HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366
Vol/Cilt: 4 Issue/Sayı: 2 Year/Yıl: 2025

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Hakkâri Education Faculty
eISSN: 2980-0366

Baş Editor
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editor
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı
Dr. Öğr. Üyesi Abdül Kadir SAĞLAM
Arş. Gör. Muammer KALKAN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri
Türkçe Dil Editörü: Doç. Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
İngilizce Dil Editörü: Öğretim Görevlisi Fırat KESKİN
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Matematik Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Esra MACİT
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT
Güzel Sanatlar Eğitimi: Doç. Dr. Firdevs SAĞLAM
Biyoloji: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır TORÜN

Yayın ve Danışma Kurulu
Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kadriye Funda NAYIR- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALİ- Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN- Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Sait TAYLAN Hakkari Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu
Prof. Dr. Gül Kaleli YILMAZ Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Halil KAMIŞLI Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Algıları
Teacher's Perceptions About Gifted and Talented Children
İzzet KARACA & Ahmet GÜLTEKİN & Nahide KARACA & Samet AKANSU
1-16

Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi: Deneysel Bir Araştırma
The Effect Of Drama Method On Student Achievement: An Experimental Study
Sinan ORHAN & Mehmet ŞAHİN
17-25

Sınıf Öğretmenlerinin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne İlişkin Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Class Teachers' Perception Scale Regarding the Virtue-Value-Action Model Development: Validity and Reliability Study
Muzaffer AYAYDIN & Cihat YAŞAROĞLU
26-40

Okullarda Kanıta Dayalı Uygulamaların Yaygınlaştırılmas İçin Bir Model: Etkin Kullanım Çerçeveleri
A Model for the Dissemination of Evidence-Based Practices in Schools: Active Implementation Frameworks™
Kübra SAYAR & Şerife YÜCESOY ÖZKAN
41-65

Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Metaforik Algıları
Metaphorical Perceptions Of Anatolian High School Students Regarding The Music Course
Sena Nur ÇELİK & Mehmet ŞAHİN
66-79

Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2025, Sayfa 1-16

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR HAKKINDAKİ ALGILARI

İzzet KARACA* Ahmet GÜLTEKİN**
Nahide KARACA*** Samet AKANSU****

Öz

Üstün yetenekli bireylere yönelik tespit, rehberlik ve eğitim-öğretim süreçlerinin etkinliğinin artırılabilmesi, öğretmenlerin bu bireyler hakkındaki bilgi düzeyleri ile tutumlarının belirlenmesine ve bu doğrultuda yapılandırılmış mesleki gelişim programlarının uygulanmasına bağlıdır. Bu bağlamda, söz konusu araştırma, öğretmenlerin üstün yetenekli bireyler konusundaki bilgi ve düşünce düzeylerini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma desenlerinden biri olan *kesitsel tarama modeli* çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Sinop ili, Boyabat ilçesinde görev yapan 109 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek bulunmaktadır. Söz konusu ölçek, beş alt boyuttan ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu düzeyin; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yapılan kademe, mesleki kıdem, üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili eğitim alma, üstün yetenekli öğrencilere yönelik ayrı bir eğitim programı hazırlanmasını önerme ve üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili kaynaklara nereden ulaştıkları, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların, geliştirilecek eğitim politikaları ve mesleki gelişim faaliyetlerine ampirik bir temel sağlaması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bireysel farklılık, farkındalık, öğretmen algıları, öğretmen yeterlikleri, üstün yetenek.

Teacher's Perceptions About Gifted and Talented Children

Abstract

Increasing the effectiveness of the identification, guidance, and education-training processes for gifted individuals depends on determining teachers' knowledge and attitudes about these individuals and implementing structured professional development programs accordingly. In this context, this study was structured within the framework of a cross-sectional survey model, a quantitative research design, to reveal teachers' knowledge and perceptions about gifted individuals. The study participants were 109 teachers working in the Boyabat district of Sinop province. The data collection tool used in the study consisted of two parts. The first part included a personal information form to determine the demographic characteristics of the participants. The second part included a scale aimed at measuring teachers' perceptions of gifted students. The scale consists of five sub-dimensions and a total of 34 items. The research results indicate that teachers have positive attitudes toward gifted students. This level did not significantly differ across variables such as gender, level of education, level of service, professional experience, receiving training on gifted students, recommending the development of a separate educational program for gifted students, and where they access resources related to gifted students. These results are considered to be important in terms of providing an empirical basis for the development of educational policies and professional development activities.

Keywords: Individual differences, awareness, teacher perceptions, teacher competencies, giftedness.

* Sinop Boyabat Fatih İlkokulu e-posta:izzetkaraca@gmail.com ORCİD: 0000-0002-9681-5073
* Sınıp Boyabat Cengiz Topel İlkokulu e-posta:ahmetgultekin068@gmail.com
ORCİD: 0009-0009-9242-8824
* Sinop Boyabat Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu e-posta:nahideerdogan@hotmail.com
ORCİD: 0000-0003-2497-0717
* Sinop Boyabat Fatih İlkokulu e-posta:ss.akansu10@gmail.com
ORCİD: 0009-0002-5602-0732

Cite as/ Atıf: Karaca, İ., Gültekin, A., Karaca, N., & Akansu, S. (2025). Öğretmenlerin Üstün yetenekli Çocuklar Hakkındaki Algıları. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(2), 1-16.

GİRİŞ

Eğitime ihtiyaç duyan, her yaştan bireye yönelik uygun öğrenme ortamını sağlama görevini üstlenen ve bu görevi yürüten kurum okuldur. Okullarda bireysel özellikler bakımından farklı bireylerin bir arada eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Tüm öğretmenler sınıfındaki bireysel özellikleri fark etme konusunda, bilgi ve algı düzeyleri olumlu yönde yüksek olarak hazır olmalıdır (Kettler, Oveross ve Bishop, 2017). Böylelikle bireysel özellikleri fark edebilme üst düzeyde gerçekleşebilir. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini dikkate alma sorumluluğu taşımaktadırlar (Preiffer, 2015; Renzulli, 2009). Öğretmenler bireysel farklılıkları fark edip, buna göre eğitim öğretim faaliyetlerini yapılandırdıklarında, öğrenim verimliliğinde artış gözlemlenebilecektir. Aksi durumda kendini gerçekleştiremeyen birey, bireysel ve toplumsal anlamda ciddi problemler yaşayan ve yaşatan bireyler haline gelmektedir.

Bireylerde gözlemlenen farklılıklardan biri de üstün yetenektir. Literatürde üstün yetenek için birçok farklı tanım bulunmaktadır. Treffinger ve Renzulli (1986) üstün yeteneği; ortalama üstü bir kabiliyet, özgün düşünce ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlar. Mönks (1992) Renzulli'nin bu üç halka kuramına, çevresel faktörler olan aile, okul ve akranlarıyla etkileşimi de ekleyerek çok faktörlü üstün yeteneklilik modelini oluşturmuştur. Strenberg ve Zhang (1995) ise üstün yetenekli bireylerin; üretkenlik, nadirlik, mükemmeliyetçilik, kanıt ve değer olmak üzere beş bileşene sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Winner (1996) üstün yeteneklilerin; erken gelişmişlik, hızlılık ve derinleşmeye ilgi özelliklerini taşımaları gerektiğini belirtmiştir. Scherer ve Tannenbaum (1986) denizyıldızı modeli ile tanımladıkları üstün yetenekli kuramına göre; özel yetenek, genel yetenek, entelektüel (zihinsel) olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörlerinin bir arada olması gerekmektedir. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak üstün yetenek kavramını, akranlarından bilgi, beceri ve duygusal yönden olumlu olarak ayrışmak olarak ifade edilebilir.

