

EAK2025

fsmvueak.fsm.edu.tr

FSMVÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ



ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
KONGRESİ



KAPSAYICI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM: KÜRESEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

FSMVU – EAK
17-18 EKİM 2025

6. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
**KAPSAYICI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR
EĞİTİM: KÜRESEL SORUNLAR VE
ÇÖZÜMLER**
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

2026

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI: 59

6. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ: KAPSAYICI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM: KÜRESEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER, TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Bildiri Kitabı Editörü: Doç. Dr. İsa KAYA

Kongre Onursal Başkanı: Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK

Kongre Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Düzenleme Kurulu Başkanı: Doç. Dr. İsa KAYA

e-ISBN 978-605-2386-40-8

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları

Merkez Efendi Mah. Mevlevihane Cad.Yenikapı Mevlevihanesi No: 25
Zeytinburnu / İSTANBUL

Tel: 0212 521 81 00

Faks: 0212 521 84 84

Web: www.fsm.edu.tr

E-Posta: yayinevi@fsm.edu.tr

Yayınevi Sertifika No: 47914

İstanbul, Ağustos, 2026

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Kütüphanesi CIP

6. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Kapsayıcı ve Sürdürülebilir Eğitim: Küresel Sorunlar ve Çözümler, Tam Metin Bildiri Kitabı / editör İsa Kaya – İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2026.
xiv, 15-145 s. ; 30 cm. – (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları; 59)

e- ISBN 978-605-2386-40-8

1. Eğitim -- Türkiye -- Kongreler

I. Kaya, İsa

II. Dizi

LA942/.E35 2026

370.9561/EĞİ 2026

Copyright © Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, 2026

“6. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Kapsayıcı ve Sürdürülebilir Eğitim: Küresel Sorunlar ve Çözümler, Tam Metin Bildiri Kitabı” kitabında yayımlanan yazıların yasal ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Kitabın yayın hakkı Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne aittir. Kitabın hiçbir bölümü yayıncının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt yöntemiyle veya başka bir yöntemle çoğaltılamaz, bir veri muhafaza sisteminde saklanamaz veya iletilemez. Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Danijela Petrovic GRAOVAC

University of Novi Sad Faculty of Education (Sırbistan)

Prof. Dr. Ernazarova Gulnoza KHAMRAYEVNA KARSHI

Devlet Üniversitesi (Özbekistan)

Prof. Dr. Pedro José Arrifano TADEU

Poli Tecnico Guarda (Portekiz)

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Çağla BAL

Yeditepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülenay Nagihan KILIÇ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda UÇAR KARAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÇAM ALEGÖZ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Sara AKKUŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Fadile Zeynep ÇAVUŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Rabia Hümeysra GÜGEN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Kerim GEDİK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Sinem COŞKUN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arş. Gör. Tozan Cenk AKTAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Öğr. Gör. Merve Gemici KOŞAR

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Öğr. Gör. Berra Şimşir ALİBAŞIÇ

Milli Savunma Üniversitesi

PhD Musaeva Dilsuz TUYCHIEVNA

Karshi Devlet Üniversitesi (Özbekistan)

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ali TAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ahmet KOÇAK

İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Behiye AKÇAY

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Buniamin MEMEDİ

North Macedonia Tetova State University

Prof. Dr. Danijela Petrovic GRAOVAC

University of Novi Sad Faculty of Education (Sırbistan)

Prof. Dr. Emine ÖNDER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ernazarova Gulnoza KHAMRAYEVNA

Karshi Devlet Üniversitesi (Azerbeycan)

Prof. Dr. Erol DURAN

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Erkan TABANCALI

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Esra MACAROĞLI AKGÜL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Engelliler İçin Gölge Öğreticilik

Prof. As. Dr. Fitim UKA

University of Prishtina, Kosovo and Munich Center for Learning
Sciences

Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hanifi VURAL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Prof. Dr. Hayati AKYOL

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Hayullah KAHYA

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim

Dalı **Prof. Dr. Hüseyin YAZICI**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İbrahim TAŞ

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İkbâl SAK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Lütfü İLGAR

Biruni Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet Safa YEPREM

Marmara Üniversitesi İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü

Prof. Dr. Meryem HAYIR KANAT

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim

Dalı **Prof. Dr. Muhammed Sani ADIGÜZEL**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Murat BAŞAR

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Murat BURSAL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Pedro José Arrifano TADEU

Poli Tecnico Guarda (Portekiz)

Prof. Dr. Ramazan SAK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Serdal SEVEN

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Şerife Gonca ZEREN

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim

Dalı **Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Umi BAROROH

Indonesian School of Pharmacy

Prof. Dr. Yakup YILMAZ

Medeniyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Abdulhamit KARADEMİR

Muş Alparslan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Adel Abo EL ROUS

Qatar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim

Dalı **Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU**

Anadolu Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Engin EFEK

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

Doç. Dr. Esra SARICAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Hanife Gülhan ORHAN KARSAK

Kırklareli Üniversitesi

Doç. Dr. İsa KAYA

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. İslam ELHADKİ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç Dr. Mehmet Nur TUĞLUK

Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim

Dalı **Doç. Dr. Mithat KORUMAZ**

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Nurcan ŞENER

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Nüket AFAT

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Doç. Dr. Pelin METE

Atatürk Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Sıddık BAKIR

Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Şaban BERK

Marmara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Talat AYTAN

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Yakup AYAYDIN

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yalçın HOCAOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Zihin Engelliler Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Çağla BAL

Yeditepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Feride GÖK ÇOLAK

Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Gökçen İLHAN İLDİZ

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Gülenay Nagihan KILIÇ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim

Dalı **Dr. Öğr. Üyesi Hande USBAŞ**

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi İclal ALKAN SUCU

İnönü Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğretim Üyesi Kadriye YILDIZ

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif İNCİ

Muş Alparslan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğretim Üyesi Musa BARDAK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim

Dalı **Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Sebahat Sevgi UYGUR

Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

Afyon Kocatepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Dr. Adem KALEBAŞI

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Berrin BAYBURT

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Duygu Derya TANRIKULU

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Kübra FIRAT

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Musaeva Dilsuz TUYCHIEVNA

Karshi Devlet Üniversitesi (Azerbeycan)

Dr. Serdar KOÇAK

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Sinan ADANIR

Milli Eğitim Bakanlığı

TAKDİM

Eğitim, bireylerin ve toplumların sürdürülebilir gelişiminin en temel dinamiklerinden biridir. Günümüzde küreselleşme, teknolojik gelişmeler, göç hareketleri, çevresel sorunlar ve toplumsal eşitsizlikler gibi çok boyutlu değişimler, eğitim sistemlerinin kapsayıcı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını her zamankinden daha önemli hâle getirmiştir. Bu bağlamda, eğitim alanında yürütülen bilimsel çalışmaların paylaşılması, tartışılması ve yeni çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu anlayışla düzenlenen 6. Eğitim Araştırmaları Kongresi, “Kapsayıcı ve Sürdürülebilir Eğitim: Küresel Sorunlar ve Çözümler” temasıyla farklı disiplinlerden araştırmacıları, akademisyenleri ve eğitim uygulayıcılarını bir araya getirmiştir. Kongre sürecinde sunulan bildiriler; eğitimde fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim uygulamaları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim politikaları, dijital dönüşüm, öğretmen eğitimi ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar gibi pek çok önemli konuyu kapsamlı bir biçimde ele almıştır.

Elinizde bulunan Tam Metin Bildiri Kitabı, kongrede sunulan çalışmaların bilimsel birikimini kalıcı hâle getirmeyi ve alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu kitapta yer alan çalışmaların, eğitim alanındaki güncel sorunlara ışık tutacağına, araştırmacılara yeni bakış açıları kazandıracağına ve uygulayıcılara yol gösterici olacağına inanıyorum. Ayrıca bu eser, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışının geliştirilmesine yönelik önemli bir referans kaynağı niteliği taşımaktadır.

Bu anlamlı kongrenin düzenlenmesinde emeği geçen düzenleme kurulu üyelerine, bilim kuruluna, hakemlere, katkı sunan tüm araştırmacılara ve katılımcılara teşekkür ederim. Eğitim alanında yapılan her bilimsel katkının, daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir geleceğin inşasında önemli bir rol oynayacağına inanıyorum.

Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı’nın alana değerli katkılar sunmasını temenni eder, tüm araştırmacılara ve okuyuculara faydalı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

Doç. Dr. İsa KAYA

Düzenleme Kurulu Başkanı

6. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (EAK 2025) KONGRE ÖZET PROGRAMI



fsmvueak.fsm.edu.tr

FSMVÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ



ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
KONGRESİ

**KAPSAYICI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM:
KÜRESEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER**

EAK2025 PANEL

Küçük Adımlar, Büyük Etkiler: Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı ve Sürdürülebilir Uygulamalar

Moderatör:
Dr. Öğr. Üyesi, Çağla Bal
(Yeditepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)

Panelistler:
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal
(Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)
Doç. Dr. Erhan Alabay
(Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı)
Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız
(Medeniyet Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)

Arap Dili Eğitiminde Kapsayıcılık

Moderatör:
Doç. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı)

Panelistler:
Öğr. Gör. Abdülkadir ÇAKIR
(Millî Savunma Üniversitesi)
Öğretmen, Zübeyde GÜNERİ
(Hakkı Demir AlıHL)
Muhammed YENER
(Hâlidî Maarif Kurumları Eğitim Koordinatörü)
Öğretmen, Hasan DEĞER
(İSMEK)

Özel Eğitimde Kapsayıcılık

Moderatör:
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yalçın HOCAOĞLU
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü)

Panelistler:
Prof. Dr. Benjamin Memedi
(Tetova Devlet Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü)
(Makedonya/Online)
Doç. Dr. Fitim Uka
(Hasan Prichtina Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü)
(Kosova/Online)
Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü)

Dijital tutsaklık mı, Fırsat mı?

Moderatör:
Dr. Öğr. Üyesi, Halime Eker
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)

Panelistler:
Prof. Dr. Mustafa Koç
(Düzce Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)
Prof. Dr. Tuncay Ayas
(Sakarya Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)
Doç. Dr. İbrahim Taş
(Sakarya Üniversitesi, Psikoloji Bölümü)

21. Yüzyılda Türkçe Öğretimi: Değişen Dinamikler, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Yaklaşımlar

Moderatör:
Prof. Dr. Şaban Sağlık
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı)

Panelistler:
Prof. Dr. Ali Fuat Anıcı
(Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü)
Prof. Dr. Fatma Bölükbaşı Kaya
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)
Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz
(İstanbul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı)

17-18 EKİM 2025
Panel Programı: Duyurulacaktır



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının ve Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	15
<i>Ruveyda BAYKAL, Zeynep Çam ALEGÖZ</i>	
Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelemesi	25
<i>Chun Young KİM, Ali TAŞ</i>	
Embracing Diversity Through Picture Books: a Study of Dinara Muminova's the "Wonderful Cactus"	50
<i>Dilnavoz NAJİMOVA, Najmiddin RUSTAMOV</i>	
Kültürlerarası Dil Öğretiminde Eş Değerlilik: Türkçe ve Arapça Örneği	57
<i>Zeynep ARICI, Hilal HUT</i>	
İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Geliştirici Etkinlikler	71
<i>Ahmet SAÇKESEN, Dila CAN</i>	
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Odyologların Rol ve Görüşlerinin İncelenmesi	86
<i>Recep FIRAT, Ayşe Nur KART</i>	
Sorbonne Üniversitesi'ne Türk Bayrağı Çektiren Adam Nurettin Topçu	107
<i>Şaban SAĞLIK</i>	
Akran Zorbalığını Anlamaya Yönelik Yeni Bir Logaritmik Model	122
<i>Muhammet Alkın YALÇIN, Tuğba BİNGÖL</i>	
İşitme Cihazı/İmplant Kullanan Çocukların Sosyal Yaşantılarına Dair Ebeveyn Deneyimleri	126
<i>Ersin ATEŞ, Tozan Cenk AKTAŞ, Ahmet Yalçın HOCAOĞLU</i>	
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Ailelerinin Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri	133
<i>Ersin ATEŞ, Tozan Cenk AKTAŞ, Ahmet Yalçın HOCAOĞLU</i>	
Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kapsayıcı ve Şiddetsiz Dil Uygulamaları	138
<i>Seray GÜVENÇ ERDİNÇ</i>	

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının ve Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ruveyda BAYKAL¹, Zeynep Çam ALEGÖZ²

Giriş

Eğitim, toplumdaki bireylerin öğretmenler tarafından bilinçli ve amaçlı şekilde toplumsal hayata hazırlanmasıdır (Ozankaya, 1980). Burada öğretmenlerin rolü şüphesiz çok büyüktür. Öğretmenlerin öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ise öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmen öz yeterliği öğretmenin öğrencilerde istendik değişimi oluşturup oluşturamayacağına dair algıları olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve Wookfolk Hoy, 2001). Öz yeterlik Bandura (1997) tarafından ise bireyin belirli görevleri başarma konusundaki inancı olarak tanımlanmıştır. Alanyazında öğretmen öz yeterliğinin yedi boyutu olduğu görülmektedir (Bandura, 2006). Bu boyutlar; karar vermeyi etkilemek için yeterlik, okulu etkilemek için yeterlik kaynaklar, öğretim öz yeterliği, disiplin öz yeterliği, ebeveyn katılımını sağlama yeterliği, toplum katılımını sağlama yeterliği ve olumlu bir okul iklimi yaratma yeterliğidir. Öğretmen öz yeterliğinin yüksek olması için bu yedi boyuta dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen öz yeterlik algılarını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; öğretmenin özellikleri, sınıfın özellikleri, mesleki gelişim programları ve problem çözme becerisidir. Öğretmen özellikleri öğretmenin öz yeterlik inancı üzerinde etkisi en büyük olan faktördür. Öğretmenlerin mesleki dayanışmaya açık olması ve iş birliği yapması öğretmenin öz yeterliğini arttırdığı görülmektedir (Mulholland ve Wallace, 2001). Klasen ve Tze (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen öz yeterliğini etkileyen faktörlerin öğretmenlerin kişilik özellikleri (örneğin, dışadönüklük, duygusal sağlamlık), mesleki deneyimleri, öğretim stratejileri ve öğrenci etkileşimi olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik başka bir açıklamada öğrencilerin tutumlarına, akademik başarılarına, zor ya da yavaş hızda öğrenen öğrencilerin

¹ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, ruveyda.baykal@stu.fsm.edu.tr

² Dr.Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, zcam@fsm.edu.tr

öğrenme isteklerine olan etki şeklinde tanımlanmıştır. (Browsers ve Tomic, 2000). Bu açıklama göz önüne alınırsa işleri zaten yavaş öğrenen öğrencilerle ilgilenmek olan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin daha fazla olması beklenir.

Öz yeterlik algıları öğretmenlerin mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklardan etkilenmektedir. Bunun sonucunda da öğretmenlerde tükenmişlik duygusu ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik mesleğin getirdiği stresi yönetememe sonucunda açığa çıkan, fizyolojik veya psikolojik olarak görülen bir durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2002). Maslach ve arkadaşları tükenmişliği fiziksel ve uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve karamsarlık duyguları, mesleğine, yaşamına, diğer insanlarla olan iletişimine ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel ve zihinsel bir sendrom olarak tanımlarlar. (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980). Ek olarak yapılan başka bir çalışmada tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerin zorlu sınıf koşullarında öğrencilerle uyumsuz tepkilerde bulundukları sorun çözme stratejilerini uygulamaya çalıştıklarını ama başarısızlıkla sonuçlandığını ortaya koyulmuştur (Comacho 2017).

Öğretmen tükenmişliği etkileyen faktörlere bakıldığında en büyük faktörün öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve medeni durumlarının olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir (Çoğaltay, Anar ve Karadağ, 2017). Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada yaş arttıkça duygusal tükenmenin arttığı, cinsiyetin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, eğitim durumu yükseldikçe ve kıdem arttıkça duygusal tükenmenin arttığı ve çalıştığı yerden memnuniyet duyan öğretmenlerin daha az duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Zaten stresli olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğinin, özel gereksinimli bireylerle çalışıldığında daha da stresli olduğu ve bu öğretmenlerin tükenmişliğe daha yatkın olduğu görülmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışma şartlarının devlet okullarından farklı olması da göz önüne alınması gereken bir diğer konudur. Özel eğitim öğretmeni olmak zorlayıcı bir iştir ve bu zorlayıcılığa dayanabilmek kısmen öz yeterlik inançlarına da bağlıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu meslekte öz yeterlik ve tükenmişlik kavramları daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yüksek olduğunda tükenmiş duygusuyla daha kolay baş edebildikleri görülmektedir (Sürgevil, 2006). Skaalvik ve Skaalvik (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile duygusal tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin işle ilgili

duygusal deneyimleri üzerinde büyük rol oynadığı görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenler kendilerini ne kadar çok yeterli görürlerse kendilerini işle ilgili daha iyi hissedecek ve tükenmişlik duygusunu daha az yaşayacakları söylenebilir. Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öz yeterliği ve iş doyumu arasındaki ilişki incelenmiş ve öz yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu ve iş stresiyle daha kolay baş edebildikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin iş doyumu yüksek olduğunda ise daha az tükenmişlik duygusu yaşayacakları düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bu araştırmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu lisans ve çalışma süresi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu gibi betimleyen ve kişide istendik davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin bütünüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da evrenden alınacak örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve bir değişme varsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme modeli, araştırmacıların örnekleme yaparken kolayca erişebildikleri ve ulaşabildikleri bir grup veya popülasyonu seçmelerini ifade eder (Creswell, 2017). Bu örnekleme yöntemiyle farklı yaş gruplarında ve farklı eğitim seviyelerinde katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmaya toplamda 202 öğretmen katılım sağlamıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	132	65.3
	Erkek	70	34.7
Yaş	20–30 yaş	78	38.6
	31–40 yaş	82	40.6
	41 yaş ve üzeri	42	20.8
Medeni Durum	Evli	118	58.4
	Bekar	84	41.6
Çalışma Süresi	0–2 yıl	56	27.7
	3–5 yıl	68	33.7
	6 yıl ve üzeri	78	38.6
Görev Türü	Özel eğitim	112	55.4
	Sınıf öğretmeni	38	18.8
	Okul öncesi	28	13.9
	Diğer	24	11.9

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi vb. değişkenlere dair soruların yer aldığı araştırmacılar tarafından hazırlanan form.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği: Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmakta ve “akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, entelektüel öz yeterlik ve mesleki öz yeterlik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öz yeterlik artmaktadır (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017). Bu ölçekle ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik durumları hakkında bilgi toplanmıştır.

İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği: İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Günay (2021) tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

.90 olarak bulunmuştur. Ölçek 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça duygusal tükenmişlik artmaktadır (Günay, 2021). Bu ölçekte ise araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerine oranla duygusal olarak tükenmişlikleri ile ilgili bilgi toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından katılımcılardan alınan yazılı ya da sözlü onamla birlikte gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Toplam 22 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle görüşülmüş ve onlardan kendi telefonları üzerinden formu online olarak doldurmaları istenmiştir. Bu sayede katılımcılar araştırmaya dair fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilmişlerdir.

Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak normal dağılıma bakılmış daha sonra kişisel bilgilere (yaş, cinsiyet, lisans mezuniyeti, çalışma süresi ve medeni durum) ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan bu istatistikler sayesinde katılımcıların arasında gruplar oluşturulmuştur. Ardından katılımcıların oluşturduğu gruplar arasında değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Bağımsız Örneklem T Testi ve varyans analizi uygulanmış Son olarak değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Öz Yeterlik ve Duygusal Tükenmişlik Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	1	2
1. Öz Yeterlik	—	-0.39**
2. Duygusal Tükenmişlik	-0.39**	—

Öz yeterlik ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.39$, $p < .01$). Öz yeterlik arttıkça duygusal tükenmişlik azalmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Duygusal Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t(200)	p
Kadın	—	—	—	2.68	< .01
Erkek	—	—	—		

Kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanları erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. ($t(200) = 2.68, p < .01$).

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Duygusal Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F(1,200)	p
Gruplar arası	1	—	—	5.14	< .05
Gruplar içi	200	—	—		
Toplam	201	—	—		

Bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ($F(1,200) = 5.14, p < .05$).

Tablo 5. Yaş Gruplarına Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F(2,199)	p
Gruplar arası (Yaş)	2	—	—	4.32	< .05
Gruplar içi	199	—	—		
Toplam	201	—	—		

Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($F(2,199) = 4.32, p < .05$).

Tablo 6. Mesleki Deneyime Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F(2,199)	p
Gruplar arası	2	—	—	5.18	< .01
Gruplar içi	199	—	—		
Toplam	201	—	—		

Çalışma süresine göre yapılan ANOVA analizi sonucunda, meslekte 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksek ($F(2,199) = 5.18, p < .01$) olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Lisans Mezuniyetine Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F(3,198)	p
Gruplar arası	3	—	—	4.86	< .01
Gruplar içi	198	—	—		
Toplam	201	—	—		

Lisans mezuniyetine göre yapılan ANOVA sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının görev türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür ($F(3,198) = 4.86, p < .01$). Özel eğitim öğretmenleri ($M = 3.95$) en yüksek öz yeterlik düzeyine sahiptir. Tükenmişlik düzeylerinde de anlamlı fark saptanmıştır ($F(3,198) = 5.12, p < .01$). Sınıf öğretmenleri en yüksek tükenmişlik ortalamasına sahip ($M = 3.04$) olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ne kadar düşükse duygusal tükenmişlik oranları da bir o kadar fazladır. Tabii ki bu duruma etki eden kişisel faktörler de vardır ama öğretmenler genel anlamda mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri oranda kendilerini duygusal açıdan tükenmiş hissediyorlar. Araştırmanın diğer değişkenleri incelendiğinde mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının güçlendiğini ve tükenmişlik duygusunun azaldığını göstermektedir. Bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri evli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuç, sosyal destek ve yaşam istikrarının mesleki dayanıklılığı artırabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın diğer değişkenleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bu duruma etken olarak kadın öğretmenlerin olaylara daha duygusal açıdan bakmaları ya da kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından fazla olması düşünülebilir.

Araştırma bulguları, deneyimli öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bandura'nın (1997) öz yeterlilik kuramı da bireyin deneyim yoluyla yeterlilik algısını geliştirdiğini belirtir. Benzer şekilde, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz yeterliliğinin, öğretimsel motivasyon ve öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öz yeterlilik inançlarını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinde deneyimin yalnızca bilgi değil aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı da artırdığını göstermektedir.

Maslach ve Jackson (1981) duygusal tükenmişliğin, yüksek stresli mesleklerde bireyin iş doyumunu ve verimliliğini azalttığını belirtmiştir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olması, Maslach'ın modelini destekler niteliktedir. Özel eğitim alanı, yüksek duygusal emek gerektiren bir meslek grubudur. Öğretmenlerin karşılaştıkları davranış problemleri, yoğun bireysel ilgi gereksinimi ve yetersiz kurum desteği

gibi etmenler tükenmişliği artırmaktadır (Schaufeli & Enzmann, 1998). Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu düşürmekte ve dolaylı olarak öz yeterlik inançlarını zayıflatmaktadır.

Ayrıca, Skaalvik ve Skaalvik (2010) öğretmen tükenmişliğinin, algılanan öz yeterlik düzeyinin düşük olmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmadaki bulgular öz yeterlik ile tükenmişlik arasındaki olumsuz korelasyonu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, örneklem sayısının sınırlı olması ve yalnızca belirli illerdeki kurumlarla sınırlı kalması, sonuçların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Gelecek çalışmalarda daha geniş örneklemlemlerle, farklı branş öğretmenleri arasında karşılaştırmalı analizlerin yapılması sonuçlarda ya da bulgulara değişikliği neden olabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirecek mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle kadın ve bekar öğretmenlere yönelik destek programları planlanmalıdır. Duygusal tükenmişliği azaltmak için psikolojik danışmanlık ve süpervizyon hizmetleri verilmelidir. Bu sayede eğitim kalitesi artabilir. Sınıf öğretmenlerine özel eğitim alanına özgü davranış yönetimi, farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirme konularında eğitim verilmelidir. Branş öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle çalışma yeterliklerini geliştirmek amacıyla uygulamalı atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler için düzenli olarak psikolojik destek, stres yönetimi ve öz bakım konulu hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmak amacıyla mentorluk sistemleri, akran desteği ve uzman paylaşım grupları oluşturulmalıdır. Yönetimlerin öğretmenlerin iş yükünü dengeleyecek politikalar geliştirmesi, daha adil görev dağılımı ve duygusal destek mekanizmaları sağlaması önerilmektedir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini koruyabilmeleri için esnek çalışma saatleri, düzenli mola uygulamaları ve dinlenme alanları oluşturulmalıdır. Daha geniş örneklemlemlerle farklı iller ve kurum türleri karşılaştırılabilir.

Nitel yöntemlerle öğretmen deneyimlerinin derinlemesine incelendiği çalışmalar yapılabilir. Öz yeterlik ve tükenmişliğe etki eden örgütsel bağlılık, iş doyum ve liderlik tarzı gibi değişkenler araştırmalara dâhil edilebilir. Bu çalışma kesitsel nitelikte olduğu için, ilerleyen çalışmalarda neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir. Farklı illerdeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., (2006) *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: Pajares, F., Urdan, T. (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, vol. 5. Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 307–337.
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239–254.
- Camacho, D.A. (2017). *Applying a cognitive-behavioral model to conceptualize burnout and coping for teachers in urban schools* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chicago
- Cemaloğlu, N ve Erdemoğlu Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 No:2 465–484.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Çoğaltay, N., Anar, S., & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen faktörler: cinsiyetin ve medeni durumun etkisine yönelik bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 695- 707. doi: 10.16986/HUJE.2016018517
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. doi: dx.doi.org/10.21666/muefd.319209
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.

- Günay, A., (2021). İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 142-149.
<https://doi.org/10.35379/cusosbil.828921>
- Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and teacher education*, 17(2), 243-261.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981) *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto Ca.: Consulting Psychological Pres
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Ozankaya, Ö., (1980). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Durumu Yayını.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tschannen-Moran, M. & Wookfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tuğrul, B., ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (12).

Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelemesi

Chun Young KİM¹, Ali TAŞ²

Giriş

Günümüzde dünya, "küresel köy" kavramı çerçevesinde hızla küreselleşmekte ve bu durum eğitim alanında da belirgin şekilde hissedilmektedir. PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası ölçme değerlendirme araçları aracılığıyla dünya genelindeki öğrenciler, ortak standartlara göre değerlendirilmekte ve sıralanmaktadır. Bu tür değerlendirmeler yalnızca öğrenciler arası karşılaştırmalarla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin eğitimsel yeterliliklerine yönelik ilgiyi de artırmıştır. Özellikle 21. yüzyıldaki hızlı değişim karşısında mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin bu değişime yeterince uyum sağlayamadığı yönünde eleştiriler sürekli olarak gündeme gelmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma Kore Cumhuriyeti ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi, her iki ülkenin sistemsel özelliklerini ve farklılıklarını ortaya koymayı ve buradan hareketle uygulanabilir eğitsel çıkarımları sunmayı amaçlamaktadır. Söz konusu iki ülke farklı sosyo-tarihi geçmişlere sahip olmakla birlikte, tarihsel süreçte dostane diplomatik ilişkiler kurmuş ve eğitim alanındaki karşılaştırmalı araştırmalar açısından anlamlı örnekler oluşturabilecek konumda yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim kurumlarının mevcut durumu ve öğretmen atama süreçleri gibi temel başlıklar incelenerek her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemine dair kapsamlı bir analiz sunulacaktır. Bununla birlikte, ülkeler arasındaki yapısal ve kültürel farklılıklar nedeniyle karşılaştırmalı analizde belirli sınırlılıkların bulunabileceği de göz önünde bulundurulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ile Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme süreçlerini karşılaştırmalı olarak analiz ederek her iki ülkenin sistemleri arasındaki benzerlikleri

¹ Kore Cumhuriyeti, FSMVÜ. Eğitim Yönetimi Doktora Programı, chunyoungkim1111@gmail.com

² Prof.Dr. FSMVÜ. Eğitim Fakültesi, atas@fsm.edu.tr

ve farklılıkları ortaya koymak ve karşılıklı gelişim için öneriler sunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı temel alınmış ve nitel doküman analizi yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmada, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması için dört temel boyut belirlenmiş ve analiz bu çerçevede yürütülmüştür:

1. Öğretmen eğitiminin tarihsel arka planı,
2. Öğretmen yetiştirme sisteminin kurumsal yapısı,
3. Öğretmen yetiştirme kurumlarının mevcut durumu,
4. İlkokul öğretmeni yetiştirmeye yönelik pedagojik formasyon süreci ve öğretmen atama sistemi.

Bu analiz çerçevesi aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Analiz Çerçevesi

Karşılaştırma Alanı	Karşılaştırma Unsurları
Öğretmen Yetiştirme Süreci - Öğretmen eğitiminin tarihsel arka planı	- Öğretmen yetiştirme sisteminin kurumsal yapısı - Öğretmen yetiştirme kurumlarının mevcut durumu - İlkokul öğretmeni yetiştirme süreci ve öğretmen atama sistemi

Bulgular

1. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişim Süreci

1.1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi, 1848 yılında Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan seküler öğretmen yetiştirme kurumu olan Darülmuallimin ile başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ilkökul öğretmen okulları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesine dahil edilerek, kültürel ve mesleki eğitimin birlikte verildiği bir yapıda faaliyet göstermiştir. 1940 yılında, kırsal kalkınmayı desteklemek amacıyla kurulan Köy Enstitüleri,

uygulamalı eğitim ile emeği bütünleştiren bir öğretmen yetiştirme modeli sunmuştur. Ancak bu kurumlar, 1954 yılında siyasi nedenlerle kapatılmıştır.

1950'li yılların sonlarından itibaren Eğitim Enstitüleri kurulmuş ve lise mezunlarına yönelik iki yıllık programlarla ortaöğretim öğretmeni yetiştirilmesi sağlanmıştır. 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği, yükseköğrenim gerektiren bir uzmanlık alanı olarak yasal statü kazanmış, bu doğrultuda tüm öğretmen yetiştirme kurumları zamanla üniversite sistemine entegre edilmiştir. 1982 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile birlikte, ülkedeki eğitim fakülteleri üniversiteler bünyesinde yeniden yapılandırılmış ve öğretmen yetiştirme sistemi bütünleştirilmiş ve standartlaştırılmıştır.

Bu gelişmelerin sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen yetiştirme programları birbirinden ayrıştırılmış, alanlara özgü ders içerikleri ve öğretmenlik uygulamaları daha da güçlendirilmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren, öğretmen yetiştirme sistemi Yükseköğretim Kurulu (YÖK) merkezli olarak kurumsallaşmış ve istikrarlı bir yapıya kavuşmuştur (Akyüz, 2015; Öztürk, 1999; Demircioğlu, 2008; Kavcar, 1982; Demirel, 1995). Bu gelişmeler aşağıdaki Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Dönem	Başlıca Kurum veya Sistem	Değişim ve Önemi
1848	Darülmüallimin’in Kuruluşu	Laik öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıcı
1923 sonrası	İlköğretmen Okulları → MEB	Kamu eğitim sistemi içinde öğretmen yetiştirmenin kurumsallaşması
1940–1954	Köy Enstitüleri	Kırsal eğitim ve uygulamalı öğretmen yetiştirme girişi
1950’lerin sonu–1960’lar	Eğitim Enstitüleri	Lise sonrası 2 yıllık program ile özellikle ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi
1970–1980	Temel Eğitim Kanunu	Öğretmenliğin profesyonel meslek olarak tanımlanması, 1982 itibarıyla üniversitelerde eğitim fakültelerinin kurulması
1990’lar sonrası	YÖK	Öğretmen yetiştirme sisteminin istikrara kavuşması, eğitim fakülteleri merkezli yapılandırma

1.2 Kore Cumhuriyeti’nde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Kore Cumhuriyeti’nde öğretmen yetiştiren ilk resmî kurum, 1895 yılında kurulan Hansung Öğretmen Okulu olarak kabul edilmektedir. 1910’dan 1945 yılına kadar süren Japon sömürge yönetimi döneminde çeşitli öğretmen okulları ve öğretmen yetiştirme enstitüleri kurulmuştur. Bu dönemde uygulanan sistem, büyük ölçüde Japon eğitim modeline dayanmakta olup, Japon uyruklu bireyler genellikle öğretmen olarak yetiştirilmiştir. Bu tarihsel arka plan nedeniyle, Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemi, 1945’teki kurtuluştan sonra hızla artan eğitim talebini karşılamak amacıyla niceliksel büyümeye odaklanarak gelişmiştir. 1945’ten 1980’li yıllara kadar, ortaöğretim kurumlarının hızla yaygınlaşması sonucu öğretmen ihtiyacı ciddi biçimde artmış, buna yanıt olarak hükümet, eğitim fakülteleri ve geçici öğretmen yetiştirme merkezleri kurmuştur. 1950–70 yılları arasında, ülke genelinde eğitim fakültelerinin kurulması teşvik edilmiş ve öğretmen arzı artırılmak istenmiştir.

Ancak bu dönemde öğretmen arz oranı, talebin sadece %20–30’una karşılık gelmiş ve ciddi bir öğretmen açığı yaşanmıştır. Bu durumu çözmek amacıyla, 1980’li yıllardan itibaren hükümet, genel üniversitelere pedagojik formasyon programlarını açmış ve özel üniversitelerde eğitim fakültelerinin kurulmasına geniş ölçüde izin vermiştir. Böylece, öğretmen sertifikalarının daha geniş bir tabana yayılması sağlanmış ve öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim fakülteleri ile genel üniversitelerin öğretmenlik programlarının bir arada bulunduğu ikili yapı oluşmuştur (Shin, 2010; Jung, 2010; Woo ve Ahn, 2006).

Bu gelişmeler aşağıdaki Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Kore Cumhuriyeti’nde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Dönem	Başlıca Kurum veya Sistem	Değişim ve Önemi
1895	Hansung Öğretmen Okulu (Hanseong Sabeom Hakgyo)	Öğretmen yetiştiren ilk resmî kurum
Japon Sömürge Dönemi (1910–1945)	Öğretmen Okulları ve Enstitüleri	Eğitim Japon eğitim modeli, Japon ağırlıklı öğretmen yetiştirme sistemi
Kurtuluş Sonrası (1945–1980’ler)	İlk eğitim fakülteleri ve geçici öğretmen yetiştirme merkezleri	Ülke çapında eğitim fakültelerinin yaygınlaştırılması; arz oranı %20–30 seviyesinde kaldı
1980’ler Sonrası	Eğitim fakülteleri ve genel üniversitelerdeki öğretmenlik özel üniversitelerde eğitim fakültelerinin programları (ikili yapı)	Genel üniversitelere pedagojik formasyon hakkı; özel üniversitelerde eğitim fakültelerinin kurulması → sertifika sayısında büyük artış

1.3 Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Sürecinin Karşılaştırılması

Yukarıda incelenen Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin tarihsel gelişim süreçleri karşılaştırıldığında, aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Tarihsel Gelişiminin Karşılaştırılması

Dönem	Türkiye	Kore Cumhuriyeti	Ortak Noktalar / Özellikler
1848-1895	/ Darülmualimin'in kuruluşu	Hansung Öğretmen Okulu'nun kurulması	Modern anlamda ilk öğretmen yetiştirme kurumlarının kuruluşu
1923-1940	Cumhuriyet sonrası kamu eğitimi sistemine entegrasyon	Japon sömürge sistemi altında Japon öğretmeni eğitimi	Kore Cumhuriyeti'nde bu dönemde Japon eğitim sistemi uygulanmıştır
1940-1954	Köy Enstitüleri	İlk eğitim fakültesinin kurulması, öğretmeni yetiştirme merkezleri	
1950-1970	Eğitim Enstitülerinin kurulması	Ülke genelinde eğitim fakültelerinin yaygınlaştırılması	Kore Cumhuriyeti'nde modern öğretmen eğitimi üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde başlamıştır. Türkiye'de ise sistem kademeli dönüşümle gelişmiştir.
1970-1980	Üniversite bünyesinde fakültelerinin kurulması	Eğitim fakülteleri + genel üniversitelerde pedagojik formasyon (ikili yapı)	Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi kurumsal olarak yapılandırılmıştır.
1990'lar ve sonrası	Öğretmen sisteminin ve sonrası tarafından kavuşturulması	YÖK istikrara	

Tablo 4'e bakıldığında, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemine 1848 yılında seküler bir yapıyla başladığı, Kore Cumhuriyeti'nin ise bu sürece 1895 yılında, Türkiye'ye kıyasla daha geç dahil olduğu görülmektedir. Türkiye, cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirme sürecini kamu eğitim sistemi içerisinde kurumsallaştırmayı başarmıştır. Buna karşılık, Kore 36 yıl süren Japon sömürge döneminde, Japonya'nın öğretmen yetiştirme sistemine bağlı kalmış ve bu nedenle kendi özgün öğretmen yetiştirme sistemini geliştirme imkânı bulamamıştır.

