü Öğretmen	Yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinden öğrenme güçlüğü olan çocukların etkin şekilde yararlanmasının önünde birçok engelin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engeller arasında en sık dile getirilenler teknolojik altyapı yetersizliği, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim süreçlerinin planlanması, derslerinde kullanabilecek yöntem ve yaklaşımlara yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olunmaması ve öğrencilerin devamsızlık sorunu şeklinde belirtmişlerdir.
16.	Acer, 2022	Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi	Eylem Araştırması Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Konulmuş Bir İlkokul 3. Sınıf Öğrencisi	Çalışmadan elde edilen araştırma bulguları verilerine göre okuma doğruluğunun %64,63'ten (Endişe duyulan okuma düzeyi), %93,33'e (Geliştirilebilir okuma düzeyi), okuma hızının 16 kelimeden 53 kelimeye, okuma prozodisinin %25'ten %63'e çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak hece yöntemi hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının, öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlanmıştır.
17.	Özdemir, 2022	Özel öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi	Durum Çalışması Deseni	İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Kaynaştırma Okullarında 1. Kademe Görev Alan 12 Sınıf Öğretmeni	Yapılan çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle sosyal tutumları incelendiğinde; öğrencilerin bir kısmının tanıyı bilmediklerini; bir kısmının akran etkileşiminde iyi olduğu, sınıf içerisinde öğrenme güçlüğü olan öğrenciye ilişkin akran desteğinin yoğun olduğu belirtilmiştir.
18.	Kasım, 2023	Teknoloji destekli matematiksel modelleme yönteminin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencisinin akademik	Eylem Araştırması Deseni	İlkokul 4. Sınıfa Devam Eden Öğrenme Güçlüğü Tanılı Bir Öğrenci	Araştırmada öğrencinin matematik öğrenmeye olumlu yaklaşım sergilediği, dersi sevdiği ve daha da istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
19.	Seçil-Karamuklu, 2023	başarısına etkisi Kaynaştırma ortamında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış sosyal bilgiler öğretiminin özgül öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkililiğinin incelenmesi	Eylem Araştırması Deseni	Öğretmen, Öğrenci ve Aileler	Yapılan çalışmadan elde edilen nitel bulgulara, deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin; derse ilişkin motivasyon ve sınıf-içi kurallara uyma davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin topluluk önünde konuşma, iletişim kurmada gelişme görüldüğü, olumlu iletişim, iş birliği, özgüven ve aidiyet duygularını geliştirdikleri bununla birlikte öğretmenlerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının gelecekte uygulanabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
20.	Ceylan, 2023	Ritim eğitiminin öğrenme güçlüğü olan diskalkulik çocukların ritmik sayma becerilerine etkisi	Sıralı Açıklayıcı Desen	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıfta Öğrenim Gören ve Diskalkuli Sorunu Yaşayan 10 Öğrenci	Yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları arasındaki farkın en fazla olduğu test dördü dördü sayma testi olduğu görülmüştür. Bu testte öğretimsel müdahale sonrasında deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama yakalamıştır. Bu sonuç ritim eğitimi temelli öğretimsel müdahalenin etkili bir yöntem olduğu sonuçlanmıştır.
21.	Yıldız, 2023	Özgül öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bilişsel erken müdahale programının etkililiği	Karma Araştırma Çalışması	8 Okul Öncesi Kadın Öğretmen 5 Akademisyen (3 Erkek-2 Kadın) Araştırmacı	Yapılan araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen BEM Programı'nın araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü riski olduğu değerlendirilen çocukların dikkat, algı, bellek, kavram gelişimi, problem çözme ve yönetici işlev becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu becerilerin yapılan kontrol denemeleri sonucunda da korunduğu belirlenmiştir.
22.	Yılmaz, 2023	Öğretmen koçluğu uygulamalarının öğretim becerilerine ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi	Tek Denekli Araştırma Modelinden Katılımcı Çiftleri Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli	12-13 Yaş Aralığında Öğrenme Güçlüğü Olan 4 Öğrenci ve Onlara Eğitim Veren 4 (2 Kadın-2 Erkek) Özel Eğitim Alan Öğretmeni	Yapılan çalışmada, öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini edinmelerinde, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra kullanabilmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında ise öğretmen katılımcıların koçluk süreci ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.
23.	Tortop, 2023	Özel öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı öğrencilerin eğitime yönelik bir hizmet içi eğitimin geliştirilmesi	Keşfedici Sıralı Desen	30 Öğretmen (7 Erkek-23 Kadın)	Yapılan çalışmada hizmet içi eğitim uygulaması sonucunda deney grubu lehine üstün zekalılar eğitimi bilgi ve özyeterlik düzeylerinde anlamlı artış olurken, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi bilgisinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimin sosyal geçerliğinin uygulamaya dönük ve gerçek olgulara yönelik olması, öğretimsel etkinliklerin kalitesi, eğitim materyallerine ulaşma gibi boyutlara ilişkin olumlu görüşlerin ortaya çıkması açısından yüksek olduğu belirlenmiştir.
24.	Önder, 2023	Doğrudan öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi	Tek Denekli Araştırma Modelinden Denekler Arası Yoklama Evveli Çoklu Yoklama Deseni	Ortaokul 5 ve 6. Sınıfta Öğrenim Gören ve Öğrenme Güçlüğü Olan 4 Çocuk	Yapılan araştırmada, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik verilerinde ise öğrenci velilerinin ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik olumlu görüş belirttikleri, yapılan araştırmanın okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde çok faydalı buldukları sonuçlanmıştır.