Toplumların ilerlemesi için üstün yetenekli bireyler önemli bir değer olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesinde en büyük sermaye de bu bireylerin fikir ve çalışmaları olacaktır. 1997 yılında yetenek savaşları ifadesinin kullanımından günümüze kadar yoğun rekabet ortamında avantaj elde etmek isteyen işletmelerin odak noktası yetenek yönetimi olmuştur (Kuloğlu ve Temel Enginli, 2025). Yetenek yönetiminin ilk aşaması olan yetenekli çalışanları işletmeye çekmek için üstün yetenekli öğrenciler, özel ve devlet teşebbüslerinin en büyük insan kaynağını oluşturmaktadır. Tespit edilen bu öğrencileri, kendi himayelerinde eğitimlerine devam etmeleri ve çalışmaları konusunda, maddi imkân sağlama ve iş garantisi verme gibi vaatlerle ikna etmeye çalışılmaktadır. Böylelikle bu bireylerden kendi amaçları için yararlanmaya çalışmaktadırlar.

Temel eğitimden itibaren okul ortamına gelen üstün yetenekli bireylerin tespiti, eğitimi ve iş hayatına kanalize edilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Sınıf ortamında öğretmen, çocukların bireysel yeteneklerini, yeterliliklerini ve ilgilerini fark etmek, olağandışı özelliklerini gözlemlemek için sürekli fırsatlar bulmaktadır (Kaplan ve Hertzog, 2016; Yılmaz, 2015). Öğretmenler bilgi, birikim ve işbirliği ile bu fırsatları iyi değerlendirip, üstün yetenekli bireyleri olabildiğince erken yaşta tespit etmelidir. Bu tespit sonrası okullarda örgün eğitimle birlikte destek eğitim faaliyetleri ile gelişimlerine katkı sunulmalıdır. Yapılacak rehberlik faaliyetleri ile yaşamının şekillenmesinin temeli atılmalıdır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve becerilerini artırmak için seminer, çalıştay gibi faaliyetler yapılmakta, akademik ve etkinlik temelli yayınlar hazırlanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacıların, üstün yetenek konusunu farklı açılardan irdeleyen birçok çalışma ile literatüre katkı sağladığı görülmektedir. Özata vd.(2024) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi ile

ilgili algılarının ve bu öğrencilerle eğitim yapabilmeye olan öz yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında; üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin algılarının ve bu öğrencilerle öğretim yapabilmeye olan öz yeterliklerinin kararsızım düzeyinde oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Dümenci (2024), literatürde üstün zekalılık ve yetenekliliğin tanılanmasına yönelik olan çalışmaların sistemli bir şekilde incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında 1980-2022 yılları arasında yayımlanan 819 akademik çalışmanın bibliyometrik analizi gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre; 2005 yılından itibaren yayınlanan makale sayısında önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Kirişçi ve Demirel Dingeç (2024), erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanmaları ile dünyada ve Türkiye'de konuyla ilgili güncel durumu eleştirel bir yaklaşımla incelemiş ve eksikleri tartışmıştır.

Bu araştırma ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılarının belirlenmesi ve bu algının üzerine etki edebileceği düşünülen değişkenlere göre farklılaşmasının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar için aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları,

2.1. Cinsiyet,

2.2. Eğitim düzeyi,

2.3. Görev yapılan kademe,

2.4. Mesleki kıdem,

2.5. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili daha önce eğitim alma,

2.6. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili ayrı bir eğitim programı hazırlanmasını önerme,

2.7. Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili kaynaklara nereden ulaştıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerden ölçek ile veri toplayarak, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan *kesitsel tarama modeli* doğrultusunda desenlenmiştir. Kesitsel tarama çalışmaları, belirli bir evren ya da örneklem grubundan veri toplama işleminin tek bir zamanda gerçekleştirildiği araştırmalardır. Bu yönüyle, araştırmanın veri toplama süreci, çalışma grubunun belirli bir zaman dilimindeki mevcut durumunu yansıtan bir anlık görüntü elde etmeye benzetilebilir (Özdemir; 2014: 80).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde, Sinop ili Boyabat ilçesinde görev yapan gönüllü öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın örneklem grubu, veri toplama sürecinin etkinliğini artırmak ve hızlandırmak amacıyla kolay örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Katılımcılar için çevrimiçi Bilgilendirilmiş Onam Formu düzenlenmiş olup veri toplama sürecinin başında onaylamaları istenmiştir. Bu onaydan sonra veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Boyabat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 625 kadrolu öğretmen görev yapmaktadır. Çalışmada, bu öğretmenlerden 109'u ölçek formunu

doldurmuştur. Katılımcı sayısının, ilgili evreni temsil edecek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Değişken	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	65	59.6
	Kadın	44	40.4
Eğitim Durumları	Lisans	90	82.6
	Yüksek Lisans	19	17.4
Görev Yaptıkları Kademeler	Anaokulu	8	7.3
	İlkokul	39	35.8
	Ortaokul	36	33.0
	Lise	26	23.9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	10	9.2
	6-10 yıl	29	26.6
	11-15 yıl	29	26.6
	16-20 yıl	17	15.6
	21 yıl ve üzeri	24	22.0
Özel yetenekliler ile ilgili daha önce herhangi bir eğitime katıldınız mı?	Evet	37	33.9
	Hayır	72	66.1
Özel yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını öneriyor musunuz?	Evet	105	96.3
	Hayır	4	3.7
Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere hangi kaynaklardan ulaşırsınız?	İnternet	76	69.7
	Kitaplardan	7	6.4
	Uzmanlardan	22	20.2
	Diğer	4	3.7

Tablo 1' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 65 (%59.6)'i erkek, 45(%50.4)'ü kadındır. Eğitim durumları incelendiğinde; lisans mezunu 90(%82.6) öğretmen varken, yüksek lisans mezunu 19(%17.4) öğretmen vardır. Görev yaptıkları kademelere göre incelediğimizde; 8 (%7.3) öğretmen anaokulu, 39 (35.8) ilkokul, 36 (%33.0) ortaokul ve 26 (%23.9) lisede görev yapmaktadır. Mesleki kıdem olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden 10 (9.2)'u 0-5 yıl, 29 (26.6)'u 6-10 yıl, 29 (26.6)'u 11-15 yıl, 17 (%15.6)'si 16-20 yıl ve 24 (%22.0)'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 37 (%33.9) öğretmen üstün yetenekliler konusunda eğitime katılmışken, 72 (% 66.1) öğretmen bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında üstün yetenekli bireylere yönelik eğitimin yetersiz ve sınırlı düzeyde sunulduğunu düşündürmektedir. 105 (%96.3) öğretmen üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını önerirken, 4 (%3.7) öğretmen farklı bir program önermemektedir. Öğretmenlerin

üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynaklar incelendiğinde ise; 76 (%69.7)'sı interneti, 7 (%6.4)'si kitapları, 22 (%20.2)'si uzmanları ve 4 (%3.7)'ü diğer kaynakları gösterdikleri görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgilerin yer aldığı formdan oluşmaktadır. İkinci kısım da ise, Demirok ve Özcan (2016) tarafından geliştirilen üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek beş alt boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarını, "Öğrenme İstekliliği", "İfade Etme Özellikleri", "KişiselÖzellikleri", "Öğrenme Özellikleri", ve "Zihinsel Özellikleri" oluşturmaktadır. Araştırmada likert tipi olarak hazırlanmış ölçekte yer alan her bir madde;"Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri ile kategorize edilmiştir. Bu soru maddelerinin öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerini yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılır.

Veri toplama araçları öğretmenlere internet üzerinden ulaştırılmış olup, gönüllülük esasına göre doldurmaları istenmiş ve 109 öğretmenden dönüt alınmıştır. Ölçeğin KMO değeri .923 olarak hesaplanmıştır ve Bartlett küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Verilerin normallik testi yapılmış olup test sonuçlarına göre; Skewness değeri x=1.954, ss=0.231 olarak çıkmıştır. Değerlendirme yapılırken skewness değerinin +2.0 ile -2.0 arasında olması normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2007). Bu ölçüte göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeğinin güvenirliliği için yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenirlik Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .970 çıkmıştır. Bu sonuç .80'den büyük olduğu için testin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Tavşancıl, 2006).