1945'teki kurtuluştan sonra, Kore hükümeti kurulmuş ve bu süreçte öğretmen yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri ile geçici öğretmen eğitim enstitüleri açılmıştır. 1950-1970 yılları arasında ise eğitim fakülteleri ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. Öte yandan Türkiye'de eğitim fakülteleri 1970'li yıllardan itibaren daha sistemli bir şekilde kurulmaya başlanmış, öğretmen yetiştirme sistemi ise 1990'lı yıllarda istikrarlı bir yapıya kavuşmuştur.

Bu karşılaştırmada dikkat çekici olan husus, öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıcı bakımından Türkiye önde olsa da üniversite bünyesinde yapılandırılan modern eğitim fakülteleri modelinin Kore tarafından daha erken benimsenmiş olmasıdır. Bunun temel nedeni, Kore'nin II. Dünya Savaşı sonrasında kurumlaşma açısından eksiklikler yaşaması nedeniyle, gelişmiş ülkelerin modellerini hızlı bir şekilde adapte etmek zorunda kalmış olmasıdır. Buna karşın Türkiye'de, geçmişten gelen geleneksel öğretmen yetiştirme yapılarının varlığı, sistemin üniversite temelli yeni bir modele geçiş sürecini daha yavaş gerçekleştirmesine neden olmuştur.

2. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Yapısal Karşılaştırması

2.1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yapısal Özellikleri

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği çerçevesinde yürütülmektedir. Bu iki kurum, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi, öğretmen yeterlilik standartlarının oluşturulması ve denetlenmesi konularında ortak sorumluluk taşımaktadır. Aday öğretmenler, üniversitelerdeki Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan programlarda, öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve okul uygulamasını içeren sistematik bir öğretim sürecinden geçmektedir. Bu süreci başarıyla tamamlayan mezunlar, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girerek başarılı olmaları durumunda devlet okullarında öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu yapı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve niteliklerini garanti altına almayı amaçlayan kurumsal bir sistem olarak işlev görmektedir. Türkiye'deki eğitim sistemi ise 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Eurydice, 2018).

2.1.1 İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Günümüzde ilkokul öğretmeni olabilmek için, adayların lise mezuniyetinden sonra 4 yıllık bir eğitim fakültesi programını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (İsa, 2016). Türkiye'de ilkokul öğretmenleri, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan düzeylerde görev yapmaktadır.

Tablo 5. Türkiye’de İlkokul (1–4. Sınıf) Öğretmenliği ve Ders Bazlı Yeterlilik Şartları (İsa, 2016)

Sınıf Düzeyi	Ders veya Alan	Gerekli Mezuniyet Derecesi
1–4. sınıf	Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Eğitim Bilimleri; Görsel Sanatlar, Müzik	Fakültesi – Sınıf Öğretmenliği (4 yıl)
1–4. sınıf	Beden Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
4. sınıf	İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Eğitim Fakültesi – İlgili Alanlar

Tablo 5’e göre, Türkiye’de ilkokul 1–4. sınıflarda okutulan temel dersler (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri) kural olarak, eğitim fakültesi lisans diplomasına sahip sınıf öğretmenliği mezunları tarafından verilmektedir. Görsel sanatlar ve müzik dersleri de yalnızca eğitim fakültesi bünyesindeki ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenler tarafından okutulabilmekte olup, bu durum alan yeterliliğini sağlamak amacıyla oluşturulmuş kurumsal bir yapının göstergesidir. Beden eğitimi dersi ise eğitim fakültelerinden ayrı olarak faaliyet gösteren Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunlarına özgü öğretmenlik hakkı ile verilmekte, bu durum uygulama becerisi ve alan uzmanlığına verilen önemi yansıtmaktadır. Ayrıca, 4. sınıftan itibaren müfredata dâhil edilen İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, yalnızca ilgili alanlarda yetkinliğe sahip öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu durum, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminde ders bazlı uzmanlaşmanın açıkça kurumsallaştığını göstermektedir (İsa, 2016).

2.1.2 Ortaokul Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Ortaokul öğretmenleri, 5. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öğrencilerden sorumludur.

Tablo 6. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Öğretmenlik Yeterlilik Şartları (İsa, 2016)

Sınıf Düzeyi	Dersler	Mezuniyet Koşuluğu
5-8. sınıf	Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler (Tarih, Ahlak)	Eğitim Fakültesi (4 yıl) - İlköğretim Anabilim Dalı
5-8. sınıf	İngilizce, Resim, Müzik, Din Kültürü, Rehberlik, Teknoloji Tasarım	Eğitim Fakültesi (4 yıl)

5-8. sınıf	Beden Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
İmam Ortaokulu	Hatip Kur'an, Siyer, İslam Edebiyatı, Seçmeli Din Dersleri	İlahiyat Fakültesi (4 yıl)

Tablo 6'ya göre, Türkiye'deki genel ortaokullarda Türkçe, fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler (tarih ve ahlak dersi dâhil) gibi dersleri verebilmek için, eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinden dört yıllık lisans eğitimi almış olmak gerekmektedir. Buna karşın, lise düzeyindeki dersler daha ileri düzeyde uzmanlık gerektirdiğinden, ilköğretim bölümü mezunları lise öğretmeni olamamaktadır. Örneğin, ortaokul matematik öğretmenliği için *İlköğretim Matematik Öğretmenliği*, lise matematik öğretmenliği için ise *Matematik Öğretmenliği* bölümü mezunu olmak şarttır.

İngilizce, görsel sanatlar, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehberlik ve teknoloji-tasarım gibi dersler için de ilgili alanlarda eğitim fakültesi mezunu olmak zorunludur. Beden eğitimi dersi ise yalnızca Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunları tarafından verilebilmektedir. Ayrıca, İmam Hatip Ortaokulları'nda din dersleri yalnızca ilahiyat fakültesi mezunları tarafından okutulabilir. Bazı branşlarda ise, eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun olan bireyler, Pedagojik Formasyon programını tamamlayarak öğretmenlik yapma hakkı elde edebilmektedir. (İsa, 2016).

2.1.3 Lise Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Türkiye'de lise öğretmenleri, iki ana yoldan yetiştirilmektedir. Birinci yol, Eğitim Fakültesi'nde ilgili branşta ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini kapsayan dört yıllık lisans programlarını tamamlayan bireylerdir. Bu mezunlar, öğretmenlik meslek eğitimi almış nitelikli öğretmen olarak kabul edilmektedir. İkinci yol ise edebiyat, fen bilimleri, ilahiyat gibi alanlarda lisans eğitimi almış bireylerin, belirli şartları sağladıktan sonra bir yıllık pedagojik formasyon programını tamamlayarak öğretmenlik sertifikası kazanmalarındır. Bu yöntem, farklı akademik altyapıya sahip bireylerin öğretmenlik mesleğine geçişine olanak tanımakta ve lise müfredatının branş uzmanlığı gerektiren derslerini nitelikli şekilde yürütmeyi amaçlamaktadır (İsa, 2016).

Tablo 7. Lise Öğretmenlik Alanlarına Göre Yeterlilik Koşulları (İsa, 2016)

Dersler	Mezuniyet Koşulu
Türk Dili, Edebiyat, Kompozisyon, Tarih, Felsefe, Eğitim Fakültesi (4 yıl) veya ilgili lisans + pedagojik Psikoloji	formasyon

Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji	Eğitim Fakültesi (4 yıl) veya Fen Bilimleri lisansı + formasyon
İngilizce, Almanca	Eğitim Fakültesi (4 yıl)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlahiyat Fakültesi (4 yıl)

Tablo 7 incelendiğinde, Türkiye'deki lise öğretmeni yetiştirme sisteminin, ders bazında uzmanlık ve akademik arka plan esas alınarak yapılandırıldığı görülmektedir. Türk dili, edebiyat, felsefe gibi beşerî bilimler alanındaki dersler için öğretmenlik yeterliliği, Eğitim Fakültesi'nde ilgili branşlarda lisans eğitimi almış bireyler üzerinden sağlanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ise dini bilgi ve uzmanlık gerektirdiği için, bu alanlarda sadece İlahiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik yapmasına yasal olarak izin verilmektedir. Ayrıca, Türkiye Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 29 Aralık 2022 tarihli kararıyla, Eğitim Fakültesi dışındaki bölümlerde okuyan öğrencilerin de lisans eğitimi süresince seçmeli ders olarak öğretmenlik formasyonu alarak mezuniyetle birlikte öğretmenlik hakkı elde etmelerine imkân tanınmıştır. Buna ek olarak, lisans sonrası Pedagojik Formasyon Sertifika Programı aracılığıyla da öğretmenlik yeterliliği kazanılabilmekte olup, bu durumda belirli kayıt prosedürleri ve öğrenim ücretleri geçerli olmaktadır (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı).

2.2 Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yapısal Özellikleri

2.2.1 İlkokul Öğretmeni Yetiştirme

Kore Cumhuriyeti'nde ilkokul öğretmeni olmak isteyen adayların, ülke genelinde faaliyet gösteren 10 Eğitim Üniversitesi ile ilköğretim bölümü bulunan 3 genel üniversiteden birine kayıt yaptırmaları gerekmektedir. Bu kurumlar genellikle yalnızca ilkokul öğretmeni yetiştirmeye odaklı olarak yapılandırılmıştır ve bağımsız eğitim kurumları olarak faaliyet göstermektedir. Üç genel üniversite bünyesinde ise ilköğretim bölümleri aracılığıyla öğretmen yetiştirme süreci yürütülmektedir. Dolayısıyla, ilkokul öğretmeni yetiştirme süreci büyük ölçüde bağımsız üniversitelerde gerçekleştirilmektedir. Bu üniversitelerde eğitim alan adaylar, dört yıl boyunca öğretmenlik meslek bilgisi ve temel eğitimle ilgili dersleri almaktadır. Mezuniyetin ardından adaylar otomatik olarak "İlkokul Öğretmeni 2. Derece Sertifikası" almaya hak kazanırlar. Sertifika sahibi mezunlar, bölgesel eğitim ofisleri tarafından düzenlenen öğretmen atama sınavına katılırlar. Bu sınavda başarılı olan adaylar, resmi olarak devlet okullarına atanarak eğitim sahasında görev almaya başlarlar (Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı).

2.2.2 Ortaöğretim Öğretmeni Yetiştirme

Güney Kore'de ortaöğretim öğretmeni yetiştirme sistemi, üç ana yol üzerinden yürütülmektedir: eğitim fakülteleri (pedagojik alanlar), eğitim dışı fakültelerdeki öğretmenlik sertifika programları ve eğitim enstitüleri (yüksek lisans düzeyinde eğitim veren kurumlar). Bu üç yapı da kapsamlı üniversiteler bünyesinde entegre bir şekilde faaliyet göstermektedir.

Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme sürecinin temelini oluşturmakta olup, müfredatları genel kültür dersleri, alan bilgisi dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre ders ağırlıkları değişmekte olup, öğrencilerin mezun olabilmeleri için en az 140 kredi tamamlamaları, alan derslerinden en az 50 kredi (21 kredi temel alan, 8 kredi öğretim yöntemleri) ve öğretmenlik meslek derslerinden en az 22 kredi (12 kredi öğretmenlik teorisi, 6 kredi mesleki formasyon, 4 kredi öğretmenlik uygulaması) almaları gerekmektedir. Ayrıca en az 60 saat gönüllü öğretim hizmeti ve 3 haftalık öğretmenlik stajı da zorunludur. Mezuniyet için, alan derslerinden en az 75 puan, öğretmenlik meslek derslerinden ise 80 puan ortalama şartı bulunmaktadır. Bu koşulları sağlayan adaylara, sınavsız değerlendirme yoluyla ikinci derece öğretmenlik sertifikası (ortaöğretim düzeyi) verilmektedir.

Eğitim dışı fakültelerdeki öğretmen yetiştirme programları ise, eğitim fakültelerinde açılması zor veya özel alanlar için öğretmen teminini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu programlara, üniversitelerin ikinci sınıfında bulunan ve belirli kriterleri (kişilik, öğretmenliğe yatkınlık, akademik başarı vb.) karşılayan öğrencilerden, her bölümün kontenjanının %10'unu geçmeyecek şekilde adaylar seçilerek dâhil edilmektedir. Günümüzde, bu sistem 28 devlet üniversitesi, 1 kamu üniversitesi, 117 vakıf üniversitesi ve 2 vakıf meslek üniversitesi dâhil olmak üzere toplam 148 üniversitede uygulanmakta olup, bu kurumlar eğitim fakültelerine kıyasla daha fazla sayıda ortaöğretim öğretmeni yetiştirmektedir.

Eğitim enstitüleri (eğitim yüksek lisans programları) ise, esas olarak hâlihazırda öğretmenlik yapanların mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim sunan özel yükseköğretim kurumlarıdır. Bununla birlikte, öğretmenlik yeterliliğine sahip olmayan bazı bireyler de bu programlara kabul edilmekte ve gerekli teorik dersler ile öğretmenlik uygulamasını tamamlamaları hâlinde, sınavsız değerlendirme yoluyla ikinci derece öğretmenlik sertifikası alabilmektedir. Günümüzde toplam 108 üniversitede eğitim enstitüsü bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu mevcut öğretmenlerden oluşmakta olup, yeni öğretmen yetiştirme kapasitesi sınırlıdır. Bu kurumlar, öğretmenlerin niteliğini artırma açısından önemli rol oynamakta, ancak yeni öğretmen arzında niceliksel fazlalık ve kalite farkları gibi sorunlara da neden olabilmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin atanması, il ve bölge millî eğitim

müdürlükleri tarafından yürütülen iki aşamalı bir sınav süreci (yazılı sınav + ders uygulaması ve mülakat) ile gerçekleştirilir. Sınavı başarıyla geçen adaylar, ilgili eğitim müdürlüğünün yetki alanındaki devlet ortaöğretim kurumlarına atanır. Adayın ortaokul ya da lise öğretmeni olarak görevlendirilmesi, atamayı yapan kurumun ihtiyaç ve planlamasına göre belirlenir. Özel okullar ise, öğretmenlik sertifikasına sahip adayları kendi iç değerlendirme ve ilan süreçleri doğrultusunda istihdam etmektedir (Eğitim Bakanlığı, 2018; Seok, 2019).

2.3 Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması

Önceki bölümlerde incelenen bilgiler doğrultusunda Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında bazı temel benzerlikler ve farklılıklar göze çarpmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, her iki ülkede de öğretmen adayları için ayrı ve özel birer eğitim kurumu yapılandırılmıştır. Türkiye'de bu görev Eğitim Fakülteleri bünyesindeki İlköğretim Anabilim Dalı tarafından yürütülürken, Kore Cumhuriyeti'nde Eğitim Üniversiteleri ve bazı genel üniversitelerin İlköğretim bölümleri bu işlevi üstlenmektedir. Ancak, iki ülke arasında bazı yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye'de beden eğitimi öğretmenleri özel olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında yetiştirilmekteyken, Kore Cumhuriyeti'nde genellikle sınıf öğretmeni tüm dersleri – beden eğitimi dâhil – yürütmektedir. Bu durum, derslerin branşlaşması ve öğretmen ihtiyacının farklı biçimlerde düzenlenmesine yol açmaktadır.

Ortaokul öğretmeni yetiştirmede Türkiye, ders branşına göre uzmanlık eğitimi verir ve öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinde ilgili alanlarda dört yıllık lisans eğitimi alırlar. Özellikle matematik gibi dersler için "İlköğretim Matematik Öğretmenliği" gibi özel bölümler bulunmaktadır. Buna karşılık, Kore Cumhuriyeti'nde ortaokul ve lise öğretmenleri aynı sistem içinde, yani Eğitim Fakülteleri, genel üniversitelerdeki öğretmenlik sertifika programları ve Eğitim Enstitüleri aracılığıyla yetiştirilmektedir. Bu sistemde dersin seviyesi (ortaokul/lise) ayrımı yapılmaksızın öğretmen yetiştirilmektedir.

Lise öğretmenliği düzeyinde ise Türkiye'de iki farklı yol izlenebilir: Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümleri veya genel fakültelerdeki lisans eğitimi ardından alınan Pedagojik Formasyon eğitimi. Kore Cumhuriyeti'nde de benzer biçimde, öğretmen adayları Eğitim Fakülteleri, genel üniversitelerdeki öğretmenlik programları veya lisansüstü Eğitim Enstitülerinde öğretmenlik eğitimi alabilirler. Bu karşılaştırma, iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinin kendi tarihi, toplumsal ve eğitsel bağlamları doğrultusunda geliştiğini ve bazı

ortak prensipler kadar yapısal farklılıklar da barındırdığını göstermektedir. Aşağıdaki tablo, bu farkları özetlemektedir:

Tablo 8. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması

Öğretmen Düzeyi	Türkiye	Kore Cumhuriyeti	Özellikler
İlkokul Öğretmeni	Eğitim Fakültesi (İlköğretim bölümü, 4 yıl), Beden eğitimi öğretmeni: BESYO	Eğitim Üniversitesi + Kore Cumhuriyeti'nde sınıf Genel Üniversite öğretmeni tüm dersleri İlköğretim bölümü (4 verirken, Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni ayırır).	
Ortaokul Öğretmeni	Eğitim Fakültesi (4 yıl) – İlköğretim branşı (Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, İngilizce, Din), Beden eğitimi: BESYO, Diğer branşlar: Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi, Üniversite Öğretmenlik Sertifika Programı, Eğitim Enstitüsü	Türkiye'de ortaokul ve lise öğretmeni yetiştirme süreçleri ayırır; Kore Cumhuriyeti'nde ise bu ayrım yapılmaz.
Lise Öğretmeni	Eğitim Fakültesi (4 yıl) veya Genel Bölüm + Pedagojik Eğitim Formasyon (4 yıl), Din dersi: İlahiyat Fakültesi, Yabancı Diller: Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi: BESYO	Eğitim Fakültesi, Üniversite Öğretmenlik Sertifika Programı, Eğitim Enstitüsü	Her iki ülkede de farklı fakültelerden mezun olanlar formasyon olarak öğretmen olabilir.

3. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Mevcut Durumu

3.1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Durumu

Türkiye'de hem devlet hem de vakıf üniversiteleri dâhil olmak üzere toplamda 208 adet dört yıllık yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu üniversitelerden 90'ında toplam 92 eğitim fakültesi mevcuttur. Türkiye genelinde Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı yaklaşık 213.000'dir (Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Maarif Ansiklopedisi).

Türkiye genelinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden öğrenci sayısına dair resmi ve bütüncül istatistikler bulunmamakla birlikte, örnek olarak Karabük Üniversitesi'nde 2013–2024 yılları arasında toplam 7.703 öğrenci bu programa katılmıştır. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde ise 2022–2023 eğitim-öğretim yılında

1.100 öğrenci bu programa kayıt yaptırmıştır. Bu tür örneklerden hareketle, ülkedeki üniversitede her yıl binlerce öğrencinin öğretmenlik formasyonu aldığı tahmin edilmektedir (Karabük Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi).

3.2 Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Durumu

2023 yılı itibarıyla Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı verilerine göre, ülkede yaklaşık 200 adet dört yıllık devlet ve özel üniversite bulunmaktadır. İlkokul öğretmenlerini yetiştirmek üzere ülke genelinde 10 Eğitim Üniversitesi ve ayrıca birkaç Üniversitesi bünyesindeki İlköğretim Bölümü faaliyet göstermektedir.

Ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenler ise başlıca üç kurumda yetiştirilmektedir: Eğitim Fakülteleri, öğretmenlik sertifika programları yürüten genel üniversiteler ve Eğitim Enstitüleri. Eğitim Fakültesi sayısı 47 olup, öğretmenlik sertifika programı uygulayan genel üniversite sayısı 182'dir. Eğitim Enstitüsü sayısı ise toplamda 108'dir. 2024 yılı itibarıyla üniversitelerde eğitim alanındaki toplam öğrenci sayısı yaklaşık 112.000 olarak kaydedilmiştir (Eğitim İstatistik Servisi).

3.3 Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Karşılaştırılması

Yukarıda sunulan bilgiler doğrultusunda Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'ndeki öğretmen yetiştiren kurumların mevcut durumu aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

Tablo 9. Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Mevcut Durumu ve Özellikleri

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK, Türk Maarif Ansiklopedisi

Kurum Türü	Üniversite Sayısı	Yetiştirilen Öğretmen Türü	Özellikler (Süre)
Eğitim Fakültesi	92 (Yaklaşık 213.000 öğrenci)	İlkokul, ortaokul, öğretmen (4 yıl)	1. İlköğretim bölümü: 1-4. sınıflar için ilkökul öğretmeni yetiştirir.2. İlköğretim Anabilim Dalı: 5-8. sınıflar için ortaokul öğretmeni yetiştirir.3. İngilizce, resim, beden eğitimi branşları hem ortaokul hem lise düzeyinde öğretmenlik imkânı sağlar.

Kurum Türü	Üniversite Sayısı	Yetiştirilen Öğretmen Türü	Özellikler (Süre)
Pedagojik Formasyon	90 üniversitede mevcut	Lise öğretmeni (bazen ortaokul öğretmeni)	Genellikle Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerde, diğer bölümlerde açılabilir.
Eğitim Enstitüsü	50'den fazla	Doğrudan öğretmen yetiştirme yok	Akademik araştırma ve öğretmen gelişimi odaklıdır.

Tablo 10. Kore Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumlarının Mevcut Durumu ve Özellikleri

Kaynak: Eğitim Bakanlığı. 2024 Öğretmen Yetiştirme Kurumları Mevcut Durumu.

Kurum Türü	Üniversite Sayısı	Yetiştirilen Öğretmen Türü	Özellikler (Süre)
Eğitim Üniversitesi	10 + diğer	İlkokul öğretmeni (4 yıl)	Sadece ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere bağımsız olarak kurulmuş yükseköğretim kurumlarıdır.
Eğitim Fakültesi	47	Ortaokul ve lise öğretmeni (4 yıl)	Genel üniversitelerin bünyesinde fakülte olarak faaliyet gösterir.
Genel Öğretmenlik (Öğretmenlik Sertifika Programı)	Üniversite Sertifika 182	Ortaokul ve lise öğretmeni (4 yıl)	Bazı üniversiteler hem Eğitim Fakültesi hem de öğretmenlik sertifika programı yürütmektedir.
Eğitim Enstitüsü	108	Genellikle orta/lise öğretmeni (4 yıl)	Araştırma ve pedagojik gelişimle birlikte öğretmen yetiştirme işlevi de taşır.
Toplam Öğrenci Sayısı (Eğitim Alanı)	-	112.108	Eğitim fakülteleri ve ilgili bölümlerde kayıtlı toplam lisans öğrencisi sayısıdır.

Tablo 9 ve 10'a göre, Türkiye ile Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme kurumları karşılaştırıldığında her iki ülkede de öğretmen yetiştirmeye yönelik uzmanlaşmış kurumlar mevcuttur: Türkiye'de Eğitim Fakülteleri, Kore Cumhuriyeti'nde ise Eğitim Fakülteleri. Ayrıca, her iki ülkede de öğretmenlik sertifikası programları aracılığıyla genel bölümlerden de öğretmen yetiştirmek mümkündür. Öğretmen yetiştirme süresi her iki ülkede de genellikle dört yıldır.

Ancak, Türkiye’de Eğitim Fakülteleri ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerini tek bir yapı altında yetiştirirken, Güney Kore’de öğretmen yetiştirme sistemi daha çeşitlidir. İlkokul öğretmenleri Eğitim Üniversitelerinde, ortaokul ve lise öğretmenleri ise Eğitim Fakülteleri, genel üniversitelerdeki öğretmenlik programları ve Eğitim Enstitülerinde yetiştirilmektedir. Öğretmen adaylarının sayısına bakıldığında, Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde yaklaşık 213.000 öğrenci bulunurken, Kore Cumhuriyeti’nde bu sayı yaklaşık 112.000’dir. Nüfus oranları dikkate alındığında, iki ülkenin öğretmen aday sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti’nde ilkökul Öğretmeni Yetiştirme Süreci ile Öğretmen Atama Sistemi Karşılaştırması

Türkiye’deki eğitim fakülteleri ile Kore Cumhuriyetindeki eğitim üniversiteleri, ilkökul öğretmenlerini yetiştiren kurumlardır. Türkiye’de sınıf öğretmenleri 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan seviyelerde ders vermektedir. Kore Cumhuriyetindeki ise ilkökul öğretmenleri 1. sınıftan 6. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinden sorumludur.

4.1 Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Programı ve Öğretmen Atama Süreci

Türkiye’deki Eğitim Fakültelerine giriş rekabeti oldukça yoğundur. Devlet üniversitelerine yerleşen öğrencilerin başarı sıralaması genellikle en başarılı %30–35’lik dilimdedir. Vakıf üniversiteleri için bu oran %50–60 arasında değişmektedir (YÖKATLAS). Bu öğrenciler, Eğitim Fakültesi bünyesinde öğretmenlik programında uzmanlık alan dersleri, pedagojik formasyon dersleri ve genel kültür derslerinden oluşan ders programına katılırlar. Uzmanlık alan dersleri toplam 65 kredi olup, bu dersler 36 kredi alan eğitimi, 17 kredi uygulamalı dersler ve 12 kredi seçmeli derslerden oluşur. Pedagojik formasyon dersleri ise 50 kredi olup, 16 kredi öğretmenlik kuramı, 12 kredi öğretmenlik formasyonu, 12 kredi seçmeli ders ve 10 kredi öğretmenlik uygulaması derslerinden oluşur. Genel kültür dersleri toplam 27 kredi olup, 19 kredi temel yeterlilik ve 8 kredi seçmeli ders içerir.

Öğrencilerin mezuniyet için gerekli koşulları, 4.00 üzerinden en az 2.00 not ortalaması (yani 100 üzerinden yaklaşık 70 puan) ve toplam 240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) tamamlamalarıdır. Mezun olduktan sonra doğrudan öğretmenlik sertifikası verilmez. Öğrenciler KPSS’ye girme hakkı kazanır; sınavı geçmeleri durumunda okullara atanarak resmi öğretmenlik statüsüne kavuşurlar (Oykü, 2022; YÖK).

4.2 Kore Cumhuriyeti'nde Eğitim Üniversitesi Programı ve Öğretmen Atama Süreci

Kore Cumhuriyeti'nde sınıf öğretmenliği, istikrarlı ve prestijli bir meslek grubu olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim üniversitelerine giriş rekabeti oldukça yüksektir. Başvuran öğrenciler arasında genellikle en başarılı %5-10'lık dilime girenler kabul edilmektedir (Yükseköğretime Giriş Rehberlik Birimi, 2021).

Eğitim Üniversitesi programı; uzmanlık alanı, pedagojik formasyon ve genel kültür derslerinden oluşur. Uzmanlık alan dersleri 51 kredi ana branş dersleri ve 18 kredi ileri düzey dersler olmak üzere toplam 69 kredidir. Pedagojik formasyon dersleri 12 kredi öğretmenlik kuramı, 8 kredi öğretmenlik formasyonu ve 5 kredi öğretmenlik uygulaması olmak üzere toplam 25 kredidir. Genel kültür dersleri ise 10 kredi beşerî bilimler ve sosyal bilimler, 7 kredi fen ve matematik ve 6 kredi yaratıcı yeterlilik olmak üzere toplam en az 31 kredi olarak düzenlenmiştir.

Sınavsız sertifika hakkı kazanabilmek için öğrencilerin uzmanlık alanı derslerinden en az %75, pedagojik formasyon derslerinden en az %80 ortalama puan alması gerekmektedir. Ayrıca, toplam 140 kredi (yaklaşık 2.100 saat ders) tamamlayan öğrencilere Sınıf Öğretmeni Seviye 2 sertifikası verilmektedir. Mezuniyet sonrası, öğretmen ataması, yerel eğitim ofisleri tarafından düzenlenen öğretmen atama sınavı ile gerçekleştirilir. Bu sınavı geçen adaylar devlet ilkokullarına atanırlar (Öykü, 2022; Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı).

Tablo 11. Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Süreci ile Öğretmen Atama Sisteminin Karşılaştırması

Kategori	Türkiye	Kore Cumhuriyeti	Fark
Öğrenci Seviyesi	İlk dilim	%30–35'lik İlk %5–10'lık dilim	Kore Cumhuriyeti'nde daha yüksek başarıya sahip öğrenciler kabul edilirken, Türkiye'de orta düzeyde öğrenciler kabul edilmektedir.
Program Yapısı	Alan eğitimi, pedagojik formasyon, genel kültür	Alan eğitimi, pedagojik formasyon, genel kültür	Ortak yapı
Alan Dersleri	Alan eğitimi: 36 kredi Uygulamalı eğitim: Temel program: 51 kredi Seçmeli dersler: 6 Toplam: 69 kredi ders, 12 kredi Toplam: 65 kredi	Gelişmiş program: 18 kredi Benzer toplam, yapıda farklılık	

Kategori	Türkiye	Kore Cumhuriyeti	Fark
Pedagojik Formasyon	Kuramsal dersler: 16 kredi Formasyon dersleri: 12 kredi Seçmeli dersler: 6 kredi Öğretmenlik uygulaması: 10 kredi Toplam: 50 kredi	Kuramsal dersler: 12 kredi Formasyon dersleri: 8 kredi Öğretmenlik uygulaması: 5 kredi Toplam: 25 kredi	Türkiye’de iki kat daha fazla kredi ayrılmıştır.
Genel Kültür Dersleri	Temel yeterlilik: 19 kredi Seçmeli dersler: 4 ders, 8 kredi Toplam: 27 kredi	Beşerî ve sosyal bilimler: 10 kredi Fen ve matematik: 7 kredi Yaratıcı yeterlilik: 6 kredi Diğer krediler Toplam: 31 kredi	Kore Cumhuriyeti’nde toplam kredi daha fazladır.
Not Sistemi	GPA en az 2.00 / 4.00 (yaklaşık 70/100)	Alan dersleri: en az 75/100 Formasyon dersleri: en az 80/100	Kore Cumhuriyeti’nde formasyon dersleri için daha yüksek başarı beklenir.
Mezuniyet Şartı	240 AKTS	Diğer ders kredileri dahil olmak üzere Yaklaşık 140 kredi	Benzer mezuniyet kredileri
Sertifika ve Atama Süreci	Mezuniyet sonrası KPSS’ye girme hakkı elde edilir. Resmi Sınavı geçip atanınca öğretmenlik hakkı kazanılır.	Sınavsız denklik şartlarını sağlayanlara 2. Derece Öğretmenlik verilir. İl eğitim müdürlüklerinin düzenlediği sınavla kamu okuluna atanır.	Türkiye’de sınav geçildikten sonra atama yapılır; Kore Cumhuriyeti’nde hem sınav hem de akademik başarı gereklidir.

(ÖİKÜ, 2022; YÖK; Yükseköğretime Giriş Rehberlik Birimi, 2021; Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı)

Tablo 11’e göre, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti’nin ilköğretim öğretmeni yetiştirme programları; uzmanlık alanı dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür derslerinden oluşması bakımından benzerlik göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi derslerine daha fazla kredi ayrılırken, Kore Cumhuriyeti’nde genel kültür derslerine daha fazla kredi verilmektedir. Not ortalaması açısından ise Türkiye’de öğretmenlik derslerinden en az 70 puan gerekirken, Kore Cumhuriyeti’nde bu baraj 80 puan olup daha yüksek bir standart uygulanmaktadır. Mezuniyet için gereken toplam kredi, Türkiye’de 240 AKTS, Kore Cumhuriyeti’nde ise 140 kredi olup birbirine oldukça yakındır.

Kore Cumhuriyeti'nde mezun olan öğrenciler doğrudan 2. derece resmi öğretmenlik belgesi alabilir ve özel okullarda öğretmen olarak çalışabilirler. Devlet okullarında öğretmen olabilmek için ise ulusal öğretmen atama sınavını geçmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de mezunlara doğrudan öğretmenlik sertifikası verilmez; ancak KPSS sınavını başarıyla geçenler devlet okullarında öğretmen olarak atanabilirken, özel okullarda ise mezuniyet sonrası doğrudan çalışabilirler. Ayrıca, giriş sınavları açısından değerlendirildiğinde, Türkiye'de ilköğretim fakültelerine genellikle orta başarı düzeyindeki öğrenciler girerken, Kore Cumhuriyeti'nde eğitim üniversitelerine daha yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler kabul edilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme süreçlerini karşılaştırarak karşılıklı anlayışı güçlendirmeyi ve her iki ülkenin eksikliklerini ve ihtiyaçlarını belirleyerek uygulanabilir eğitsel çıkarımlar sunmayı amaçlamaktadır. Her iki ülkenin sistemleri incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, Osmanlı döneminde kurulan seküler öğretmen yetiştirme kurumu olan Darülmualimin ile başlamış, zamanla bu kurumlar yükseköğretim sistemine entegre edilerek ülke genelinde bütünleşmiş ve standartlaşmış bir yapıya kavuşmuştur. Kore Cumhuriyeti'nde ise ilk resmi öğretmen yetiştirme kurumu olarak Hansung Öğretmen Okulu kurulmuş, sonrasında öğretmen yetiştiren fakülteler ülke geneline yayılmış ve genel üniversitelerde de öğretmenlik sertifika programları açılmıştır. Özetle, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemi aşamalı ve planlı bir biçimde gelişen bir yapı sergilerken, Kore Cumhuriyeti ise II. Dünya Savaşı sonrasında gelişmiş ülkelerin sistemlerini hızlı bir şekilde benimseyip uygulayarak sistemini kısa sürede genişletme eğiliminde olmuştur.

Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında, bazı benzerliklerin yanı sıra belirgin farklılıkların da olduğu görülmektedir. Öncelikle, Türkiye'de ilkokul öğretmenleri eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde, ortaokul öğretmenleri ise genellikle eğitim fakültelerinde ilgili branşlara yönelik bölümlerde yetiştirilmektedir. Lise öğretmenleri ise hem eğitim fakültelerinde hem de ilgili alanlarda lisans eğitimi aldıktan sonra pedagojik formasyon programını tamamlayarak öğretmen olabilmektedir. Kore Cumhuriyeti'nde ise ilkokul öğretmenleri eğitim üniversitelerinde, ortaokul ve lise öğretmenleri ise eğitim fakülteleri veya genel lisans programları bünyesinde

öğretmenlik derslerini alarak yetiştirilmektedir. Ayrıca, Kore Cumhuriyeti'nde eğitim yüksek lisans programları aracılığıyla da öğretmen yetiştirilmektedir.

Genel olarak iki ülkenin sistemleri benzerlik göstermektedir, ancak bazı önemli farklar mevcuttur. Birincisi, Türkiye'de ortaokul ve lise öğretmenlerinin yetiştirilme süreçleri birbirinden ayrı olup bu iki düzeyde öğretmenlik arasında geçiş veya çift yetkilendirme mümkün değildir. Oysa Kore Cumhuriyeti'nde ortaokul ve lise öğretmen yetiştirme süreçleri aynı yapıda ilerlediği için her iki kademedede de öğretmenlik yapmak mümkündür. İkincisi, Türkiye'de lise düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olabilmek için sadece ilahiyat fakültesi mezunu olmak gerekmektedir; ilkokullarda beden eğitimi dersi de yalnızca beden eğitimi fakültesi mezunları tarafından verilebilir. Buna karşılık, Kore Cumhuriyeti'nde ilkokul öğretmenleri genellikle tüm dersleri sınıf öğretmeni olarak kendileri öğretmektedir. Üçüncüsü, Kore Cumhuriyeti'nde ortaokul ve lise öğretmenleri, sadece eğitim fakülteleri ve ilgili bölümlerde öğretmenlik eğitimi alarak değil, aynı zamanda eğitim yüksek lisans programları aracılığıyla da yetiştirilebilmektedir.