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
25.	Sivrikaya, 2023	Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi	Betimsel Tarama Modelinde Kesitsel Tarama Modeli	8 Okul Öncesi Kadın Öğretmen ve Sınıflarında Eğitim Alan 78 Öğrenci	Yapılan araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü temel bilgilerinin, tanılanma yöntemlerinin ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir.
26.	Bıçakçı, 2023	Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinin bütününe ilişkin paydaş görüşleri	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	9 RAM Personeli, Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip 8 Aile ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarla Çalışmış veya Çalışıyor Olan 10 Sınıf Öğretmeni	Yapılan çalışma sonuçlarına göre RAM personelinin öğrenme güçlüğü olan bireyler için ikinci bir yönlendirme kararına ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. RAM personelinin öğrenme güçlüğü şüphesi ile kuruma başvuran öğrencilere tanı koymak için bir ölçme aracına gereksinim duyduğu ortaya çıkmıştır. RAM personelinin öğrenme güçlüğü tanısı koyma yetkisine sahip olmak istediği tespit edilmiştir. İzleme sürecine ilişkin RAM’ın yetersiz kaldığı, gönderme öncesi sürecin verimli olarak işletilmediği ortaya çıkmıştır.
27.	Eray, 2023	Özel öğrenme güçlüğü tanısının aile yaşamına etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip 12 Çocuğun Aileleri	Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ebeveynler, sosyal yaşantılarında, çocukları bu tanıyı aldıktan sonra herhangi bir değişiklik olmadığını bildirmişlerdir. Ancak çocuklarındaki öğrenme güçlüğü tanısıyla ilgili yakın çevre dışındaki insanlarla konuşmaktan çekindiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler arası ilişkilerin öğrenme güçlüğü tanısından etkilenmediğini ancak öğrenme güçlüğü olan çocukla kardeşleri arasındaki ilişkilerin iyi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
28.	Yıldız, 2023	Özgül öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocuklara yönelik gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamalarının belirlenmesi	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	15 Sınıf Öğretmeni (14 Kadın-1 Erkek)	Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte öğrenme güçlüğü risk grubu öğrencilere yönelik kullandıkları uygulamalarda sınırlılıklar olduğu ve öğretmenlerin geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
29.	Ekmekçioğlu, 2023	Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin incelenmesi	Durum Çalışması Deseni	Ortaokul 8. Sınıfta Öğrenim Gören ve Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip 30 Öğrenci (13 Erkek-17Kız)	Yapılan araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümünün ele alınan bağlamlara ilişkin bir girişimcilikte potansiyel müşterilerini tanımlayamadıkları, tanımlayabilen öğrencilerin ise, sadece tek potansiyel müşteri tanımlı yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin neredeyse yarısına yakının bir girişimde bulunurken personelinin görev ve sorumluluklarını ya tanımlayamadıklarını ya da kısmen tanımlayabildikleri sonuçlanmıştır.
30.	Kılınç, 2023	Özel öğrenme güçlüğü olan bir İlkokul dördüncü sınıf öğrencisinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması	Eylem Araştırması Deseni	İlkokul 4. Sınıfta Öğrenim Gören ve Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip 1 Öğrenci (Kız)	Yapılan çalışmada öğrenci doğal sayıları okumada ve sıralamada, toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerinde başarı sergilemişken bölme işlemini araştırmacı desteği sağlanmadan tamamlayamamıştır. Öğrenci için hazırlanan eylem planının matematik başarısının sağlanmasında etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
31.	Aydın, 2023	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitiminde kullanılan görsel desteklerin tasarımı boyutu	Durum Çalışması Deseni	Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan 5 Öğretmen ve Öğrenme Güçlüğü Çocuğa Sahip 6 Ebeveyn	Araştırmada bulgular, görsel desteklerin öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme deneyimlerini nasıl arttırdığına ve anlamayı nasıl kolaylaştırdığına ilişkin önemli bilgiler sunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
32.	Zuokela, 2023	Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların fen bilimleri dersindeki öğrenme zorluklarının, ihtiyaçlarının ve derse ilgi durumlarının tespiti	Durum Çalışması Deseni	Millî Eğitim Müdürlüğü’ne Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Öğrenciler	Çalışma sonucu, öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler fen konularını öğrenme, fen ders kitabında yer alan metinleri, soruları okuma ya da anlama, konuları aklında tutma, ödevlerini amacına uygun bir şekilde yapma, sınavlarında çarpma işlemlerine