İşlem (Veri Analizi)

Araştırmada analiz edilen veriler, tablolar oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın, demografik bilgileri açıklanırken, frekans ve yüzdelik dağılımlar kullanılmıştır. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üstün yeteneklilere ilişkin algı belirlenmesinin alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama(X), standart sapma (ss), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin doğrusallık ve normallik sayıltıları incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiği için, iki bağımsız grup için t-testi ve üç ve fazla bağımsız grup için Anova testleri yapılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Anlamlı farklılık çıkan sonuçların yorumlanmasında etki büyüklüğü değerlerine de bakılmıştır.

Araştırma İzinleri

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 11/04/2025 ve 2025/129 sayılı izni ile araştırma yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölüm; elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ile bulgulara dayalı yapılan yorumlardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerini yansıtması bakımından ölçeğe verilen yanıtlar Tablo 2'de madde analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 2
Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği Soru Maddelerine Verilen Cevaplara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Üstün Yetenekli Öğrenciler	x	ss
Gerek kendilerine gerekse çevrelerinde yaşanan olaylara olaylara karşı çok duyarlıdırlar.	3.899	1.009
Sabırlıdırlar.	2.917	1.148
Kendilerinin koydukları kuralların geçerli olmasını isterler.	3.798	0.998
Taş böcek türü şeyleri toplamayı severler.	3.615	1.018
Her şeyi mükemmel yapmaya çalışırlar.	3.633	1.119
Çok meraklıdırlar.	4.156	1.090
Çok girişkendirler.	3.661	1.116
Farklı fikirlerine hayallerine saygı duyulmasını isterler.	4.064	1.048
Mantık yürütme yetenekleri oldukça gelişmiştir.	4.138	1.076
Fikirlerinde ayrıntı verirler.	3.862	1.049
Okuma yazma gibi öğrenme aktivitelerine karşı çok isteklidirler.	3.688	1.128
Yaşıtlarına oranla fiziksel gelişimleri ileridedir.	3.083	1.038
Çok soru sorarlar.	4.202	0.989
Sınıf düzeylerinin 1-2 yıl üzerinde kitaplar okumayı severler.	3.982	1.018
Rekabeti severler.	3.826	1.137
Gelişmiş bir mizah anlayışları vardır.	3.936	1.188
Üretken açık ayrıntılı fikirler sunma yeteneğine sahiptirler.	4.028	0.937
Çabuk öğrenir kolay hatırlarlar.	4.073	1.052
Fiziksel enerji seviyeleri yüksektir.	3.716	1.081
Hayali arkadaşlar yaratacak kadar kuvvetli bir hayal gücüne sahiptirler.	3.908	0.996
Duyguları çok çabuk incinebilecek kadar çok hassastırlar.	3.752	1.001
Başkalarının emri altına girmeyi sevmezler.	3.789	1.055
Grup içerisinde lider olarak yer alırlar.	3.670	1.072
Arkadaş olarak kendilerinden 2-3 yaş ilerde olanları seçerler.	3.587	1.132
Müzik resim dans drama gibi alanlarda başarı gösterirler.	3.807	0.918
Fazla çalışmaya gerek duymazlar.	3.514	1.144
Duyduklarını uzun süre belleklerinde tutup hatırlayabilirler.	4.083	0.944
Okuduklarını uzun süre belleklerinde tutup hatırlayabilirler.	4.092	0.958
Kendilerine ait orijinal fikirleri vardır.	4.275	0.912
Var olan kuralları sorgulama özellikleri vardır.	4.220	0.975
Dinozor uzay rakamlar gibi soyut fikirlere karşı ilgileri fazladır.	4.073	0.997
Zihinsel enerji seviyeleri yüksektir.	4.128	1.019
Bulmaca labirent gibi zihinsel aktivitelerle uğraşmayı severler.	4.101	0.962
Akademik başarı için yüksek yeteneğe sahiptirler.	4.000	1.106
Ortalama	**4.130**	**0.800**

Tablo 2'ye göre, ölçeğin soru maddelerine verilen cevaplara ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; verilen cevapların ortalamalarının (X=4.130, ss=0.800) "Katılıyorum" seçeneğine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Maddeleri incelediğimizde ise; "Kendilerine ait

orijinal fikirleri vardır." maddesi en yüksek ortalamaya (X=4.275) sahiptir. Bu maddeyi, "Çok soru sorarlar." (X=4.202) ve "Çok meraklıdırlar." (X=4.156) maddeleri takip etmektedir. "Sabırlıdırlar." maddesi 2.917 ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. Daha sonra ise "Yaşıtlarına oranla fiziksel gelişimleri ileridedir." (X=3.083) ve "Fazla çalışmaya gerek duymazlar." (X=3.514) maddeleri gelmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin, ölçeğin alt boyutlarına göre analizi Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3
Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği Soru Maddelerine Verilen Cevapların Ölçek Alt Boyutlarıa Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	x	ss
Öğrenme İstekliliği	3.765	0.767
İfade Etme Özellikleri	3.853	0.828
Kişilik Özellikleri	3.737	0.825
Öğrenme Özellikleri	3.999	0.842
Zihinsel Özellikleri	4.076	0.916
Toplam	**4.130**	**0.800**

Tablo 3'e göre; ölçeğin soru maddelerine verilen cevaplar alt boyutlar olarak incelendiğinde; Zihinsel özellikleri alt boyutu (X=4.076) en yüksek ortalamaya sahipken, kişilik özellikleri alt boyutu (X=3.737) en düşük ortalamaya sahip alt boyut olarak görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, cinsiyet faktörüne bağlı analizi Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algılarının, Cinsiyet Faktörüne Bağlı Analizi

Cinsiyet	n	x	ss	f	p
Erkek	65	3.7913	.77860	-1.628	.106
Kadın	44	4.0254	.66911		

Tablo 4'e göre; erkek öğretmenlerin algı ortalaması, kadın öğretmenlerin ortalamasından yüksektir (4.0254>3.7913). Öğretmenlerin cinsiyeti ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında (t=-1.628, p= 0.106>0.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici rol oynamadığını ve bu nedenle tüm öğretmenlerin eşit düzeyde desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, eğitim düzeyi faktörüne bağlı analizi Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algılarının, Eğitim Düzeyine Bağlı Analizi

Öğrenim Durumu	n	x	ss	f	p
Lisans	90	3.8925	.72999	.206	.837
Yüksek Lisans	19	3.8538	.81776		

Tablo 5'e göre; lisans mezunu öğretmenlerin algı ortalaması, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir (X=3.8925>3.8538). Öğretmenlerin öğrenim durumu ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında (t=.206, p= 0.837>0.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, öğrenim durumunun algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, görev yapılan kademe faktörüne bağlı analizi Tablo 6 'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algılarının, Görev Yaptıkları Kademeye Bağlı Analizi

Görev Yapılan Kademe	n	x	ss	f	p
Anaokulu	8	3.9465	.41755		
İlkokul	39	3.8419	.81068		
Ortaokul	36	3.8815	.75468	.105	.957
Lise	26	3.9389	.72609		
Toplam	**109**	**3.8858**	**.74216**		

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılama düzeylerinin görev yaptıkları kademe bağlamında incelendiğinde; görev yaptıkları kademe faktörü ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılama düzeyleri arasında (p=0.9577> 0.05) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, görev yapılan kademenin algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Anket ortalamları incelenediği zaman; en yüksek ortalamaya anaokulunda görev yapanlar (X=3.9465) sahipken, daha sonra lisede görev yapanlar (X=3.9389) ve ortaokulda görev yapanlar (X=3.8815) gelmektedir. İlkokulda görev yapanlar ise (X=3.8419) en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, mesleki kıdem faktörüne bağlı analizi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Düzeylerinin, Mesleki Kıdem Faktörüne Bağlı Analizi

Kıdem Yılı	n	x	ss	f	p
0-5 yıl	10	3.8200	.48883		
6-10 yıl	29	3.9594	.47037		
11-15 yıl	29	3.5580	1.07179	2.453	.050
16-20 yıl	17	3.9902	.74866		
21 yıl ve üzeri	24	4.1463	.46063		
Toplam	**109**	**3.8858**	**.74216**		

Tablo 7'ye göre; öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılama düzeylerinin kıdem yılı bağlamında incelendiğinde; kıdem yılı faktörü ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik

algılama düzeyleri arasında (p= 0.05= 0.05) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, mesleki kıdemin algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olmadığını göstermektedir.