Eğitim kurumlarının mevcut durumu açısından bakıldığında, Kore Cumhuriyeti'nde öğretmen yetiştiren kurumların sayısı Türkiye'ye göre daha fazladır. Ancak aday öğretmen sayısı bakımından Türkiye daha öndedir; nüfusa oranla kıyaslandığında ise aradaki fark sınırlıdır. İki ülkenin ilkokul öğretmen yetiştirme süreci karşılaştırıldığında; birincisi, Türkiye'de bu bölümlere giren öğrencilerin başarı sıralamaları genellikle orta düzeydedir, Kore Cumhuriyeti'nde ise daha yüksek başarıya sahip öğrenciler bu programlara kabul edilmektedir. İkincisi, Türkiye'de öğretmenlik derslerinin kredi yükü Kore Cumhuriyetine göre yaklaşık iki kat daha fazladır. Üçüncüsü, öğretmenlik programlarından mezun olabilmek için gereken akademik ortalama Kore Cumhuriyeti'nde daha yüksek seviyededir.

Bu karşılaştırmalar üzerinden öğretmen yetiştirme sistemlerinin sorunları da belirlenmiştir. İlk olarak, her iki ülkede de aday öğretmenlerin fazlalığı önemli bir sorundur. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapısal değişiklik kaçınılmazdır. İkinci olarak, her iki sistem de fazlasıyla teorik derslere odaklanmış durumdadır. Bu durum, hem öğretmen adaylarının alan bilgisi geliştirmelerini hem de sınıf içi uygulamalarda esnek ve etkili çözümler üretmelerini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik programlarında müfredat yeniliklerine gidilmesi gerekmektedir. Üçüncü olarak, nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretmen adaylarında değer temelli düşünme, iletişim becerileri ve pedagojik yaklaşımlar gibi kişisel ve mesleki yeterlilikleri geliştirmeye yönelik bütüncül bir eğitim yaklaşımı

benimsenmelidir. Dördüncü olarak, öğretmen istihdamıyla ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Devlet sınavlarını başarıyla geçen adaylar genellikle devlet okullarında göreve başlarken, başarısız olan adaylar sınırlı sayıdaki özel okul pozisyonlarını hedeflemekte, çoğu ise uzun süre iş beklemektedir.

Bu araştırma, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırarak karşılıklı anlayışı güçlendirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda, her iki ülkenin sistemlerinde görülen eksiklikleri ve ihtiyaçları tespit ederek, uygulanabilir eğitimsel öneriler sunulmuştur. Sistemler genel çerçevede benzerlik göstermesine rağmen, öğretmen yetiştirme sürecinin ayrıntılarına inerek iki ülkenin özgün yapısal özelliklerinin daha kapsamlı biçimde analiz edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Türkiye ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Birincisi, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme sistemleri genel çerçevede birbirine benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, her iki ülkenin öğretim içerikleri ve uygulama süreçleri gibi daha ayrıntılı alanlarda karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalardan elde edilecek sonuçlar, iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikalarına anlamlı katkılar sağlayabilir. Bu durum, Türkiye ve Kore Cumhuriyeti öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin karşılaştırmalı araştırmaların genişletilme potansiyelini ortaya koymaktadır.

İkincisi, her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminde öne çıkan ortak bir sorun olan öğretmen fazlalığı sorununu çözebilmek için, öğretmen arzı ve niteliğini dengelemek amacıyla kabul standartlarının yükseltilmesi gerekmektedir.

Üçüncüsü, öğretmen yetiştirmenin kalitesini artırmak için; değerler eğitimi, iletişim temelli karakter gelişimi ve mentorluk uygulamalarının yanı sıra, öğretim yöntemleri üzerine araştırma temelli eğitim, bilgi arama ve bilgi kullanma becerileri eğitimi, deneme dersleri, drama tabanlı eğitim, dijital okuryazarlık eğitimi ve en az bir dönemlik uygulamalı öğretmenlik gibi içeriklerin yer aldığı dengeli ve uygulama ağırlıklı bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dördüncüsü, öğretmen atama sürecinde yaşanan sorunların çözümü için, öğretmen atama bilgilerini kapsayan merkezi bir yönetim sisteminin kurulması gerekmektedir. Böylece öğretmen istihdamı daha etkin ve adil bir şekilde yönetilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* M.Ö. 1000 – M.S. 2015. Ankara: PegemA.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Tek partili dönemde eğitim (1923-1950). In Arıbaş, S. & Koçer, M. (Edt.) *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Lisans.
- Demirel, O. N. (1995). *Öğretmen Mesleğine Yönelen Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Psikolojik Özellikleri*. İst. Ün. SBE (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. European Commission. 25 Haziran 2025 tarihinde <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> adresinden erişilmiştir.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm
[Accessed 18 August 2016](#)
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 17(3), p.413-435.
- Heo, S. H. (2006). *Tarih öğretmeni yetiştirme sürecinin “profesyonellik” kavramı çerçevesinde analizi*(전문성 개념으로 본 역사교사 양성과정 연구). Kore Eğitim Üniversitesi Lisansüstü Programı, Doktora Tezi.
- İsa K. N.(2016). Teacher Training in Turkey From Historical Perspective. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(7), pp. 849-854. Erbakan University, Konya. doi: 10.17265/2159-5836/2016.07.015
- Jung, M. K. , Kim, K. S. , Ryu, S. C. , Kim, B. C. , Park, S. W. , ve Moon, C. S. (2010). *Öğretmen yetiştirme müfredatının iyileştirilmesine yönelik bir araştırma*(교원양성 교육과정 개선 방안 연구). Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü, Araştırma Raporu.
- Karabük Üniversitesi. *Karabük Üniversitesi Resmî web sitesi*. Karabük Üniversitesi. 4 Haziran 2025 tarihinde <https://edebiyat.karabuk.edu.tr/index.aspx> adresinden erişilmiştir.

- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. *Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı: Pedagojik formasyon eğitimi hakkında duyuru*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. 4 Haziran 2025 tarihinde <https://kmu.edu.tr/ogris/duyuru/41972/pedagojik-formasyon-egitimi-hakkinda/tr> adresinden erişilmiştir.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli:Yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), p.197-214.
- Kim, S. H. (2020). *Kore Cumhuriyeti ve Finlandiya'nın Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması – Öğretmen Yetiştirme Müfredatı Merkezli (한국과 핀란드의 중등교사 양성 제도 비교- 교사양성 교육과정을 중심으로)*. Kore Araştırmaları Merkezi Kore Çalışmaları Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kim, Y. S. (2008). Alan eğitiminin statüsü ve öğretmen yetiştiren üniversitelerin yapısı(교과교육학의 위상과 교원양성대학의 구조). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları*, 15(2), pp. 23–35.
- Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. *Resmî web sitesi*. Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. 25 Haziran 2025 tarihinde <https://www.moe.go.kr> adresinden erişilmiştir.
- Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024 yılı öğretmen yetiştiren kurumların durumu (교원양성기관 현황) [Excel dosyası]*. Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. 25 Haziran 2025 tarihinde <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=327&boardSeq=101289&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0305&opType=N> adresinden erişilmiştir.
- Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. *2024 Öğretmen yeterlilik denetim uygulama kılavuzu (교원자격검정 실무편람) [PDF dosyası]*. Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. 4 Haziran 2025 tarihinde <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=327&boardSeq=98809&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0305&opType=N> adresinden erişilmiştir.

- Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (MOE). (2023). *Eğitim istatistikleri, yıllara göre veriler* (교육통계, 연도별 통계). Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. 4 Haziran 2025 tarihinde <https://kess.kedi.re.kr> adresinden erişilmiştir.
- Kore Cumhuriyeti Hukuk Bilgi Sistemi. *Yükseköğretim Kanunu ve Öğretmen Yeterlilik Yönetmeliği* (고등교육법 및 교원자격검정령). Kore Cumhuriyeti Hukuk Bilgi Sistemi. 10 Haziran 2025 tarihinde <https://www.law.go.kr/> adresinden erişilmiştir.
- Kore Eğitim İstatistik Sistemi. *Fakülte bazında bölüm sayısı ve sınıf düzeyine göre kayıtlı öğrenci sayısı* (대학과정 계열별 학과수 및 학년별 재적학생수). Kore Eğitim İstatistik Sistemi. 10 Haziran 2025 tarihinde <https://kess.kedi.re.kr/index> adresinden erişilmiştir.
- MOE. *Öğretmen yeterlilik sistemi rehberi, resmî öğretmenlik sertifika kriterleri*. MOE. 10 Haziran 2025 tarihinde <https://www.moe.go.kr> adresinden erişilmiştir.
- MOE. *2024 Öğretmen yetiştiren kurumların durumu* (교원양성기관 현황).
- MOE. 10 Haziran 2025 tarihinde <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=327&boardSeq=101289&ev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0305&opType=N> adresinden erişilmiştir.
- Min Y. K. ve Heo, J. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme deneyimlerine ilişkin kavramsal analiz(예비교사의 교원양성 교육 경험에 대한 개념도 분석). *Kore Eğitimi*, 50(2).
- Nam, Y. K., Lee, H. J., ve Kim, H. Y. (2019). Aday öğretmenlerin öğretmenlik stajı deneyimlerine dayalı öğretmen yetiştirme müfredatını geliştirme önerileri (예비교사들의 교육실습 경험에 근거한 교원양성 교육과정 개선 방안 탐색). *Eğitimde Yenilik Araştırmaları*, 29(1), ss. 65–89.

- Oykü, Ü. (2022). Kore Cumhuriyeti ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (한국과 튀르키예의 초등교사 양성 교육과정 비교). Kore Araştırmaları Merkezi, Kore Çalışmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara.
- Öztürk, A. A. (1999). Türkiye’de modern eğitimin gelişimi ve Aydın ili. Aydın: T.C. Aydın Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Cumhuriyetin 75. Yılı Kültür Eserleri Dizisi: 2.
- Park, B. K. (2008). Öğretmenin profesyonelliği ve sınıf dostu alan eğitimi (교사의 전문성과 교실친화적 교과교육학). *Öğretmen Eğitimi*, 24(1), pp. 28–39.
- Park, S. J. , Maeng, J. S. , Woo, H. J. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik derslerinin uygulama durumu analizi (교원양성기관 교직과목의 운영 실태 분석). *Öğrenci Merkezli Müfredat Araştırmaları*, 16(8), ss. 1–27.
- Seok, H. S. (2019). *Kore Cumhuriyeti ve Çin’in Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması (한국과 중국의 중등교사 양성 제도 비교)*. Silla Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Shin, H. S. (2010). Kore Cumhuriyeti’nin Öğretmen Politikaları(한국의 교원정책). Hakjisa Yayınları.
- Şule F. D.(2018).Teacher’s views on ‘teacher training system in turkey’. Kafkas University, Faculty of Education, Special Education Department, *Turkey European Journal of Education Studies*, 4(1).
- https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- T.C. Mevzuat. *Yükseköğretim Kanunu*. T.C. Mevzuat. 10 Haziran 2025 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). *Eğitim Fakültesi yöneticileri ile buluşma*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 2 Haziran 2025 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte->

egitim-fakultelerinininyoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr

adresinden

erişilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Öğretmen atama süreci, KPSS bilgileri, öğretmen yerleştirme kılavuzu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. 2 Haziran 2025 tarihinde <https://www.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Türk Maarif Ansiklopedisi. *Eğitim Fakülteleri*. Türk Maarif Ansiklopedisi. 30 Ekim 2025 tarihinde <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/egitim-fakulteleri> adresinden erişilmiştir.

Woo, Y. J. ve Ahn, H. S. (2006). Modern öğretmen yetiştirme sisteminin evrimi ve eğitim fakültelerinin kurulması (근대적 교원양성제도의 변천과 사범대학의 설립). *Asya Eğitim Araştırmaları*, 7(4), pp. 187–215.

Yükseköğretime Giriş Rehberlik Birimi. (2021). *2022 Üniversite Erken Kayıt Sınavı (Susi) Başvuru Rehberi: Öğretmenler İçin* (Seoul Metropolitan Education Research & Information Institute, Jeollabuk-do Eğitim Ofisi [der.]) (2022 대입수시전형) 진학지도 길잡이 : 교사용(서울특별시교육청교육연구정보원, 전라북도교육청 대입진학지도지원실 [편]), 378.161-21-20.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). *YÖK Atlas*. Yükseköğretim Kurulu. 2 Haziran 2025 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=102510026> adresinden erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Pedagojik formasyon eğitime ilişkin detaylar*. Yükseköğretim Kurulu. 20 Haziran 2025 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitime-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx> adresinden erişilmiştir.

Embracing Diversity Through Picture Books: a Study of Dinara Muminova's the “Wonderful Cactus”

Dilnavoz NAJIMOVA¹, Najmiddin RUSTAMOV²

Introduction

Literature Review

Inclusive Education and Learner Diversity

Inclusive education, as defined by UNESCO (2020), refers to a process that ensures equal learning opportunities for all, regardless of ability, background, or identity. While earlier definitions centered primarily on disability, recent scholarship broadens inclusion to encompass “diversity among learners” – including differences in language, culture, socioeconomic status, and learning styles (Florian & Black-Hawkins, 2011; Slee, 2018). Inclusive education is thus framed not as a specialized intervention but as a human rights–based approach that transforms systems to embrace diversity rather than marginalize it (Ainscow, 2020).

Recognizing diversity means accepting that there is no “average” student. Each learner brings unique cognitive, emotional, linguistic, and cultural resources to the classroom (Rose et al., 2019). Effective inclusive education therefore requires adaptive pedagogies such as Differentiated Instruction (Tomlinson, 2014), Universal Design for Learning (Meyer, Rose, & Gordon, 2014), and Culturally Responsive Pedagogy (Gay, 2018). These approaches collectively emphasize that fairness is not treating every student the same but ensuring that each receives the support they need to succeed.

Diversity in Children's Literature

¹ PhD Candidate at Alisher Navoiy Tashkent State University of Uzbek Language and Literature, Department of Comparative Literature and World Literature.
Researcher in Children's Literature.

Email: najimovadilnavoz@navoiy-uni.uz

² Master's Student in Engineering Graphics and Design Theory at Chirchiq State Pedagogical University.

Email: najmiddinrustamov@gmail.com

Rudine Sims Bishop's (1990) metaphor of children's books as "mirrors, windows, and sliding glass doors" remains central to multicultural children's literature. Books can act as mirrors, reflecting readers' own lives and affirming their identity; as windows, revealing others' experiences and perspectives; and as sliding doors, inviting readers into new worlds of empathy and imagination. Scholars argue that when children see diversity represented in picture books, they learn that difference is not an exception but a natural part of the shared human experience (Botelho & Rudman, 2009).

In multilingual or multicultural societies, picture books offer unique opportunities for inclusive pedagogy. They combine linguistic simplicity with visual depth, making them accessible to children of varied linguistic abilities or developmental levels (Serafini, 2014). For educators in Uzbekistan—a country characterized by cultural and linguistic diversity—such books can serve as valuable tools for building empathy and understanding among learners from different backgrounds.

Picture Book Pedagogy and Emotional Literacy

Visual storytelling plays a crucial role in children's emotional development. Illustrations not only convey information but evoke feelings, helping children articulate complex emotions like sadness, fear, or pride (Nikolajeva, 2014). Scholars have shown that picture books allow children to "feel before they think," developing affective empathy that precedes intellectual understanding (Sipe, 2008). By offering emotionally engaging yet psychologically safe narratives, they create space for discussing sensitive issues such as bullying, disability, or social exclusion (Short, 2017).

Method and Analysis



This study employs qualitative textual and visual analysis to examine *The Wonderful Cactus* by Dinara Muminova, illustrated by Asilakhon Shadikhodjayeva. The analysis focuses on narrative structure, character representation, and visual symbolism, with attention to how these elements embody principles of inclusive education. The study also situates the book within Uzbekistan's emerging picture book culture, exploring its potential applications in

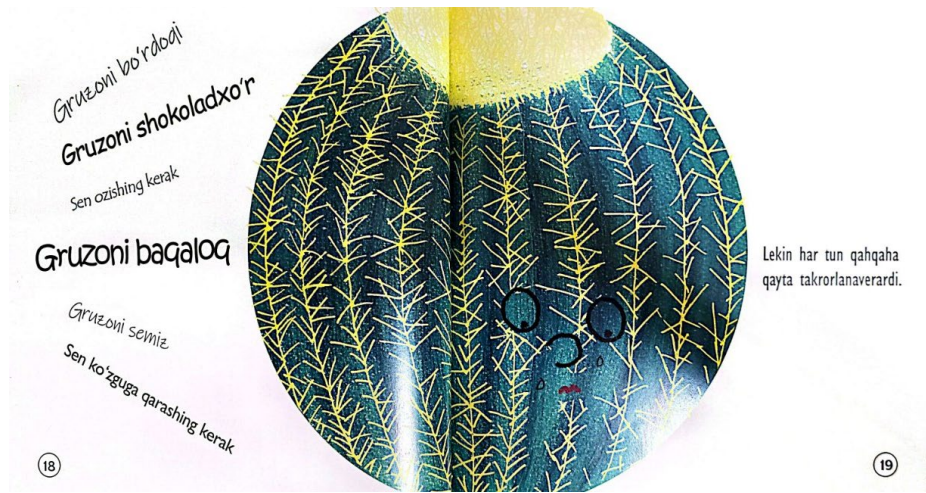
early childhood and primary classrooms.

Discussion

Overview of the Story

The Wonderful Cactus begins with an educational introduction about cactus species, mentioning varieties such as Agave, Opuntia, Echeveria, Carnegiea, and Aloe. This factual framing immediately engages children's curiosity about nature, providing scientific knowledge in an accessible way. However, as the story unfolds, readers realize that the book's true focus lies beyond botany—it is a metaphorical tale about belonging and difference.

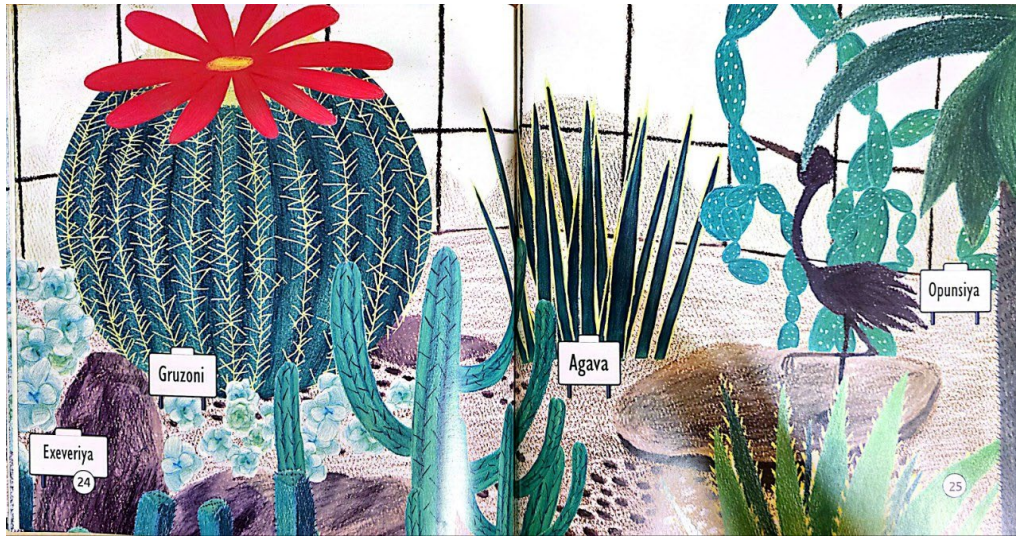
In a sunny garden, various cacti live together: the elegant Opuntia who constantly admires herself in the mirror, the stylish Agave and Aloe who care about appearance, the tall Cereus who stretches to show off, and the twin Dracaenas who gossip and tease. One day, a new cactus arrives from Mexico—round and chubby, known as Baqaloq Gruzoni (Golden Barrel Cactus). Unlike the others, Gruzoni does not fit their aesthetic ideals. The garden residents mock him for being “too fat,” claiming that he blocks the sunlight.



Through delicate illustration, Shadikhodjayeva captures Gruzoni's silent sadness—his eyes filled with tears, his isolation visually emphasized by muted colors and shadowed space. Yet, instead of retaliating or despairing, Gruzoni gradually turns inward. He begins to focus on sunlight, soil, and water, nurturing his inner strength. Over time, he blooms into a magnificent red flower—the most beautiful in the garden. The transformation leads other cacti to admire and respect him, recognizing that true beauty lies in uniqueness.

Thematic Analysis: Diversity, Resilience, and Acceptance

The story's metaphorical framework aligns closely with key themes in inclusive education. The garden represents society or the classroom—a microcosm of diversity where difference initially provokes misunderstanding or prejudice. Gruzoni embodies the learner who deviates from the “norm,” whether in ability, appearance, or background. His journey reflects the inclusive pedagogical ideal: resilience through self-acceptance and growth rather than conformity.



Children reading *The Wonderful Cactus* encounter an emotionally layered yet accessible narrative that normalizes difference and challenges social hierarchies. The text does not preach moral lessons directly; rather, it allows children to experience empathy through narrative identification (Rosenblatt, 1995). As readers witness Gruzoni's perseverance, they internalize the value of self-worth and respect for others' differences. This emotional engagement can be especially powerful in classrooms where learners experience exclusion or low self-esteem.

Visual Storytelling and Emotional Literacy

The illustrations in *The Wonderful Cactus* function as affective cues guiding children's understanding of emotion and empathy. When Gruzoni is ridiculed, the illustrator employs darker tones and close-up compositions that emphasize vulnerability. As the cactus begins to thrive, the palette shifts to bright yellows and greens, culminating in the radiant red flower—a visual metaphor for inner growth. Such color symbolism not only appeals to children's aesthetic sensibilities but also reinforces emotional progression from sadness to self-fulfillment.

Research shows that picture books stimulate both hemispheres of the brain, activating visual and linguistic processing simultaneously (Arizpe & Styles, 2016). This multimodal engagement enhances memory retention and emotional resonance, making lessons about empathy and inclusion more enduring.

Picture Books in Uzbek Context: Cultural Relevance and Pedagogical Value

In Uzbekistan, visual pedagogy is still developing, yet picture books like *The Wonderful Cactus* demonstrate the potential for integrating art, language, and moral education. The story reflects Central Asian values of patience, modesty, and inner strength while introducing modern concepts of self-acceptance and diversity. This cultural synthesis makes it especially suitable for early childhood education in Uzbekistan, where children often encounter collective ideals before individual expression.

Educators can use this picture book to initiate discussions about respect, empathy, and personal growth. For example, teachers might ask: “How did Gruzoni feel when others laughed?” or “What helped him become stronger?” Such reflective questioning, rooted in children’s emotional experiences, transforms reading sessions into inclusive learning moments (Heath & Wolf, 2005).

Moreover, *The Wonderful Cactus* aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 4: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2020). By engaging children with culturally relevant materials that celebrate diversity, educators contribute to building more tolerant and inclusive societies.

Pedagogical Framework: From Story to Practice

The practical application of picture books in inclusive classrooms can be structured around the following functions (adapted from Bishop, 1990; Botelho & Rudman, 2009):

Function of Picture Book	How It Supports Inclusion and Understanding
Mirror and Window	Children see themselves reflected and learn to value others’ experiences.
Safe Space for Discussion	Characters provide emotional distance to explore sensitive topics like bullying or difference.
Normalizing Difference	Depictions of diverse characters show that difference is ordinary, not exceptional.

Modeling Behavior	Prosocial	Narratives model empathy, cooperation, and fairness.
Emotional Engagement		Visual storytelling builds affective empathy and compassion.
Language for Identity		Children acquire inclusive vocabulary for describing differences respectfully.
Critical Reflection		Guided questions help learners connect stories to fairness and justice in real life.

Such frameworks can help Uzbek educators adapt picture books into curricula that integrate emotional, moral, and social learning. This approach aligns with holistic education traditions in Central Asia, which historically viewed literature and art as means of cultivating the soul (“ma’naviyat”).

Conclusion

The Wonderful Cactus by Dinara Muminova exemplifies how contemporary Uzbek picture books can serve as powerful pedagogical tools for inclusive education. Through its simple yet profound narrative and evocative illustrations, the story teaches children to value individuality, empathize with others, and resist conformity. Its symbolism resonates deeply within the Uzbek cultural context, where patience and perseverance are celebrated virtues, yet open acknowledgment of difference remains socially sensitive.

Integrating such picture books into early education can bridge linguistic, cognitive, and social gaps among learners, supporting the principles of Universal Design for Learning and culturally responsive teaching. Moreover, it situates Uzbek children’s literature within global conversations about diversity, empathy, and sustainable education.

As Uzbekistan continues educational reforms toward inclusivity, picture books like *The Wonderful Cactus* can help educators humanize diversity – not as a policy objective but as a lived emotional experience. Ultimately, picture books do not merely “teach” diversity; they *embody* it, offering children windows into a world where every being – like Gruzoni the cactus – can bloom in their own way.

References

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Heath, S. B., & Wolf, S. A. (2005). Visual learning in the community: The role of picture books in the development of social imagination. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 59–82.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2011). *How picturebooks work*. Routledge.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2019). *Universal design for learning guidelines*. CAST.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Short, K. G. (2017). Literature as a way of knowing the world. *The Reading Teacher*, 71(1), 43–50.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

Kültürlerarası Dil Öğretiminde Eş Değerlilik: Türkçe ve Arapça Örneği

Zeynep ARICI¹, Hilal HUT²

Giriş

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, uluslararası iletişim yalnızca dilsel yeterlilik üzerinden gerçekleşmemektedir; aynı zamanda kültürel değerlerin, normların ve sosyal bağlamların aktarımı ile mümkün olmaktadır (Byram, 1997, s. 3; Kramsch, 1998, s. 5). Bu durum, dil öğretimi de yalnızca gramer ve sözcük bilgisi kazandıran bir süreç olmaktan çıkararak kültürel farkındalık geliştiren çok boyutlu bir eğitim alanına dönüştürmüştür. Kültürlerarası dil öğretimi, bireylerin farklı kültürel değerleri tanımasını, anlamlandırmasını ve iletişim süreçlerinde etkin biçimde kullanmasını amaçlayan kapsayıcı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Byram & Fleming, 2001, s. 12; Byram, 2014, s. 336).

Dil öğretiminde kültürel öğelerin en görünür biçimde yansıdığı unsurlardan biri, deyimler gibi kalıplaşmış söz varlığı birimleridir. Bu ifadeler, bir toplumun tarihsel ve kültürel birikimini, dünya görüşünü ve değerler sistemini dil aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarma işlevi görmektedir (Moon, 1998, s. 45; Kövecses, 2010, s. 22). Türkçede deyimler, kültürel belleğin temel taşları arasında yer almakta ve dilin zenginliğini yansıtmaktadır (Göksel & Kerslake, 2005, s. 110). Ancak yabancı dil öğretiminde deyimlerin hedef dile aktarımı, yalnızca dilsel karşılık bulmakla sınırlı olmayıp kültürel anlamların korunmasını ve doğru aktarılmasını da gerektirmektedir (Baker, 2018, s. 70; Newmark, 1988, s. 5).

Eşdeğerlilik (equivalence) kavramı, çeviri çalışmaları ve yabancı dil öğretimi açısından temel bir tartışma konusu olmuştur (Koller, 1995, s. 241). Nida (1964, s. 159), eşdeğerliliğin hem anlam hem de kültürel bağlam açısından sağlanmasının çeviri sürecinde kritik olduğunu vurgulamaktadır. Hatim ve Mason (1997, s. 54) ise kültürel bağlamın, dil öğretiminde eşdeğerlilik sorunlarının çözümünde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle deyimlerin hedef dile aktarımında yalnızca dil bilgisel değil, kültürel boyutların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

¹ Öğretim Görevlisi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi, zarici@gelisim.edu.tr

² Arapça Öğretmeni, MEB, Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi, huthilal@gmail.com

Türkçe ve Arapça, tarih boyunca yoğun kültürel etkileşim içinde bulunmuş iki dildir. Bu etkileşim, her iki dilde deyimlerin ortak kültürel kökenler taşımasına imkân sağlamış olsa da anlam ve bağlam farklılıkları zaman zaman önemli çeviri ve öğretim sorunlarına yol açmaktadır (Newmark, 1988, s. 9; Koller, 1995, s. 243). Bu tür farklılıklar, öğrencilerin deyimlerin kültürel çağrışımlarını kavramasında ve dilsel yeterlilik kazanmalarında güçlükler yaratabilmektedir. Bu nedenle, eşdeğerlilik analizleri, yabancı dil öğretiminde deyimlerin kültürel boyutunu anlamak için önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Aslı Hikâye Serisi'nde yer alan deyimlerin Arapçaya çevirilerindeki eş değeri durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada deyimler, “tam eş değeri”, “yakın eş değeri” ve “eş değeri eksikliği” ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, deyim öğretimi ile kültürlerarası farkındalık arasındaki ilişkiye ışık tutarak, Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımına dair yeni yaklaşımlar geliştirmeye katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Son olarak, çalışmanın devamında eş değeri kavramının kuramsal temelleri üzerinde durularak, deyimlerin hedef dile aktarımında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların dil öğretimine yansımaları detaylandırılacaktır. Böylece araştırma hem çeviri hem de dil öğretimi literatüründe önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu noktada, eş değeri kavramının daha derinlemesine ele alınması, çalışmanın teorik temelini oluşturmak açısından önem arz etmektedir. Çalışmada, eş değeriğin tanımı, tarihsel gelişimi ve literatürdeki farklı yaklaşımlar ayrıntılı olarak incelenecektir. Ayrıca, deyimlerin kültürel yükü ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılan eş değeri sorunları üzerinde durulacak; böylece Türkçe–Arapça deyim aktarımının kuramsal çerçevesi ortaya konacaktır. Bu çerçevede, çalışmanın analiz kısmına sağlam bir temel sağlayarak elde edilen bulguların daha anlamlı biçimde yorumlanmasına katkıda bulunacaktır.

Eş değeri (equivalence) kavramı hem çeviri kuramı hem de yabancı dil öğretimi açısından temel bir tartışma alanıdır. Dil öğretimi süreçlerinde eş değeri, yalnızca dilsel karşılık bulmak değil; aynı zamanda anlamın ve kültürel bağlamın korunmasını gerektiren çok boyutlu bir olgudur (Nida, 1964, s. 159; Hatim & Mason, 1997, s. 54).

Nida (1964, s. 162), eş değeriği “kaynak dildeki anlamın hedef dilde hem anlam hem de etki açısından korunarak yeniden üretilmesi” olarak tanımlar. Bu tanım, çeviri sürecinde

yalnızca sözcük veya tümcelerin aktarımını değil, metnin taşıdığı kültürel ve pragmatik boyutların korunmasını da kapsar. Bu bağlamda, eş değerlilik kavramı, kültürlerarası dil öğretiminde öğretim materyallerinin tasarımı ve dil öğrenme süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Byram, 1997, s. 3).

Göktürk (1994, s. 17), çevirmenin görevini yalnızca kelime ya da tümceleri aktarmak olarak görmeyip, metin düzeyinde bir aktarım süreci olarak tanımlar. Catford (1965, akt. Shuttleworth & Cowie, 2014, s. 50), çeviriyi “kaynak dilin metinsel materyallerinin hedef dilde eş değer metin materyali ile değiştirilmesi” olarak ifade eder. Ancak bu süreçte karşılaşılan temel sorun, kaynak dildeki materyalin her zaman hedef dilde doğrudan karşılığının bulunmamasıdır.

Bu sorunun çözümüne yönelik olarak Koller (1995, akt. Radegundis, 2008, s. 96) eş değerliliği beş teknik çerçevede ele alır:

1. Bire karşı bire uygunluk (1:1) — kaynak dildeki ifade, hedef dilde doğrudan karşılık bulur.
2. Bire karşı çok uygunluk (1:1, 2, 3...) — bir kaynak ifade, hedef dilde birden fazla karşılıkla aktarılır.
3. Çoka karşı bir uygunluk (1, 2, 3...:1) — birden fazla kaynak ifade, hedef dilde tek karşılıkla aktarılır.
4. Bire karşı sıfır uygunluk (1:0) — kaynak dildeki ifadenin hedef dilde doğrudan karşılığı yoktur.
5. Bire karşı kısmi uygunluk (1: kısmen) — kaynak dildeki ifade, hedef dilde yalnızca kısmen karşılık bulur (Koller, 1995, akt. Radegundis, 2008, s. 98).

Deveci (1984, s. 15) ise, eş değerliliğin dil dışı faktörler tarafından da etkilenebileceğini vurgular. Ona göre, her dilin kendine özgü kültürel bağlamı nedeniyle, bazı ifadeler başka bir dilde doğrudan karşılık bulamayabilir. Bu durum, eş değerliliğin yalnızca dilsel değil kültürel bağlam açısından da ele alınmasını zorunlu kılar.

Hatim ve Mason (1997, s. 54) ise, kültürel bağlamın eş değerlilik çalışmalarında belirleyici olduğunu vurgular. Kültürlerarası dil öğretiminde eş değerliliğin sağlanması, öğrencilerin hedef dili yalnızca anlam düzeyinde değil, kültürel ve pragmatik bağlam içinde

kullanabilmelerine imkân tanır. Bu da dil öğretiminde eş değerliliğin, çeviri çalışmalarından ayrı tutulamayacak kadar temel bir kavram olduğunu ortaya koyar.

Kültürlerarası dil öğretiminde eş değerlilik, dilin yapısal ve kültürel boyutlarının hedef dile aktarımını sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte hem anlam hem de kültürel kodların korunması, yabancı dil öğretiminde başarı için kritik öneme sahiptir (Byram, 1997, s. 12; Nida, 1964, s. 162; Hatim & Mason, 1997, s. 54)

Deyimler, kültürlerarası dil öğretiminde eş değerliliğin en zor sağlandığı dil öğeleri arasında yer almaktadır. Çünkü bu ifadeler yalnızca dilin anlam boyutunu değil, aynı zamanda bir toplumun tarihsel, sosyal ve kültürel belleğini yansıtır (Kövecses, 2010, s. 22; Göksel & Kerslake, 2005, s. 110). Dolayısıyla deyim ve atasözlerinin çevirisi, yalnızca kelime karşılığı bulmaktan çok daha karmaşık bir süreçtir.

Kövecses (2010, s. 45), deyimleri “dilsel kültürel semboller” olarak tanımlar ve onların anlamlarının yalnızca sözcüksel değil, kültürel bağlamda da şekillendiğini vurgular. Benzer şekilde, Göksel ve Kerslake (2005, s. 110) deyimlerin, toplumsal hafızanın temel parçaları olduğunu ve dilin kültürel kimliğinin korunmasında önemli rol oynadığını belirtir.

Türkçede deyimler ve atasözleri hem günlük konuşmada hem de edebi metinlerde kültürel aktarım işlevi görür. Örneğin, “Taş yerinde ağırdır” atasözü, yalnızca bir sözcük dizisi değil, Türk toplumunun adalet, denge ve sabır gibi değerlerini ifade eden kültürel bir kod taşır (Arslan, 2015, s. 78). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde deyim ve atasözlerinin öğretilmesi, öğrencilerin yalnızca dilbilgisel yetkinlik kazanmasına değil, aynı zamanda hedef dilin kültürel kodlarını anlamalarına katkı sağlar (Hatim & Mason, 1997, s. 54).

Çeviri sürecinde deyim ve atasözleri genellikle doğrudan karşılık bulamaz. Bunun temel nedeni, her dilin kendine özgü kültürel bağlamının bulunmasıdır (Newmark, 1988, s. 9). Türkçe ve Arapça gibi tarihsel olarak etkileşim içinde olan dillerde bile birçok deyim ve atasözünün birebir karşılığı yoktur. Bu durum, çeviri sürecinde hem sözcüksel hem de kültürel anlam sorunlarına yol açar.

Newmark (1988, s. 5) bu sorunu, “kültürel farklılıkların çeviri sürecinde yarattığı eşdeğerlilik eksiklikleri” olarak tanımlar. Deveci (1984, s. 15) da benzer şekilde, bazı ifadelerin başka bir dilde tam karşılık bulamayacağını vurgular. Örneğin, Türkçedeki “Dereyi görmeden paçaları sıvamak” deyimini hem mecaz hem de kültürel anlam açısından Arapça’ya doğrudan aktarılması güç bir ifadedir.

Bu tür durumlarda çevirmenler çeşitli teknikler kullanır. Bunlar arasında açıklayıcı çeviri (explicitation), kültürel adaptasyon ve yerine koyma (substitution) yöntemleri öne çıkar (Koller, 1995, s. 243). Ancak bu tekniklerin her biri, eş değerliliğin düzeyini ve hedef dildeki öğretim sürecindeki işlevini farklı şekilde etkiler.

Hatim ve Mason (1997, s. 54) bu konuda, “Kültürlerarası dil öğretiminde deyim ve atasözlerinin çevirisi, yalnızca dilbilgisel aktarım değil; aynı zamanda kültürel aktarım sürecidir” diyerek, eş değerliliğin kültürel bağlamla doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde deyim ve atasözlerinin seçimi ve çeviri yöntemlerinin dikkatle belirlenmesi, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasına doğrudan katkı sağlar.