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
33.	Sezgin-Çelik, 2023	Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programının değerlendirilmesi	Durum Çalışması Deseni	Güçlüğü Olan 9 Öğrenci, 6 Fen Bilimleri Öğretmeni ve 6 Ebeveyn Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan 14 Öğretmen (4 Erkek- 14 Kadın)	ilişkin soruları cevaplama, sınavda düşündüklerini yazıya aktarma ve yoruma dayalı soruları cevaplama gibi fen bilimlerine ilişkin konuları öğrenmede güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulguları, incelen programın genel yapısının büyük ölçüde istenilen özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ancak programın felsefesi konusunda öğretmenler arasında farklı görüşlerin olduğu belirtilmiştir.
34.	Çarşanbalı, 2023	Özel öğrenme güçlüğü olan İlkokul öğrencilerininöz düzenleme becerilerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması	Birleştirici Desen	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıfta Öğrenim Görmekte Olan Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Aileleri (13 Ebeveyn)	Çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal beceri özellikleri ile öz düzenlemeleri öğrenme özellikleri birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde araştırmada ebeveynlerin öz düzenleme stratejileri bakımından çocuklarını desteklemede güçlük yaşadıkları ve bunu dile getirdikleri sonuçlanmıştır.
35.	Topal, 2024	İlkokullarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek eğitim veren öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin görüş ve önerileri	Temel Araştırma Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Destek Eğitim Hizmeti Veren 22 Öğretmen	Araştırmada öğretmenlerin çocuklukla norm fazlası olmalarından dolayı destek Eğitim odalarında görev aldıkları, matematik öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.
36.	Baysal, 2024	Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi	Durum Çalışması Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 76 Öğrenci ve Tanılama Sürecinde Görev Alan 13 RAM Personeli	Araştırmada RAM personeli genellikle tanılama süreci ile ilgili olarak kişisel deneyim ve kendi çabalarıyla yeterlik kazandıklarını belirtmekte, resmi eğitimlerin sınırlılığından yakındıkları sonucuna ulaşılmıştır.
37.	Karakoç, 2024	Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin eğitim ihtiyaçları	Durum Çalışması Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip 15 Ebeveyn	Araştırmada ebeveynlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocukların tanılama ve destek ala süreçlerini geciktirdiğine ilişkin bulgulara rastlanılmıştır.
38.	Bektaş, 2024	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendi öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri	Fenomenoloji Araştırma Deseni	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip İlkokul Öğrenimi Gören 20 Öğrenci	Araştırmada katılım gösteren ÖÖG'li çocukların sınırlı düzeyde öz düzenleme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.
39.	Öztürk, 2024	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi	Durum Çalışması Deseni	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Uygulama Okulunda Görev Yapan Farklı Branşlardan 25 Uzman	Araştırmada, görsel algı sorunlarının bireylerin sadece akademik başarılarını etkilemediği, aynı zamanda bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişim gibi alanlara da etkilediği ve ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
40.	Kiş, 2024	Otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri	Fenomenoloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	Sınıfta Otizm Tanısı Öğrencisi Bulunan 76 Öğretmen ve Sınıfta Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan 73 Öğretmen	Araştırmada, sınıfında otizm ve öğrenme güçlüğü öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması sırasında en çok karşılaştıkları güçlükler "geç ve güç öğrenme", "davranış problem ve dikkat eksikliği" olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
41.	Yıldırım, 2024	Öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilerin fiziksel olaylar konu alanına yönelik bilişsel becerilerinin sesli düşünme	Durum Çalışması Deseni	Bir Devlet Ortaokulunda Öğrenimine Devam Eden 6	Araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocukların Fiziksel Olaylar konu alanına yönelik soruları çözerken tüm katılımcıların her soruda 'problemi anlama', 'tahmin