Anket ortalamları incelenediği zaman; en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olanlar (X=4.1463) sahipken, daha sonra 16-20 yıl (X=3.9902), 6-10 yıl (3.9594) ve 0-5 yıl(3.8200) kıdeme sahip olanlar gelmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ise (X=3.5580) en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, bu konuda eğitim alma faktörüne bağlı analizi Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algılarının, Eğitim Faktörüne Bağlı Analizi

Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Daha Önce Eğitim Alma Durumu	n	x	ss	f	p
Evet	37	3.9338	.79528	.482	.631
Hayır	72	3.8611	.71788		

Tablo 8'e göre; Üstün yetenekli öğrenciler için daha önce eğitim alanların algı ortalaması, almayanların ortalamasından yüksektir (3.9338>3.8611). Öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim alma durumları ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında (t=.482, p= .631>0.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, konuyla ilgili eğitim alma durumunun algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını öneri faktörüne bağlı analizi Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algılarının, Üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını öneri Faktörüne Bağlı Analizi

Üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını öneriyor musunuz?	n	x	ss	f	p
Evet	105	3.8751	.74804	-.766	.445
Hayır	4	4.1653	.56814		

Tablo 9'a göre; üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını önermeyenlerin algı ortalaması, önerenlerin ortalamasından yüksektir (4.1653>3.8751). Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik konu ile ilgili farklı bir program önerme durumları ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında (t=-.766, p= .445>0.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, program önerisi durumunun algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeylerinin, üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştığı kaynaklar faktörüne bağlı analizi Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Düzeylerinin, Bilgi Kaynağı Faktörüne Bağlı Analizi

Üstün Yetenekli Öğrenciler İle İlgili Bilgilere Ulaştığı Kaynaklar	n	x	ss	f	p
İnternet	76	3.8385	.76413		
Kitaplardan	7	4.1460	.40608		
Uzmanlardan	22	3.9667	.77574	470	.704
Diğer	4	3.8847	.65333		
Toplam	109	3.8858	.74216		

Tablo 10'a göre; öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılama düzeylerinin üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştığı kaynaklar bağlamında incelendiğinde; üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştığı kaynaklar faktörü ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılama düzeyleri arasında (p= 0.704> 0.05) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, konuyla ilgili bilgilere ulaşım kaynaklarının algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Anket ortalamları incelenediği zaman; en yüksek ortalamaya kitaplardan (x=4.1460) bilgilere ulaşanlar sahipken, daha sonra uzmanlardan (x=3.9667) ve diğer (3.8847) seçeneğini işaretleyenler gelmektedir. Bilgi kaynağı olarak interneti belirtenler ise (X=3.8385) en düşük ortalamaya sahiptir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeyleri ve bu algılarının çeşitli faktörlere göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ölçeğinin sonuçlarının parametrik ortalaması 4.130'dur. Bu da öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonucu Demirok (2012)'un ilköğretim öğretmenleri, Dinarlı (2016)'nın özel eğitim öğretmenleri, Sarar (2018), Seyhan (2015), Özcan ve Gülkaya (2019)'nın okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmalar da destekler niteliktedir. Kunt (2012) fen ve teknoloji öğretmenleri, Şişman (2018) ise matematik öğretmenleri, Tortop ve Kunt (2013), Güneş (2015), Sönmez(2017), Yıldız (2020) ve Özata (2022)'nın sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalar, katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının kararsız(nötr) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ölçeğin alt boyutlar olarak incelendiğinde; zihinsel özellikleri en yüksek ortalamaya sahipken, kişilik özellikleri alt boyutu en düşük ortalamaya sahip alt boyut olarak görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin algı ortalaması, kadın öğretmenlerin ortalamasından yüksek olsa da bu durum anlamlı bir farklılık değildir. Dinarlı (2016), Özcan ve Gülkaya (2019), Yıldız (2020), Aydın ve Şentürk (2020), Parıldar (2021) ve Özata (2022)'nın çalışmaları da bu sonucu destekler niteliktedir. Buradan hareketle öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin cinsiyet faktöründen etkilenmediği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin algı ortalaması, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yüksek lisans

mezunu öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin düşük çıkması, lisansüstü eğitiminin daha sınırlı bir alana yönelik yapılıyor olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılama düzeylerinin görev yaptıkları kademe bağlamında incelendiğinde; en yüksek ortalamaya anaokulunda görev yapanlar sahipken, en düşük ortalamaya ilkokulda görev yapanlar sahiptir. Bu durum okul öncesinde öğrencilerin kendini keşfedip, göstermeye diğer kademelere göre daha meyilli olması sonucunda öğretmenlerde meydana gelen farkındalıktan kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe faktörü ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılama düzeylerinin kıdem yılı bağlamında incelendiğinde; en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olanlar sahipken, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir. Kıdem yılı faktörü ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özata (2022)'nın çalışması da bu durumu desteklemektedir. Bu durum mesleki deneyimin algıya olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Demirok (2012), Özcan ve Gülkaya (2019) ve Özdemir (2023)'ün çalışmalarına göre; mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, mevcut çalışma sonucu ile farklılaşmaktadır. Çalışma bulguları ile literatürde yer alan sonuçlar arasındaki bu farklılık, örneklem yapısındaki varyasyonlardan kaynaklanıyor olabilir.

Üstün yetenekli çocuklar için daha önce eğitim alanların algı ortalaması, almayanların ortalamasından yüksektir. Özcan ve Gülkaya (2019) ile Özata (2022)'nın çalışmaları da bu durumu destekler niteliktedir. Sarıay (2019) çalışmasında, öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitimin olumlu etkide ama sınırlı olduğu bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin ağırlıklı olarak (n=72, %66.1) bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili eğitimlere yeteri kadar önem vermedikleri ya da bu tür eğitimlerin yeteri kadar düzenlenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir program hazırlanmasını önermeyenlerin algı ortalaması, önerenlerin ortalamasından yüksektir. Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik konu ile ilgili farklı bir program önerme durumları ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğretmenlerin çoğu (n=105, %96.3) böyle bir programın hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilere sunulacak olan programlar onların bireysel ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacaktır (van Tassel-Baska, 2007). Yapılan bir araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin, kendi gelişimlerini desteklemek ve sağlamak ve faydalı olmak için normal okul programlarının ötesinde zenginleştirme uygulamalarına gereksinim duydukları belirtilmiştir (Oruç vd., 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin bu görüşünü, öğrencilerin de desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştığı kaynaklar incelendiğinde; en yüksek ortalamaya kitaplardan bilgilere ulaşanlar sahipken, bilgi kaynağı olarak interneti belirtenler ise en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum kitabın daha güvenilir bir kaynak olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Özcan ve Gülkaya (2019)'nın çalışmalarında bilgi kaynağı olarak internet çıkmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilere ulaştığı kaynaklar faktörü ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öneriler

1- Öğretmen algılarının olumlu düzeyde çıkması, bu öğrencilere verilecek eğitimin verimliliği açısından bir avantaj sayılabilir. Eğitim programları ve içerikleri geliştirirken bu durumunun dikkate alınması gerekir.

2- Üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili algı düzeyi düşük çıkan kıdem yılı az olan öğretmenlerin algılarını yükseltmek için kurs, seminer gibi çalışmalar yapılabilir.

3- Araştırmanın farklı bölgelerde ve daha fazla öğretmene ulaşılarak tekrarlanması, geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aydın, S., & Şentürk, Ş. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(2), 413-431.