Deyim ve atasözleri yalnızca dilsel bir öge olarak değil, kültürlerarası iletişimin temel taşıyıcıları olarak değerlendirilmelidir. Çeviri sürecinde karşılaşılan eşdeğerlilik sorunlarının farkında olmak ve uygun stratejiler geliştirmek hem dil öğretimi hem de kültürlerarası iletişim açısından kritik öneme sahiptir (Byram, 1997; Kövecses, 2010).

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada, Aslı Hikâye Serisi’nde yer alan metinlerin söz varlığını ve bu söz varlığı içerisinde bulunan deyimlerin Arapça ‘ya çevirilerindeki eş değerlilik durumlarını belirlemek amacıyla nitel bir durum çalışması yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesi amacıyla ilgili materyallerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi sürecini ifade eden, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 4). Bu yöntem, çalışmanın amaçları doğrultusunda derin ve ayrıntılı bilgi sağlaması açısından uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, PIKTES projesi kapsamında hazırlanan ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi hedefleyen Aslı Hikâye Serisi oluşturmaktadır. Seride yer alan metinler, Türkçe öğretimi açısından kültürel ve dilsel açıdan zengin içerikler sunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, seride yer alan 10 okuma kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplarda yer alan tüm deyimler ve atasözleri analiz kapsamına dahil edilmiştir.

Tablo 1. Aslı Hikâye Serisi’nde Yer Alan 10 Okuma Kitabı

Okuma Kitapları	f
Aslı’nın Yeni Arkadaşları	1
Aslı Uçurtma Şenliğine Gidiyor	1
Aslı’nın Hayvan Dostları	1
Aslı’nın Mevsimler Hayali	1
Aslı’nın Uzay Yolculuğu	1
Aslı’nın Sürprizi	1
Aslı Tiyatroya Gidiyor	1
Aslı Kütüphanede	1
Aslı Trafik Kurallarını Öğreniyor	1
Aslı Yıl Sonu Gösterisinde	1
Toplam	10

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, metinlerde yer alan dil öğelerinin belirlenmesi amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin dikkatli ve sistematik şekilde analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Kıral, 2020, s. 173; Wach, 2013). Bu yöntem, çalışmanın niteliğine uygun bir yaklaşım olarak seçilmiştir.

Veri toplama süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Aslı Hikâye Serisi’nin 10 okuma kitabı ayrıntılı olarak incelenmiş ve metinlerde yer alan tüm deyimler kaydedilmiştir.
2. Tespit edilen deyimler Türkçe biçimleri ve metin içindeki bağlamları belirlenmiştir.
3. Bu deyimler Arapça karşılıkları, serinin resmi Arapça versiyonundan alınmıştır.
4. Arapça karşılıkların doğruluğu ve kültürel uygunluğu açısından Reverso Context (<http://www.reverso.net>) ve Almaany Online Dictionary (<https://www.almaany.com/>) gibi güvenilir çeviri kaynaklarından yararlanılmıştır.

Elde edilen tüm veriler, karşılaştırmalı analiz yapılabilecek şekilde Türkçe–Arapça karşılık tabloları hâline getirilmiştir.

Veri Analizi

Analiz sürecinde, deyimler eş değerlilik düzeyleri üç ölçüt temelinde incelenmiştir (Koller, 1995; Hatim & Mason, 1997):

- Tam eş değerlilik: Kaynak dildeki ifade, hedef dilde anlam ve bağlam açısından birebir karşılık bulur.
- Yakın eş değerlilik: Kaynak dildeki ifade hedef dilde benzer anlam taşır ancak kültürel bağlam açısından farklılık içerir; bağlama uyarlama gerekebilir.
- Eş değerlilik eksikliği: Kaynak dildeki ifade hedef dilde anlam veya bağlam açısından karşılık bulmaz.

Bu çalışmada eş değerlilik türlerinin açık ve tutarlı biçimde sınıflandırılabilmesi için, literatürdeki eş değerlilik tanımlarından (Koller, 1995; Hatim & Mason, 1997) esinlenerek bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. Bu sistem şu şekilde uygulanmıştır:

- 1:1 (Tam eş değerlilik): Kaynak dildeki ifade, hedef dilde anlam ve bağlam açısından birebir karşılık bulur.
- 1: kısmen (Yakın eş değerlilik): Kaynak dildeki ifade hedef dilde benzer anlam taşır ancak kültürel bağlam açısından farklılık içerir; bağlama uyarlama gerekebilir.
- 1:0 (Eş değerlilik eksikliği): Kaynak dildeki ifade hedef dilde anlam veya bağlam açısından karşılık bulmaz.

Bu kodlama sistemi, deyimlerin Türkçe ve Arapça karşılıklarının anlam, bağlam ve kültürel yük açısından sistematik bir biçimde analiz edilmesine olanak sağlamıştır. Elde edilen bulgular, bu kodlama ölçütleri doğrultusunda tablolastırılmış ve değerlendirilmiştir.

Metinlerin dijital analizi için MS Word ve Cibakaya 2.4.1 yazılımı kullanılmıştır. Elde edilen veriler MS Excel ortamına aktarılmış, türlerine göre listelenmiş ve sıklık analizleri yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK, 2025) ve diğer güvenilir kaynaklarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Aslı Hikâye Serisi’nde yer alan deyimlerin Arapça’ya çevirilerindeki eş değerlilik durumları sunulmaktadır. Analizler, yöntem bölümünde açıklanan kriterler doğrultusunda yapılmış olup, eş değerlilik düzeyleri üç temel ölçüt çerçevesinde değerlendirilmiştir: tam eş değerlilik (1:1), yakın eş değerlilik (1: kısmen) ve eş değerlilik eksikliği (1:0).

Çalışma kapsamında, seride toplam 19 deyim tespit edilmiş ve bu deyimler anlam, bağlam ve kültürel yük açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler, Türkçe–Arapça karşılık tablosunda sistematik şekilde sunulmuş ve bulgular detaylı olarak yorumlanmıştır.

Tespit edilen deyimler şunlardır: Hoş geldiniz, Hoş bulduk, Davet etmek, Ziyaret etmek, Hoşça kal, Oyun oynamak, İzin almak, Karar vermek, Yuva yapmak, Söz vermek, Sürpriz yapmak, İyi ki, Not almak, Ortaya çıkmak, Fark etmek, Fotoğraf çekmek, Selam vermek, Alışveriş çıkmak, Görev almak.

Tablo 2. Deyimlerin Türkçe ve Arapça Karşılıkları ile Eş Değerlilik Durumları

Türkçe Deyim	Arapça Karşılığı	Eş Değerlilik	Arapça Örnek Cümle ve Türkçe Çevirisi
Hoş geldiniz	أهلاً وسهلاً	1:1	عندما رأيتُ سائحاً عربياً قلتُ له: أهلاً وسهلاً Arap turist görünce “hoşgeldiniz” dedim.
Hoş bulduk	أهلاً بكم	1:1 Bağlama bağlı	عندما جاء الضيف إلى منزلنا، قلنا 'شرفنا' حضوركم Misafir evimize geldiğinde “Hoş bulduk” dedik.
Davet etmek	دعوة	1:1	قررت دعوة أصدقائي لحفلة عيد ميلادي Doğum günü partime arkadaşlarımı davet etmeye karar verdim.
Ziyaret etmek	زيارة	1:1	قررت زيارة جدتي في عطلة نهاية الأسبوع Hafta sonu büyükannemi ziyaret etmeye karar verdim.
Hoşça kal	إلى اللقاء	1:1	لا أعلم ماذا أقول لك، بأستثناء إلى اللقاء

Oyun oynamak	اللعب	1:0	Ne diyeceğimi bilemiyorum, hoşça kal dışında. يُحِبُّ الطَّلَابُ اللعبَ فِي الْحَدِيقَةِ Öğrenciler bahçede oyun oynamayı seviyor.
İzin almak	الحصول على إذن	1:1 Bağlama bağlı	لقد قلت أن علينا الحصول على إذن أمي أولاً Önce annemin iznini almamız gerektiğini söylemiştim.
Karar vermek	اتخاذ قرار	1:1	كان علي اتخاذ قرار صعب بشأن المشروع Proje hakkında zor bir karar vermek zorundaydım.
Yuva yapmak	عشش	1: kısmen (Kültürel uyarlamalı)	عشش الطائر في الشجرة Kuş ağaca yuva kurdu.
Söz vermek	وعد	1:1	وعد المعلم تلميذه Öğretmen öğrencisine söz verdi.
Sürpriz yapmak	مفاجأة	1: kısmen (Kültürel uyarlamalı)	ستكون مفاجأة لك. Sana sürpriz olacak.
İyi ki	لحسن الحظ	1:1 (Bağlama bağlı)	لحسن الحظ، وصلت في الوقت المناسب İyi ki zamanında yetiştim.
Not almak	تدوين الملاحظات	1:1	يجب أن أدون الملاحظات خلال الدرس Derste not almak zorundayım.
Ortaya çıkmak	ظهورا	1:1 Bağlama bağlı	ظهر الكتاب على الطاولة فجأة Kitap birden masanın üzerinde ortaya çıktı.
Fark etmek	إدراك	1:1	وأحياناً، نحتاج إلى الوقت لإدراك ذلك Bazen bunu farketmek de biraz zaman alır.
Fotoğraf çekmek	التقاط صورة	1:1	أحب التقاط الصور أثناء السفر Seyahat ederken fotoğraf çekmeyi seviyorum.
Selam vermek	التحية	1:1	أريد أن أقدم تحية Selam vermek istiyorum

Alışveriş çıkmak	التسوق	1:1	خرجت للتسوق مع صديقتي بعد الظهر Öğleden sonra arkadaşım ile alışverişe çıktım.
Görev almak	تولي مهمة	1:1 Bağlama bağlı	توليت مهمة إعداد التقرير الأسبوعي Haftalık raporu hazırlama görevini aldım.

Tablo 2, Aslı Hikâye Serisi’nde yer alan 19 deyim in Arapça ‘ya çevirilerinde farklı eş değ erlilik türlerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deyimlerin yalnızca dilsel karş ılıklarının değil, aynı zamanda kültürel kodlarının da hedef dile aktarımında karş ılışılan güçlükleri ortaya koymaktadır.

Tam eş değ erlilik (1:1) kategorisinde yer alan deyimler hem anlam hem de kullanım bağ lamı açısından Arapça ‘ya birebir aktarılab ilmiş ifadelerdir. Örneğin “Hoş geldiniz”, “Ziyaret etmek” ve “Fotoğraf çekmek” gibi deyimler, her iki dilde hem anlamsal hem de pragmatik açıdan örtüşmektedir. Bu durum, bu tür deyimlerin kültürel bağ lam açısından evrensel veya kolay aktarılabilir olduklarını göstermektedir.

Yakın eş değ erlilik (1: kısmen) kategorisinde yer alan deyimler ise hedef dile aktarılırken kültürel uyarlama gerektirmiştir. “Davet etmek”, “Yuva yapmak” ve “Sürpriz yapmak” gibi deyimler, Arapça’ ya çevrildiklerinde anlamın korunmasına rağmen kültürel bağ lam farklılıkları nedeniyle ek açıklamalar veya bağ lam uyarlamaları gerektirmiştir. Bu durum, dil öğretiminde kültürel farkların dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Eş değ erlilik eksikliği (1:0) durumuna rastlanmamıştır; ancak bazı deyimlerde bağ lama bağlı farklılıklar görülmüştür. Özellikle kullanım bağ lamına duyarlı deyimler, birebir karş ılık bulsa bile hedef dilde anlamın tam olarak aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir. Örneğin “İyi ki” ifadesi bağ lama bağlı olarak farklı algılanabilmektedir.

Bu bulgular, kültürlerarası dil öğretiminde eş değ erliliğin yalnızca sözcüksel karş ılıklarla sınırlı olmadığını; kültürel, pragmatik ve bağ lamsal faktörlerin de eş değ erliliğin sağ lanmasında kritik rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde deyimlerin öğretilmesi sürecinde hem dilsel hem kültürel uyarlamaların dikkate alınması gerekmektedir.

Bu sonuçlar, Aslı Hikâye Serisi gibi eğitim materyallerinde yer alan deyimlerin çeviri sürecinde karş ılışılan kültürel zorlukları ve eş değ erlilik düzeylerini ortaya koymakta; Türkçe öğretiminde eş değ erlilik çalışmaları için somut bir örnek teşkil etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Aslı Hikâye Serisi’nde yer alan 19 deyimın Arapça’ya çevirilerindeki eş değeriilik durumları incelenmiştir. Bulgular, deyimlerin yalnızca dilsel karşılıklarının değil, taşıdıkları kültürel kodların da hedef dile aktarımında önemli olduğunu göstermektedir. Çeviri sürecinde tam eş değeriiliğe sahip deyimlerin sayısı sınırlı olup, birçok deyimın bağlama göre uyarlama gerektirdiği tespit edilmiştir.

Bu durum, kültürlerarası dil öğretiminde deyimlerin yalnızca kelime karşılıklarının verilmesinin yeterli olmadığını, bağlam, kültürel referans ve kullanım koşullarının da öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Önceki çalışmalarda da deyim çevirilerinde kültürel bağlamın önemine dikkat çekilmiştir. Şimşek (2019) Arapça–Türkçe deyim çevirilerinde bağlamsal uyarlamanın zorunluluğunu vurgulamıştır. Yıldız ve Şanverdi (2021) ise yerli ve yabancılaştırma stratejilerinin çevirilerdeki rolünü incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları da benzer şekilde, özellikle yakın eş değeriilik ve eş değeriilik eksikliği durumlarında bağlama uyarlamanın zorunlu olduğunu göstermektedir.

Analizler, deyimlerin kültürel bağlamlarının çeviri sürecinde önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bazı deyimler tam karşılık bulsa da çoğunluk bağlama uyarlama gerektirmektedir. Bu durum hem dilin yapısal farklılıklarından hem de kültürel norm ve değerlerin farklılığından kaynaklanmaktadır.

Örneğin “davet etmek” deyiminde Arapçadaki karşılık bağlama göre değişmektedir; “yuva yapmak” deyimini ise mecazi anlamını korumak için ek uyarlama gerektirmektedir. Bu bulgular, kültürlerarası dil öğretiminde deyimlerin aktarımı için özel stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu çalışma, kültürlerarası dil öğretiminde eşdeğeriiliğin önemini ortaya koyarken, deyimlerin çeviri süreçlerinde karşılaşılan zorlukları sistematik olarak analiz etmiştir. Bulgular hem yabancı dil öğretimi hem de çeviri alanında kültürel bağlama duyarlı stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

- Deyimler anlam ve bağlamıyla birlikte öğretilmelidir.
- Tam eş değeriilik sağlanamayan deyimlerde bağlama uyarlama stratejileri geliştirilmelidir.

- Çeviri derslerinde öğrencilerin kültürel kodların aktarımına odaklanması sağlanmalıdır.
- Gelecek araştırmalarda farklı kültürel bağlamlarda eş değerlilik çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

Almaany Online Dictionary. (2025). <https://www.almaany.com>

Arslan, M. (2015). *Türk atasözleri ve deyimlerinde kültürel anlamlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Baker, M. (2018). *In other words: A coursebook on translation* (3rd ed., ss. 70–72). Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (ss. 3–25). Multilingual Matters.

Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (ss. 12–30). Cambridge University Press.

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press. (Aktaran: Shuttleworth, M., & Cowie, M., 2014. Dictionary of translation studies, Routledge).

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.

Deveci, H. (1984). *Çeviri sorunları ve eşdeğerlilik*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Deveci, M. (1984). *Çeviri sorunu ve çeviri yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar* (ss. 110–112). Routledge.

Göktürk, O. (1994). *Çeviri ve kültür*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Göktürk, Ş. (1994). *Çeviri kuramları*. İstanbul: Multilingual Press.

Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator* (ss. 54–56). Routledge.

Koller, W. (1995). *Equivalence in translation theory*. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (ss. 240–252). Routledge.

Koller, W. (1995). *Equivalence in translation theory*. In R. Radegundis (Ed.), *Translation studies: An interdisciplinary* (s. 241-254). John Benjamins.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed., ss. 22–28). Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture* (ss. 5–22). Oxford University Press.

- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach* (ss. 45–48). Oxford University Press.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation* (ss. 5–9). Prentice Hall.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating* (ss. 159–162). E.J. Brill.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Brill.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. E. J. Brill.
- Radegundis, W. (2008). Equivalence revisited: Translation theory and practice. *Translation Journal*, 12(3).
- Reverso Context. (2025). Contextual translations. <http://www.reverso.net>
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2014). *Dictionary of translation studies* (2nd ed.). Routledge.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2014). *Translation: A multidisciplinary approach*. Routledge.
- Şimşek, F. (2019). Arapça–Türkçe deyim çevirilerinde bağlamsal uyarlama. *Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 45–60. <https://doi.org/xxxx>
- Türk Dil Kurumu. (2025). Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Şanverdi, Y. (2021). Yerli ve yabancılaştırma stratejilerinin çeviri süreçlerine etkisi. *Uluslararası Çeviri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 12–29. <https://doi.org/xxxx>

İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Geliştirici Etkinlikler

Ahmet SAÇKESEN¹, Dila CAN²

Giriş

Küreselleşen dünyada bireylerin birden fazla dile maruz kalmaları ve bu diller arasında geçiş yapmaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, iki dillilik kavramı hem eğitim bilimlerinde hem de dil öğretimi alanında önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Grosjean'e (2010) göre iki dillilik, bireyin iki dili de belli bir yeterlik düzeyinde kullanabilme durumudur. Bloomfield (1935), iki dilliliği "iki dili de ana dil gibi kontrol edebilme" olarak tanımlamaktadır. Sadece "mükemmel iki dilli" kişileri kapsayan Bloomfield'in (1935) tanımının aksine, McNamara (1967) ana dilinden başka bir dilde dört dil becerisinden sadece birinde asgari düzeyde yetkinliğe sahip bir kişinin iki dilli olarak adlandırılabileceğini öne sürer (Mahmoudi & Mahmoudi, 2021). "İki dillilik" terimi, yaygın olarak iki farklı dili kullanma becerisi kazanmış bireyleri belirtmek için kullanılmakla birlikte oldukça karmaşık, sosyal, psikolojik ve dilbilimsel bir olgudur (Bölükbaş Kaya, vd. 2019). Çünkü iki dillilik aynı zamanda iki kültürü, iki ülkeyi ve sistemi bir arada kurmak zorunda kalmış bireyleri ifade etmektedir. İki dilli bireylerin sayısı dünyada hızla atmaktadır ve bunun sebepleri arasında genellikle savaş göçü, beyin göçü, iş gücü göçü bulunmaktadır. Yeni ülkelere çeşitli sebeplerle göç etmiş olan ilk neslin ardından bir dil problemi de ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Avcı, 2022; Yıldız, 2008). İki dilliliğin desteklenememesi durumunda yarı ili dillilik, azınlık ve entegrasyon sorunları gibi sorunların ortaya çıkacağı belirtilmiştir (Cummins, 1976). Bu sebeple iki dilli bireylerin dil konusunda ihtiyaçlarını tespit etmek ve eğitimde gereksinimlerini ortaya koymak, ihtiyaç olarak görülmektedir.

İki dilli çevrelerde büyüyen ve iki dilinden birinin Türkçe olan kişilerin ihtiyaçları ve eksiklikleri bulunmaktadır. Ancak bu ihtiyaçlar Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmeyle elde edeceği kazanımlardan oldukça farklıdır. Bu farklılık temel olarak dil bilimsel ve kültürelidir. Dil bilimsel açıdan bir dilin yetkin olarak kullanılması, dil becerilerinin (dinleme, konuşma,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, ahmet.sackesen@izu.edu.tr

² Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, dila.can@izu.edu.tr

okuma, yazma) gelişiminin yanı sıra bilişsel becerilerin (çıkarımda bulunma, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme) de üst düzeyde geliştiği anlamına gelir (Bican, 2021). İki dilli çocuklar, ikinci dilini, edinme yoluyla; ikinci veya ikiden fazla dilini yabancı dil olarak öğrenen çocuklar ise bu dili öğrenme yoluyla bilirler. Burada vurgulanması gereken çocuğun yaşı, maruz kaldığı dillerin kullanım niteliği ve süresidir (Yağmur, 2024). Dolayısıyla iki dilli bireylerin ihtiyaçlarının analizi çok daha farklı bir temel üzerine inşa edilmelidir. Bu araştırmada, iki dilli öğrencilerle yapılan Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi konulu bir proje yürütülmüştür. Proje sürecinde öğrencilerin Türkçe dil ve konuşma becerileri dikkate alınarak bir etkinlik seçkisi oluşturulmuştur. Etkinlikler, katılımcı grubun ihtiyaç analizine göre oluşturulmuştur.

Kurudayıoğlu ve Avcı'nın (2022) çalışmasında, iki dillilik hakkında yıllara göre yapılan çalışmanın neticesinde iki dilli öğrencilerin sayısının artışı verilerle kanıtlanmıştır. Üstelik bu veriler Türkçe ve iki dillilik terimlerini içeren çalışmaların sayısını göstermektedir. Dolayısıyla iki dilli öğrencilerin Türkçe becerilerinin araştırmalar için önemli bir konu olduğu söylenebilir. Bu araştırma, iki dilli öğrencilerin Türkiye'deki ortaokullarda artış göstermesi neticesinde, Türkçe derslerinde öğrencilere uygulanabilecek etkinlikleri tasarlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın önemi, ortaokullardaki iki dilli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin literatürde oldukça az olmasıdır. Özellikle bu çalışmada Türkçe konuşma becerisindeki eksikliklerin giderilmesi için öğrencinin seviyesine göre etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe dersi özelinde değerlendirildiğinde iki dilli öğrencilerin Türkçe performanslarında çeşitli güçlükler yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, çoğu zaman öğrencilerin yeterli düzeyde dil girdisine maruz kalmamaları ve üretici dil becerilerini yeterli düzeyde kullanmamaktan kaynaklanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde motive olmaları, duygusal olarak sürece katılmaları ve kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri gibi etkenler, performanslarını doğrudan etkilemektedir.

Bu öğrencilerin Türkçe dersindeki ihtiyaçlarını belirlemek, etkili bir öğretim tasarımı için kritik önemdedir. Ayrıca ihtiyaç analizi yapılırken öğrencilerin yalnızca bireysel yeterlikleri değil, kültürel geçmişleri, demografik özellikleri ve ilgi alanları gibi bireye görelilik ilkesinden hareketle eğitim verilmelidir. Bu doğrultuda geliştirilecek öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin hem iletişimsel hem de akademik ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yapılandırılması önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan konuşma etkinlikleri tanıtılmakta ve bu etkinliklerin, öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlayabilecek yönleri değerlendirilmektedir. Etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, anlamlı iletişim bağlamları yaratan iki dillilik arasında geçişleri destekleyen bir çerçevede tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan etkinlik havuzunun sınıf içi uygulamalar yoluyla denemesi ve geliştirilmesini amaçlanmıştır. Araştırma süreci boyunca uygulayıcı tarafından etkinlikler sistematik biçimde gözlemlenerek analiz edilmiştir. Süreçte elde edilen bulgular hem mevcut durumun betimlenmesine hem de yeni etkinliklerin geliştirilmesine olanak tanımıştır.

Araştırma, uygulama temelli olması, sorun çözme ve geliştirme aşamalarını içermesi bakımından nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kapsamında yürütülmüştür. Eylem araştırması, özellikle eğitim alanında öğretim sürecine müdahale ederek mevcut durumu iyileştirmeyi amaçlayan sistematik ve döngüsel bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, geliştirilen etkinlik havuzu beş haftalık bir uygulama süreci boyunca denenmiştir. Süreç boyunca elde edilen gözlem verileri doğrultusunda etkinliklerde çeşitli revizyonlar gerçekleştirilerek son hali bu çalışma ile bulgular kısmında sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören, Türkçeyi ikinci dil olarak edinmiş iki dilli 12 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, sınıf içi gözlemler ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları 12 ile 14 arasında değişmekte olup 7. ve 8.sınıf düzeylerinde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların tamamının Türkçe konuşma becerilerinde yetersizlikler gözlemlenmiş; araştırma bu yetersizliklerin giderilmesine katkı sunmayı amaçlamıştır.

Bu araştırma için etik izni alınmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere uyulmuş, öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve uygulamalar gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Beş haftalık uygulama süreci boyunca uygulayıcı gözlemleri, uygulama sırasında alınan notlar, öğrencilerin performans gelişimleri gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda, etkinliklerde revizyonlar gerçekleştirilmiş olup tasarlanan yeni etkinlikler için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda 3 Türkçe eğitimi uzmanına başvurulmuştur. 1 uzman uygulamanın tüm sürecini sahada takip etmiştir, 1 uzman uygulama sürecini 3 haftada bir takip etmiştir, 1 uzman ise çalışma sürecini ve elde edilen bulguları dokümanlar aracılığı ile değerlendirmiştir. Tutor öğrenmenin uygulama sahasında aktif olarak 2 Türkçe eğitimi uzmanı çalışmıştır.

Uygulama süreci sonucunda elde edilen veriler, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin gelişim sürecine ilişkin önemli ipuçları sunmuştur. Süreç boyunca öğrencilerin hangi etkinlik türlerine daha fazla katılım gösterdiği, hangi dilsel alanlarda zorluk yaşadığı ve konuşma becerisindeki ilerlemeleri gözlemlenmiştir. Uygulamalar, sadece ölçme-değerlendirme açısından değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini yapılandırma ve etkinlik havuzunu iyileştirme açısından da yol gösterici olmuştur. Sürece ilişkin bulgular bütüncül olarak değerlendirilerek, geliştirilen etkinlik havuzuna son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, uygulama sürecinde ortaya çıkan durumlar önceden belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin etkinliklere verdikleri tepkiler, dilsel gelişim düzeyleri ve karşılaşılan güçlükler analiz edilerek etkinliklerin niteliği üzerine çıkarımlarda bulunulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı yansımalarına, uygulama sırasındaki gözlem verilerine ve öğrenci etkileşimlerine bütüncül biçimde yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini geliştiren etkinlik önerileri verilmiştir. Etkinliklerin niteliği değişkenlik göstermektedir ancak hepsi konuşma becerisini geliştirmek için kullanılabilir. İki dilli öğrencilerin seviyeleri bu etkinlikler ile tespit edilebilir veya önceden tespit edilen seviyeye uygun etkinlikler aşağıdaki listeden seçilerek kullanılabilir. Tüm etkinlikler 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme ve öğretme yaklaşımı olan Kademeli Sorumluluk Devri Modeline göre tasarlanabilir. Özellikle grup etkileşimine açık etkinlikler bu konuda avantaj sağlamaktadır. Tüm etkinlikler yüz yüze sınıflar

için tasarlanmıştır. Öğrencilerin seviyesine ve dijital becerisine göre yapılandırılmış etkinlikler Dijital Etkinlikler başlığında sunulmuştur.

Fiziksel Etkinlikler

Etkinlik 1: Meslekler Draması

Nitelik ve Amaç: Meslekler Draması etkinliği, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tespit etmek ve sınıf dinamiğini geliştirmek için yapılan hazırlıksız konuşma etkinliğidir. Bir grup çalışması niteliğinde olan Meslekler Draması, 2-3 kişilik veya 5-6 kişilik uygulanabilir.

Uygulama: Öğrenciler 2-3 kişilik veya 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba bir meslek verilir ve o mesleğin bir olayını canlandırmaları istenir (örneğin veterinerlik mesleği verilen grupta bir kişi veteriner, bir kişi müşteri, bir kişi hasta rolünü oynayabilir).

Öğrencilere hazırlanmaları için 5-10 dakika süre verilir. Sürenin sonunda gruplar sırayla sahneye çıkarak 4-5 dakikalık canlandırma yapar.

Etkinlik 2: Bir Harf Seç

Nitelik ve Amaç: Bu etkinlik, öğrencilerin söz varlığını tespit edebilmek için tasarlanmıştır. Etkinlik hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşma niteliğinde olabilir. İki dilli öğrencilerin söz varlığını geliştirerek zihinsel faaliyetlerini aktif etmektedir.

Uygulama: Her bir öğrenciye öğretmen bir harf verir. Bu harfler, Türkçede en çok bulunan kelimelerin başladığı harfleri içermelidir. Örneğin a, e, s, k, l, d gibi harfler verilebilir. Harfler, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine göre zorluk seviyesini artırmak için değiştirilebilir. Her harf, birden fazla öğrenciye veya bir harf sınıfın tümüne de verilebilir.

Hazırlıklı Konuşma İçin: Harfler öğrenciye verildikten sonra o harf ile başlayan kelimelerden bir cümle veya paragraf oluşturmaları istenir (Örneğin a harfi ile başlayan kelimelerle bir sözlü metin). Öğrenciler sözlü metinlerini oluştururken zihinde tasarlayabilir veya yazarak destek alabilir. Bunun için öğrencilere 2-3 dakikalık bir hazırlık süresi verilir. Ardından gönüllü öğrenciler başta olmak üzere sözlü üretimleri sınıf önünde anlatılır.

Hazırlıksız Konuşma İçin: Öğrencilere etkinliğin tanımı yapılır ve doğrudan bir kişi sınıf önüne/tahtaya çıkarılır. Öğretmenin belirleyeceği bir harf öğrenciye sınıf önünde o esnada verilir. Öğrenciden 1 dakika boyunca seçilen harf ile başlayan kelime ile sözlü anlatım yapması istenir (Örneğin s harfi ile başlayan kelimeleri kullanarak başından geçen bir olay).

Etkinlik 3: Reklam Zamanı

Nitelik ve Amaç: Reklam Zamanı etkinliğinde amaç iş birliği içinde konuşma üretimi, ikna edici konuşma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Grup etkinliğine dayalı bu çalışma drama yöntemiyle yapılan Türkçe konuşma etkinlikleri arasındadır.

Uygulama: Öğrenciler 2-3 kişilik veya 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her bir gruba günlük hayatta kullanılan sıradan nesneler verilir (tarak, kaşık, defter, kulaklık vb). Gruplardan bu nesne için bir reklam sunumu hazırlanması istenir. 10 dakika hazırlık süresi verilir. Her grup sahneye çıkar ve 2-3 dakikalık bir canlı reklam konuşması yapar. Diğer öğrenciler “alırdım/almazdım çünkü..” diyerek geri bildirim verir.

Etkinlik 4: Eğer Olsaydım..

Nitelik ve Amaç: Eğer Olsaydım etkinliğinin amacı, öğrencilerin farklı karakter ve durumlara bürünmelerini sağlayarak yaratıcı konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu etkinlik hem hazırlıklı hem de hazırlıksız olarak yapılabilir. Etkinlik öğrencilerin konuşma becerisindeki ihtiyaçlarına göre yapılandırılabilir. Türkçe diyalog kurma ve kendini ifade etme becerileri de geliştirilmektedir.

Uygulama: Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Üzerinde farklı rollerin yazılı olduğu rol kartları bulunmalıdır. Rol kartlarının üzerinde örneğin, "Eğer bir süper kahraman olsaydım...", "Eğer bir hayvanat bahçesi görevlisi olsaydım...", "Eğer zamanda yolculuk yapsaydım ve bir padişahla karşılaşıyordım...", "Eğer yeni bir gezegen keşfetseydim..." vb. yazılı kağıtlar bulunur.

Her grup öğretmen masasına gelerek bir rol kartı seçer. Kartı seçen grup, rolü canlandıracak bir diyalog ve olay tasarlar. Gruplara 5 dakikalık hazırlanma süresi verilir. Sürenin sonunda rollerini canlandırır. Etkinliğin etkililiğini artırmak için isteğe bağlı olarak öğrencilere basit aksesuar parçaları (şapka, gözlük, atkı vb.) verilir.

Etkinlik 4.1: O Kişi Ol

Nitelik ve Amaç: O Kişi Ol etkinliği Eğer Olsaydım etkinliğinin uzantısı niteliğindedir. Öğrencilerin olay, durum tasarlama ve grup etkileşimindeki koordinasyonlarının düşük olması durumunda O Kişi Ol etkinliği uygulanabilir. Bu etkinlik, bireysel olarak uygulanan ve taklit yöntemine dayalı bir konuşma etkinliğidir. Öğrenciler, Türkçe konuşan ve sevdikleri bir

yazarın, sanatçının, sporcunun veya spikerin konuşmasını taklit ederek konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenir.

Uygulama: Öğretmen öğrenciler ile, öğrencilerin ilgi alanına göre Türkçe konuşma becerisi iyi olan bir yazar, sanatçı, sporcu veya spiker belirler. Öğrencilere, seçtikleri kişi olmalarını ve onların dil ve üsluplarını gözlemlemesini ister. Ardından öğrencilere bir konu verir ve konuyu “o kişi gibi” anlatması istenir. Örneğin okulda gerçekleşen 23 Nisan etkinliklerini bir haber spikeri gibi sunması istenir veya 23 Nisan etkinliklerini bir yazar gibi anlatması istenir. Öğrencilerin belirleyeceği kişi, taklit edeceği kişidir. Taklit yoluyla Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu etkinlik hazırlıklı bir konuşma etkinliğidir. Bu sebeple öğrencilere hazırlanması için bir sonraki ders gününe kadar hazırlanma süresi verilebilir.

Dijital Etkinlikler

Bu bölümde dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji kullanımı gelişmiş öğrenci grupları için etkinlik önerileri bulunmaktadır.

Etkinlik 1: Dijital Hikâye Anlatıcılığı / Vlog Hazırlama

Nitelik ve Amaç: Bu etkinlik, öğrencilerin dijital platformlara olan ilgilerini kullanarak kendi hikâyelerini veya deneyimlerini Türkçe olarak ifade etmelerini sağlamaktadır. Dijital hikâye anlatıcılığı, dijital dünyada vlog olarak adlandırılmaktadır ve bu etkinlik de kısa bir vlog hazırlama etkinliğidir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak kendi seçtikleri bir konuda Türkçe olarak planlı ve görsel destekli bir sunum hazırlama ve sunma yeteneklerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu etkinlik hazırlıklı konuşma yöntemiyle uygulanmaktadır. Etkinlik hem bireysel hem de ikili grup etkinliği olarak tasarlanabilir. Öğrencilerin yaratıcı yazma, planlama, görsel okuryazarlık ve dijital sunum becerilerini geliştirir. Öğrencilerin kendi ilgi alanları üzerinden Türkçe üretmelerini teşvik eder.

Materyaller: Öğrencilerin video çekimi için kullanabileceği bir cihaz, bilgisayar ve internet erişimi

Uygulama: Her öğrenci veya ikili grup için bir konu belirlenir. Bu konular “Bir günlüğüne istediğin bir şeye dönüşseydin ne olurdu?”, “En sevdiğin aktiviteyi tanıt”, “Gelecekteki okulunu hayal et” vb. olabilir.

Öğrenciler, seçtiği konu hakkında 5-7 dakikalık kısa bir video hikâye sunumu (vlog) hazırlar. Bu hazırlık sürecinde tüm konuşmalar Türkçe olarak hazırlanır. Öğrenciler kendilerini kameraya çekerek konuşma pratiği yapar (Öğretmen, öğrencilerin gizliliğini ve güvenliğini sağlayacak şekilde bu süreci yönetmelidir).

Hazırlık süresi sonunda öğrenciler sırayla video hikayelerini (vloglarını) sınıfa izletir. Sunum sonrası diğer öğrenciler soru cevap kısmında Türkçe olarak etkileşimde bulunur.

Etkinlik 1.1: Ben Bir Youtuber Olsaydım...

Nitelik ve Amaç: “Ben Bir Youtuber Olsaydım” etkinliği bir önceki Vlog Hazırlama etkinliğinin bir uzantısı niteliğindedir. Etkinlik, dijital becerilere sahip öğrencilerin Youtuber konseptini sınıfa taşıyarak ilgi çekici içerikler üretme ve sunma becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Materyaller: Logo tasarlamak için gereken kalem, kağıt ve makas.

Uygulama: Her öğrenciden bir tema seçmesi istenir veya öğretmen tarafından bir tema verilir (Örneğin, “yeni bir kitabın tanıtımı”, “evcil hayvanımı tanıtıyorum”, “en sevdiğim 3 yer”, “bir oyuna başlangıç rehberi” vb.).