No	Kaynak	Konu/Amaç	Model/D esen	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
		protokolü kullanılarak incelenmesi		Özel ÖğrenmeGüçlü ğü Tanısına Sahip Öğrenci Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı 6. Sınıfa Devam Eden 3 Öğrenci	<i>etme</i> , <i>'sonuç oluşturma'</i> , <i>'problemi analiz etme'</i> becerilerini uyguladığı, <i>'planlama'</i> becerisini kullanmadıkları sonuçlanmıştır.
42.	Arık, 2024	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere İngilizce kelime öğretiminde çoklu duyuşsal yaklaşımının ve üstbilişsel strateji eğitiminin etkisi: Bir eylem araştırması	Eylem Araştırma sı Deseni		Araştırma bulguları, bu çocukların bireysel ilerlemelerinde farklılıklar gözlenirse de bu uygulamanın öğrencilerin dil öğrenme becerilerinde olumlu ilerlemeler sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır.
43.	Oran, 2024	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çalışma becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerin ikili karşılaştırma yargıları ile ölçülenmesi	Açımlayıcı Sıralı Desen	Öğrenme Güçlüğü Olan 24 Öğrenci, 12 Öğretmen ve 12 Ebeveyn	Araştırmada bulgularının bir kısmında, öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencileri için ebeveynlerin çocukları için en az "Dinleme" becerisinde zorlandıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
44.	Yaylacı- Kılıç, 2024	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin mesleki yeterliklerini araştırmaya yönelik nitel bir çalışma	Fenomen oloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	MEB'e Bağlı Ortaokulda Görev Yapan Ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencisi Bulunan 5 Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Araştırmada, ÖEP'in uygulamasının ardından yapılan görüşmede ÖEP'in öğretmenlere b.lgi, beceri ve uygulamaya dönük kazanımlar sağladığı, hazırladıkları ders planlarında yer verdikleri öğretimsel uygulamaların ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
45.	İnan, 2024	Bütünleştirme eğitimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek Eğitim hizmetlerinin paydaş görüşlerine dayalı olarak ekarşılaştırılması	Fenomen oloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	9 Öğrenci Velisi, 5 Türkçe Öğretmeni, 6 Matematik Öğretmeni, 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 14 Sınıf Öğretmeni, 5 Rehber Öğretmen ve 6 Okul Yöneticisi	Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ve destek eğitim hizmetlerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
46.	Taşkın- Kuşçu, 2024	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimine yönelik görüş ve deneyimleri	Fenomen oloji (Olgu Bilim) Araştırma Deseni	4 Farklı Okulda Görev Yapan 15 Sınıf Öğretmeni	Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu, okuma yazma ve matematik alanında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını fark ettikleri ve bu çocukların eğitim sürecinde kendilerini yeterli göremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
47	Gül, 2024	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşleri	Durum Çalışması Deseni	8 Gönüllü Kaynaştırma Sınıfı Öğretmeni	Araştırma bulgularının bir kısmında sınıf öğretmenlerinin bazıları belirli konularda uyarlama yapma ihtiyacı duymadıkları görülmektedir.