Bapoğlu Dümenci, S. S. (2024). Üstün zekalıların/yeteneklilerin tanılanması konusunda neler biliyoruz? Bibliyometrik analiz. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *14*(1), 202-212.

Demirok, M. S. (2012). *Öğretmeni yönetici, denetmen ve velilerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik, algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.

Demirok, M., & Özcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 18*(3), 817-836.

Dinarlı, J. (2016). *Özel eğitim öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakındoğu Üniversitesi.

Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi. *Üstün yeteneklilar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2(1),* 12-16. https://doi.org/10.18200/jgedc.2015111169.

Kaplan, S., & Hertzog, N. B. (2016). Pedagogy for early childhood gifted education. *Gifted Child Today, 39*(3), 134-139.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi, 20. Baskı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted education in preschool: Perceived barriers and benefits of program development. *Journal of Research in Childhood Education*, *31*(3), 342-359.

Kirişçi, N., & Demirel Dingeç, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanılanmasına ilişkin eleştirel değerlendirme. *Journal of National Education/Millî Eğitim Dergisi*, *53*(241), 613-634.

Kuloğlu, E., & Temel Enginli, A. (2025). Yetenek yönetimi uygulamalarının çalışan motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* (18), 257-284.

Kunt, K. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Tez no 345335). [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*. 191-202.

Oruç, Ş., Çağır, S. & Ateş, H. (2020). Özel yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(2), 302–319.

Özata, H. B. (2022). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin algı, özyeterlik ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez no 764544). [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Özata, H. B., Taşdemir, A., & Akdal, D. (2024). Bir yordayıcı olarak üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algının özyeterlik üzerine etkisi: sınıf öğretmenlerinden kanıtlar. *Temel Eğitim*, (21), 6-17.

Özcan, D. & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2355-2368.

Özdemir, M. B. (2023). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle ilgili algıları. *Kıbrıs Araştırmaları Dergisi*, 23(48), 1-16.

Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. In, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Metin M. (Ed). (pp. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Parıldar, E. (2021). *Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimlerine yönelik algıları* (Tez no 665035). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essesntial of gifted assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Renzulli, J. S. (2009). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(3), 298-309.

Sarar, M. (2018*). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no 513004). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri* (Tez no 563427). [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Scherer, K. R., & Tannenbaum, P. H. (1986). Emotional experiences in everyday life: A survey approach. *Motivation and emotion*, *10*, 295-314.

Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanılgıları ile okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarını incelemek* (Tez no 429493). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Sönmez, D. (2017). İlkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Silifke ilçesi örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),* 65-79.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, *39*(2), 88-94.

Şişman, Y. (2018). *Matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi* (Tez no 523804). [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel Yayıncılık.

Tortop, H. S. & Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5(2),* 441-451.

Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, *8*(3), 150-154.

Van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 342-358. https://doi.org/10.1177/0016986207306323.

Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). Basic Books.

Yıldız, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz-yeterlik ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 15*(1), 417-430.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler.* Nobel Yayıncılık.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: The institution that undertakes and carries out the task of providing a suitable learning environment for individuals of all ages who need education is the school. The most important task in carrying out the education and training activities of individuals with different individual characteristics in schools falls on teachers. All teachers should be prepared with high levels of knowledge and perception in recognizing individual characteristics in their classes (Kettler, Oveross & Bishop, 2017). Teachers have the responsibility of taking into account the individual differences and developments of their students (Preiffer, 2015; Renzulli, 2009). When teachers recognize individual differences and structure their education and training activities accordingly, an increase in learning efficiency can be observed. Otherwise, individuals who cannot realize themselves become individuals who experience and cause serious problems in individual and social terms. The greatest task falls on teachers in identifying, educating and channeling gifted individuals who come to the school environment from basic education into business life. In the classroom environment, teachers constantly find opportunities to notice children's individual talents, competencies and interests, and to observe their extraordinary characteristics (Kaplan and Hertzog, 2016; Yılmaz, 2015). Teachers should evaluate these opportunities well with their knowledge, experience and cooperation, and identify gifted individuals at an early age as possible. After this identification, support education activities should be provided to their development together with formal education in schools. The foundation of shaping their lives should be laid with guidance activities. In Turkey, the Ministry of National Education organizes activities such as seminars and workshops to increase teachers' awareness, knowledge and skills, and prepares academic and activity-based publications. The aim of all these activities is to determine the perception levels of teachers about gifted students.

The research was conducted to examine teachers' perceptions of gifted individuals and these perceptions in the context of variables such as gender, level of education, level of duty, professional seniority, having previously attended any training on gifted individuals, a suggestion for preparing a different program and sources of access to information about gifted students.

Conceptual and Theoretical Framework: The institution that undertakes the duty of providing a suitable learning environment for individuals of all ages who need education and carries out this duty is the school. In schools, the most important task in carrying out the education and training activities of individuals with different individual characteristics together falls on teachers. All teachers should be prepared with a high level of knowledge and perception in recognizing individual characteristics in their classes (Kettler, Oveross, & Bishop, 2017). Teachers have the responsibility of taking into account the individual differences and developments of their students (Preiffer, 2015; Renzulli, 2009). When teachers recognize individual

differences and structure their education and training activities accordingly, an increase in the efficiency of education and training activities can be observed. Otherwise, individuals who cannot realize themselves become individuals who experience and cause serious problems individually and socially.

One of the differences observed in individuals is giftedness. When the literature is examined, more than one definition is encountered. Strenberg and Zang (1995) state that gifted individuals; They argued that they should have five components: productivity, rarity, perfectionism, evidence and value. Winner (1996) stated that gifted people should have the characteristics of early development, speed and interest in deepening. According to Scherer and Tannenbaum (1986), who defined the gifted theory with the starfish model; special talent, general talent, non-intellectual (mental) factors, environmental factors and chance factors should be together. When all these definitions are examined; it is evaluated that gifted individuals can actually be an important asset for the progress of societies. The greatest capital in the development of science and technology will be the ideas and works of these individuals. For this reason, countries today attach importance to the education of these individuals, try to create educational environments and develop programs for them. Especially in higher education, if necessary, they try to convince these students identified in other countries to continue their education and work in their own countries. They try to attract them with promises such as providing financial opportunities and job guarantees. In this way, countries try to use these individuals for their own interests.

Concepts: The concept of giftedness can be expressed as being positively different from peers in terms of knowledge, skills and emotions. When the literature is examined, more than one definition is encountered. Treffinger and Renzulli (1986) define giftedness as a combination of above-average ability, original thought and responsibility for duty.

Literature Review: When looking at the literature, there are many studies examining the subject of giftedness from different perspectives. Özata et al. (2024), in their study conducted to determine the perceptions of classroom teachers regarding the education of gifted individuals and their self-efficacy to teach these students, concluded that the perceptions of classroom teachers regarding the education of gifted individuals and their self-efficacy to teach these students were at an undecided level. Dümenci (2024), in his study conducted to systematically examine the studies on the diagnosis of giftedness and talent in the literature, conducted a bibliometric analysis of 819 academic studies published between 1980-2022. Kirişçi and Demirel Dingeç (2024) examined the characteristics and diagnosis of gifted individuals in early childhood with a critical approach and discussed the current situation in Turkey and the world on the subject.

Method: This research aims to reveal the perception levels of gifted children by collecting data from teachers with a scale. This study was patterned with the scanning model, which is one of the quantitative research methods. The scanning model attempts to describe the current situation (Karasar, 2009). The universe of this study consists of volunteer teachers working in Boyabat district of Sinop province. Since it is aimed to reach the entire universe within the scope of the research, no sample selection was made. The data collection tool consists of two parts. The first part consists of the form containing personal information. The second part includes the perception scale for gifted students developed by Demirok and Özcan (2016). The KMO value of the scale is .923. The data are normally distributed (Skewness value x = 1.954, ss = 0.231). The scale was found to be reliable (Cronbach's = .970). The scale data were analyzed with the SPSS 24.0 program. While explaining the sub-factors, arithmetic mean (X), standard deviation (S), lowest and highest values, t-test for two independent groups and Anova tests for three and more independent groups were performed. In evaluating the significance of the findings, a significance level of .05 was taken as the criterion.