Öğrenciler, seçtikleri temayla ilgili bir Youtube kanal ismi belirler ve kanal logosu tasarlar. Bu tasarım onların etkinliğe ilgisini artırmak ve konuşma konseptine teşvik etmek için uygulanmaktadır. Öğrenciler tasarımı yaparken sunumlarında kullanacakları kelimeleri ve cümleleri belirlerler. Hazırlık süresi sonunda her öğrenci, tasarladığı logo ve küçük resmini göstererek sanki bir Youtube videosu çekiyormuş gibi kısa bir tanıtım yaparlar. Sunum sonrası diğer öğrenciler video altına yorum yaptıkları gibi sözel olarak Türkçe geri bildirim verirler.

Etkinlik 2: Emoji ile Hikâye Anlatma

Nitelik ve Amaç: Emoji ile Hikâye Anlatma etkinliği hem bireysel hem de grup çalışması olarak uygulanabilir. Hazırlıksız konuşma niteliğinde olan bu etkinlik, öğrencilerin emojiler gibi modern iletişim araçlarını kullanarak yaratıcı hikâye oluşturmalarını ve bu hikayeleri Türkçe olarak sözlü bir şekilde ifade etmelerini sağlamak için tasarlanmıştır.

Materyaller: Emoji kartları, kağıt ve kalem.

Uygulama: Her öğrenciye veya ikili gruba rastgele 3-4 adet emoji kartı verilir. Öğrenciler bu emojileri kullanarak kısa bir hikâye üretirler. Hikâyenin akışında emojilerin

anlamalarını ve sıralamasını dikkate almaları istenir. (Örneğin, roket, kara delik ve uzaylı emojiilerinin bulunduğu kartta “Bir uzay gemisiyle galaksiler arası yolculuk yaparken aniden bir uzaylıyla karşılaştım..”) Hikaye üretim işlemi bittikten sonra öğrenciler sırayla kendi hikayelerini Türkçe olarak sınıfa anlatırlar.

Etkinlik 2.1: Emoji Tahminleri

Nitelik ve Amaç: Emoji Tahminleri etkinliği bir önceki Emoji ile Hikâye Anlatma etkinliğinin uzantısı niteliğindedir. Etkinliğin amacı, yaratıcı ve görsel düşünme becerilerini sözlü ifadeye dönüştürme, dinlediğini anlamlandırma, kelime ilişkilendirme ve hızlı tahmin yürütme becerilerini geliştirmektir. Bir önceki etkinliğe göre zorluk seviyesi daha yüksektir. Öğrencilerin hem hazırlıksız konuşma hem de hızlı düşünme ve üretme becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

Malzemeler: Farklı duyguları, nesneleri, eylemleri ve yerleri tasvir eden en az 50-60 farklı emoji.

Uygulama: Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Her gruptan bir öğrenci “anlatıcı” olur, diğerleri “tahminci” olur. Anlatıcı öğrenci, önünde kapalı bir şekilde duran 3-4 adet emoji kartı çeker. Anlatıcı, çektiği emojiilerin adını söylemeden ve göstermeden, sadece bu emojiileri kullanarak bir olay, durum veya hikâye anlatmaya çalışır. Örneğin, (🏃 🚫 🌳 🌻) “koşarak ormana gittim. Tahminciler, anlatıcının kullandığı emoji kombinasyonundan ne anlatmaya çalıştığını tahmin etmeye çalışır. Doğru tahmin edildiğinde sıra diğer gruba geçer veya gruptaki öğrenci değişir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında hazırlanan iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini geliştirici etkinlikler, iki dilli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Etkinlikler hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşma üretimini desteklemektedir. Cummins (2000), iki dilli öğrenciler için dil gelişiminde sosyal bağlamların ve etkileşimli öğrenme ortamların önemini vurgulamış ve dersteki etkinlerin buna vurgu yapması gerektiği yaklaşımını benimsemektedir. Bu sebeple etkinlikler oluşturulurken öğrencilerin bireysel ifade, grup etkileşimi ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici boyutta hazırlanmıştır. Özellikle drama, taklit, hikâye anlatımı ve dijital içerik üretimi gibi farklı

modellere dayalı uygulamaların öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlayacağı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin içerisinde literatürde daha önce benzerleri çalışılmış etkinlikler bulunmaktadır. Hem makale ve bilimsel yayınlarda hem de Türkçe ders kitapları vb. yardımcı ders materyallerinde çeşitli şekilde kullanılmıştır. Bu araştırmada, etkinlikler ihtiyaç odaklı olarak yapılandırılmıştır ve iki dilli öğrenciler için kullanılabilir niteliği ön plana çıkarılmıştır.

5 hafta süren hızlandırılmış bir beceri geliştirme çalışması sonucunda derslerde öğrencilere faydalı olabilecek konuşma etkinliklerini içermektedir. Bu konuşma etkinlikleri, Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşime dayalı öğrenme kuramına göre yapılandırılmıştır. Özellikle grup içi etkileşimi temel alan uygulamalar, öğrencilerin “yakınsak gelişim alanı” (ZPD) içerisinde akranlarıyla veya öğretmen veya Tutor rehberliğinde dilsel üretimlerini geliştirmeye olanak sağlamaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin 5 hafta içerisinde beceri gelişimi gösterme durumları ele alınmıştır ve bu konuşma etkinliklerinin Türkçe eğitime etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan konuşma etkinlikleri tanıtılmış ve bu etkinliklerin, öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlayabilecek yönleri ele alınmıştır. Etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, anlamlı iletişim bağlamları yaratan iki dillilik arasında geçişleri destekleyen bir çerçevede tasarlanmıştır.

Bu çalışma, Türkçe derslerinde iki dilli öğrencilerin konuşma eksiklerinin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin yeterli düzeyde dil girdisine maruz kalmalarını ve üretici dil becerilerini yeterli düzeyde kullanmalarını destekleyici bir şekilde tasarlanmıştır. Bu eksiklerin giderilmesi, fiziksel ve zihinsel olarak konuşma becerisinin artırılması için iki dilli öğrencilere konuşma derslerinde uygulanabilecek örnek etkinlikler sunulmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe sözlü anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan Meslekler Draması, Reklam Zamanı ve Eğer Olsaydım gibi drama temelli konuşma etkinlikleri etkileşim temelli olmakla birlikte öğrencilerin yaratıcı becerilerini desteklemektedir. Bu etkinler öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş senaryolar üzerinden üretimsel dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu süreçte dramatizasyon ve rol yapma gibi teknikler öğrencilerin dil edinim ve üretim süreçlerini desteklemekte ve öğrencilerin sözlü anlama becerilerinde akıcı olmalarını sağlamaktadır (Fleming 2006; Piazzoli, 2011).

Bir Harf Seç gibi sözlük temelli konuşma etkinliği iki dilli öğrencilerin kelime dağarcığını aktif hale getirirken dil süreçlerini hızlandırmakta ve Türkçe dair farkındalık oluşturmaktadır. İki dilli bireylerde kelime çağrışımı, kelime üretme ve yapılandırılmış sözcük oyunlarının hedef dili öğrenmede etkili olduğu belirtilmektedir (Cummins, 2000).

Dijital hikâye, vlog hazırlama ve emoji destekli etkinlikler gibi teknoloji entegrasyonuna dayalı etkinlikler, iki dilli öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği medya okuryazarlığını dil eğitimiyle birleştirme imkânı sunmaktadır. Robin (2008) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve anlatı icrasını güçlendirdiği ve dil eğitiminde üretici dil becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Vlog hazırlama, Ben Bir Youtuber Olsaydım ve Emoji ile Hikâye Anlatma adlı konuşma etkinlikleri hem bireysel hem işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen dijital öğretim materyallerinin pedagojik amaçlı kullanımına dair iyi örneklerdir. Öğrencilerin dijital ortamla iç içe olması onların derse olan motivasyonlarını artırarak Türkçeye olan ilgilerine katkı sağlayacaktır.

Bandura (1989) sosyal bilişsel kuram çerçevesinde rol model alınan kişinin dil kullanımı üzerinden etkili bir dil öğrenme fırsatı sağladığını ve bunun dil edinim sürecinde önemli olduğunu belirtmiştir. O Kişi Ol gibi taklit temelli konuşma etkinlikleri, öğrencinin model yoluyla öğrenmelerini teşvik etmektedir.

Bu araştırma, Türkçe konuşma becerisinin gelişimini sağlamak için bir izleniç ortaya koymuştur. Çalışmada yer alan tüm etkinlikler hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmayı dengeli bir biçimde içeren, bireysel ve grup temelli üretimi destekleyen, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden bir yapıdadır. Araştırma iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerinde üretimsel dil becerilerini geliştirmeye ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni yetiştirecek programlarda kullanılmak üzere geliştirilecek olan öğretim malzemesi ve akademik programların da kesinlikle mutlak iki dilliliği hedef alması gerekmektedir. (Yağmur, 2024).

Günümüzde ise ekonomik, sosyolojik ve teknolojik değişimler bu hareketliliği daha da artırmış, iki dile sahip olmayan insanları da iki dilli olmaya yöneltmiştir. Hatta iletişim, ulaşım, eğitim gibi birçok faktör iki dili konuşabilenleri ön plana çıkarmış, iki veya daha çok dili aynı anda kullanabilenleri daha değerli kılmış ve bunların tercih edilebilirliğini artırmış, iki dillilerin sayısına nicel olarak bir üstünlük getirmiştir (Günaydın, 2020). Bu konuşma etkinliklerinin pedagojik ilkeler doğrultusunda sınıf içerisinde sistematik şekilde uygulanması, yalnızca dilsel

gelişim için değil, aynı zamanda özgüven, topluluk önünde konuşma, ifade yetenekleri ve hepsinden öte Türk toplumuna uyum süreçleri konusunda öğrencileri destekleyecektir.

Öneriler

- Bu kapsamda iki dilli öğrencilerin konuşma becerisini geliştirici etkinliklerin kullanılmasına dair aşağıdaki öneriler verilmiştir.
- Öğrencilerin Türk eğitim sistemlerine daha kolay alışmaları için aileler ile görüşüp evde öğrencinin Türkçe konuşmasına teşvik edilmelidir.
- İki dilli göçmen çocukların yaşadığı muhitte okul öncesi eğitim almaları yönünde ebeveynlere eğitim verilmeli ve bunun önemi vurgulanmalıdır.
- Okuldaki rehberlik servisi ile irtibat halinde olup öğrencilerin gelişim düzeyleri takip edilmelidir.
- Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda Türkçenin aktif kılınmasına yönelik çalışmalar yapılmalı ve öğrencilerin sosyal becerileri de desteklenmelidir.
- Öğretmenin sınıf dilini kullanması açısından iki dilli öğrencilerin dilinde bazı komut ve kavramları öğrenmesi ve bunu sınıf içi iletişimde kullanması gerekmektedir.
- İki dilli öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik konuşma etkinlikleri programda yer almalıdır.
- Derslerde dil doğal ortamında öğretilmeli, otantik materyaller olmalı ve yaklaşım ve yöntem konusunda çeşitlilik olmalıdır.
- İki dilli öğrenciler için hazırlanacak etkinlerde onların mevcut düzeylerine uygun etkinlikler hazırlanmalı. Öğrencilerin bilişsel ve iletişimsel yeterlikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Anlamlı bir öğrenmeyi desteklemek için hazırlanacak etkinlikler gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir.
- İki dilli öğrenciler için konuşma etkinliklerinin etkili biçimde uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun 10-15 öğrenci arasında olması önerilmektedir.
- İki dilli öğrencilere göre hazırlanan ders içerikleri öğrencinin kültürünü de kapsayıcı şekilde tasarlanmalı ve kültürlerarası yaklaşıma uygun hazırlanmalıdır.
- İki dilli öğrencilerin ana dillerine saygı gösterilmeli, gerekli durumlarda bazı kavramlar iki dilli bir şekilde açıklanabilir.
- Etkinlikleri hazırlama sürecinde rol yapma, hikâye tamamlama, görsel destekli anlatım gibi tekniklerle üretici konuşma desteklenmelidir.

- Konuşma becerisi izole bir beceri değildir. Bu sebeple konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birlikte ele alınmalı ve ders etkinlikleri birden fazla beceriye hitap edilmelidir.
- İki dilli öğrencilerin konuşma performansları portfolyo, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmelidir.
- Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendi kültürlerini daha iyi tanımalarına hem de hedef kültüre uyum sağlamasına katkı sunmalıdır.
- Aile ile iş birliği yaparak çocuklarının iki dildeki gelişimi desteklenmelidir.

Kaynakça

- Avcı, M., & Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252–265. <https://doi.org/10.16916/aded.1030651>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Vol. 6. Six theories of child development* (ss. 1–60). JAI Press.
- Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: Yaklaşım ve hedefler. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı 1), 90–97. <https://doi.org/10.47770/ukmead.988267>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. H. Holt and Company.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B., & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98–113.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Fleming, M. (2006). Drama and language teaching: The relevance of Wittgenstein's concept of language games. *Humanising Language Teaching*, 8(4), 97–110.
- Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010–2020). *International Journal of Language Academy*, 8(5), 352–365.
- Mahmoudi, F., & Mahmoudi, A. (2021). İki dillilik: Dil ve biliş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14–19. <https://doi.org/10.51242/SAKA-TJER.2020.3>
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557–573.

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Orijinal çalışmalar yayımlanma tarihleri: 1930, 1933, 1935).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları. <http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf>
- Yağmur, K. (2024). Avrupa’da Türkçe öğretimi uygulamaları: Türkçe, Avrupa’da bir yabancı dil, ana dil, miras dili veya «diaspora» dili olarak mı öğretilmektedir? In A. EditorAdı (Ed.), *İki dillilere ve yabancılara Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar*. Duvar Yayınları.

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Odyologların Rol ve Görüşlerinin İncelenmesi

Recep FIRAT¹, Ayşe Nur KART²

Giriş

Dil, insan etkileşimlerinin temel aracıdır ve iletişim, bilişsel gelişim ile sosyal katılım süreçlerinde belirleyici bir işlev üstlenir (Bialystok, 2007). Çocuklar, doğumdan itibaren çevresel uyaranlar, bakım verenlerle kurulan etkileşimler ve doğal öğrenme kapasiteleri yoluyla dil edinimine başlar. Ancak işitme kaybı, bu sürecin bütünlüğünü önemli ölçüde bozabilmektedir (Robinshaw, 1994; Zussino vd., 2022). İşitme kaybı yaşayan çocukların işitsel bilgiyi algılama ve işleme becerilerindeki sınırlılıklar, dil gelişimini geciktirmekte veya atipik bir biçime dönüştürebilmektedir (Halliday vd., 2017; Karasu vd. 2015; Kougiou & Mantsos, 2023). Bu durum, özellikle erken okuryazarlık becerilerinin edinimini güçleştirerek eğitim sürecini çok yönlü biçimde etkiler (Colin vd., 2013). Dolayısıyla işitme kaybının dil ve okuryazarlık gelişimine yönelik etkilerini derinlemesine anlamak, bu çocukların karşılaştıkları özgün güçlükleri hedefleyen etkili müdahalelerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Moeller vd., 2007). Nitekim Ingvalson ve arkadaşları (2020), işitme kaybının fonolojik duyarlılık, konuşma sesi ayırma, kelime öğrenme, morfosentaks ve anlatı becerileri gibi erken okuryazarlığın temel bileşenlerini çok boyutlu olarak olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Erken okuryazarlık, çocukların okuma-yazma sürecine başlamadan önce geliştirdikleri temel beceriler bütünüdür (Altınkaynak, 2019; Neuman, 2015). Fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, yazılı dil farkındalığı ve anlatı oluşturma becerileri bu bütünün temel bileşenlerindendir (Dickinson vd., 2019). Alanyazın, erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyen yıllardaki akademik başarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Kargın vd., 2015; Kincaid vd., 2020). Normal işiten çocuklar, destekleyici ve zengin bir çevrede bu becerileri çoğu zaman kendiliğinden geliştirirken (Biltekin, 2019), işitme yetersizliği olan

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Tezli YL, rfakademik@gmail.com

² Doktor Öğretim Üyesi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, aysenurkart@duzce.edu.tr

çocuklar işitsel girdiye sınırlı erişim nedeniyle erken okuryazarlık sürecinde belirgin güçlüklerle karşılaşabilir. Yeterli destek ve uyarlanmış eğitim sağlanmadığında bu güçlükler, akademik başarı için kritik öneme sahip temel becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Arslan, 2022).

Fonolojik farkındalık, sözcükleri oluşturan sesleri tanıma ve bu sesleri manipüle edebilme becerisi olarak tanımlanır ve erken okuryazarlığın en kritik bileşenlerinden biridir (Delican ve Ateş, 2021). Bu beceri, çocukların harf-ses eşleştirmesi yapabilmesini sağlayarak yazılı dilin çözülmesinde temel bir rol üstlenir (Akyüz ve Doğan, 2019). Ancak işitme yetersizliği olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi, sınırlı işitsel deneyim nedeniyle zayıflayabilmektedir (Ingvalson vd., 2020) Bu çocuklar sesler arasındaki ayrımları kavramada ya da konuşulan kelimeleri yazılı temsilleriyle ilişkilendirmede zorlanabilir (Yaman vd., 2016). Bu durum, okuma ve yazma sürecinde akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde güçlük yaşanmasıyla sonuçlanabilir (Qi ve Mitchell, 2012)

İşitme kaybı sadece fonolojik farkındalığı değil, kelime hazinesi, dilbilgisel yapıların kullanımı ve anlatı becerileri gibi okuryazarlıkla bağlantılı diğer dilsel alanları da etkileyebilir (Köse vd., 2024). İşitsel girdiye daha az maruz kalan çocukların çoğu, işiten akranlarına göre daha sınırlı bir kelime hazinesi geliştirmektedir (Akmeşe ve Küçük, 2022). Bu sınırlılık hem sözlü dil gelişimini hem de okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkiler. Zira kelime dağarcığı, yazılı metinlerin anlamlandırılmasında temel belirleyicilerden biridir (Özkan ve Yücel, 2021). Bu nedenle, işitme kaybı yaşayan çocuklara yönelik erken ve hedefe yönelik müdahaleler, dil ve okuryazarlık gelişiminin desteklenmesinde kritik önem taşır.

İşitme cihazları ve koklear implantlar gibi teknolojik çözümler, işitme kaybı olan çocukların işitsel girdiye erişimini artırarak hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Akmeşe vd., 2021; Mustul ve Doğan, 2022). Bununla birlikte bu cihazların etkililiği, uygulama yaşı, rehabilitasyon sürecinin niteliği ve bireyselleştirilmiş eğitim desteğinin sürekliliği gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Arısoy, 2024; Gürgür vd., 2016). Teknolojik desteklerin yanı sıra, işitme kaybının okuryazarlık gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için odyologlar, dil ve konuşma terapistleri, öğretmenler ve ailelerin dahil olduğu multidisipliner yaklaşımlar gereklidir (Kaymakçı vd., 2022; Yoshinaga-Itano, 2003).

Odyologlar, işitme yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenir. İşitsel işleme ve işitme teknolojileri konusundaki uzmanlıkları sayesinde, öğretmenlere bu çocukların bireysel gereksinimlerine uygun öğretim yöntemlerinin

uyarlanmasında yol gösterici olabilirler (Gürgür vd., 2016; Kaymakçı vd., 2022). Odyologların rolü, cihaz yönetiminin teknik sınırlarını aşarak; aile ve eğitimci üçgeninde eğitsel erişilebilirliğin moderatörlüğü işlevini kapsamalıdır. Eğitimcilerle yürütülen iş birliği, işitme yetersizliği olan çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin niteliğini güçlendirir (Luckner vd., 1989; Runnion ve Gray, 2019).

Türkiye’de işitme yetersizliği olan çocukların eğitime ilişkin mevcut uygulamalar çoğunlukla dil gelişimi ve işitsel rehabilitasyona odaklanmakta; erken okuryazarlık gelişimi ise yeterince önceliklendirilmemektedir. Eğitim programlarının standardizasyon eksikliği ve özel materyallerin sınırlı oluşu, alandaki önemli boşluklar arasında yer almaktadır (Babaroğlu, 2017). Ayrıca odyologların eğitim süreçlerine tam olarak entegre edilmemesi, okuma-yazma becerilerini desteklemeye yönelik müdahalelerin etkililiğini azaltmaktadır (Runnion ve Gray, 2019). Bu nedenle, odyologların deneyimlerini ve görüşlerini inceleyen araştırmalar, erken okuryazarlık alanında daha etkili ve sürdürülebilir müdahalelerin geliştirilmesi açısından önemli bir gereklilik hâline gelmiştir.

Bu çalışma, işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde odyologların rolünü ortaya koymayı ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, daha kapsayıcı eğitim politikalarının ve uygulamalarının oluşturulmasına katkı sağlayarak işitme yetersizliği olan çocukların okuryazarlık gelişiminde karşılaştıkları engelleri azaltmaya yönelik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Odyologların erken okuryazarlığa ilişkin algıları ve bu alandaki mesleki rollerine dair görüşleri nelerdir?
2. Odyologların erken okuryazarlık sürecindeki uygulamaları, kullandıkları yöntemler, aile–eğitimci iş birliği deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. İşitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için odyologlara göre hangi mesleki ve sistem düzeyindeki iyileştirmelere ihtiyaç vardır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma, odyologların erken okuryazarlık sürecindeki profesyonel deneyimlerini ve bu sürece yükledikleri anlamları derinlemesine keşfetmeyi amaçladığından, nitel araştırma desenlerinden betimsel olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Olgubilim

deseni, bireylerin bir fenomene ilişkin öznel deneyimlerinden yola çıkarak ortak örüntülere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Kocabıyık, 2016; Tekindal ve Arsu, 2020; Yalçın, 2022). Bu bağlamda çalışmada odyologların erken okuryazarlık desteğindeki 'rol algıları' odak fenomen olarak ele alınmıştır. Her bir olgunun ayrıntılı incelenmesiyle bağlamsal bilgiler ve genelgeçer temalar ortaya konulabilmektedir (Halkias vd., 2022). Bu yaklaşım, mesleki uygulamaların ardındaki deneyimsel boyutları, bağlama özgü yorumları ve uygulama süreçlerinin çok katmanlı yapısını görünür kılma kapasitesi nedeniyle çalışmanın amacına uygunluk göstermektedir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesinin gerekçesi, hem belirli temaları sistematik biçimde ele alabilmek hem de odyologların bireysel deneyimlerini ayrıntılandırmalarına olanak tanımaktır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, bir katılımcının başka uygun katılımcıları önermesiyle ilerleyen ve özellikle erişimi güç uzman gruplara ulaşmayı kolaylaştıran bir yöntemdir (Yağar & Dökme, 2018). Bu yöntem aracılığıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan toplam 6 odyologa ulaşılmıştır. Katılımcı seçiminde en az iki yıllık deneyim ölçütü esas alınarak hem saha pratiğinin içselleştirilmesi hem de güncel ve yenilikçi yaklaşımlara açık uzman görüşlerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Böylece geleneksel alışkanlıklar yerine güncel ve dinamik sorunlara odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, işitme yetersizliği olan çocukların eğitimine yönelik hizmet sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan altı odyologdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 29 arasında değişmekte; mesleki deneyimleri 2 ile 6 yıl arasında farklılık göstermektedir. Tüm katılımcılar lisans mezunudur ve lisans eğitimleri sırasında işitme yetersizliği olan çocuklarla erken okuryazarlık öğretimine yönelik özel bir ders almamışlardır. Ayrıca hiçbir katılımcının bu alanda sertifikasyona sahip olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılar Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olup biri İstanbul'da, biri Çorum'da ve dördü Ankara'da çalışmaktadır.

Aşağıda, katılımcıların temel demografik özellikleri sunulmaktadır:

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Odyologlara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (yıl)	Eğitsel Deneyim (yıl)	Bölge
O1	Erkek	28	6	3	Ankara
O2	Erkek	29	5	5	İstanbul

O3	Kadın	26	2	1,5	Ankara
O4	Kadın	25	2,5	2,5	Çorum
O5	Kadın	25	3	3	Ankara

Tablo 1. Devamı

O6	Kadın	25	4	2	Ankara
----	-------	----	---	---	--------

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, odyologların erken okuryazarlık eğitimine ilişkin görüşlerini, algılarını ve mesleki deneyimlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu soru yer almıştır: yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, eğitim durumu, çalışılan kurum türü, işitme yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi, erken okuryazarlık alanında sertifikasyon bilgisi ve çalışılan coğrafi bölge.

İkinci bölüm, araştırmanın temel amacını karşılamaya yönelik yedi adet tematik sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, odyologların işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini, uygulamalarını ve önerilerini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Görüşme soruları alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuş (Atlar & Uzuner, 2023; English vd., 2012; Runnion & Gray, 2019; Werfel, 2017); araştırmanın amaçlarıyla uyumluluğu uzman bir kişi tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hâline getirilmiştir.

Forma dâhil edilen sorular arasında şunlar yer almaktadır:

1. İşitme yetersizliği olan çocuklarla çalışırken odyolog olarak temel sorumluluklarınızı nasıl tanımlarsınız?
2. Erken okuryazarlık eğitimi, sizin günlük iş akışınızda ne ölçüde yer buluyor?
3. İşitme cihazları ve koklear implantların, işitme yetersizliği olan çocukların okuryazarlık gelişimine olan katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Eğitimciler ve diğer uzmanlarla (örneğin özel eğitim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri) iş birliği sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Türkiye’de işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık eğitimi alanındaki uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak önerdiğiniz veya uyguladığınız yöntemler nelerdir?

7. Sizce işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık eğitiminde odyologların daha etkin bir şekilde yer almasını sağlamak için neler yapılmalıdır?

Katılımcılara sorular önceden iletilmemiş, böylece görüşmelerde doğal ve yönlendirilmemiş yanıtların ortaya çıkması hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra veriler, araştırma sorularıyla uyumlu temalar altında sınıflandırılmıştır. Kodlama sürecinde katılımcı ifadeleri dikkatlice çözümlenmiş, her bir tema altında anlam birimleri belirlenmiş ve kodlar frekans değerleriyle birlikte analiz edilmiştir. Kodlar arasındaki ilişkiler değerlendirilerek odyologların erken okuryazarlık eğitimine dair görüş ve deneyimlerini yansıtan bulgular sistematik biçimde ortaya konmuştur. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak odyologların görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan (O1–O6) toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler, katılımcıların bireysel deneyimlerindeki farklılıklar ve ortak tematik yapılar göz önünde bulundurularak çözümlenmiş; mesleki kıdem ve kurum türü değişkenlerine göre ortaya çıkan farklılaşan ve kesişen görüşler karşılaştırmalı bir perspektifle sunulmuştur.

1. Erken Okuryazarlık Kavramı ve İçeriği

Tablo 2’de, odyologların erken okuryazarlık kavramına ilişkin tanımlarında yer verdikleri temel içerik bileşenleri ve kavrama yönelik algılarını yansıtan kodlar sunulmaktadır.

Tablo 2. Odyologların Erken Okuryazarlık Kavramına Yönelik Algıları ve İçerik Bileşenleri

Kodlar	Frekans f(n)
Fonolojik farkındalık	5
Harf bilgisi/tanıma	4
Yazı öncesi hazırlık	3
Dil gelişimi	3
İşitsel bellek/algı	3
İnce motor kaslar	2
Kitaplara ilgi	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere, odyologların erken okuryazarlık kavramına ilişkin algıları ağırlıklı olarak fonolojik bileşenlerde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların büyük bölümü, kavramı tanımlarken ilk olarak fonolojik farkındalığa atıf yapmış; örneğin O1 “*Ne geliyor? Fonolojik farkındalık geliyor; harf bilgisi geliyor*” ifadesiyle, O4 ise “*fonolojik farkındalık dediğimiz, çocuğa öncesinde yerleştirilmesi gereken beceriler var*” sözleriyle bu bileşeni kavramın temel bileşeni olarak konumlandırmıştır. Benzer biçimde O5’in “*Erken okuryazarlık deyince aklıma... fonolojik farkındalık geliyor*” ve O6’nın “*fonolojik farkındalık gibi alanların hepsini kapsıyor diye biliyorum*” ifadeleri, fonolojik süreçlerin odyologlar için kavramsal çekirdek oluşturduğunu göstermektedir.

Buna karşın bazı katılımcıların kavramı daha sınırlı veya hazırlık odaklı ele aldığı görülmektedir. Örneğin O1 “*okul öncesinde... hazırlık aşamasında öğrendiği beceriler*”, O2 “*çocukların o dünyaya hazırlık yapması*” ve O6 “*1. sınıf için hazırlık gibi düşünebiliriz*” ifadeleriyle erken okuryazarlığı ön okuryazarlık bir süreç olarak tanımlamıştır. Dil gelişimi bileşenine yönelik vurgular sınırlı kalmış olup, yalnızca birkaç katılımcı (ör., O2: “*işin içinde bi tık dil gelişimi de var*”; O5: “*dil becerileri hakkındaki bilgi*”) kavramı dil edinimi çerçevesine yerleştirmiştir. Bunun yanında O3 ve O4’ün işitsel bellek ve ses ayrımı odaklı ifadeleri (“*işitsel bellek... şaşırttı*” – O4; “*sesleri tanıması, harfleri fark etmesi*” – O3) odyologların işitsel işlemlemeyi erken okuryazarlığın önemli bir boyutu olarak gördüğünü göstermektedir.

Daha az katılımcı ise kavramı ince motor kaslar (O1: “*yazma açısından ince motor kasların gelişmesi*”) ve kitaplara ilgi (O2: “*çocukların rengarenk kitapları...*”; O3: “*kitaplarla ilişki kurması... bu sürecin bir parçası*”) gibi ek becerilerle ilişkilendirmiştir. Genel olarak tablo, odyologların erken okuryazarlığı ağırlıklı olarak fonolojik ve işitsel alt bileşenlerle tanımladığını, kavramın bütüncül yapısına ilişkin farkındalıklarının ise sınırlı veya parçalı olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Odyologların Temel Sorumlulukları

Tablo 3’te, odyologların işitme yetersizliği olan çocuklarla çalışırken üstlendikleri temel sorumlulukları yansıtan kodlar ve bu kodların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 3. Odyologların Temel Sorumlulukları

Kodlar	Frekans f(n)
Cihaz takibi/ayarı	3
İşitsel rehabilitasyon	3
Sesi anlamlandırma	2

Fark etme/ayırt etme	2
Eksikleri tamamlama	2
Program hazırlama	2
Aileyle etkileşim	1

Tablo 3, odyologların işitme yetersizliği olan çocuklarla çalışırken üstlendikleri temel sorumluluklara ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, bu sorumlulukların ağırlıklı olarak cihaz takibi/ayar, işitsel rehabilitasyon, sesin anlamlandırılması ve işitsel fark etme–ayırt etme süreçlerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Örneğin O2, odyoloğun temel görevini “*çocuğun dünyayı daha iyi duymasını sağlamak*” şeklinde tanımlayarak cihaz ayarlarının “*işin en başı*” olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde O4, ders öncesi cihaz kontrolünü odyologluğun temel unsuru olarak tanımlamış ve “*feedback var mı yok mu bakıyorum... cihazını uygun duruma getirmek odyoloğun sorumluluğu*” ifadesiyle cihaz takibinin günlük rutindeki kritik rolünü belirtmiştir.

İşitsel rehabilitasyon ve sesin anlamlandırılması da katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. O1, çalışmanın ilk aşamasını “*hangi harfi eksik duyduğu... hangi frekanslarda kaybın olduğunu belirleyip fark etme–ayırt etme–anlamlandırma çalışmaları yapmak*” sözleriyle açıklarken; O2 “*sadece duymak yetmiyor ya, duyduğunu anlamak da lazım*” diyerek işitsel girdinin bilişsel işleme döndürülmesi gerekliliğini vurgulamıştır. O5 ise temel sorumluluğunu “*işitsel rehabilitasyon alanında çocuğu getirebileceğim maksimum noktaya getirmek*” şeklinde tanımlamıştır.

Bazı katılımcılar, odyoloğun akademik ve duyuşsal ilerlemeye yönelik tamamlayıcı sorumluluklarına da dikkat çekmiştir. O4, çocuğun “*eksik olduğu alanları fark ediyorsam onları tamamlamak da benim sorumluluğumun bir parçası*” diyerek pedagojik farkındalığın önemini belirtirken; O3 “*çocuğun ihtiyaçlarına uygun plan ve program hazırlıyoruz*” ifadesiyle bireyselleştirilmiş program tasarımını vurgulamıştır. Ayrıca aile ile çalışma yalnızca O3 ve O4 tarafından dile getirilmiş olup, O3’ün “*aileyle aktif bir etkileşim içinde oluyoruz*” sözü aile iş birliğinin sınırlı fakat önemli bir boyut olduğunu göstermektedir.

3. Erken Okuryazarlığın Günlük İş Akışındaki Yeri

Tablo 4’te, odyologların erken okuryazarlık becerilerine günlük iş akışlarında ne ölçüde yer verdiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodların frekansları sunulmaktadır.

Tablo 4. Erken Okuryazarlığın Günlük İş Akışındaki Yeri

Kodlar	Frekans f(n)
Fonolojik farkındalık	4
Sınırlı/İhtiyaca bağlı	2
İşitsel kısma odaklı	2
Neredeyse yok	1
Çok az yer buluyor	1

Tablo 4, odyologların erken okuryazarlığın günlük iş akışındaki yerine ilişkin görüşlerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. O1 bunu “*ya neredeyse yok denecek kadar*” diyerek açık biçimde ifade etmiş; O2 de benzer şekilde “*günlük iş akışımızda çok az yer buluyor, ya da hiç bulmuyor*” sözleriyle erken okuryazarlığın odyolojik uygulamalarda merkezi bir konumda olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık bazı katılımcılar, yalnızca fonolojik farkındalık bağlamında sınırlı uygulamalar yaptıklarını dile getirmiştir. Örneğin O3 “*özellikle fonolojik farkındalık üzerine çalıştığımız durumlar oluyordu*” derken; O4 “*fonolojik farkındalık açısından çocuğu destekliyoruz ama erken okuryazarlık eğitimi olarak bu işin içinde değiliz*” ifadesiyle benzer bir sınırlılığı vurgulamıştır. Bazı odyologlar için ise bu süreç tamamen öğrencinin ihtiyacına göre şekillenmektedir. O3 bunu “*her dersin içeriğine dahil etmiyorduk; bu tamamen öğrencinin durumuna bağlıydı*” biçiminde açıklarken; O6, özellikle okul öncesi dönemde “*fonolojik farkındalık gibi alanlara odaklandığını*” ifade etmiştir. Böylece katılımcılar, erken okuryazarlığın günlük odyolojik iş akışında ancak ihtiyaç temelli ve çoğunlukla fonolojik farkındalık çerçevesinde sınırlı bir yer bulduğunu ifade etmiştir.

4. Teknolojik Desteklerin (Cihaz/İmplant) Katkısı

Tablo 5’te, işitme cihazları ve koklear implant gibi teknolojik desteklerin erken okuryazarlık gelişimine katkılarına ilişkin odyolog görüşlerinden elde edilen kodlar ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 5. Teknolojik İşitme Desteklerinin Erken Okuryazarlık Gelişimine Katkıları

Kodlar	Frekans f(n)
Duymak zorunlu	4
Erken cihazlandırma	2
Okuryazarlığın ön koşulu	2
Dil gelişimine katkı	2
Zemin hazırlıyor	1
Cihaz kalitesi önemli	1

Tablo 5, odyologların teknolojik işitme desteklerinin (işitme cihazı/koklear implant) erken okuryazarlık gelişimine katkılarına ilişkin değerlendirmelerini göstermektedir. Katılımcılar, erken okuryazarlığın temel ön koşulunun duyma olduğunu vurgulamış; O1 bu durumu “*bir işitme kayıplı çocuk... bunları kullanmadan herhangi bir okuma yazma becerisini sağlayamayacaktır*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde O2, “*bir çocuk işitmeden sesleri, kelimeleri nasıl fark edecek? Önce duyması lazım ki dil gelişsin, sonra da okuryazarlık gelsin*” diyerek duyma-beceri ilişkisinin zorunluluğunu belirtmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı, erken cihazlandırmanın kritik rolüne dikkat çekmiştir. O3, “*ne kadar erken cihazlandırılırsa o kadar etkili oluyor*” ifadesiyle erken müdahalenin etkililiğini vurgularken; O4 de “*bir çocuk ne kadar erken cihazlandırılırsa, o kadar etkili oluyor*” diyerek aynı görüşü desteklemiştir. Ayrıca teknolojik desteklerin dil gelişimi üzerindeki etkisine sıkça değinilmiştir. O2, cihazların “*zemin hazırladığını*” ve kelime dağarcığı ile farkındalık süreçlerini güçlendirdiğini belirtirken; O4 “*cihazın kalitesi de çok kritik*” diyerek teknolojik yeterliğin beceri gelişimine doğrudan yansıdığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar, öğrenci profiline bağlı olarak farklı deneyimler aktarmıştır. Örneğin O5, çalıştığı öğrencilerin çoğunun “*henüz sesi fark etme–ayırt etme aşamasında*” olduğunu belirtmiş; O6 ise cihazların “*çocuğun yaşamı boyunca her anında yanında*” bulunması gereken temel araçlar olduğunu ve işitme desteği sağlandığında çocuğun öğrenme sürecinde ilerleme kaydedebildiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar, erken ve doğru cihazlandırma ile nitelikli işitme desteğinin, dil gelişimi üzerinden erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını mümkün kıldığını ifade etmiştir.