Tablo 1'de 2020-2024 yılında nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmaların kapsam içi ve kapsam dışı ölçütler doğrultusunda dâhil edilen 47 tane yayımlanmış tezler numaralandırılarak konu model/desen, katılımcı özellikleri ve bulgularına göre özetlenmiştir.

3. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda önceden yapılan çalışmalarla benzer ve farklı yönleri karşılaştırılarak sonuçlar tartışılmıştır. Ardından uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Özel eğitim alanının en geniş kategorisine sahip ÖG kategorisi ile ilgili derleme çalışmalarına yer verilmesinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların neler olduğu, hangi

yıllarda artış gösterdiği, hangi yöntemlerle elde edildiği, ya da yapılan çalışmaların konu dağılımlarının neler olduğuna ilişkin çok yönlü bir bilgi sunar. Bu bilgiler doğrultusunda derleme çalışmalarının bu açıdan alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın analizleri doğrultusunda 2020-2024 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı incelendiğinde elde edilen 47 çalışmanın büyük çoğunluğu 34'ünün yüksek lisans tez çalışması olduğu görülmekte ve Türkiye'de ÖG ile ilgili çalışmalarda yüksek lisans tez çalışmalarının hem doktora hem de tıpta uzmanlık tezlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum Arık ve Coşkun (2023) çalışmalarında da görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Türkiye'de ÖG ile ilgili araştırmacıların genel olarak bu konuyu yüksek lisans döneminde çalışmak olduğu sonucuna varılabilir. 2014 yılında Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada doktora eğitiminin yüksek lisans eğitime nazaran daha zahmetli bir süreç içerisinde olması ve doktora kabul şartlarının daha zor olmasından dolayı yüksek lisans eğitiminin daha çok tercih edildiği yorumlanmıştır (Coşkun vd., 2014).

Yapılan derleme çalışmanın yayın yılına göre dağılımı incelendiğinde yayın yılına göre 47 çalışmada en çok 2023 ve 2024 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de ÖG ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olduğunu göstermektedir. Türkiye'de ÖG ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen Görgün ve Melekoğlu (2019)'da 1972'den 2016 yılına kadar yayımlanan 189 tez çalışmasının derlemesi yapılmıştır. Çalışmalarında ÖG ile ilgili araştırmaların katlanarak arttığı ve önceki yıllardan daha çok olduğunu vurgulamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada da 2023 ve 2024 yılında yapılan çalışmalarda artış olduğu, alanyazın çalışmalarıyla paralellik gösterdiği, çalışmayı doğrular nitelikte olduğu ve sonraki yıllarda da ÖG ile ilgili çalışmaların daha da artacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın nitel araştırma yöntemi desenlerine göre dağılımı incelendiğinde fenomenoloji-olgu bilim deseni (14 çalışma) ve durum çalışması deseninin (14 çalışma) daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Fenomenoloji (olgubilim) deseni insanların olay, olgu veya bir durumla ilgili bir fenomen veya kavrama ilişkin bireysel deneyimlerini kapsamlı bir şekilde açıklığa kavuşturmayı sağlayan bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2023; Yalçın, 2022). Durum çalışması ise insanların bir konuya ilişkin algı, tutum ve bilgilerinin ne olduğunu doğal ortamda açıklığa kavuşturan ve araştırmacıyı da aktif kılan nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eğitim bilimleri alanında insanların konuya ilişkin algı ve deneyimlerinin elde edilmesinde durum çalışması önemli bir işleve sahip olmakla birlikte değerli bir kaynak olduğu düşünülmektedir (Leymun vd., 2017).

Bu bilgiler doğrultusunda nitel araştırma yöntemleri desenlerinden en çok tercih edilen desenlerden olduğu söylenilebilir.