Conclusion, Discussion, and Recommendations: The parametric mean of the perception survey results towards gifted children is 4.130. This shows that the perceptions of teachers towards gifted children are close to the agree option. Although the perception average of male teachers is higher than the perception average of female teachers, this is not a significant difference. Based on this, it can be said that the perception levels of teachers towards gifted children are not affected by the gender factor. When the perception levels of teachers towards gifted children are examined according to their educational status; the perception average of bachelor's degree teachers is higher than that of master's degree teachers. However, there is no significant difference between these variables. The low perception levels of master's degree teachers towards gifted children can be interpreted as the fact that master's education is focused on a more limited field. When the perception levels of teachers towards gifted children are examined in the context of the level they work at;

While those who work in kindergarten have the highest average, those who work in primary school have the lowest average. No significant difference was found between the level of perception of gifted children and the level of grade the teachers work in. When the perception levels of teachers towards gifted children were examined in terms of years of seniority; those with 21 years of seniority and above had the highest average, while those with 11-15 years of seniority had the lowest average. No significant difference was found between the years of seniority factor and the level of perception of gifted children. The average perception of those who have received training for gifted children before is higher than the average of those who have not. However, it was seen that the majority of teachers (n=72, 66.1%) have not received any training on this subject. This can be interpreted as teachers do not attach sufficient importance to training on gifted children or that such trainings are not organized sufficiently. The average perception of those who do not recommend a different program to be prepared for gifted students is higher than the average of those who do. There is no significant difference between the teachers' recommending a different program on this subject for these students and their perceptions towards gifted students. When the sources from which teachers access information about gifted students are examined, the highest average is obtained by those who access information from books, while the lowest average is obtained by those who indicate the internet as their source of information. No significant difference was observed between the factor of the sources from which teachers access information about gifted students and the perception levels towards gifted children.

Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2025, Sayfa 17-25

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ: DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

Sinan ORHAN*
Mehmet ŞAHİN**

Öz

Araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde yer alan "Kuvveti Tanıyalım" ünitesinin, anlatma ve drama öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, Hakkâri ili Merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 28 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem uygulanmıştır. Kontrol grubunda öğrenim geleneksel anlatma (anlatım) yöntemiyle, deney grubuna ise drama yöntemiyle işlenmiştir. Veri toplamada 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testleri uygulanmış ve veriler, istatistiksel değerlendirme amacıyla SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, uygulama öncesinde iki grubun akademik seviyeleri arasında belirgin bir fark olmadığını; ancak uygulama sonrasında yalnızca deney grubunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir başarı artışı meydana geldiğini göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırmada anlatma yöntemine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, fen öğretiminde öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Drama yöntemi, anlatma yöntemi, ilkokul, öğrenci başarısı, Fen Bilimleri

The Effect Of Drama Method On Student Achievement: An Experimental Study

Abstract

Purpose of the study is to comparatively examine the effects of narration and drama teaching methods on student success in the "Let's Get to Know the Force" unit in the Science course of third-grade primary school students. The research was conducted with 28 students studying in a primary school in the central district of Hakkari province. Quasi-experimental method with pretest-posttest control group was applied in the study. The control group was taught with the traditional lecture method, while the experimental group was taught with the drama method. In data collection, multiple-choice achievement tests consisting of 30 questions were applied and the data were analyzed using SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) software for statistical evaluation. The findings showed that there was no significant difference between the academic levels of the two groups before the application; however, after the application, only the experimental group showed a statistically significant increase in achievement. In line with these results, it was revealed that drama method was more effective in increasing students' academic achievement compared to lecture method. In this context, it is recommended to use student-centered and interactive methods in science teaching.

Keywords: Drama method, lecture method, primary school, student achievement, Science

* Hakkari Üniversitesi Eğitim Bilimleri (EPÖ) Yüksek Lisans Öğrencisi e-posta: ibnisina88@gmail.com ORCID:0009-0007-2296-4600
* Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta:mehmetsahin@hakkari.edu.tr ORCID:0000-0002-0416-7399

Cite as/ Atıf: Orhan, S. & Şahin, M. (2025). Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi: Deneysel Bir Araştırma. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(2), 17-25.

GİRİŞ

Okullar, içinde bulundukları toplumun bilgi, beceri, tutum, gelenek-görenek ve yaşam tarzının birer yansımasıdır. O toplumu oluşturan bireyler, gelecekte yetiştirmek istedikleri nesilleri şekillendirmek amacıyla eğitim süreçlerini kurumsallaştırarak okullarda yürütmektedirler. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin planlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirildiği önemli kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedir. Bu nedenlerle, eğitim ve öğretim faaliyetleri okul çatısı altında gerçekleştirilmektedir.

Eğitimin çağdaş anlamı, bireylerin davranışlarını belirli hedeflere göre değiştirmeyi kapsar. Kısaca, istenilen davranışları değiştirmek için uygulanan eğitim süreci belirli hedeflere ulaşmak amacıyla bulunmaktadır (Güçlü, 2024). Eğitimin davranışları değiştiren bir süreç olarak değerlendirilmesi, eğitim programlarını dinamik ve sürekli bir deneyimler bütünü olarak görmeyi beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşım, program geliştirme çalışmalarının ağırlığını öğretme-öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaştırmıştır (Fidan, 2012). Eğitimin esas amacı olan davranışları değiştirme sürecinde oluşan oldukça sürekli iz bırakan eylem değişiklikleri öğrenme olarak kabul görmektedir. Öğretim ise öğrenmeyi klavuzlama süreci olarak görülmektedir (Demirel, 2024). Toplumların millî, manevi, kültürel ve sosyal değerlerle bütünleşmiş bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda, okullar aracılığıyla yürütülen öğrenme ve öğretme süreçleri hayati bir rol oynamaktadır.

Eğitim sisteminin işleyişinde ve niteliğinde belirleyici rol oynayan temel aktörlerden biri öğretmenlerdir. Bu sistemi uygulayan öğretmenlerin nitelikleri ve başarıları, genel olarak sistemin başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin, öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden biri de öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerine bağlı olarak Fen Bilimleri dersinde yaşanan öğrenme problemleridir. Bu dersle öğrenciler ilk kez ilkokulun 3. sınıf kademesinde karşılaşırlar. Fen Bilimleri dersi için temelin atıldığı bu kademe de konuların ve ünitelerin öğretimi kritik bir öneme sahiptir. İlkokul öğretmeni, eğitim programını uygulayarak, içeriği öğrencilere aktaran, onların yetenek ve bilgilerini arttıran bir görev üstlenir. Öğrencileri girişkenliğe ve yaratıcılığa teşvik ederken, çevreleriyle olumlu ilişkiler de kurmalarına yardımcı olur (Gül Kara, 2024). Öğretmenlerin, Fen Bilimleri dersinin pratik hayatta giderek artan uygulamalarını daha iyi anlaması ve yorumlayabilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin müdahaleci bir tutum sergilemek yerine, yönlendirici bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir (Sağırlı ve Gürdal, 2002).

Günümüz eğitim ortamlarında, bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler fen eğitimine yönelik ilginin ve önemin giderek artmasına yol açmıştır. Özellikle bilgi çağında, fen bilimleri disiplininin öğrencilere etkili ve kalıcı bir şekilde kazandırılması, eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda, fen bilimleri öğretiminin niteliğini yükseltmek amacıyla çeşitli pedagojik teknikler ve öğretim yöntemleri geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirmek, bilimsel düşünme becerilerini güçlendirmek ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak için yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Araştırmanın odaklandığı iki temel öğretim yöntemi ise “anlatma” ve “drama”dır.

Anlatma (Anlatım) yöntemi, öğretmen odaklı bir yaklaşım olup, bilgilerin doğrudan öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması esasına dayanmaktadır. İçeriğin sözlü anlatım ağırlıklı olarak öğrenciye aktarılması söz konusudur. Yöntemde öğrenilmesi gereken konular öğrencilerin

anlayabileceği şekilde tasarlanır ve öğrenciye sunulur. Anlatma yönteminde öğretmenden öğrenciye doğru tek kanallı bir süreç söz konusudur.