5. Uzman ve Aile İş Birliği

Tablo 6’da, odyologların işitme yetersizliği olan çocuklarla yürüttükleri süreçlerde aileyle kurulan iş birliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenen kodlar ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 6. Uzman–Aile İş Birliğine İlişkin Odyolog Görüşleri

Kodlar	Frekans f(n)
Koordinasyon eksik	3
Bilgi paylaşımı şart	3
Raporlama/Ödev	3
İhtiyaç halinde	2
Geri bildirim alma	2
Aileyi dahil etme	2

Tablo 6, odyologların uzman-aile iş birliğine ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı olarak koordinasyon eksikliği, bilgi paylaşımının zorunluluğu, raporlama/ödev verme, ihtiyaç halinde iletişim, geri bildirim alma, aileyi sürece katma ve bireysel çocuk odaklı ilerleme temalarında toplandığını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, sistematik ve düzenli bir iş birliği sürecinin mevcut olmadığını vurgulamıştır. Örneğin O2, ekipler arası uyumsuzluğu “*bazen herkes kendi başına bir şeyler yapıyor ama koordinasyon yok*” sözleriyle ifade etmiş; O4 de benzer şekilde iletişimin çoğu zaman “*ihtiyaç halinde*” kurulduğunu belirtmiştir.

Bilgi paylaşımının zorunlu olduğuna ilişkin güçlü görüşler dikkat çekmektedir. O2, sürecin ancak sürekli bilgi akışıyla ilerleyebildiğini belirterek “*bugün şu çalışmayı yaptık, şu eksiklikler var gibi raporlaşma ya da kısa görüşmeler bile yeterli*” demiş; O3 ise ders sonrası aileyle düzenli paylaşım yaparak süreci “*ev ödevlendirmesi şeklinde*” sürdürdüğünü belirtmiştir. Aileyi sürece dâhil etme gerekliliği de sıkça dile getirilmiştir. O1, aileye işitme kaybının etkilerini açıklamanın zorunlu olduğunu vurgulamış; O6 ise küçük yaş grubunda “*aile zaten seansın içinde oluyor*” diyerek ebeveynlerin aktif rolünü ön plana çıkarmıştır.

Katılımcılar ayrıca iş birliğinin çoğu zaman bireysel çocuk üzerinden, ihtiyaca göre şekillendiğini belirtmiştir. O5, uygulamalarının “*çok düzenli toplantılar değil, bireysel çocuk üzerine konuşmalar*” şeklinde yürüdüğünü ifade etmiş; O4 ise öğretmenlerden “*fonolojik hatalar konusunda geri dönüş*” almanın önemine işaret etmiştir. Bu doğrultuda odyologlar, uzman-aile iş birliğinin düzenli, karşılıklı bilgi paylaşımına dayanan ve çocuğun bireysel gereksinimleri doğrultusunda şekillenen bir süreç olarak etkili olabildiğini ifade etmiştir.

6. Türkiye'deki Uygulamaların Değerlendirilmesi

Tablo 7’de, Türkiye’de işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik uygulamaların mevcut durumuna ilişkin odyolog görüşlerinden elde edilen kodlar ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 7. Türkiye’deki Uygulamaların Mevcut Durumuna İlişkin Odyolog Görüşleri

Kodlar	Frekans f(n)
Sınırlı/Yüzeysel	2
Standart eksikliği	2
Yetersiz/Sınırlı imkanlar	2
Sistemsal sorunlar	2
Boşluk var	1
Göz ardı edilme	1

Eşitsizlik/Bölgesel fark	1
Genel engel grupları	1

Tablo 7, odyologların Türkiye’deki uygulamaların mevcut durumuna ilişkin değerlendirmelerinin büyük ölçüde sınırlılık, standart eksikliği, yetersiz imkânlar, sistemsel sorunlar ve bölgesel eşitsizlikler etrafında toplandığını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, erken okuryazarlık ve işitme engelli çocuklara yönelik eğitsel uygulamaların kapsam ve niteliğinin ülke genelinde tutarlı bir biçimde sağlanamadığını ifade etmiştir. Örneğin O4, uygulamalar için “*oldukça sınırlı ve yüzeysel*” nitelemesini kullanarak öğrencilerin çoğu zaman “*zaten okumaz, zaten yapmaz*” düşüncesiyle göz ardı edildiğini belirtmiş; O2 ise erken okuryazarlığın eğitim sisteminde “*öne çıkan bir şey değil gibi*” olduğunu ve bu alanda “*bir boşluk var*” izlenimi edindiğini aktarmıştır.

Katılımcıların bir kısmı, ülkedeki uygulamaların şehirler arasında belirgin farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. O3, “*bazı şehirlerde çok iyi çalışmalar yapılırken, diğer yerlerde imkânların sınırlı kaldığını*” ifade etmiş; küçük şehirlerdeki yetersizliği belirtirken Ankara gibi büyük şehirlerle kıyaslandığında “*oldukça kısıtlı*” bir tabloyla karşılaşıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde O6, yalnızca işitme engelli çocuklar değil “*diğer engel grupları için de çalışmaların yeterli olmadığını*” söyleyerek daha geniş bir sistemsel soruna işaret etmiştir.

Katılımcılar arasında bazıları konuya ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduğunu belirtse de (ör., O5: “*çok bir fikrim yok açıkçası*”), mevcut görüşler hem alanda niteliksel bir standart eksikliğine hem de uygulamalarda yapısal ve bölgesel eşitsizliklerin devam ettiğine işaret etmektedir. Bu nedenle odyologlar, erken okuryazarlık ve işitme engelli bireylere yönelik eğitim süreçlerinin daha bütüncül, sistemli ve uzmanlık temelli bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

7. Okuryazarlık Destek Yöntemleri ve Uygulamaları

Tablo 8’de, odyologların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem ve uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar ve frekanslar sunulmaktadır.

Tablo 8. Erken Okuryazarlığı Desteklemeye Yönelik Yöntem ve Uygulamalar

Kodlar	Frekans f(n)
Fonolojik farkındalık	5
Görsel materyal/Kartlar	4

Ayırt etme/Harf tanıma	4
Kitap okuma/Hikâye	3
Oyun temelli	2
Ritmik okuma	1
Basitten zora strateji	1
İşitsel sandviç	1

Tablo 8, odyologların erken okuryazarlığı desteklerken ağırlıklı olarak fonolojik farkındalık, görsel materyaller, ayırt etme-harf tanıma, kitap/hikâye kullanımı ve oyun temelli etkinliklere yöneldiğini göstermektedir. Katılımcılar çalışmalarını çoğunlukla ses ayırımı temelli bir yapılandırmayla açıklamıştır. Örneğin O1, sürecin her zaman “*iki sesin birbirinden ayırt edilmesi*” ile başladığını, ardından hece ve hikâye düzeyine kadar “*basitten zora giden bir strateji*” izlediğini belirtirken; O4 de küçük yaş gruplarında “*ş ve s seslerini ayırt ettirmek*” ile başladığını ve hem işitsel hem görsel ayırım kullandığını ifade etmiştir. Uygulamaların önemli bir kısmı görsel desteklere dayanmakta olup, O3 çalışmalarını “*görsellerle desteklenmiş kartlar*” ve oyun temelli etkinliklerle yürüttüğünü, O5’in ise okul öncesinde “*harfleri görselleştiriyorum*” ve “*kartlardan faydalaniyorum*” dediği görülmektedir. Kitap ve hikâye temelli uygulamalar da dikkat çekici bir yer tutmakta; O2 etkileşimli kitap okumayı hem kullandığını hem de ailelere önerdiğini aktarırken, O4 “*büyük görselli kitapları*” etkin biçimde kullandığını vurgulamıştır. Bunun yanında ritmik okuma (O1) ve profesyonel materyal setleri (O6: *Nes Akademi, Dizgi Eğitim Seti*) gibi yöntemler çeşitli biçimlerde destekleyici araçlar olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar, erken okuryazarlığı destekleyici uygulamalarının çoğunu fonolojik farkındalık temelli, görsel materyallerle zenginleştirilmiş ve çocuğun gelişim düzeyine göre kademelendirilmiş etkinlikler üzerinden yürüttüklerini ifade etmiştir.

8. Odyologların Etkin Yer Alması İçin Öneriler

Tablo 9’da, odyologların işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik süreçlerde daha etkin bir rol alabilmeleri için sundukları önerilere ilişkin kodlar ve bu kodların frekansları yer almaktadır.

Tablo 9. Odyologların Daha Etkin Rol Almasına Yönelik Öneriler

Kodlar	Frekans f(n)
Eğitim/Müfredat şart	4
Yönetmelik/Görev tanımları	3
Mesleki bilinirlik/Atanma	2
Ortak yol haritası/Plan	1

Akademik çalışmalar	1
Farkındalık yaratma	1

Tablo 9, odyologların erken okuryazarlık alanında daha etkin rol alabilmeleri için sundukları önerilerin ağırlıklı olarak eğitim ve müfredat desteği, yönetmelik ve görev tanımı ihtiyacı, mesleki bilinirliğin artırılması, artan istihdam, ortak bir planlama süreci ve akademik çalışmaların güçlendirilmesi etrafında şekillendiğini göstermektedir. Katılımcılar, bu alanda yetkinleşebilmek için odyologlara yönelik özel eğitimlerin zorunlu olduğunu belirtmiş; O2 “bize de bu konuda eğitim şart” ifadesiyle uygulamaya dönük bilginin eksikliğine dikkat çekerken, O6 lisans eğitiminde “erken okuryazarlık gibi alanlara yönelik uygun derslerin verilmesi gerektiğini” vurgulamıştır. Bu eğitimsel ihtiyaca paralel olarak, yasal düzenleme beklentisi öne çıkmış; O1’in “bir yönetmelik hazırlanması gerekiyor” ve O3’ün “rollerin yönetmeliklerde daha belirgin tanımlanması önemli” ifadeleri, odyologların eğitim süreçlerindeki pozisyonunun halen belirsiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca mesleğin görünürlüğünü artırma gereği de dikkat çekmiş; O3 “meslektaşlarımızın daha fazla atanması gerekiyor” ve “odyologların toplumda daha fazla tanınması gerekiyor” diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir. Buna ek olarak bazı katılımcılar, etkili ve sistematik bir çalışma için “bir yol haritası yapılması lazım” (O2) görüşünü paylaşıırken, O5 bu sürecin akademik çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bütün ifadeler bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların odyologların erken okuryazarlık alanında daha etkin rol alabilmesi için eğitim ve müfredat desteğinden yasal düzenlemelere, mesleki bilinirliğin artırılmasından ortak planlamaya uzanan çok boyutlu bir yapının kurulması gerektiğini ortaya koyduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, odyologların işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık yeterliliklerini desteklemedeki rolünün tahmin edilebileceğinden daha geniş bir yelpazede olduğunu göstermektedir. İşitme kaybı, dil gelişiminin en önemli bileşenlerini etkilediği için okuryazarlık ile ilgili çok sayıda beceriyi geliştirmede doğal bir sınırlılık yaratmaktadır (Karasu vd., 2015). Erken okuryazarlık ise fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve kelime hazinesi gibi, çocuğun okuma ve yazmaya geçişini hazırlayan çok yönlü becerileri içermektedir (Altınkaynak, 2019; Dickinson vd., 2019). Bu çalışmada odyologların bu süreçte çeşitli şekillerde katkı sunduğu, ancak erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, odyologların mesleki formasyonları gereği 'ses' ve 'işitsel ayırt

etme' konularına hâkim olmaları; ancak okuma-yazmanın 'anlamsal' ve 'bağlamsal' boyutlarına dair pedagojik bir perspektiften yoksun kalmalarıyla açıklanabilir. Bir bakıma, odyologlar erken okuryazarlığı teknik bir 'işitsel işleme' süreci olarak algılamakta, sürecin dilsel ve bilişsel bütünlüğünü gözden kaçırma eğilimi göstermektedir. Bu durum ise lisans eğitiminin pedagojik yaklaşımlardan ziyade tıbbi-teknik ağırlıklı bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları, koklear implantlar ve işitme cihazlarının ses algısını artırarak okuryazarlık becerilerinin gelişimini dolaylı olarak desteklediğini doğrulamaktadır (Akmeşe vd., 2021; Mustul ve Doğan, 2022). Bununla birlikte, teknolojinin tek başına belirleyici bir etki yaratmadığı; erken müdahale, düzenli bakım ve takip süreçlerinin aksaması durumunda bu katkının sınırlı kaldığı görülmektedir (Arisoy, 2024). Odyologların cihaz yönetimi ve işitsel-dilsel rehabilitasyon gibi teknik süreçlerde aktif rol üstlenmeleri önemli olsa da hem literatür hem de katılımcı görüşleri, bu çalışmaların ancak eğitimciler ve ailelerle kurulan sağlıklı bir iş birliği ağıyla anlam kazandığını göstermektedir (Kaymakçı vd., 2022; Luckner vd., 1989). Araştırmanın verileri Türkiye’de bu iş birliklerinin çoğu zaman kesintili ilerlediğine ve odyologların bu konuda çeşitli güçlüklerle karşılaştığına işaret etmektedir.

İşitme kaybı olan çocuklarda dil gelişimi ile okuryazarlık arasındaki bağlantı belirgindir. Fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve anlatım becerileri gibi alanlarda yaşanan sınırlılıklar, çocukların okuma-yazma sürecine hazırlanmasını doğrudan etkilemektedir (Colin vd., 2013; Yaman vd., 2016). Bu nedenle, odyologların erken dönemde sunduğu işitsel ve dilsel destek, yalnızca duymayı değil, okuryazarlığın bilişsel temellerini de ilgilendiren bir müdahale niteliği taşır. Ancak katılımcıların ifadeleri, uygulamaların genellikle bireysel çabanın öne çıktığı, ortak bir standart ya da protokole dayanmayan süreçler hâlinde yürüdüğünü göstermiştir. Literatürde ifade edilen standartlaşma eksikliği (Runnion ve Gray, 2019), sahadaki bu durumu destekler niteliktedir.

Türkiye’de erken okuryazarlık uygulamalarına bakıldığında; kurumlar arası farklılıkların belirgin olduğu, kaynakların her zaman yeterli olmadığı ve ailelerin sürece düzenli katılım sağlayamadığı anlaşılmaktadır (Babaroğlu, 2017). Türkiye’deki bu parçalı ve bireysel çabaya dayalı görünümün aksine, uluslararası literatürde ‘En İyi Uygulama’ (Best Practice) örnekleri, odyologların okuryazarlık takımlarının doğal ve zorunlu bir parçası olduğunu göstermektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), Eğitim Odyolojisi Derneği (Educational Audiology Association - EAA) ve Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği

(ASHA), odyologları yalnızca cihaz sağlayıcısı olarak değil, ‘eğitsel erişimin yöneticisi’ olarak tanımlamaktadır (ASHA, 2018; EAA, 2023). Bu modelde odyologlar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarının yasal bir üyesi olarak; sınıf akustiğinin düzenlenmesi, FM sistemlerinin okuma derslerine entegrasyonu ve fonolojik işleme bozukluklarının ayırıcı tanısında aktif rol oynamaktadır. Benzer şekilde Avustralya’daki ‘Hearing Australia’ modeli, odyologların okulları düzenli ziyaret ederek öğretmenlere ‘işitsel farkındalık stratejileri’ konusunda danışmanlık yaptığı gezici bir destek sistemini zorunlu kılmaktadır (Hearing Australia, 2024). Türkiye’deki uygulama, odyologların okuryazarlık sürecindeki rolünü bireysel inisiyatiflere ve tesadüfi iş birliklerine terk ederken; uluslararası modeller bu katılımın yasal zeminlerde standardize edilmiş sistemik bir zorunluluk olduğunu tescillemektedir. Dolayısıyla, işitme yetersizliği olan çocukların akademik başarısı için Türkiye’de de odyolojinin ‘klinik’ sınırlardan çıkarılarak ‘eğitsel’ bir kimlik kazanması elzem görünmektedir. Bunun yanında, odyologların lisans eğitiminde erken okuryazarlık becerilerine yönelik derslerin sınırlı olması ve mesleki sertifikasyon olanaklarının kısıtlılığı, sürecin mesleki açıdan sağlam bir zemine oturmasını güçleştirmektedir. Ailelerin farkındalık düzeyindeki eksiklik de erken okuryazarlık çalışmalarının etkisini azaltan bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Akmeşe ve Küçük, 2022).

Bulgular ışığında, işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha tutarlı ve etkili bir sistem kurulabilmesi için çeşitli iyileştirmeler önerilebilir. Öncelikle, odyologların bu alana ilişkin bilgi ve becerilerini güçlendirmeye yönelik özel mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır (Moeller vd., 2007). Eğitim uygulamalarında standart prosedürlerin geliştirilmesi, odyologların rolünü netleştirmeye ve uygulamaların tutarlılığını artırmaya yardımcı olabilir. Ailelerin destek süreçlerine daha etkin biçimde dahil edilmesi; düzenli bilgilendirme toplantıları, rehberlik çalışmaları ve uygulamalı yönlendirmelerle mümkün hâle gelebilir (Kargın vd., 2015). Hem yazılı materyaller hem de uygulamaya dönük eğitim araçlarının çeşitlendirilmesi ve erişilebilirliğinin artırılması ise sahada sıkça dile getirilen materyal eksikliğini hafifletebilir (Özkan ve Yücel, 2021).

Bu çalışma, odyologların erken okuryazarlık sürecindeki konumuna dair güncel ve sahaya dayalı bir çerçeve sunmaktadır. Bulgular, mesleğin bu alandaki görünürlüğünün artırılmasının ve eğitim politikalarında odyologların destekleyici rolünün daha net tanımlanmasının önemine işaret etmektedir. Hem bireysel düzeyde mesleki yeterliklerin güçlendirilmesi hem de sistem düzeyinde yapılacak düzenlemeler, işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini daha sağlam temellere oturtma potansiyeli taşımaktadır.

Kaynakça

- Akmeşe, P. P., Kayhan, N., Kirazlı, G., & Kirazlı, T. (2021). İşitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanları görüşleri. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 37–44. <https://doi.org/10.34034/tjahr.23280>
- Akmeşe, P. P., & Küçük, D. S. (2022). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık becerileri. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 18-23. <https://doi.org/10.34034/tjahr.1035463>
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2019). The development of emergent literacy skills during preschool period: A sample of 36-71 month-old Turkish children. *Education and Science*, 44(199), 193-222. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7956>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2018). *Scope of practice in audiology*. <https://www.asha.org/policy/>
- Arısoy, R. (2024). *Koklear implantlı çocuğa sahip ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyinin çocuğun dil gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- Arslan, T. (2022). *5-12 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocukların fonolojik ve bellek durumlarının betimlenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2023). Supporting teacher development about early literacy in children with hearing loss: An action research in Turkey. *European Journal of Special Education Research*, 9(2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v9i2.4832>
- Babaroğlu, A. (2017). Hearing impaired children in Turkey and their education. *US-China Education Review B*, 7(1), 32-37. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2017.01.004>
- Bialystok, E. (2007). Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 393-397. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070208>

- Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Colin, S., Leybaert, J., Ecalte, J., & Magnan, A. (2013). The development of word recognition, sentence comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1781–1793. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.02.022>
- Delican, B., & Ateş, S. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 151-165. <https://doi.org/10.16916/aded.795356>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., & Hofer, K. G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 122–137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>
- Educational Audiology Association. (2023). *Roles and responsibilities of educational audiologists*. <http://www.edaud.org>
- English, K., Freesen, J., Rieger, J., & Squires, M. (2012). Audiologists on the literacy team: A natural fit. *Journal of Educational Audiology*, 18, 74–81.
- Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253.
- Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Auditory processing deficits are sometimes necessary and sometimes sufficient for language difficulties in children: Evidence from mild to moderate sensorineural hearing loss. *Cognition*, 166, 139–151. <https://doi.org/10.1016/J.COgnITION.2017.04.014>
- Hearing Australia. (2024). *Choices: Services for children and young adults*. Australian Government Hearing Services Program. <https://www.hearing.com.au/>
- Ingvalson, E. M., Grieco-Calub, T. M., Perry, L. K., & VanDam, M. (2020). Rethinking emergent literacy in children with hearing loss. *Frontiers in psychology*, 11, 39.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1–27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.67264>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237–270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000217
- Kaymakçı, S., Aydın, S., Çaputlu, K., & Şerbetçioğlu, M. B. (2022). Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan odyologların mesleki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 6–11. <https://doi.org/10.34034/tjahr.1096596>
- Kincaid, A., McConnell, S. R., & Wackerle-Hollman, A. K. (2020). Assessing Early Literacy Growth in Preschoolers Using Individual Growth and Development Indicators. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 173–183. <https://doi.org/10.1177/1534508418799173>
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kougiou, C. E., & Mantsos, E. (2023). *Hearing Loss and Its Effect on Children's Language Development* (pp. 169–181). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0644-4.ch013>
- Köse, İ., Aksoy, A., Topal, S., Ekmekçi, N. H., & Bağcı, Ö. A. (2024). Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan materyallerin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 12(24), 823–848. <https://doi.org/10.18009/jcer.1530667>
- Luckner, J. L., Rude, H., & Sileo, T. W. (1989). Collaborative consultation: A method for improving educational services for mainstreamed students who are hearing impaired. *American Annals of the Deaf*, 134(5), 301–304. <https://doi.org/10.1353/AAD.2012.0535>

- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear & Hearing*, 28(6), 740-753. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318157f07f>
- Mustul, E. E., & Doğan, M. (2022). *İşitme kaybı olan çocuklarda yürütücü işlevler araştırmaları üzerine bir sistematik derleme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(1), 165-189. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.739073>
- Neuman, S. B. (2015). *Explaining and understanding early literacy*. Asociación Española de Comprensión Lectora, 2, 7-14.
- Özkan, H. B., & Yücel, E. (2021). *İşitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi, 4(1), 27-32. <https://doi.org/10.34034/tjahr.23274>
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). *Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17(1), 1-18.
- Robinshaw, H. (1994). *Deaf infants, early intervention and language acquisition*. Early Child Development and Care, 99, 1-22. <https://doi.org/10.1080/0300443940990101>
- Runnion, E., & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(1), 16-33. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0015
- Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Werfel, K. L. (2017). Emergent literacy skills in preschool children with hearing loss who use spoken language: Initial findings from the Early Language and Literacy Acquisition (ELLA) study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(4), 249-259. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0023
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). *Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik*. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Kabakçı Yurdakul, I. (2016). *Integrating mobile applications into hearing-impaired children's literacy instruction*. *Education and Science*, 41(188), 153–174. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6687>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(1), 11-30.
- Zussino, J., Zupan, B., & Preston, R. (2022). Speech, language, and literacy outcomes for children with mild to moderate hearing loss: A systematic review. *Journal of communication disorders*, 99, 106248.

Sorbonne Üniversitesi'ne Türk Bayrağı Çektiren Adam Nurettin Topçu

Şaban SAĞLIK¹

İdealizm İrade ve Nurettin Topçu

İdealizmin ne olduğu sorusuna cevap aramakla konuya girelim. İnsanın içten bir arzusuyla benimsediği ve uğruna her şeyini feda edebileceği (trajik seçim) her şey bir “ideal”dir.” Oldukça yüce olan bu insani erdemin genel adı “idealizm”dir. Felsefi anlamını bir tarafa bırakırsak idealizm, kendini bir “dava”ya adanmak ve o dava uğruna her fedakarlığı yapmayı ifade eder. Türk fikir hayatında bu kavram “mefkûrecilik” kelimesiyle ifade edilir. Ziya Gökalp başta olmak üzere Ömer Seyfettin gibi Milli Edebiyat yazarları da “idealizm” kavramı yerine “mefkûrecilik” kelimesini tercih etmiştir. Mefkûrecilik sözlükte şöyle tanımlanır: “Bir ülküyü kendine kılavuz etme; ya da bir ülkeye özlemle bağlanma durumu; idealist olma durumu; ülkücülük; idealizm.” (Çağbayır, 2017: 1024). Edebiyatta çokça kullanılan “epik” ya da “hamasi / hamaset” gibi kavramların da bu manada “idealizmi” ifade ettiklerini söyleyebiliriz.

İdealizm bağlamında kullandığımız “uğruna her şeyi feda etme” ifadesinin felsefi karşılığı ise “trajik seçim”dir. Trajik seçim, insanın birbirine “denk (eşit)” sayılan iki “değer” arasında sıkışıp kalmasıdır. İki değer arasında sıkışıp kalan insan şayet bir seçime zorlanırsa ve hatta seçim yaparsa, büyük bir acı yaşamasının yanında, yaptığı seçimin sonucu olarak “kazandığı” ile de teselli bulacaktır. Buna şu örneği verelim: Mehmetçiğin, yani Türk askerinin “canı” çok değerlidir. Ancak “vatan” da çok değerli bir unsurdur. Asker, canı ile vatani arasında bir seçime zorlansa ne olur? Vatani için canını mı feda edecektir yoksa canı için vatani mi gözden çıkaracaktır?.. Asker bu iki seçenekten birini seçebilir. Yaptığı seçim onun “değeri”ni ortaya koyar. Diyelim ki canı için vatani feda ettiyse, o kişi için vatanın bir kıymeti yok demektir. Ancak vatani için canını feda ederse, o kişi “şehit” unvanı alır ve çok yücelir. Şehit olan Mehmetçik ardında büyük bir acı bırakır (trajik) ancak kurtulan “vatan” ile de geride kalanlar büyük bir “kazanım” elde ederler.

¹ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ssaglik@fsm.edu.tr

Burada görülen o ki, her “yüce”liğin ve “değer”in arka planında bir “trajik seçim” yer almaktadır. Mesela İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy da “vatanı” ile “ailesi” arasında sıkışıp kalmıştır. Akif bir seçim yapmış ve “vatanı” tercih etmiştir. Ancak ailesini de bir anlamda feda etmiştir.¹ Bir başka açıdan ifade edersek, her “erdem”in ya da “yücelik”in arka planında bir acı (trajik hal) söz konusudur. Tarihte büyük işler yapan ve halkının gönlünde taht kuran büyük devlet adamlarına ve kahramanlara baktığımızda da aynı durumu görebiliriz.

Yukarıda bu manada bir kahraman olarak Mehmet Akif’ten söz etmiştik. Milliyetçilik, vatanseverlik, ülkücülük, idealistlik ve adanmışlık gibi “değerli” (yüce) kavramlar söz konusu olduğunda akla ilk gelen kişi olan Mehmet Akif’e göre gerçek anlamda kahraman veya vatansever (adı ne olursa olsun) şayet dört sınıftan en az bir tanesini kullanırsa, işte o kişi gerçek bir idealisttir. Zaten sınıfların dördünü birden kullananlar, adına heykeller dikilen büyük kahramanlar olur. Bu dört sınıfı nedir?

1. Alın teri: Akif’e göre görevini yapan, mesleğini icra eden herkes (tarlasında toprakla boğuşan köylü de, dağda sürüsünü otlatan çoban da ...) çok yüce bir iş yapmaktadır. Kısaca, alın teri dökerek, emek harcayarak işini hakkıyla yapmayı Akif çok önemser. Bu sınıfının İslâm dinindeki karşılığı “helal yoldan kazanmak”tır. Helal yolu tercih etmeyen ise “haram” olana yönelmiştir.

2. Kan: Bu sınıfı, başta vatan olmak üzere, milletin “kutsal” bildiği değerler adına gerektiğinde savaşması, yaralanması, hatta şehit olmasını içerir. İslâm literatüründe bunun karşılığı gazi olmaktır, şehitliktir; gazadır, cihattır... Kur’an-ı Kerim’de geçen “Allah yolunda öldürülenler için “ölüler” demeyin. Hayır, onlar diridirler, fakat siz bilemezsiniz.” (Bakara Suresi, 154 Ayet) ayeti bu durumun önemini ortaya koymaktadır. İslâm ve Türk tarihi şehitliğin yüceliğini içeren sayısız erdem hikâyesiyle doludur.

3. Gözyaşı: Vatan başta olmak üzere kutsal değerleri uğrunda şehit olanlar için, kötülüklerden arınmak için, dökülen gözyaşını da kutsal buluyor Mehmet Akif. Bunun en tipik örneği, şehit yakınlarının, şehit olanlar için döktüğü gözyaşıdır. Yani, şehit analarının, eşlerinin, çocuklarının ve yakınlarının döktüğü gözyaşı, en az oğullarının kanı kadar kutsaldır. Gözyaşı ayrıca İslâm literatüründe tövbe etme, pişman olma, arınma ve temizlenme gibi anlamlara da gelmektedir.

¹ Burada Mehmet Akif’in bir oğlunun (Emin) sokakta çöp konteynirında soğuktan donmuş olarak ölüsünün bulunması hadisesini hatırlayalım.

4.Mürekkep: Mürekkebin neye denk geldiğini biliyoruz. Bu sıvı ya sanat, edebiyat ya da “ilim”e denk gelir. Akif özellikle “ilmin” altını çiziyor. İlk emri “oku” şeklinde olan ve ilim ve eğitime büyük önem verilen İslâm dininin bu cephesini Akif her fırsatta vurgular. Dolayısıyla Mehmet Akif, vatanına, milletine gerçek anlamda mürekkeple (yani ilim ve sanatla) hizmet edilebileceğini de söylemiş oluyor.¹

İdealizm hür (özgür) insanlara özgü bir tavidir. İradesini kullanamayan, yani özgür olmayan bir kişiden idealist olmasını bekleyemeyiz. Peki insan nasıl “hür” olabilir? Bu sorunun en kısa cevabı ise “iradesini kullanarak” şeklindedir. İrade ise, en basit tanımıyla “insanın seçim yapabilmesi”dir. Çünkü ancak seçebilen insanlar özgürdür. Dolayısıyla “irade” ve “seçme” kavramı arasında et-tırnak ilişkisi vardır.

Özgür bir insan zaman zaman özgürlüğünü kaybedebilir; o, böyle bir durumda bile idealizmini yitirmez. Yani ilk önce özgür irade sahibi olmak gelir. İdealizme sahip olup irade sahibi kişilerin ise bazı özellikleri vardır. Bu özellikleri sıralarken, tipik bir “idealist aydın” modeli saydığımız Nurettin Topçu’dan hareket edeceğiz. Nurettin Topçu için “idealist” sıfatını kullanan da tanınmış bir öğrencisidir. Bu öğrenci edebiyat aleminin yakından tanıdığı merhum Orhan Okay’dır. Bilindiği üzere Orhan Okay Nurettin Topçu’nun öğrencisi olma şerefini yaşamıştır. Okay Hoca’nın ayrıca Nurettin Topçu hakkında birçok yazısı hatta kitabı vardır. Orhan Okay, “Bir İdealistin Ölümü” adını taşıyan yazısında Nurettin Topçu’nun milliyetçi ama özellikle idealist cephesini aydınlatır. Orhan Okay’a göre Nurettin Topçu sadece idealist de değildir. Topçu, idealist bir öğretmendir; hakiki bir milliyetçidir; aynı zamanda ahlâkçı ve ahlâklı bir filozoftur (Okay, 2001: 24).

1-İdealizm sahibi kişiler, yaşamak isteyen kişiler değil, yaşatmak isteyen kişilerdir. Nurettin Topçu böyledir.

2-İdeal insan, yazdığını yaşayan yaşadığını da yazan insan yetiştirir. Topçu gibi, Mehmet Akif gibi.

3-İrade insan hayatını “anamlı” hale getirir. İradeli kişi belirli bir “gaye” için her işi yaptığından, onun yaptığı hiçbir iş anlamsız ve işlevsiz değildir. Payot bu durumu şu şekilde ifade eder: “Nasıl ki mknatıs demir tozlarını çeker ve onları düzenli şekiller haline sokarsa,

¹ Mehmet Akif, burada söz konusu ettiğimiz dört sıvı konusunu sadece bir konuşma ya da yazısında zikretmiyor. Bilhassa Millî Mücadele yıllarında camilerde yaptığı vaazlarda halkı cepheye teşvik ederken ve de cephe gerisinde yaşayanların çalışıp çabalamasının önemini anlatırken vurgular. Özellikle İstiklal Marşımızda bu dört sıvının ima edildiğini ifade edebiliriz. Gerek Sırat-ı Mustakim gerekse Sebilürreşat dergilerinde de Akif dört sıvının önemini sıkça vurgulamaktadır. İşte bu yüzden burada herhangi bir kaynak adı zikretmedik.

fikir de kargaşaya düzen verir, yığından bir sanat eseri çıkarır, yığılmış malzemelerden bir bina inşa eder.” (Payot, 2024: 218).

4- Nurettin Topçu “idealist kişiler” için “millet mistiği” tabirini kullanır (Sağlık, 2025: 187-196). Topçu, “Millet Mistikleri” adını taşıyan kitabı dışında da bu kavram hakkında bilgiler verir. Bu bilgilerden bazıları şöyledir:

Bir millet içinde onun mistikleri bulunmadı mı, bu buhran, bu çürüyüş hayatımıza mutlaka girer ve madde ibadeti, fertlerimizi birer fetiş yaparak mukadderatımızı ona bağlamak gafleti kendini gösterir. Böyle devirlere imansızlık, idealsizlik devri denir. Bu devirler uzayıp giderse ruh, iskelet halinde ferdin gövdesi içine yıkılır, kalır. Geçen asrın imansızlığı demek olan pozitivizm, asrımızda kolayca komünizmi doğurmadı mı? (Topçu, 1999: 125).

5-Nurettin Topçu, öylesine büyük bir vicdana sahiptir ki, “millet mistiği” tanımlamasında herhangi bir ideolojik, etnik ya da daha başka bir kriteri dikkate almamıştır. Yani “millet mistiği” tanımlamasının içine bu ülkeyi seven, bu ülke için güzel ve faydalı düşüncelere sahip hemen herkes girebilir. Dolayısıyla Nurettin Topçu “millet mistiği” tanımlamasında herhangi bir siyasî önyargıyla hareket etmemekte, mesela Sabahattin Ali gibi düşünceleri kendi dünya görüşünden oldukça farklı olan bir insanı bile eylemlerinden dolayı saygı ile karşılayabilmekte ve onu bir “millet mistiği” olarak görebilmektedir. Bu da Topçu’nun düşünceye duyduğu saygıyı göstermesi açısından özellikle üzerinde durulması gereken bir husustur. Bütün bunlar Nurettin Topçu’nun nasıl bir “idealist” olduğunu da ifade edebilir.

İdealist Topçu

Topçu, “millet mistiği” olarak tanımladığı kişileri enine boyuna tahlil ederken, aynı zamanda belirli bir “insan tipolojisi” de ortaya koymaktadır. Biz, onun tanıttığı kişilerden hareketle nasıl bir insan tipolojisi çizdiğini görebiliriz. Nurettin Topçu millet mistiklerinin özelliklerini ve kendilerine has karakterlerini genel olarak şöyle tasvir etmektedir. Onlar millet realitesinden, hizmetlerine karşılık nimet istemez ve alkış dilenmezler. Millet hayatına durmadan eser vermek arzusundadırlar. Namlarına heykel diktirmezler. Onlardan bize kalan hatıra, huzurlarında eğilecek taştan anıtlar değil, ruhlarımızda ölmeyecek ayetlerdir. Zamanlarında anlaşılamayan büyük varlıkları, sanki kalabalığın içinde münzevi yaşar gibidir. Halk, onları bulursa ne âlâ! Onlar, kendilerini halka takdim edecek halde küçülmezler ve hepsi de öldükten sonra hakkiyle anlaşılırlar (Topçu, 1999: 132).

Bizce kendi koyduğu bu ölçüye en çok uyan kişi Nurettin Topçu'nun bizzat kendisidir. Mesela Nurettin Topçu, sanki mabede girer gibi derse girdiğini söyler. Hep abdestli olduğunu ve adeta ibadet eder gibi ders verdiğini ifade eder. Bu yönüyle, Mehmet Akif'in idealize ettiği Türk tipi olan bir Asım'dır adeta.