Yapılan derleme çalışmanın veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde veri toplama araçlarından 47 çalışmanın 36'sının görüşme, 3'ünün gözlem ve görüşme, 2'sinin ise gözlem, 2'sinin gözlem-doküman analizi ve 2'sinin de gözlem, görüşme ve günlük veri toplama araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. İnsanların algı, tutum, bilgi ve bakış açılarını gözlem, görüşme veya doküman analizi aracılığıyla nitel bir yolla detaylı bir şekilde veri elde etmek önem taşımaktadır. Aynı zamanda nitel araştırma yönteminde veri toplama aracı olarak en sık kullanılan görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmenin aynı zamanda araştırmacıyı da süreçte aktif kılarak herhangi bir konu hakkında önemli bilgiler ortaya koyduğu söylenilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda görüşme aracılığıyla katılımcılarla iletişim ve etkileşime geçerek doğal ortamda herhangi bir konu ile ilgili düşünce, bilgi ve tutumlarının ne olduğunu ortaya çıkaran etkili ve çok tercih edilen bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir (Patton, 2014). Demirtaş ve Yalçın (2022)'de özel eğitim alanıyla ilgili özel gereksinimli bireylere ilişkin yaptığı sistematik derleme çalışmasında kullanılan veri toplama araçlarından en sık görüşme kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu bulgular çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Yapılan derleme çalışmasının verilerin analizine göre dağılımı incelendiğinde veri analizlerinden 47 çalışmanın 19'u içerik analizi ile yapıldığı, 11'inin betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bilimsel araştırmalarda verileri detaylı bir şekilde elde etmek, çıkarım ve yorumlamasıyla birlikte okuyucuya doğru sunmanın önemli bir etken olduğu görülmektedir. İçerik analizi bu süreci içeren ve planlı bir şekilde ilerleyen analiz çeşididir (Merriam ve Tisdell, 2016). Aslan ve Filiz (2024) yılında Türkiye'de ÖG olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere yönelik yapılan derleme çalışmasında içerik analizinin çoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmalarda çok sık tercih edilen analiz olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak ÖG ile ilgili alan yazının yurt içinde ilerlemesi için disiplinlerarası çalışmalar başta olmak üzere güncel ve çeşitli araştırma desenleriyle yapılan bilimsel araştırmaların daha da artması gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde özel eğitim alanında da ÖG'ye ilişkin daha çok bilimsel ve nitelikli çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. ÖG ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle desenlenen lisansüstü tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan sistematik derleme çalışma bulgularımız neticesinde, uygulamaya ve ileri araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada ÖG alanıyla ilgili yapılan çalışmaların derlemesi yapılmıştır. İleriki araştırmalarda ÖG'nin türleri ile ilgili yapılan çalışmaların (örn., okuma güçlüğü/disleksi, matematik öğrenme güçlüğü/diskalkuli ve yazma güçlüğü/disgrafi gibi) derlemesine yer

verilebilir.

- Bu çalışmada sadece 2020-2021, 2022, 2023 ve 2024 yılında Türkiye’de yapılan çalışmaların derlemesi yapılmıştır. İleriki araştırmalarda yurtiçi ve yurtdışında son üç veya son beş yılda yapılan çalışmaların derlemesi yapılabilir.
- İleriki araştırmalarda özel eğitim alanının diğer kategorilerine (örn., otizm spektrum bozukluğu, özel yetenekliler, işitme gereksinimli, görme gereksinimli bireyler gibi) ilişkin son üç, beş veya yedi yılda yapılan çalışmaların derlemesi yapılabilir.
- Bu çalışmanın bulguları veri toplama araçlarından tez yayın sınıflama formu kullanılarak elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı veri toplama araçları kullanılabilir.