Drama yöntemi ise öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği öğrenci odaklı bir yöntemdir. Alan yazına baktığımızda, 1930-1940 yıllarında "drama" teriminin "tiyatroyla" benzer anlamlarda kullanılmaya başlandığını gözlemlemekteyiz. Zamanla bu terim, aktivitelerini başka alanlara yönlendirmek isteyenler tarafından "yaratıcı", "eğitimsel" ve "çocuk" gibi ön eklerle genişletilen bir kavram haline gelmiştir. Eğitimde drama, çocuk draması gibi çeşitli kullanım alanlarına da dağılmaya başlamıştır (Somers, 1994, akt. Akar Vural, 2016). Drama, olağan hayatta karşımıza çıkabilecek durum ya da olayların konuşma ve hareketle hayali bir ortamda sahnelendiği ve konuların öğretiminin bunun üzerine inşa edildiği bir yöntemdir (Şahin, 2023). Drama yönteminde öğrenciler hangi koşullarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerinin yanında problem çözme ve iletişim kurma becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunması bakımından önemlidir.

Drama yönteminin hazırlanmasında konu belirleme, mekan tasarımı, çocukların rollerini belirlemesi, öğretmenin rolünü seçmesi, çerçevenin oluşturulması, dikkat noktası belirleme, eylem kararı verme ve önemli noktaların saptanması gibi başlıkların doldurulması, yöntemin etkinliği açısından oldukça kritik bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2006). İlkokul çağındaki öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında, bilgiye modern yöntem ve tekniklerle somut bir şekilde ulaşmalarını sağlamak, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır (Yılmaz vd., 2023). Geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim paradigmalarına geçiş sürecinde, öğretim yöntemlerinin yeniden yapılandırılarak öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür pedagojik dönüşümler, tartışma kültürünü benimseyen, eleştirel düşünebilen, akıl yürütebilen, problem çözme becerileri gelişmiş, üretken ve bireysel yetkinliklerinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Koç, 2013).

Bu araştırmanın amacı üçüncü sınıf ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinin kuvveti tanıyalım ünitesinin drama öğretim yöntemiyle, konularının öğrenme üzerindeki kalıcılığının, anlatım öğretim yöntemine göre kıyaslanmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, anlatım yöntemi ile drama öğretim yönteminin öğrencinin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda araştırmada yer alan desen, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden olan, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Eşleştirilmiş desen) yöntemi uygulanmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının oluşturduğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2024). Eşleştirilmiş desende yansız atama yapılmaz; bunun yerine, desendeki hazır olan grupların ikisi, belli değişkenler aracılığıyla eşleştirilmek üzere dikkate alınır (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırma kapsamında iki farklı gruptan oluşan sınıflardan biri kontrol grubu iken diğer grup deney grubu yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel anlatım temelli öğretim yöntemi uygulanırken, deney grubundaki öğrencilere drama temelli öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bağımsız değişkeni drama öğretim yöntemi, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleridir. Araştırmada yarı deneysel yöntem tercih edildiği için evren ve örneklem seçimi yapılmamıştır; onun yerine, bir çalışma grubu belirlenmiş ve grupların denkliği üzerinde yoğunlaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Şehit Vali Derviş Yalım İlkokulu'nun (Hakkari/Merkez) üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında aynı okulun iki farklı şubesi, mevcut sınıf yapıları bozulmadan hazır gruplar halinde seçilmiştir. Bu doğrultuda, 3-A şubesi kontrol grubu; 3-B şubesi ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da 14'er öğrenci yer almakta olup, toplam 28 öğrenci araştırma sürecine dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısının 28 ile sınırlı kalması, okulun üçüncü sınıf öğrencilerinin bu sayı ile sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubu seçiminde tesadüfi atama (random atama) yapılmamış, bunun yerine yarı deneysel desenin özellikleri gereği hazır gruplar üzerinden eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda, grupların cinsiyet dağılımı, yaş aralığı ve önceki akademik başarı düzeyleri gibi belirli değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu durum, içsel geçerliliği destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama süreci toplam dört hafta boyunca devam etmiş olup, her bir grup için haftada üç ders saati olmak üzere toplamda 12 saatlik bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, kontrol grubunda yer alan öğrencilere yönelik öğretim faaliyetleri, geleneksel anlatım temelli yöntemler çerçevesinde yürütülmüştür. Bu yöntem kapsamında öğretmen merkezli, doğrudan bilgi aktarımına dayalı klasik öğretim stratejileri kullanılmıştır. Buna karşılık, deney grubunda ise öğretim süreci, yapılandırılmış drama etkinlikleri temelinde planlanmış ve uygulanmıştır. Drama temelli öğretim yöntemi kapsamında öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, canlandırma, rol yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

Her iki gruba yönelik öğretim süreci, öğrencilerin halihazırda derslerine giren sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Bu tercih, araştırma sürecinde öğretim ortamına dışarıdan müdahale edebilecek potansiyel değişkenlerin en aza indirilmesini ve öğretim etkinliklerinin doğal sınıf ortamı içerisinde, süreklilik arz eden pedagojik ilişkilere dayanarak sürdürülmesini sağlamıştır. Böylece, araştırmanın iç geçerliliği güçlendirilmiş ve elde edilen verilerin güvenilirliği artırılmıştır.

Bu bağlamda, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak kullanılan öğretim yöntemi (anlatım ya da drama), öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi bakımından değerlendirilmiştir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin uygulama öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) elde ettikleri başarı puanlarıdır. Çalışma grubunun belirlenmesinde evren ve örneklem seçiminden ziyade, yarı deneysel desenin doğasına uygun olarak hazır grupların değerlendirilmesi esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki "Kuvveti Tanıyalım" ünitesine ilişkin akademik başarılarını ölçmek amacıyla, Özcan ve Orhan (2024) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli başarı testinden yararlanılmıştır. Aynı test, veri toplama sürecinde hem ön test hem de son test olarak uygulanmış; böylece öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeylerindeki değişim nesnel biçimde değerlendirilebilmiştir. Toplam 30 sorudan oluşan test, yapı ve zorluk düzeyi bakımından tutarlılık göstermekte olup, ölçme aracı olarak geçerlik ve güvenirlik niteliklerini sağlamaktadır. Akademik başarı testine ait belirtke tablosu Şekil 1'de, geçerlilik ve güvenirlik verileri Şekil 2'de sunulmuştur.

Konu	Kazanımlar	Kazanımla İlgili Sorular	Bilişsel Alan Basamakları						
			Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
Kuvvet ve Hareket	F.3.3.1.1. Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder.	Soru 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	2	2	1	2	0	2	9
	F.3.3.2.1. İtme ve çekmenin birer kuvvet olduğunu deneyerek keşfeder.	Soru 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	2	1	2	1	0	2	8
	F.3.3.2.2. İtme ve çekme kuvvetlerinin hareket eden ve duran cisimler üzerindeki etkilerini gözlemleyerek kuvveti tanımlar.	Soru 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	2	2	1	1	0	2	8
	F.3.3.2.3. Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır.	Soru 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	3	2	0	1	0	2	8

Şekil 1: Belirtke Tablosu

	İlk Hali	Son Hali
Soru Sayısı	33	30
Katılımcı Sayısı (N)	535	535
Ortalama Güçlük Değeri (p)	0.544	0.501
Ortalama Ayırt Edicilik Değeri (r)	0.428	0.470
KR-20	0.827	0.831
KR-21	0.796	0.818
Çarpıklık	0.004	-0.001
Basıklık	-0.708	-0.713