Türk kültüründe genelde “ilim” ile “irfan” kavramları bir arada kullanılır. Çoğu zaman “ilim” sahiplerinin “irfan”dan uzak olması yahut “irfan” sahiplerinin “ilim”den uzak kalması hep bir yarım kalmışlığı ifade etmektedir. Nurettin Topçu bu iki vasfı bir araya getirmiş bir şahsiyettir. Kendisi “ilim”i, mürşidi Abdülaziz Bekkine ise “irfan”ı temsil ediyordu.

Topçu'nun Selefleri (Hocaları, Mürşitleri...)

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, Topçu “idealist kişiler” için “millet mistikleri” tabirini kullanmaktadır. Millet mistikleri için Topçu'nun selefleri (mürşitleri, hocaları) desek de yanlış olmaz. Topçu'nun kitabında “millet mistiği” olarak tanımlanan kişiler kimlerdir? Söz konusu kişiler kitapta şu sırayla yer alır: Hüseyin Avni Ulaş, Selâhaddin Köseoğlu, Remzi Oğuz Arık, Rahmi Eray, Peyami Safa, Celalettin Ökten (Celal Hoca), Ali Fuat Başgil, Ali Nihat Tarlan, Sabahattin Ali, Cahit Okurer ve Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu. Kitabın “Sunuş”unda “Millet Mistikleri” kitabında bir anlamda portreleri çizilen kişilerle ilgili şu açıklama yapılır: “Hemen hepsi Nurettin Bey'in yakından tanıdığı ve ahlâkına kahramanlığına, ilim ve millet aşkına, mücadelesine yüksek değer atfettiği insanların vefatlarını müteakip yazılmış hisli ve edebi yazılar; tabir caizse fikri ve ahlâki miraslarına kuvvetle vurguda bulunan bir tür ağıt.” (Topçu, 2017: 6).

Burada Nurettin Topçu'nun hayatında etkili olmuş, onu bir “millet mistiği” haline getiren bazı şahsiyetlerden bahsetmek gerekiyor. Bu arada Topçu, mürşit ya da hoca olarak gördüğü kişilerin dışında asla fikir ve tavırlarını benimsemediği kişilerden de söz eder. Yani Topçu'nun selefleri (mürşitleri, hocaları) olduğu gibi muhalefet ettiği kişiler de vardır. Bu kişiler arasında Hüseyin Avni Ulaş, Abdülaziz Bekkine, Mehmet Akif, Blondel gibi isimleri anabiliriz. Şimdi bu kişileri kısaca tanıtalım:

Hüseyin Avni Ulaş: Topçu, aynı zamanda eşinin babası olan Hüseyin Avni Ulaş hakkında çok ayrıntılı tanım yapmıştır. Hüseyin Avni Ulaş, Erzurum doğumludur. 23 Nisan 1920'de Ankara'da açılan TBMM'ne katılmıştır. 1922'de TBMM ikinci başkanlığına seçilmiştir. 1923 seçimlerinde ise meclis dışında kalmıştır. İzmir Suikastına adı karışmış olup İstiklâl Mahkemelerinde yargılansa da suçsuzluğu kanıtlanarak beraat etmiştir. Topçu'ya

göre ideal siyaset adamları, insanlığa hizmet ederler ve bu büyük insanlar birbirlerine benzerler. Hindistan'ın kurucusu Gandhi ve Hüseyin Avni birer kahraman olarak, milletlerinin büyüğüdürler. Nurettin Topçu, Hüseyin Avni'yi tanıtırken, tanıttığı kahramanların arka planında nasıl bir ülke olduğunu da gözler önüne serer. Topçu'ya göre Millî Mücadele'de Türk milletinin bedeni kurtulurken, "rûhu" şehit edilmiştir. Hüseyin Avni gibi ideal siyasetçiler millete kaybolan rûhu kazandırmaya çalışırlar. Hüseyin Avni, TBMM'sini Kâbe'ye de benzettir. Müslümanlar Kâbe'yi nasıl ki koruyup yüceltirlerse aynı şekilde TBMM'nin de korunup yüceltilmesi gerekir. Topçu, Hüseyin Avni'nin bu görüşünü de çok kıymetli bulur. Nurettin Topçu zaman zaman da Hüseyin Avni'den önemli cümleler alıntılar. Bu cümlelerden biri şudur: "Bize, bizi tenkit eden, irşat eden lazım." Hüseyin Avni, her samimi fikrin mutlaka hareket haline gelmesini ister. Yani öğrenmek ve bilmek yetmez; öğrenilenlerin ve bilinenlerin hayata geçirilmesi de gerekir. Topçu bunun "Hareket felsefesi" olduğunu da ifade eder. Topçu'ya göre Hüseyin Avni memleketi Erzurum'un en büyük millet mistiği olan İbrahim Hakkı Hazretleri'nin toprağında yetişmiş, ondan büyük feyz almıştı. Ankara'ya gelince de aynı feyzi Hacı Bayram Veli'den almıştır (Sağlık, 2025: 189-191). Hüseyin Avni Ulaş bütün bu özellikleri ile Nurettin Topçu'nun adeta mürşidi olmuştur.

Abdülaziz Bekkine: Hocası Nurettin Topçu'yu tanıdığı yıllarda Orhan Okay Abdülaziz Bekkine ile de tanışır. Okay'a göre Bekkine Hazretleri "Kazan Türklerinden Bir Veli"dir. Daha doğrusu Orhan Okay Abdülaziz Bekkine için yazdığı tanıtım yazısına bu başlığı koyar. Bekkine Hazretleri, Tataristan'ın Kazan şehrinden Türkiye'ye göç eden bir ailede dünyaya gelmiştir. Eğitimini Buhara ve İstanbul'da tamamlamıştır. Abdülaziz Bekkine kaynaklarda alim, muhaddis, mütefekkir (düşünür) ve mutasavvıf olarak tanıtılır. Nurettin Topçu, çocukluk arkadaşı Sırrı Bey aracılığıyla Abdülaziz Bekkine ile tanışarak ona intisap etmiştir. Dolayısıyla Topçu'nun millet mistiği olmasında etkili olan şahsiyetlerden biri de Abdülaziz Bekkine Hazretleri'dir. Bekkine Hazretleri Nurettin Topçu'yu en çok ahlâkı ile etkiler. Kapısına gelen hiç kimseyi geri çevirmeyen Bekkine Hazretleri, kibirli insanlardan hep uzak durmayı tercih etmiştir. Kendisini ziyaret etmek isteyen ve önceden randevu almak isteyenlere Abdülaziz Efendi'nin cevabı şöyledir: "Buraya her çeşit insanı getirebilirsiniz, yalnız kibirli olmasın, çünkü kibirli insan şeytana satılmış demektir" (Okay, 2001: 57).

Mehmet Akif Ersoy: Nurettin Topçu'nun yakın tarihimizde etkisinde kaldığı en önemli şahsiyetlerden biri de şüphesiz Mehmet Akif Ersoy'dur. İstiklal Marşı'nın şairini pek çok açıdan kendine örnek alan Nurettin Topçu, özellikle "ahlâk" konulu fikirleri ve kitapları bağlamında Akif'i hatırlatır. Onun "İsyân Ahlâkı", "Ahlâk Nizâmı" ve "Ahlâk" gibi kitaplarında Mehmet

Akif etkisi belirgin olarak hissedilir. Bunların yanında Topçu “Mehmet Akif” adlı bir de kitap yazmıştır.¹

Maurice Blondel: Fransız düşünürdür. “Eylem felsefesi” olarak bilinen felsefi ekolün kurucusudur. Mistik düşünüş ve tavrın filozofu olarak da tanınan Blondel, Sorbon Üniversitesi’nde öğretim üyeliği yapmıştır. Nurettin Topçu Fransa’ya doktora öğrenimi için gittiğinde Blondel Topçu’ya danışmanlık yapmıştır. Blondel’in “eylem felsefesi” olarak adlandırdığı hususu Topçu, “Hareket Felsefesi” olarak adlandırmış ve adeta hayatının temel fikriyatı haline getirmiştir.

Nurettin Topçu’nun selefi, yani hocası olarak görülen isimler elbette bu şahsiyetlerden ibaret değildir. Adını anıp kısaca tanıttığımız bu şahsiyetler Topçu üzerinde en etkili olan isimlerdir. Yukarıda “millet mistiği” olarak andığımız kişilerin her biri Topçu üzerinde etkili olmuştur.

Nurettin Topçu’nun bir de muhalefet edip eleştiriye tabi tuttuğu kişiler vardır. Bu kişiler arasında özellikle Tevfik Fikret ve oğlu Halûk gelmektedir. Şimdi de ona kısaca değinelim:

Nurettin Topçu’nun Tevfik Fikret ve Fikret’in Oğlu Halûk’a Yönelttiği Eleştiriler

Öncelikle belirtelim ki Nurettin Topçu en çok Tevfik Fikret’i ve özellikle Fikret’in oğlu Halûk’u eleştiriye tabi tutmaktadır. Neden Fikret ve Halûk’a yüklendiği sorusunun cevabı ise, Topçu’nun Mehmet Akif’e olan bağlılığı ve özellikle Akif’in idealize ettiği Asım kavramıdır. Bilindiği üzere hem Tevfik Fikret hem de Mehmet Akif, adını sembolleştirdikleri gençler üzerinden bir idealizm yaratırlar. Fikret oğlu Halûk’u Türk gençlerine örnek gösterir ve her gencin adeta Halûk gibi olmasını ister. Mehmet Akif ise hocasının oğlu olan Asım adlı genci aynı bakış açısıyla yüceltir. Hatta Mehmet Akif, şiirlerini topladığı Safahat’ın altıncı bölümünün adı olarak da “Asım” ismini tercih etmiştir.

Yaşanan gelişmelere bakıldığında Tevfik Fikret’in idealize ettiği Halûk maalesef Türk gençliğine örnek olacak bir hayat yaşamamıştır. Öyle ki Halûk, babası Tevfik Fikret’in aile çevresinin onaylamayacağı bir noktaya gelmiştir. Bilindiği üzere Halûk İngiltere’de din değiştirip Hristiyan olmuş, daha sonra Amerika’ya gidip orada rahip olarak görev yapmaya başlamıştır. Nurettin Topçu Tevfik Fikret’e ve Halûk’a işte bu açıdan eleştiri yöneltmektedir.

¹ Nurettin Topçu’nun Mehmet Akif’le ilişkisi konusunda bak. “Fikret Uslucan, “Mehmet Akif ve Nurettin Topçu”, *CÜMLE / Nurettin Topçu Özel Sayısı*, Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Mayıs 2025, Sayı: 4, s. 65-68.

Bilindiği üzere, Tevfik Fikret öz oğlu Halûk'u yurt dışına eğitim alması için gönderir. Halûk 1911'de Robert Kolej'de öğrenci iken, babası Fikret onu mühendislik eğitimi alması için İskoçya'ya gönderir. Burada koyu Hristiyan bir ailenin yanına yerleştirilen Halûk, bu ailenin telkinleri ve kendisine çok yakın davranması sonucunda din değiştirir ve Hristiyan olur. Kendisinin eğitim amaçlı olarak Türkiye'den ayrıldığını söyleyen Halûk, İskoçya'dan ayrılıp Amerika'ya yerleşir ve burada Michigan Üniversitesinden mühendis olarak mezun olur. Ancak İskoçya'da karar verdiği yeni dini kimliğini burada da geliştirerek sürdürür. Halûk daha sonra mühendislik yapmayıp, bir kilisede rahip olur ve hayatının sonuna kadar rahip olarak kalır. Halûk'un bu yeni din tercihi ailede duyulunca, baba Tevfik Fikret pek fazla tepki göstermez. Hatta oğlunun Hristiyan olmasına adeta izin verir. Her ne kadar "yurt dışından memlekete bol bol ziyâ ve yeni ilim getir" temennisiyle Halûk'u yurt dışına gönderse de oğlunun rota değiştirmesini Fikret normal karşılar. Halûk bu konuda şunu söyler: "Dini temayüllerimdeki değişmeyi babam biliyordu. Bir kere bu konuyu birlikte konuşmuştuk, ama kendisi bu bakımdan açık fikirliydi, kendi kararlarımı kendi başıma vermemi istedi." (Tanyu, 1972: 327). Halûk'un din değiştirmesinden annesi ve annesinin babası (dedesi) oldukça rahatsız olur. Halûk, annesi ve dedesinin oldukça sofu ve koyu dindar olduklarını söyler. Hatta Türkiye'de iken dedesinin kendisini her hafta Cuma namazına götürdüğünü de ifade eder (Tanyu, 1972: 327). Nurettin Topçu, Tevfik Fikret'i bu tavrı ve oğlu üzerinden eleştirir.

Bilindiği üzere, Tevfik Fikret hep Mehmet Akif'le mukayese edilir. Hatta Mehmet Akif, hocasının oğlu olan Asım'ı sembol bir şahsiyet olarak görür ve Asım'ı da yurt dışına eğitime gönderir. Milletın ve memleketin geleceğı için eğitimini tamamlaması gereken Asım'ın nesli, medeniyeti ihtiva eden marifet ve ahlâkı ihtiva eden faziletle donanmalıdır. Bunun için Asım'ın nesli derhal eğitimini tamamlamalı ve yurda dönmelidir. Ne diyordu Akif "Safahat"ta Asım'ın nesline: "Bir gün evvel gidiniz, bir saat evvel dönünüz! / Şark'ın âgûşu açıktır o zaman işte size; / O zaman varmanın imkânı olur gayenize; / O zaman dinlerim artık seni, Asım, bol bol..."

Nurettin Topçu'ya göre, Türk-İslâm medeniyetinin idealist modeli Halûk değil Asım'dır. İşte Topçu Asım ve Akif üzerinden belirli bir idealizm fikri geliştirir. Ona göre idealizmin en önemli aracı ise "eğitim"dir.

İdealizmin Aracı: Eğitim

Her fırsatta "eğitim" kavramını yücelten Nurettin Topçu, insanı idealist yapmayan eğitimi de eksik bulur. Yani Topçu'ya göre eğitimin amacı, insanları idealist hale getirmektir; en üst noktada da her bir bireyi "millet mistiğı" düzeyine taşımaktır. Topçu, ömrü boyunca

insani sorunlarla ilgilenmiş, çözüm yolları aramıştır. Ona göre ideal eğitim, insan sorunlarını çözer. Topçu ayrıca, Allah'ın kanunları ile Devlet'in kanunları arasında tercihe zorlanan Türk insanına da hep “eğitim” aracılığı ile yol göstermeye çalışmıştır. Ona göre en önemli ve öncelikli sorun eğitimidir. Nurettin Topçu, Jean Jaque Rousseu'yu çok sever ve takdir eder. Rousseu'nun şu sözünü de sıkça tekrarlamış: “Allah her şeyi mükemmel yaratmıştır, ancak her şey sonradan insan eliyle bozulmaktadır.” (Sılay, 2010: 93). Topçu'ya göre eğitimin amacı, insan eliyle bozulan her şeyi yine insan eliyle düzeltmektir.

Burada Nurettin Topçu'nun “eğitim”le ilgili bazı görüşlerine biraz daha yakından bakalım. Bu konuda eğitim tarihimizde çok önemli bir yer kaplayan “Türkiye'nin Maarif Davası” (Topçu, 2018: 14).¹ adlı bir de kitap yazan Topçu, burada anacağımız çok önemli görüşlerini de işte bu kitabında dile getirir:

“Dünyada insan yetiştirmekten daha büyük iş olamaz.” (Sılay, 2010: 117) diyen Topçu, eğitimin “hatırlatan” ve “unutturmayan” işlevine de dikkat çeker. “İnsanlar ölünce unutulmazlar, asıl insanlar unutuldukları zaman ölürler.” (Sılay, 2010: 140). Topçu, eğitimi sadece okul ve sınıfla da sınırlamaz. Evde, sokakta, çarşıda, pazarda, kısaca “Her yerde eğitim” ilkesini savunur. Bugün bu anlayışın ismi “eğitimde sürdürülebilirlik” olarak ifade edilir. Topçu'ya göre, bir memlekette hakiki devrim (inkılap) “değer” içerikli eğitim veren mekteplerde başlar. Topçu buna “milli mektep” adını verir (Topçu, 2018: 14). Topçu'ya göre memleketi yüceltecek olan gençlerdir. Ancak bu gençler “milli mektep”te yetişmelidir. Bu gençleri kademe kademe malumattan bilgiye, hatta bilime, bilimden felsefeye, felsefeden sanata ve ahlâka, en son da dine yükseltmek gerekir. Bu da ancak eğitimin işidir (Topçu, 2018: 29).

Nurettin Topçu, idealist bir gencin iki kaynaktan besleneceğini de söyler. Biri verasetle atalardan tevarüs edilen “değer”ler, diğeri ise eğitimle kazanılan “değer”lerdir (Topçu, 2018: 30). Yine Topçu'ya göre, eğitim insanlara ruh vermeli, ideal aşılmalı ve de inanç empoze etmelidir. Bu üçü olursa insan karakterli olur; yani ahlâklı olur (Topçu, 2018: 45). Topçu kitabında, “ruhsal kişilik eğitimi” tabirini de kullanır. Bu tabirle kastettiği ise, eğitim alan kişilere “ödev”, “görev aşkı”, “merhamet” ve “fedakârlık” gibi değerlerin aşılmasıdır. Yani eğitim aldığı ya da gördüğü halde “ödev”, “görev aşkı”, “merhamet” ve “fedakârlık” gibi değerleri henüz içselleştirememişse o eğitim, eğitim sayılmaz.

¹ Metin içindeki sayfa numaraları bu kitaba aittir.

Nurettin Topçu, eğitimin temel yapı taşı saydığı “öğretmen”i de çok önemser. Başka bir ifadeyle söylersek Topçu, milli mektepte görev yapacak öğretmenlere de çokça dikkat çeker. Bu konuda bir düşünürün şu görüşüne başvurur: “XX. Asır insanlığının içinde bunaldığı büyük ruhi buhrandan Fransız çocuğunu kurtaracak idealcinin muallim olduğunu yedi sene evvel Sorbonne kürsüsünde dersini verirken ölen fikir şehidi, asrın tarihçisi Mathiez söyledi.” (Topçu, 2018: 65).

Topçu’nun, eğitimin öncelikli işlevi olarak özellikle gençlere “idealizm”i aşılama olduğu şeklindeki görüşünü daha önce söylemiştik. Nurettin Topçu, bu konuda işe öğretmenden başlanması gerektiğini de ifade eder. Yani idealist öğretmen konusunda Topçu, adını anmadığı ve “nahiye müdürü” olarak kodladığı bir şahsiyetin şu sözünü de anar: “Üniversite profesörleriniz köy çocuğunu okutmaya başladıkları zaman memleket kurtulacaktır.” (Topçu, 2018: 66). Topçu’ya göre saadette fazileti, ilimle politikayı, şe’niyetle (realite ile) ideali ayırmasını da muallim öğretecektir (Topçu, 2018: 69). Topçu, öğretmenin önemini anlatırken tarihte Büyük İskender olarak anılan hükümdardan da bir alıntı yapar. Ne demişti Büyük İskender: “Babam beni gökten yere indirdi. Hocam beni yerden göğe yükseltti.” (Topçu, 2018: 71) İskender burada hocası Aristo’yu kasteder ve över.

Nurettin Topçu, her konuda olduğu gibi eğitim ve öğretmen konusunda da İslâmi kaynaklara dikkat çeker. Ona göre milletimizin rûhi kökleri olan İslâm’da, Peygamber ilk muallimdi (Topçu, 2018: 73). Topçu, öğretici olan ve ahlâkıyla insanlara örnek olan herkesi muallim olarak nitelendirir. Hatta ona göre Kur’an’la Hadis de en büyük muallimlerdendir (Topçu, 2018: 73).

Öğretmenlik konusuna çok farklı açılardan bakan Topçu’ya göre tahammülsüzlüğün ve şikâyetin başladığı yerde muallimlik biter (Topçu, 2018: 76). Decart, “Hür olmayan düşünce, düşünce değildir” diyor. Bu söze inanarak diyebiliriz ki; hür olmayan muallim, muallim değildir. Mahkûm edilmiş fikir ve irfandır.” (Topçu, 2018: 81).

Nurettin Topçu öğretmen konusunda çok ilginç bir görüş de ileri sürer. O da şudur: “Muallimlik meslek değildir.” Evet, Topçu’ya göre öğretmenlik herhangi bir “meslek” değildir. “Muallim doktor olamaz; lakin doktor muallim olabilir. Muallim avukatlık yapamaz; fakat avukat muallimlik yapabilir. Muallim tüccar değildir; ama tüccar muallim olur.” (Topçu, 2018: 107). Kısaca Topçu öğretmenliği dar alana hapsetmek istemez.

Topçu, idealizm bağlamında niteliklerini saydığı eğitim ve öğretmen konusunda ortaya çıkacak şu önemli kavramı da gündeme taşır: “İlmi zihniyet”. Ona göre, “Her fikri, her ilmi düşünceyi asırlar içinde durmadan işleyen kuvvete “ilim zihniyeti” diyoruz.” (Topçu, 2018: 92).

Nurettin Topçu, idealize ettiği başta öğretmenler olmak üzere, eğitim görmüş kişilerde ise şu vasıfları arar: “Sanatkâr ruhu”, “idealist olma”, “sevgi ve fedakarlık gösterecek bir karakter”, “tedavi edici meslek şuuru”, “hür ve sorumlu”...

Nurettin Topçu, idealizm içermeyen eğitime de sürekli eleştiri yöneltir. Dolayısıyla Topçu, Türkiye’de eğitim adına yapılanların gerçek anlamda bir eğitim sayılamayacağını söyler. Ona göre, ülkemizi yönetenler eğitimden sadece “teknik”i anlamışlardır. Hatta “fen bilimleri” için kullanılan “pozitif” kavramı, uzun yıllar belki de hâlâ eğitim kavramını adeta tekeline almış gibidir. Fen, sayısal ve teknik ağırlıklı pozitif bilimlerin karşısı sayılan sosyal bilimler ise ülkemizde hep sakıncalı görülmüştür. Her ne kadar “negatif” kavramı kullanılmasa da Topçu, “değer” içerikli sosyal bilimlerin hep olumsuzlanıp itibarsızlaştırıldığı görüşündedir. (Topçu, 2018: 14). Değer içerikli sosyal bilimler aynı zamanda idealizmin de temelidir. Pozitif bilimlerin yanında yabancı dille eğitim de sosyal bilimlerin önünde engeldir adeta.

Önemini ve işlevini ayrıntılı olarak anlattığı “idealist eğitim” için neler yapılmalıdır? Topçu bu konuda da görüşler ileri sürer.

İdealist Eğitim Konusunda Topçu’nun Çözüm Önerileri

1-Topçu, milli mektep olarak ne medreseleri ne de kozmopolit unsurlarla dolu modern okulları görür. Ona göre milli mektep (Müslüman Türkün mektebi) maarif, metafizik ve ahlâk prensiplerini ihtiva eden Anadolu insanının ruh yapısında aranmalıdır (Topçu, 2018: 15). Topçu’ya göre yabancı okullar kapitülasyonların zehirli artıklarıdır (Topçu, 2018: 34).

2-Türkiye’de modern eğitimin çıkarıcı ve maddeye değer veren insanlar yetiştirme amacında olduğuna inan Topçu, bol maaş, konfor ve teknoloji gibi imkanların bireyi mutlu etse bile, ülkeye pek katkı sunamayacağını söyler.

3-Topçu, eğitimde başka ülkelerin eğitim anlayışlarını birebir kopya etme anlayışından uzak durulması gerektiğini de söyler. Başka ülkelerin eğitim tecrübelerinden ve görüşlerinden faydalanmak başkadır, o eğitim anlayışını olduğu gibi kopya etmek başkadır. “Devlet idealimizi Amerika’dan değil, Alpaslan’ın , Fatih’in ve Yavuz’un devlet anlayışından almamız lazımdır.” (Topçu, 2018: 37).

4-Yabancı ülkelerin eğitim anlayışlarını birebir kopya etmek kadar, yabancı insanların ideallerini kopya etmek de o kadar sakıncalıdır. “Müslüman Türkün ancak kendine has olan şahsiyetini yabancı ideallerin esaretinden kurtarmamız lazımdır.” (Topçu, 2018: 200).

5-Yukarıda da değindiğimiz gibi milletimiz kendine has mektebiyle (millet mektebi) yücelir. “Bir millet mektebiyle millet olur. Bir millet, kendi mektebinde yükselir.” (Topçu, 2018: 210).

6- Nurettin Topçu, “İradenin Davası / Devlet ve Demokrasi” adlı bir kitap yazmıştır ve o kitapta özellikle “irade”sini kullanmasının insanı özgür kıldığına vurgu yapmıştır. Jules Payot, iradenin önündeki en büyük engel olarak maymun iştahlılık ve asabilik hallerini anar (Payot, 2024: XIII). Buna bağlı olarak Payot, iradeyi zayıflatan şu iki probleme de dikkat çeker: Nefis düşkünlüğü ve tembellik (Payot, 2024: 159). Bu iki şey, savaşılmaması gereken birer düşmandır. İrade zaferi, sabırla yapılan işlerden sonra kazanılır. Lacordaire bunu şöyle ifade eder: “Bekleyecek ve acele etmeyecek sabra sahipseniz, zaman ile inanılmaz şeyler yapılır.” (Payot, 2024: 119).

7-Eğitimde “mahfil”ler de çok önemlidir. Mahfil, insanların herhangi bir sebeple toplanıp fikir alışverişi yaptıkları her türlü ortamın ve mekânın adıdır. Türk toplumunda özellikle tekke ve dergahlar en büyük mahfiller olmuştur. Modern zamanlarda ise yerine göre bir ev, bir kahvehane ya da cami de mahfil olarak işlev üstlenir (Sağlık, 2023: 9-14). Topçu, okulların ve üniversitelerin veremediklerini mahfillerin verdiğini söyler. Dolayısıyla mahfiller birer irfan yuvasıdır. Topçu, okulların ve üniversitelerin birer mahfil olmalarını da tavsiye eder.

Özellikle eğitime yaptığı vurgu ile tanınan Nurettin Topçu, çok sevdiği ülkesi Türkiye adına başta idealizm olmak üzere pek çok değere de dikkat çeker. Ülkesini böylesine seven ve her imkanı ülkesi için kullanan Nurettin Topçu, bu yazının başlığına da taşıdığımız Sorbon Üniversitesi’ne Türk bayrağını nasıl astırmıştı? Burada kısaca Sorbonne Üniversitesi’ne Türk bayrağı asılma hadisesine değinelim:

Nurettin Topçu 1934 yılında Fransa’da Sorbonne Üniversitesi’nde doktorasını başarıyla savunup doktor unvanını almıştı. Onun tezi daha sonra Türkiye’de “İsyan Ahlâkı” adıyla basılan kitaptır. Başta Fransız danışmanı Blondel olmak üzere Topçu’nun tezi jüri tarafından çok başarılı bulunur. Hatta tez savunmasına o yıllarda yurt dışında olan Halide Edip Adıvar ile eşi Adnan Adıvar da katılır. Adıvarlar’ın kendisini tez savunmasında yalnız bırakmaması Topçu’yu da çok mutlu eder. Nurettin Topçu’nun tezi jüri tarafından oldukça başarılı bulunur

ve Sorbonne Üniversitesi'nde o tez "en başarılı çalışma" ödülüne layık görülür. Sorbonne Üniversitesi'nde her yıl yapılan çalışmalar bu şekilde dereceye tabii tutulur. Fransa'da dışarıdan gelip de en başarılı çalışma yapan kişi olarak Nurettin Topçu seçilir. Üniversite yönetimi dereceye giren öğrencilere ödül vermektedir. Ödül ise, para veya altın takdimi, Almanya ve Avrupa gezisi, hatta Amerika gezisi gibi seçeneklerden oluşmaktadır. Topçu'ya bunlardan hangisini tercih edeceği sorulur. O da "Hiçbirini istemem!.." der. Ondan mutlaka bir ödül seçeneği sunmasını isterler. O da şunu söyler: Sorbonne Üniversitesi'nin bütün bayrak direklerinde bir günlüğüne Türk Bayrağı dalgalansın. Yani bayrağımı Sorbonne Üniversitesi'ne astırmak istiyorum..." İlk önce şaşırın üniversite yönetimi daha sonra Topçu'nun bu isteğini yerine getirir. O gün Sorbonne Üniversitesi'nin bütün bayrak direklerinde Türk bayrağı dalgalanır (Işık, 2024: 70).

Sonuç Yahut Eğitimde Topçu İdealizmi

1930'lar Türkiye'sinde tarih sahnesine çıktığı yıllarda rejim Nurettin Topçu düşüncesine karşı adeta savaş açmıştı. Batı medeniyetinin kodlarını benimseyen rejim, Nurettin Topçu gibi düşünenlere neredeyse hayat hakkı tanımayan bir nitelik göstermektedir. Nurettin Topçu, Batı düşüncesine aşina olmasına rağmen, Türkiye'deki rejim onu hâlâ savaş açtığı şark (İslâm) kodlarına sahip olarak görüyordu.

Peki, Topçu ve nesli bunu hak etmiş miydi? Ülkesini çok seven, her fedakarlığı Türkiye için yapan Nurettin Topçu, bizce asla bu muameleyi hak etmemişti. Nurettin Topçu'nun yakın dostu Remzi Oğuz Arık, Paris'te gördüğü her Türk gencine şu soruyu sorarmış: "Bugün Türkiye için ne düşündün?" Bu söz Hz. Ömer'in bir sözünden ilhamla söylenmiştir. Hz. Ömer Peygamberimizin, "Hesaba çekilmeden önce kendinizi hesaba çekin." hadisini devamlı hatırında tutardı. Bu maksatla, her günün akşamında kendi kendine, "Ey Ömer, bugün Allah için ne yaptın?" diye sorardı.

Ülkesindeki siyasal kadrolar Topçu için ne düşünürse düşünsün, o asla moralini bozup ülkesine küsmemiş, hep ülkesi adına faydalı işler yapmıştır. Bilhassa da eğitim ve idealizm bağlamında düşünceler üretmiştir. Topçu, kendisine mürşit olarak seçtiği Abdülaziz Bekkine Hazretleri'nin özellikle kendisine rehber edindiği "Herkes aklının derecesine göre hitap ediniz." hadis-i şerifinin gereği olarak her insanı muhatap almıştır (Okay, 2001: 62). Bu yönüyle Yunus Emre'nin "Yaratılanı severiz Yaratan'dan ötürü" mısraını hatırlatır. Her insanı muhatap alma arzusu Topçu'yu sonunda "eğitim" kavramına getirmiştir. Yani Nurettin Topçu'ya göre, bir memlekette arzu edilen her şey ancak "eğitim"le mümkün olur.

Topçu'ya göre, milletimizin üç asırdan beri geçirmekte olduğu buhranların sebebi ve kaynağı kültür ve eğitim sorunlarımızda aranmalıdır. Nurettin Topçu, çok sıkı ilişki kurduğu “idealizm ve eğitim” ilişkisi ekseninde yetişen nesillere çok büyük mesajlar bıraktı. Türkçede “milliyetçilik”, “vatanseverlik”, “ülkücülük”, “idealistlik” “adanmışlık” gibi kavramlar kullanılır. Elbette daha başka kelime ve kavramlar da vardır. İşte bütün bu kavramların hakkını veren biri olarak Topçu, baş tarafta Mehmet Akif'ten ilhamla dile getirdiğimiz dört sıvının (alınteri, kan, gözyaşı, mürekkep) dördünü de hakkıyla kullanmıştır.

Bayrak şairimiz Arif Nihat Asya o meşhur şiirin sonunda diyor ya: “Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim/ Yer yüzünde yer beğen / Nereye dikilmek istersen / Söyle, seni oraya dikeyim...” Nurettin Topçu bir günlüğüne de olsa Türk Bayrağını dünyanın en saygın üniversitelerinden biri olan Sorbonne'a astırmıştır. Dolayısıyla, “Türk Bayrağını dünyanın her yerinde dalgalandırmak” idealizmini Topçu kadar hayata geçirme çabası gösteren isim çok az bulunur. Topçu, Türk bayrağını Fransa'da Sorbonne Üniversitesi'nde bir gün dalgalandırdı. Onun idealizmi, hemen her alanda (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel, sanatsal, diplomatik, musiki, mimari...) bu bayrağı dünyanın her yerinde dalgalandırmaktır. Bu da ancak “millet mektepleri”nde idealist insanlar yetiştirmekle mümkün olur.

Kaynakça

Bakara Suresi 154. Ayet.

Çağbayır, Y. (2017). *Ötüken Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ötüken Neşriyat.

Işık, E. (2024). *Nurettin Topçu / Çağdaş Bir Dervişin Dünyası*, Dergâh Yayınları.

Okay O. (2001). *Silik Fotoğraflar*, Ötüken Neşriyat.

Payot, J. (2024). *İrade Eğitimi*, Çev. Ali Berktaş, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sağlık, Ş. (2023). “Edebiyat Mahfillerinin Arketipleri Olarak “Sokratik Diyaloglar” “Sahabe Kültürü” ve “Baykara Meclisi” Modelleri”, *Bizim Külliye*, Sayı: 97, 9-14.

Sağlık, Ş. (2025). “Nurettin Topçu’ya Göre ‘İdeal İnsan’: Millet Mistikleri”, *CÜMLE / Nurettin Topçu Özel Sayısı*, Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sayı: 4. 187-196.

Sılay, M. (2010). *Nurettin Topçu*, Düşün Yayıncılık.

Tanyu, H. (1972). *Tevfik Fikret ve Din*, İrfan Yayınevi.

Topçu, N. (1999). *Yarınki Türkiye*, Dergâh Yayınları.

Topçu, N. (2017). *Millet Mistikleri*, Yayına Haz. Ezel Erverdi – İsmail Kara, Dergâh Yayınları.

Topçu, N. (2018). *Türkiye’nin Maarif Davası*, Dergâh Yayınları.

Uslucan, F. (2025). “Mehmet Akif ve Nurettin Topçu”, *CÜMLE / Nurettin Topçu Özel Sayısı*, Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sayı: 4, 65-68.

Akran Zorbalığını Anlamaya Yönelik Yeni Bir Logaritmik Model

Muhammed Alkın YALÇIN¹, Tuğba BİNGÖL²

Giriş

Akran zorbalığı; kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği ile tanımlanan, çocuk ve ergenlerin psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir risk alanıdır (Olweus, 1993). Araştırmalar, zorbalığın yalnızca mağdurlar üzerinde değil, zorba rolündeki bireyler üzerinde de uzun vadeli psikolojik ve akademik sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Klomek vd., 2015).

Literatürde empati düzeyinin düşük olmasının zorbalık davranışıyla ilişkili olduğu; buna karşılık empatik becerilerin artmasının zorbalığı azaltıcı bir rol üstlendiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Jolliffe ve Farrington, 2006; Van Noorden vd., 2015). Bununla birlikte, mağduriyet yaşantılarının bazı bireylerde savunmacı ya da telafi edici biçimde zorbalık davranışına dönüşebildiği, bu ilişkinin doğrusal olmayan bir yapı sergileyebileceği belirtilmektedir (Güngördü ve Ayaydın, 2024).

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde zorbalık davranışını empati ve mağduriyet değişkenleri temelinde logaritmik bir regresyon modeli ile yordamak ve bu modelin eğitim ortamlarında kullanılabilirliğini incelemektir.