4. KAYNAKÇA

- *Acer, K. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Publishing.*
- Arapkirli, A. (2023). 2002-2023 Yılları arasında öğrenme güçlüğü ve benlik saygısı konularını birlikte ele alan bilimsel araştırmaların sistematik derlemesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, (51), 26-46. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V51.02>
- *Arık, A. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere İngilizce kelime öğretiminde çoklu duyuşal yaklaşımının ve üstbilişsel strateji eğitiminin etkisi: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne. Türkiye.
- Arık, A., & Coşkun, İ. (2023). Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü üzerine yazılmış tezler: Bir sistematik derleme. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.68689>
- Aslan, M., & Filiz, S. (2024). Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere yönelik çalışmaların incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 429-457. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.90>
- *Aydın, A. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitiminde kullanılan görsel desteklerin tasarım boyutu* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- *Baysal, C. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Bek, H. & Şen, B. (2020). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 67-78). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- *Bektaş, B. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendi öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- *Bıçakçı, A. (2023). *Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinin bütününe ilişkin paydaş görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- *Canbazlı, Ş. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların mekân algısı; eğitim mekânları için tasarım önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Ceylan, A.D. (2023). *Ritim eğitiminin özgül öğrenme güçlüğü tanılu diskalkulik çocukların ritmik sayma becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- *Çarşanbalı, B. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- *Çelikten, G. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların manevi ihtiyaçları ve annelerine uygulanan manevi güçlenme ve bakım programının etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çınar, N. (2021) İyi Bir Sistematik Derleme Nasıl Yazılmalı? Online Turkish Journal of Health Sciences. 6(2):310-4. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Çınar, N., & Karakaya-Suzan, Ö. (2022). *Sistematik derleme metodolojisi ve yazımı*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Çiftçi, T. (2020). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- *Değirmenci, G. Y. (2022). *Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirkasımoğlu, N. (2022). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde* (s. 257-280). Pegem Akademi.
- Demirtaş, E., & Yalçın, H. (2022). 2018-2022 Yılları arasında özel gereksinimli bireylere yönelik artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojilerini içeren çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 75-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/74211/1208844>
- *Dinç, V. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Dinç, V. & Kalkan, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 6(1), 1-20. [doi: 10.29329/baflas.2022.547.1](https://doi.org/10.29329/baflas.2022.547.1)
- *Ekmekçioğlu, E. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öğrenme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- *Eray, F. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü tanısının aile yaşamına etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- *Eren, E. (2021). *Özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin ve gereksinimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Gencan, N. (2020). *Uyarlanmış bunu çöz! Stratejisi'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- *Gül, M. A. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- *İnan, B. (2024). *Bütünleştirme eğitimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin paydaş görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Kalafatoğlu, M. R. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanılı ilköğretim öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve umut: nitel bir araştırma* [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078>
- *Karakoç, E. (2024). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin eğitim ihtiyaçları* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Karataş-Kır, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- *Kasap-Erdal, D. (2021). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Kasım, M. (2023). *Teknoloji destekli matematiksel modelleme yönteminin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin akademik başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- *Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme-örgütlenme-değerlendirme(tiöd) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- *Kılınç, N. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- *Kişi, F. (2024). *Otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencileri bulunduğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri çözüm önerileri ve çözüm önerilerindeki farklılıklar* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kurnaz, A. (2020). Öğrenmenin oluşumu, öğrenme güçlüğü ve türleri. A. Kurnaz & H. Sarı (Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri içinde* (s. 2-25). Pegem Akademi.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/360180>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W-65.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 15-44). Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. & Öğülmüş, K. (Ed.). (2021). *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. bs).
- *Oran, I. (2024). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çalışma becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerin ikili karşılaştırma yargıları ile ölçeklenmesi (öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin analizi)* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Öksüz, H. (2021). *5. Sınıf matematik öğretmenlerinin kesirlerle işlemler alt öğrenme alanında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrenciler için sınıfta oluşturmayı amaçladıkları sosyomatematikselsel normlar* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- *Önder, M. (2023). *Doğrudan öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