Yöntem

Araştırma, nicel ve ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Bursa ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören ve yaşları 11–14 arasında değişen toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırma nicel ve ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, yaşları 11–14 arasında değişen 250 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Akran Zorbalığı

¹ Psikolojik Danışman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, muhammed.yalcin@stu.fsm.edu.tr (Sunumu Yapan Yazar)

² Prof. Dr. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, tbingol@fsm.edu.tr

Ölçeği (Kutlu ve Aydın, 2010) ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Kaya ve Siyez, 2010) aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde empati ve mağduriyet puanlarına logaritmik dönüşüm uygulanmış; zorbalık puanı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Analizler SPSS, JASP ve Python ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Modelin geçerliği; regresyon analizi, varyans analizi, artık (residual) incelemeleri ve çapraz doğrulama teknikleri ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, logaritmik regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre:

- Mağduriyet düzeyi, zorbalık davranışını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.
- Empati düzeyi, zorbalık davranışıyla anlamlı ve negatif yönde ilişkilidir.
- Cinsiyet değişkeninin modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Modelin açıklayıcılık düzeyi orta düzeyde olup, zorbalık puanlarındaki varyansın yaklaşık üçte birini açıklayabildiği görülmüştür. Çapraz doğrulama ve ayırma (split-half) analizleri, modelin farklı veri alt kümelerinde tutarlı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ROC eğrisi analizi, modelin yüksek ve düşük zorbalık düzeylerini ayırt etmede güçlü bir performans sergilediğini göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada geliştirilen logaritmik model, empati ve mağduriyet değişkenlerinin zorbalık davranışı üzerindeki etkilerini doğrusal olmayan bir yapı içerisinde ele alarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Bulgular, empati düzeyinin koruyucu bir faktör olarak öne çıktığını; mağduriyet yaşantılarının ise zorbalık davranışını tetikleyebildiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olmaması, zorbalığın yalnızca demografik değil, daha çok psikososyal dinamikler üzerinden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Modelin yorumlanabilir yapısı, okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler açısından pratik bir avantaj sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, ilerleyen süreçlerde yapay zekâ temelli erken risk belirleme sistemlerine veya okul temelli önleyici programlara alt yapı oluşturabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, empatiyi güçlendirmeye yönelik müdahalelerin ve mağduriyet yaşantılarını erken dönemde tespit etmeye yönelik uygulamaların, zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Gelecek araştırmalarda, modelin farklı yaş gruplarında test edilmesi ve boylamsal verilerle desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 540-550
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). *KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents: Development, validity, and reliability study*. *Education and Science*, 35(156), 110–125.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. S. (2015). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60(3 Suppl 1), S82–S88. <https://doi.org/10.1177/070674371506001S13>
- Kutlu, F., & Gül Aydın, A. (2010). *Preliminary study on the development of a peer bullying scale: Self-report form*. *Turkish Journal of Psychology*, 13(25), 1–12.
- Güngördü, E., & Ayaydin, H. (2024). Peer bullying and psychiatric diagnoses in adolescents with nonsuicidal self-injury. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 87(4), 298–313. <https://doi.org/10.1080/00332747.2024.2379752>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do* (eBook). Blackwell Publishing.

İşitme Cihazı/İmplant Kullanan Çocukların Sosyal Yaşantılarına Dair Ebeveyn Deneyimleri

Ersin ATEŞ¹, Tozan Cenk AKTAŞ², Ahmet Yalçın HOCAOĞLU³

Giriş

İşitme yetersizliği, bireyin çevresinden gelen işitsel uyarıları yeterince algılayamaması veya hiç algılayamaması durumudur. Bu durum, yalnızca dil ve iletişim gelişimini değil, aynı zamanda bireyin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini de etkilemektedir (Gürkan, 2020). Günümüzde teknolojik gelişmeler sayesinde işitme cihazları ve koklear implantlar, işitme yetersizliği yaşayan çocukların iletişim becerilerini önemli ölçüde desteklemekte ve toplumsal yaşama katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Ancak, bu teknolojik desteklerin çocukların sosyal yaşantılarına etkisi yalnızca cihaz kullanımıyla sınırlı değildir; çevresel faktörler, aile desteği ve toplumsal farkındalık da süreci şekillendiren önemli değişkenlerdir (Durgut, Mutlu, Öztürk, & Kırkım, 2025).

Ebeveynler, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yaşantılarında hem destekleyici hem de yönlendirici roller üstlenmektedir. Ailelerin yaşadıkları deneyimler, çocukların sosyal ilişkilerinin kalitesini, özgüven gelişimini ve topluma uyum süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Çetin, 2019). Bu nedenle, ebeveyn bakış açısından elde edilen veriler, hem sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi hem de kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

İşitme cihazı veya koklear implant kullanan çocuklar, yaşlılarıyla iletişim kurarken sıklıkla yanlış anlaşılma, dışlanma veya kendini ifade etmede zorluk yaşayabilmektedir. Buna karşın, erken yaşta implantasyonun ve aile desteğinin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Yıldırım & Demirtaş, 2020). Ancak bu etkilerin nasıl deneyimlendiği

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, eates@fsm.edu.tr

² Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, tcaktas@fsm.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, ayhocaoglu@fsm.edu.tr

ve ailelerin süreç boyunca karşılaştığı zorlukların nasıl anlamlandırıldığı, nitel bir bakışla ele alınması gereken bir konudur.

Bu bağlamda, bu araştırma işitme cihazı veya implant kullanan çocukların sosyal yaşantılarını ebeveyn perspektifinden anlamayı ve ailelerin bu süreçte yaşadığı deneyimleri derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, hem eğitim ortamlarında kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesine hem de toplumsal farkındalık çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, işitme cihazı veya koklear implant kullanan çocukların sosyal yaşantılarına ilişkin ebeveyn deneyimlerini ortaya koymaktır.

Alt amaçlar:

1. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşlerini belirlemek.
2. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ilişkilerinde yaşadıkları olumlu deneyimleri ortaya koymak.
3. Ailelerin, toplumsal farkındalık eksikliğine ilişkin düşüncelerini belirlemek.
4. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal gelişimini desteklemek için kullandıkları stratejileri belirlemek.
5. Ebeveynlerin, duygusal süreçlerindeki deneyimlerini (kaygı, umut, destek arayışı) anlamak.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması (case study) deseniyle yürütülmüştür.

Araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan 14 ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların çocukları 5–12 yaş arasında olup işitme cihazı veya koklear implant kullanmaktadır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esasına göre ses kaydı alınarak ve araştırmacı notlarıyla desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Form, uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiş ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Formda,

ailelerin eğitim sürecine ilişkin duygu, düşünce ve beklentilerini sorgulayan açık uçlu sorular yer almaktadır.

Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri temalar altında toplanmış, her tema ilgili alt amaçla ilişkilendirilmiştir. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Sosyal İlişkilerde Karşılaşılan Güçlükler

Tema	Ebeveyn Görüşleri
İletişim güçlüğü	“Oğlum sınıfta arkadaşlarına yetişemiyor, bazen soruları duyamadığı için dışlanıyor.” (E1)
Yanlış anlaşılma	“Kızım bazen öğretmeniyle yanlış anlaşıyor, bu da onu içine kapanık yapıyor.” (E5)
Dışlanma	“Çocuğum oyunlarda tercih edilmiyor, çünkü cihazı dikkat çekiyor.” (E7)

Tablo 1’e göre ebeveynler, çocuklarının akran ilişkilerinde iletişim eksikliği nedeniyle dışlanma ve yanlış anlaşılma yaşadığını belirtmiştir. Özellikle okul ortamı bu güçlüklerin en sık görüldüğü yer olmuştur.

Tablo 2: Olumlu Sosyal Deneyimler

Tema	Ebeveyn Görüşleri
Erken müdahale	“İmplant erken takıldığı için konuşması çok gelişti, artık arkadaşlarıyla daha rahat.” (E3)
Sosyal başarı	“Oğlum yüzme kursuna gidiyor, orada çok özgüven kazandı.” (E9)

Tablo 2’ye göre erken yaşta cihaz kullanımının iletişim becerilerini artırdığı, bunun da sosyal etkileşimleri güçlendirdiği görülmüştür.

Tablo 3: Toplumsal Farkındalık Eksikliği

Tema	Ebeveyn Görüşleri
Bilinçsizlik	“Bazı veliler çocuklarına ‘onun kulağı bozuk’ diyor, bu bizi çok üzüyor.” (E2)
Eğitim ihtiyacı	“Öğretmenler bu konuda eğitim almalı, çocuklara doğru şekilde yaklaşmalılar.” (E10)

Tablo 3’e göre ebeveynler, toplumun işitme yetersizliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, bu durumun sosyal kabulü zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Tablo 4: Ailelerin Destek Stratejileri

Tema	Ebeveyn Görüşleri
Katılım	“Her okul etkinliğine katılıyoruz, oğlumun yanında olduğumuzu hissetmesini istiyoruz.” (E6)
Rol model olma	“Ben de onunla birlikte konuşma egzersizi yapıyorum, birlikte geliyoruz.” (E8)

Tablo 4’ e göre ailelerin aktif katılımı ve model olma davranışları, çocukların sosyal uyum sürecini desteklemektedir.

Tablo 5: Duygusal Süreçler

Tema	Ebeveyn Görüşleri
Kaygı	“İleride arkadaşlarıyla anlaşamaz diye çok endişe ediyorum.” (E4)
Umut	“İmplanttan sonra çok yol kat ettik, geleceğe umutla bakıyorum.” (E11)
Destek arayışı	“Benzer durumda ailelerle iletişim kurmak bize iyi geliyor.” (E13)

Tablo 5’e göre ebeveynler, kaygı ve umut duygularını birlikte yaşamaktadır. Sosyal destek gruplarının bu süreçte önemli bir işlevi olduğu vurgulanmıştır.

Tartışma

Araştırmanın bulguları, literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir.

İlk bulgu, sosyal ilişkilerde yaşanan iletişim güçlüklerinin çocukların sosyal etkileşimini sınırladığı yönündedir. Bu durum, *Topbaş (2018)*'ın çalışmasında da benzer biçimde vurgulanmış, işitme yetersizliği olan çocukların akranlarıyla etkileşimde iletişimsel bariyerlerle karşılaştığı belirtilmiştir.

İkinci bulgu olan erken müdahalenin sosyal becerileri artırdığı sonucu, *Bozkurt ve Erdem (2020)*'nin çalışmasıyla paraleldir. Bu çalışmada da erken yaşta implant takılan çocukların dil ve sosyal iletişim gelişimlerinin daha hızlı ilerlediği saptanmıştır.

Üçüncü bulgu, toplumsal farkındalık eksikliğinin çocukların sosyal yaşantısını olumsuz etkilediğini göstermektedir. *Kurt ve Karasu (2019)* da benzer biçimde öğretmen ve akran farkındalığının düşük olmasının sosyal dışlanmayı tetiklediğini belirtmiştir.

Dördüncü bulgu, aile katılımı ve model olmanın sosyal uyumu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Son bulgu, ebeveynlerin duygusal süreçlerinde kaygı ve umut arasında denge arayışı içinde olduklarını göstermektedir. *Çetin (2019)*'un ebeveyn deneyimlerini ele alan araştırmasında da benzer duygusal dalgalanmalar gözlemlenmiştir.

Sonuç

1. İşitme cihazı/implant kullanan çocuklar, akran ilişkilerinde iletişim güçlükleri ve dışlanma riski yaşamaktadır.
2. Erken yaşta cihaz/implant kullanımı, sosyal becerilerin gelişimini olumlu etkilemektedir.
3. Toplumsal farkındalık eksikliği, çocukların sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir.
4. Ailelerin aktif katılımı ve model olma davranışları, sosyal etkileşimleri desteklemektedir.
5. Ebeveynler, süreçte kaygı ve umut duygularını bir arada yaşamaktadır.

Öneriler

1. Eğitim kurumlarında öğretmen ve akranlara yönelik işitme farkındalığı seminerleri düzenlenmelidir.
2. Ailelerin duygusal destek ihtiyacına yönelik psikososyal danışmanlık programları geliştirilebilir.
3. Erken yaşta cihaz kullanımıyla ilgili rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları artırılmalıdır.
4. İleri araştırmalarda, çocukların ve öğretmenlerin bakış açıları da üçgenleme yöntemiyle incelenebilir.
5. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin deneyimleri karşılaştırmalı analizlerle ele alınmalıdır.

Kaynakça

- Bozkurt, S., & Erdem, M. (2020). Koklear implant uygulamasının çocukların sosyal iletişim becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 233–251.
- Çetin, Z. (2019). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerin yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1102–1121.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Durgut, M., Mutlu, F., Öztürk, M., & Kırkım, G. (2025). Koklear İmplantlı Çocukların Gelişimsel Sürecine Ailelerin Bakışı: Ailesel Bakış Perspektifi Anketi ile Değerlendirme. *Acta Medica Nicomedia*, 8(3), 355-362.
- Gürkan, S. (2020). İşitme yetersizliği olan çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 789–806.
- Kurt, T., & Karasu, P. (2019). Toplumsal farkındalık ve kapsayıcı eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 22–38.
- Topbaş, S. (2018). İşitme engelli çocukların iletişimsel yeterliliklerinin sosyal etkileşim üzerindeki etkisi. *Dil ve Konuşma Terapisi Dergisi*, 6(1), 14–29.
- Yıldırım, A., & Demirtaş, Z. (2020). Koklear implant kullanan çocukların sosyal gelişimi: Ebeveyn gözlemleri. *Sosyal Politika Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 156–178.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Ailelerinin Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri

Ersin ATEŞ¹, Tozan Cenk AKTAŞ², Ahmet Yalçın HOCAOĞLU³

Giriş

Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim süreci, yalnızca öğrencilerin değil aynı zamanda ailelerin de doğrudan etkilendiği çok boyutlu bir süreçtir. Aileler, çocuklarının eğitiminde aktif bir rol üstlenmekte; aynı zamanda duygusal, sosyal ve ekonomik açıdan önemli sorumluluklar taşımaktadır (Sucuoğlu, 2018).

Ailelerin yaşadığı deneyimlerin anlaşılması, eğitim politikalarının ve özel eğitim uygulamalarının daha kapsayıcı hâle gelmesi açısından önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde okul-aile iş birliği, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) etkin uygulanması ve öğretmen yeterlikleri gibi faktörler, sürecin başarısını belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Özkan, 2022). Bu bağlamda, ailelerin sürece ilişkin deneyimlerinin incelenmesi hem mevcut uygulamalardaki eksiklikleri hem de geliştirilebilir yönleri ortaya koymak açısından değerlidir.

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini incelemektir.

Alt amaçlar:

1. Ailelerin eğitim sürecinde karşılaştıkları duygusal güçlükleri belirlemek.
2. Ailelerin eğitim sürecinde yaşadıkları yapısal sorunları ortaya koymak.
3. Ailelerin eğitim sürecine ilişkin beklentilerini ve çözüm önerilerini incelemek.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, eates@fsm.edu.tr

² Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, tcaktas@fsm.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Özel Eğitim, ayhocaoglu@fsm.edu.tr

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması (case study) deseniyle yürütülmüştür. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan ve zihinsel yetersizliği olan çocukları ilköğretim ya da ortaokul kademesinde eğitim gören 20 aile ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esasına göre ses kaydı alınarak ve araştırmacı notlarıyla desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Form, uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiş ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Formda, ailelerin eğitim sürecine ilişkin duygu, düşünce ve beklentilerini sorgulayan açık uçlu sorular yer almaktadır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Kodlama süreci üç aşamada yürütülmüştür: (1) verilerin okunması, (2) kodların oluşturulması, (3) temaların belirlenmesi.

Bulgular

Tablo 1: Ailelerin Duygusal Güçlükleri

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Kaygı ve gelecek korkusu	"Çocuğum büyüdükçe ne olacak diye endişeleniyorum." (K4)	"Toplumda kabul edilmemesinden korkuyorum." (K12)
Sosyal izolasyon	"Aileler bizi dışlıyor, bu durum çok yorucu." (K7)	"Komşular bile çocuğumu garipsiyor." (K9)

Tablo 1'e göre aileler duygusal açıdan yüksek düzeyde kaygı yaşamakta, özellikle toplumsal önyargılar nedeniyle sosyal destekten yoksun kaldıklarını belirtmiştir.

Tablo 2: Ailelerin Yapısal Sorunları

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Öğretmen yetersizliği	"Bazı öğretmenler çocuğumun durumunu anlamıyor." (K3)	"Öğretmenlerin çocuğum hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyorum." (K20)
BEP uygulamalarının zayıflığı	"Hazırlanan planlar kâğıt üzerinde kalıyor." (K10)	"Planla öğretilen içerikler birbiriyle örtüşmüyor." (K8)
Okul-aile iletişimi eksikliği	"Toplantılar yetersiz, bizden pek fikir alınmıyor." (K14)	"Ciddi bir toplantı yapılmıyor bizi sadece imza için çağırıyorlar." (K4)

Tablo 2'ye göre aileler, öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerinin sınırlı olduğunu, BEP'in etkin uygulanmadığını ve okul-aile iş birliğinin yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Tablo 3: Ailelerin Beklentileri ve Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Düzenli iletişim	“Öğretmenlerle haftalık görüşmeler olmalı.” (K5)	“Öğretmenlerle yeterince görüşemiyoruz. Düzenli görüşmeler yapılmalı.” (K11)
Psikososyal destek	“Psikososyal destek” (K8)	“Biz ailelere psikolojik destek sağlanması gerekiyor.” (K2)
Hizmet erişimi	“Hizmet erişimi” (K19)	“Hangi haklarımız olduğunu neler yapabileceğimizi bilmiyoruz.” (K3)

Tablo 3’e göre aileler hem duygusal hem de yapısal düzeyde daha güçlü destek mekanizmaları talep etmektedir.

Tartışma

Araştırmanın bulguları, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir.

Aileler duygusal açıdan yüksek düzeyde kaygı yaşamakta, özellikle toplumsal önyargılar nedeniyle sosyal destekten yoksun kaldıklarını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde Sucuoğlu (2018), zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin eğitim sürecinde yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki duygusal güçlük temasıyla paraleldir.

Aileler, öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerinin sınırlı olduğunu, BEP’in etkin uygulanmadığını ve okul-aile iş birliğinin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırmalara literatürde rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin özel eğitim konusunda daha fazla mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir.

Aileler hem duygusal hem de yapısal düzeyde daha güçlü destek mekanizmaları talep etmektedir. Literatür incelendiğinde elde ettiğimiz bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ailelerin beklentileri kısmında ortaya çıkan “düzenli iletişim” ve “psikososyal destek” temaları Özkan (2022) ve Küçüker (2019) tarafından vurgulanan aile katılımının önemini desteklemektedir.

Dolayısıyla, araştırmanın bulguları literatürdeki genel eğilimlerle tutarlıdır ve Türkiye’de özel eğitimde aile merkezli uygulamaların hâlâ geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir.

Sonuç

1. Aileler, eğitim sürecinde yoğun duygusal zorluklar yaşamaktadır.
2. Eğitim sürecinde yapısal eksiklikler ve iletişim sorunları belirgindir.
3. Aileler, daha fazla destek, iletişim ve katılım fırsatları beklemektedir.

Öneriler

1. Farklı engel türlerine sahip ailelerle karşılaştırmalı nitel çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açılarını içeren karma yöntem araştırmaları yürütülebilir.
3. Aile destek programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalar planlanabilir.
4. Politika düzeyinde aile katılımını güçlendiren modeller geliştirilebilir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Küçüker, S. (2019). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı ve destek hizmetleri. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 4(2), 145–158.
- Özkan, M. (2022). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasında aile-öğretmen iş birliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 321–340.
- Sucuoğlu, B. (2018). Zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları. *Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 25–40.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kapsayıcı ve Şiddetsiz Dil Uygulamaları

Seray GÜVENÇ ERDİNÇ¹

Giriş

Dil, bireylerin düşünce dünyasını şekillendiren, toplumsal ilişkileri kuran ve kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktaran temel bir iletişim aracıdır. Eğitim ortamlarında kullanılan dil ise yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerini, kimlik algılarını ve toplumsal dünyayı anlamlandırma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okul, bireylerin dili nasıl kullandıklarını öğrenmelerinin ötesinde, dili hangi değerlerle ve hangi bakış açılarıyla yeniden ürettiklerini deneyimledikleri önemli bir toplumsal alan olarak değerlendirilmektedir. Dilin bu yönü, onun tarafsız bir araç değil; toplumsal gerçekliği inşa eden ve güç ilişkilerini yeniden üreten bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Gee, 2015). Özellikle ergenlik dönemindeki lise öğrencileri için dil, aidiyet kurma, sınır çizme ve güç ilişkilerini ifade etme aracı hâline gelebilmektedir. Dilin toplumsal gerçekliği inşa eden yönü, söylem ve güç ilişkileri bağlamında da ele alınmakta ve dilin ideolojik bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Fairclough, 1995).

Günlük dilde, yazılı ve görsel metinlerde sıklıkla karşılaşılan ayrımcı, dışlayıcı, cinsiyetçi ve şiddet çağrışımı taşıyan ifade biçimleri, çoğu zaman fark edilmeden kullanılmakta ve normalleştirilmektedir. Medya dili, popüler kültür ürünleri, geleneksel anlatılar ve sosyal medya söylemleri bu kalıp ifadelerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dilin bu biçimde kullanımı, yalnızca bireysel iletişim sorunlarına yol açmakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin, önyargıların ve kutuplaşmanın da sürdürülmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, bireylerin dili eleştirel bir süzgeçten geçirmeden benimsemelerine neden olmakta ve mevcut güç ilişkilerinin sorgulanmadan yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır (Freire, 2000). Bu nedenle eğitim ortamlarında kapsayıcı ve şiddetsiz dil kullanımının ele alınması, bireysel bir duyarlılığın ötesinde pedagojik bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin aktif katılımına dayalı öğrenme ortamlarının, dil farkındalığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Vygotsky, 1978).

¹ Öğretmen, Beylikdüzü Marina Kampüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni seray.guven@vizyonkoleji.k12.tr

Bilimsel alan yazında kapsayıcı dil, şiddetsiz iletişim, eleştirel okuryazarlık ve demokratik sınıf kültürü kavramlarının birbiriyle ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Şiddetsiz iletişim yaklaşımı, bireylerin dil yoluyla yargılayıcı, suçlayıcı ve dışlayıcı tutumlardan uzaklaşarak empati temelli bir iletişim kurmalarını hedeflemekte; dilin dönüştürücü gücünü ön plana çıkarmaktadır (Rosenberg, 2003). Eleştirel okuryazarlık ise metinlerin yalnızca içerik açısından değil, ideolojik, kültürel ve toplumsal bağlamlarıyla sorgulanmasını öngörmektedir. Bu yaklaşımlar, dilin tarafsız olmadığı ve her söylemin belirli değerleri ve normları taşıdığı görüşünde birleşmektedir (Gee, 2015). Eğitim alanındaki güncel çalışmalar, öğrencilerin bu farkındalığı kazanmalarının ancak uygulamaya dayalı, katılımcı ve deneyimsel öğrenme ortamlarıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi, kapsayıcı ve şiddetsiz dil eğitimiye yönelik çalışmalar için önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Ders kapsamında yer alan metin türleri; haber yazıları, edebî metinler, masallar, şiirler ve şarkı sözleri gibi farklı söylem alanlarını içermekte ve öğrencilerin hem dil çözümleme hem de metin üretme becerilerini geliştirmeye olanak tanımaktadır. Ancak uygulamada bu metinlerin çoğunlukla biçimsel ya da sınav odaklı ele alındığı, dilin toplumsal etkileri ve dönüştürücü gücü üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metinleri eleştirel bir gözle değerlendirmelerini ve kendi dil kullanım pratiklerini sorgulamalarını sınırlamaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi; kapsayıcı dil yaklaşımı, şiddetsiz iletişim kuramı ve eleştirel okuryazarlık anlayışı üzerine temellendirilmiştir. Dilin toplumsal gerçekliği inşa eden bir araç olduğu kabulünden hareketle, öğrencilerin dil kullanımına ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve bu farkındalığı yazılı ve sözlü üretimlerine yansıtmaları hedeflenmiştir. Araştırma, dilin dönüştürücü gücünün ancak öğrencilerin aktif katılımıyla, sorgulama ve yeniden üretme süreçleri aracılığıyla ortaya çıkabileceği varsayımına dayanmaktadır (Freire, 2000).

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, lise öğrencilerinin günlük yaşamda ve ders materyallerinde karşılaştıkları ayrımcı, dışlayıcı ve şiddet içeren dil kullanımlarını ne ölçüde fark edebildikleri ve bu dili kapsayıcı biçimde dönüştürme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri sorusu etrafında şekillenmiştir. Çalışmanın temel amacı, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında uygulanan üç aşamalı atölye modeli aracılığıyla öğrencilerin kapsayıcı ve şiddetsiz dil kullanımına yönelik farkındalıklarını artırmak; eleştirel okuma, empati temelli iletişim ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışma, kapsayıcı dil eğitiminin

yalnızca bireysel bir kazanım değil, demokratik sınıf kültürünü destekleyen ve toplumsal dönüşüme katkı sunan bir eğitim pratiği olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma, lise düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kapsayıcı ve şiddetsiz dil kullanımını geliştirmeyi amaçlayan uygulamalı bir atölye sürecini inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırma, eğitim ortamında doğrudan uygulamaya dayalı olarak yürütülmesi ve öğretim sürecini dönüştürmeyi hedeflemesi bakımından eylem araştırması niteliği taşımaktadır. Bu model doğrultusunda öğretmen ve öğrenciler araştırma sürecinin aktif birer parçası olmuş; uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamaları eş zamanlı olarak 12 hafta boyunca yürütülmüştür.

Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise farklı akademik başarı ve derse yönelik ilgi düzeylerine sahip lise öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıfın heterojen yapısı, kapsayıcı dil ve şiddetsiz iletişim konularının farklı bakış açılarıyla ele alınmasına olanak tanımış; öğrenciler arası etkileşimi ve tartışma ortamını zenginleştirmiştir. Araştırma süreci, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında planlanan ve toplam üç aşamadan oluşan atölye uygulamalarıyla yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda atölye süresince öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı ürünler, yeniden yazılan metinler, alternatif şarkı sözleri ve çalışma kâğıtları temel veri kaynaklarını oluşturmuştur. Bunun yanı sıra uygulama süreci boyunca tutulan öğretmen gözlem notları ve atölye sürecinin sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrenci ürünleri; ayrımcı dilin fark edilmesi, kapsayıcı dil alternatiflerinin geliştirilmesi, empati temelli ifade kullanımı ve yaratıcı metin üretimi ölçütleri doğrultusunda

incelenmiştir. Analiz sürecinde tekrar eden ifadeler ve temalar belirlenmiş, elde edilen bulgular sistematik bir biçimde sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, çalışmanın temel araştırma sorusu doğrultusunda üç aşamalı atölye uygulamasının öğrencilerin kapsayıcı ve şiddetsiz dil kullanımına yönelik farkındalıklarını ve iletişim becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular; eleştirel okuma becerileri, empati temelli iletişim, yaratıcı yazma ve sınıf içi etkileşim boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Öğrenci ürünleri, gözlem notları ve görüşme verileri birlikte değerlendirilerek bulgular tematik olarak sunulmuştur.

Eleştirel Okuma ve Dil Farkındalığına İlişkin Bulgular

Gazete metinleri atölyesinde öğrencilerin uygulama öncesinde haber ve köşe yazılarını çoğunlukla yüzeysel bir okuma ile değerlendirdikleri görülmüştür. Atölye sürecinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin dilin ideolojik yönünü, kutuplaştırıcı söylemleri ve ön yargı içeren ifadeleri fark etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Özellikle etiketleyici dil, genellemeler ve cinsiyetçi söylemler üzerine yapılan tartışmalar sonucunda öğrencilerin bu ifadeleri kapsayıcı dil alternatifleriyle yeniden düzenleyebildikleri belirlenmiştir.

Tablo 1. Gazete Metinleri Atölyesinde Eleştirel Okuma Becerilerinin Gelişimi (12 Haftalık Süreç)

İncelenen Boyut	Uygulama Öncesi Durum	Uygulama Sonrası Durum
Metni sorgulama	Yüzeysel değerlendirme	Eleştirel ve analitik okuma
Dil farkındalığı	Sınırlı farkındalık	Ayrımcı ve kutuplaştırıcı dili ayırt edebilme
Alternatif üretme	Yok / sınırlı	Kapsayıcı dil ile yeniden yazım

Tablo 1’de, gazete metinleri atölyesi sürecinde öğrencilerin eleştirel okuma ve dil farkındalığı becerilerindeki değişim gösterilmektedir.

Empati Temelli İletişim ve Toplumsal Cinsiyet Farkındalığına İlişkin Bulgular

Masallar atölyesinde elde edilen bulgular, öğrencilerin geleneksel anlatılarda yer alan toplumsal cinsiyet rolleri ve güç ilişkilerine yönelik farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır. Yeniden yazılan masallarda pasif konumda sunulan karakterlerin daha güçlü ve özne hâline getirildiği, şiddet içeren çözüm yollarının dönüştürüldüğü ve eşitlikçi anlatıların öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin empati temelli bir dil kullanmaya yöneldikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2. Masallar Atölyesinde Metin Dönüştürme Özellikleri (12 Haftalık Süreç)

Ölçüt	Geleneksel Metin	Yeniden Yazılan Metin
Karakter rolleri	Kalıplaşmış ve pasif	Güçlendirilmiş ve eşitlikçi
Çatışma çözümü	Şiddet temelli	Şiddetsiz ve uzlaşmacı
Dil kullanımı	Dışlayıcı ifadeler	Kapsayıcı ve empatik dil

Tablo 2’de, masallar atölyesi kapsamında öğrenciler tarafından dönüştürülen metinlerin temel özellikleri sunulmaktadır.

Yaratıcı Yazma ve Popüler Kültür Metinlerine Yönelik Bulgular

Şarkı sözleri atölyesinde öğrencilerin popüler kültür ürünlerine yönelik eleştirel bir bakış geliştirdikleri belirlenmiştir. Şiddet romantizasyonu, nefret söylemi ve ayrımcı ifadelerin fark edilmesi, öğrencilerin gündelik dil kullanımını da sorgulamalarına katkı sağlamıştır. Yeniden kurgulanan şarkı sözlerinde duygu aktarımının şiddetsiz, kapsayıcı ve saygı temelli bir biçimde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Tablo 3. Şarkı Sözleri Atölyesinde Yaratıcı Yazma Becerileri (12 Haftalık Süreç)

İncelenen Unsur	İlk Metinler	Yeniden Kurgulanan Metinler
Dil tonu	Sert / yargılayıcı	Yumuşak / kapsayıcı
Duygu aktarımı	Şiddet içeren ifadeler	Empati temelli ifadeler
Yaratıcılık	Sınırlı	Özgün ve dönüştürücü

Tablo 3’te, şarkı sözleri atölyesi sürecinde öğrencilerin yaratıcı yazma ve kapsayıcı dil kullanımı açısından gösterdikleri gelişim yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgular, lise düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kapsayıcı ve şiddetsiz dil kullanımına yönelik olarak tasarlanan üç aşamalı atölye uygulamasının öğrencilerin dil farkındalığı, eleştirel okuma, empati temelli iletişim ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde anlamlı ve çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bulgular, çalışmanın temel araştırma sorusunu destekler nitelikte olup alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli örtüşmeler ve bazı özgün yönler ortaya koymaktadır. Dilin toplumsal gerçekliği inşa eden ve güç ilişkilerini yeniden üreten bir yapı olduğu yönündeki kuramsal yaklaşımlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Gee, 2015).

Gazete metinleri atölyesine ilişkin bulgular (Tablo 1), öğrencilerin metinleri başlangıçta yüzeysel bir okuma ile değerlendirdiklerini, ancak uygulama sürecinin ilerlemesiyle birlikte dilin ideolojik yönünü, ön yargı üretme biçimlerini ve kutuplaştırıcı söylemleri fark etmeye

başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, eleştirel okuryazarlığın öğrencilerin metinlere yönelik sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Eleştirel okuma becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin dili dönüştürülebilir bir yapı olarak algılamaya başladıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencinin pasif alıcı olmaktan çıkarak metinle aktif bir ilişki kurmasını önceleyen eleştirel pedagoji anlayışıyla örtüşmektedir (Freire, 2000). Öğrencilerden birinin “Daha önce haberleri doğru ya da yanlış diye düşünürdüm, şimdi kullanılan kelimelerin kimi dışladığını fark ediyorum.” ifadesi, bu dönüşümün somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Masallar atölyesinde elde edilen bulgular (Tablo 2), geleneksel anlatıların öğrenciler tarafından eleştirel bir gözle yeniden değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Öğrencilerin yeniden yazdıkları masallarda toplumsal cinsiyet rollerinin dönüştürülmesi, pasif karakterlerin özne hâline getirilmesi ve şiddet içeren çözüm yollarının yerini uzlaşmacı anlatılara bırakması dikkat çekmektedir. Bu bulgu, dilin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten bir yapı olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Lazar, 2007). Bu sonuçlar, edebî metinlerin yalnızca kültürel aktarım araçları değil, aynı zamanda sorgulanabilir söylemler olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Gee, 2015, Nodelman, 2008). Ayrıca öğrencilerin şiddet temelli çatışma çözümü yerine uzlaşmacı ve empati temelli ifade biçimlerine yönelmeleri, şiddetsiz iletişim yaklaşımının eğitim ortamlarında çatışma çözme ve empati geliştirme üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Cox & Dannahy, 2005). Bir öğrencinin “Masallardaki karakterlerin hep aynı şekilde davranmak zorunda olmadığını fark ettim, hikâyeyi değiştirmek bana iyi hissettirdi.” şeklindeki ifadesi, empati temelli yaklaşımın geliştiğini göstermektedir.

Şarkı sözleri atölyesine ilişkin bulgular (Tablo 3), popüler kültür ürünlerinin öğrencilerin dil kullanımını ve duygu aktarımını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Şiddet romantizasyonu ve nefret söylemi içeren ifadelerin fark edilmesi, öğrencilerin yalnızca metni değil, kendi gündelik dil pratiklerini de sorgulamalarına katkı sağlamıştır. Yeniden kurgulanan şarkı sözlerinde kapsayıcı ve şiddetsiz bir dilin tercih edilmesi, şiddetsiz iletişim yaklaşımının eğitim ortamlarında uygulanabilirliğini desteklemektedir (Rosenberg, 2003). Bir öğrencinin “Şarkıyı değiştirdikten sonra duyguyu kaybetmeden daha saygılı anlatabileceğimi gördüm.” ifadesi, bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, kapsayıcı dil ve şiddetsiz iletişim uygulamalarının sınıf içi etkileşimi güçlendirdiğini, öğrenciler arasında empati temelli ve demokratik bir iletişim ortamı

oluşturduğunu göstermektedir. Empatinin etkili ve sağlıklı iletişimin temel bileşenlerinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin dil kullanımında empatiye yönelmeleri bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir (Burleson, 2010). Alanyazında, bu tür uygulamaların öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılıklarını da geliştirdiği vurgulanmaktadır (Rosenberg, 2003; Freire, 2000). Bu çalışma da söz konusu bulguları desteklemekle birlikte, kapsayıcı dilin doğrudan metin dönüştürme etkinlikleriyle ele alınmasının öğrenciler üzerindeki etkisini uygulamalı olarak ortaya koyması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır.

Çalışmanın sonuçları, kapsayıcı ve şiddetsiz dil eğitiminin bireysel bir farkındalık kazandırmanın ötesinde, demokratik sınıf kültürünün inşasında önemli bir pedagojik araç olduğunu göstermektedir. Üç aşamalı atölye modeli, öğrencilerin dili sorgulayan, dönüştüren ve yeniden üreten bireyler hâline gelmelerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin, kapsayıcı dil eğitimi açısından güçlü bir potansiyel taşıdığı söylenebilir.

Öneriler

- Kapsayıcı ve şiddetsiz dil eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sistemli ve sürdürülebilir biçimde ele alınmalıdır.
- Metin incelemeleri yalnızca dil bilgisiyle sınırlı kalmamalı; örtük iletiler, kalıp yargılar ve ayrımcı söylemler de analiz edilmelidir.
- Gazete, masal, şarkı sözleri ve sosyal medya içerikleri derslere dahil edilerek öğrencilerin gündelik yaşamla bağlantı kurması sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı dil çalışmaları, belirli haftalarla sınırlı kalmayıp ders kazanımlarıyla bütünleştirilmelidir.
- Eleştirel okuma ve yaratıcı yazma etkinlikleri birlikte kullanılarak öğrencilerin dili dönüştürme becerileri desteklenmelidir.
- Atölye temelli uygulamalar ile aktif katılım ve kalıcı öğrenme sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, ders materyalleri kapsayıcı dil açısından gözden geçirilmelidir.
- Çalışmalar yalnızca dersle sınırlı kalmayıp okul kültürünün tamamına yayılmalıdır.

Kaynakça

- Freire, P. (2000). *Ezilenlerin pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları.
- Gee, J. P. (2015). *Discourse and literacy*. Routledge.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Şiddetsiz iletişim*. Sistem Yayıncılık.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cox, E., & Dannahy, P. (2005). Using nonviolent communication in mediation and facilitation. *Journal of Facilitation*, 4, 1–12.
- Burleson, B. R. (2010). The nature of empathy in communication. In D. O. Braithwaite & P. Schrodtt (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. 145–160). SAGE Publications.
- Lazar, M. M. (2007). Feminist critical discourse analysis: Articulating a feminist discourse praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141–164.

ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
KONGRESİ



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