- *Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Özer-Şanal, S. (2020). *Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitabın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Ankara. Türkiye.
- *Öztürk, S. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- *Seçil-Karamuklu, E. (2023). *Kaynaştırma ortamında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış sosyal bilgiler öğretiminin özgül öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- *Sezgin-Çelik, E. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- *Sezgin-Elbir, N. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Sivrikaya, O. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Sümer-Dodur, H. M. & Seçkin-Yılmaz, Ş. (Ed.). *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale*, Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Talas, S. (2021). Öğrenme güçlüğü kavramı ve tarihçesi. D. Kayahan-Yüksel & F. İşcen-Karasu (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 2-23). Eğitim Kitap Yayıncılık.
- *Taşkın-Kuşçu, M. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitime yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- *Topal, B. (2024). *İlkokullarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek eğitim veren öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- *Tortop, H. S. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı öğrencilerin eğitime yönelik bir hizmet içi eğitimin geliştirilmesi* [Doktora tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- *Ulu, G. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2. Sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- *Yaylacı-Kılıç, Z. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin mesleki yeterliklerini araştırmaya yönelik nitel bir çalışma* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- *Yıldırım, N. (2024). *Öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin fiziksel olaylar konu alanına yönelik bilişsel becerilerinin sesli düşünme protokolü kullanılarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- *Yıldız, M. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bilişsel erken müdahale programının etkililiği* [Doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- *Yıldız, T. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocuklara yönelik gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamalarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Yılmaz, Y. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çevrimiçi çalışan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- *Yılmaz, Z. H. (2023). *Öğretmen koçluğu uygulamalarının öğretim becerilerine ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- *Zuokela, A. (2023). *Öğrenme zorluklarının, ihtiyaçlarının ve derse ilgi durumlarının tespiti* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.

Extended Abstract

Studies conducted with qualitative research methods in the field of learning disabilities provide convenience in many aspects and guide teachers to progress in their professional development. Although the studies conducted in recent years show that the intensity and interest in the field of learning disabilities have increased, it is thought that a review study is needed to collect and organize the studies in a systematic way and to provide systematic and versatile information. When the domestic literature is examined, it is seen that there are very few review studies on learning disabilities. One of these current studies is a systematic review of scientific research on learning disabilities and self-esteem between 2002 and 2023. As a result of the study, it was concluded that the studies on learning disabilities partially increased after 2018, the sample group was mostly students between the ages of 6-12 with learning disabilities, quantitative methods were mostly preferred as research methods, and screening, relational screening, and experimental research models were used as research models (Arapkirli, 2023). Another recent study is a systematic review study examining theses written on specific learning disabilities in Turkey. In the study, medical speciality theses, master's and doctoral theses on specific learning disabilities in Turkey between 2009 and 2022 were examined. The findings of the study revealed that studies on specific learning disabilities were conducted in the fields of health and education in Turkey; however, it was concluded that interest and curiosity in specific learning disabilities increased mostly between 2017 and 2022 (Arık & Coşkun, 2023).

The aim of this review study is to make a systematic review of the postgraduate theses on learning disabilities in Turkey between 2020-2024. The research question of the study was determined as "What are the current trends of the postgraduate theses on the subject of learning disabilities conducted by researchers targeting the subject of learning disabilities with the PICOS method?" In the study, the keywords "learning disability", "learning disorder", "specific learning disability", "specific learning disorder" were scanned from the Council of Higher Education Thesis database. Then, the data were analyzed descriptively. The research findings were presented under subcategories in line with the research questions. The findings were presented under the following headings: distribution of the studies according to the type of thesis, distribution of the studies according to the year of publication, distribution of the studies according to qualitative research designs, distribution of the studies according to data collection tools, distribution of the studies according to data analysis, distribution of the studies according to the subject and results. In the study, it was found that the majority of the studies between 2020-2024 were master's theses, most of the studies were conducted in 2023 and 2024, phenomenology and case study designs were mostly preferred among the qualitative research designs of the studies, interviews were the most commonly preferred data collection tools, and content analysis was the most frequently used method in the analysis of the studies

As a result, in order to advance the literature in Turkey, scientific research, especially interdisciplinary studies, should be increased. Similarly, there is a need for more scientific and qualified studies on specific learning disabilities in the field of special education. In future research, studies in the field of learning disabilities can be included in the form of meta-analysis or meta-synthesis. In future research, a review of studies conducted in the last three or five years in other categories of special education (e.g., autism spectrum disorder, individuals with special abilities and hearing needs, individuals with visual needs) can be conducted. In addition, a review of studies on types of learning disabilities (e.g., reading disability/dyslexia, math learning disability/dyscalculia, and writing disability/dysgraphia) can also be included.