Şekil 2: Akademik Başarı Testi Ortalama Değerleri

Araştırma sürecinde hem ön test hem de son test uygulamaları aynı test formu üzerinden gerçekleştirilmiş; böylece ölçme sonuçlarının karşılaştırılabilirliği ve güvenirliği artırılmıştır. Ayrıca testler, tüm katılımcılara benzer koşullarda, sınıf ortamında ve ilgili sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Bu standartlaştırılmış uygulama yöntemi, dışsal değişkenlerin ölçme sürecine olan etkisini en aza indirerek veri toplama sürecinin iç geçerliliğini desteklemiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veri analiz sürecinde, istatistiksel işlemlerin uygulanmasında SPSS (Sürüm 25.0) yazılımından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinin etkilerini değerlendirebilmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test-son test ölçüm değerleri istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Veri analiz sürecinde öncelikle grupların uygulama öncesi başarı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklemler için tek faktörlü t-testi uygulanmıştır. Bu analiz, grupların başlangıç düzeyinde birbirine denk olup olmadığını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Uygulama sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının akademik başarı performansında meydana gelen değişimleri karşılaştırmak amacıyla yine bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, her bir grubun kendi içindeki gelişimi ölçmek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi (paired samples t-test) kullanılarak ön test-son test ölçüm değeri arasındaki fark analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, istatistiksel olarak anlamlı kabul edilen $p<.05$ düzeyi temel alınarak yorumlanmıştır. Bu sayede, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığı bilimsel olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bulgular bölümünde kontrol ve deney gruplarına yönelik yapılan ön test-son test verilerine ilişkin bilgiler tablolar halinde sunulmuştur. Kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçlarının farklı olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar tek faktörlü t testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Sonuçlarının Farklı Olup Olmadığını Belirlemek İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar Tek Faktörlü t Testi Sonuçları

						t Testi	
Puan	**Gruplar**	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
ÖN TEST	Kontrol	14	21,21	5,754	1,07	26	0,294
	Deney	14	19,07	4,795	1,07		

Tablo 1 incelendiğinde, kontrol ($\bar{X}$ = 21,21) ve deney ($\bar{X}$ = 19,07) gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmaktadır [t(26) = 1,07, p > 0,05]. Bu sonuç, iki grubun uygulama öncesi akademik başarı seviyelerinin benzer olduğunu ve başlangıçta gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, uygulamanın etkisinin değerlendirilmesinde gruplar arası eşitliğin sağlandığı söylenebilir. Kontrol ve deney gruplarının son test sonuçlarının farklı olup olmadığını belirlemek İçin uygulanan bağımsız gruplar tek faktörlü t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Sonuçlarının Farklı Olup Olmadığını Belirlemek İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar Tek Faktörlü t Testi Sonuçları

						t Testi	
Puan	**Gruplar**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**sd**	**p**
SON TEST	Kontrol	14	19,21	6,154	1,634		
	Deney	14	22,64	4,877	1,634	26	0,114

Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubu ($\bar{X}$ = 19,21) ve deney grubu ($\bar{X}$ = 22,64) arasında son test puanları açısından gözlenen farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmektedir [t(26) = 1,634, p > 0,05]. Bu durum, uygulama sonrasında deney grubunun puan ortalamasında bir artış gözlemlenmesine rağmen, bu artışın kontrol grubuyla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farkların belirlenmesi İçin İlişkili gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Anlamlı Farkların Belirlenmesi İçin İlişkili Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	Test Türü	N	$\bar{X}$ (Ön Test)	ss (Ön Test)	$\bar{X}$ (Son Test)	ss (Son Test)	t	sd	p
Kontrol	Ön-Son Test	14	21,21	5,754	19,21	6,154	-1,43	13	0,178
Deney	Ön-Son Test	14	19,07	4,795	22,64	4,877	2,38	13	0,033

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubuna ait ön test ($\bar{X}$=21,21) ve son test ($\bar{X}$=19,21) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(13) = -1,43, p > 0,05]. Buna karşılık, deney grubunun ön test ($\bar{X}$=19,07) ve son test ($\bar{X}$=22,64) puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [t(13) = 2,38, p < 0,05]. Bulgular, uygulamanın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve akademik başarılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki "Kuvveti Tanıyalım" ünitesine ilişkin başarıları, anlatım ve drama öğretim yöntemleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının başarı performansları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, ancak uygulama sonrası deney grubunun başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artışın oluştuğu görülmüştür. Bulgular, drama öğretim yönteminin özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin fen öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın süresi, "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin öğretim programında 12 ders saatiyle sınırlandırılmış olması nedeniyle dört hafta ile sınırlı kalmıştır. Bunun yanı sıra, çalışma grubunun belirlenmesinde kolay örnekleme yönteminin tercih edilmesi ve ulaşılan ilkokulda 3. sınıf düzeyinde yalnızca 28 öğrencinin bulunması, araştırmanın örneklem büyüklüğünü sınırlayan bir diğer etken olmuştur.

Deney grubunda gözlemlenen anlamlı başarı artışı, drama yönteminin öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmesi ve öğrencilerin soyut kavramları somut yaşantılar aracılığıyla deneyimlemelerine imkân tanımasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin konuları canlandırarak, rol üstlenerek ve gerçek yaşam durumlarını taklit ederek öğrenmeleri, bilgiye duygusal bağ kurarak ulaşmalarını sağlamış olabilir. Bu durum, öğrenmenin kalıcılığını artıran temel faktörlerden biridir. Nitekim Yılmaz (2006) ve Şahin (2023) tarafından vurgulanan drama yönteminin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluğu ve üst düzey bilişsel becerileri desteklemesi, bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında, fen ve teknoloji

disiplininde drama yönteminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarda genellikle drama yönteminin yararına anlamlı farklılıklar bulunduğu bildirilmiştir (Başkan, 2006; Ünüvar, 2007; Can, 2007; Türkkuşu, 2008; Tuncel, 2009).

Kontrol grubunda ise anlatım yöntemi ile uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış yaratmaması, öğretmen merkezli yöntemlerin özellikle küçük yaş gruplarında sınırlı etki yaratabileceğine işaret etmektedir. Anlatım yöntemi ile yapılan öğretimin bilgi aktarımında etkili olduğu, ancak öğrencinin sürece pasif katılımının öğrenme düzeyini sınırlayabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, Koç (2013) tarafından dile getirilen, çağdaş öğretim anlayışlarının öğrenci merkezli olması gerektiği görüşüyle de örtüşmektedir.

Dolayısıyla, araştırma sonuçları mevcut literatürle uyumluluk göstermekte ve özellikle fen öğretiminde öğrenci merkezli, etkileşimli öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini desteklemektedir. Uygulama sonucunda, drama yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin akademik performanslarının anlamlı biçimde arttığı; buna karşılık anlatım yöntemiyle öğretim gören öğrencilerde böyle bir artış gözlenmediği tespit edilmiştir. Bu durum, drama yönteminin İlkokul düzeyinde fen bilimlerinin öğretiminde, etkili bir yöntem olduğunu öne çıkarmıştır.

Bulgular doğrultusunda, ilkokul fen bilimleri derslerinde drama gibi öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra; aktif katılım, problem çözme, iletişim vb. becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı yaş gruplarına ve disiplinlere odaklanan benzer yöntemsel yaklaşımlarla daha kapsamlı karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini çeşitlendirmek amacıyla hizmet içi eğitim programları kapsamında alternatif öğretim yöntemleriyle ilgili uygulamalı ve kuramsal içeriklere yer verilmesi, öğretim sürecinin niteliğini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Bu tür eğitimlerin, özellikle drama gibi aktif öğrenme yöntemlerini sınıf ortamında etkili şekilde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akar Vural, R. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Başkan, H. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Can, B. T. (2007). Yaratıcı drama uygulamalı öğretimin öğrencilerin fen başarısı ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri. N. Aslan (Ed.), Drama kavramları. Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Oluşum Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (32. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Güçlü, M. (2024). *Eğitim felsefesi* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gül Kara, S. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri ile yaratıcı dramaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özcan, F., & Orhan, A.T. (2024). İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve hareket ünitesi akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 5*(2), 127-154. https://doi.org/10.54637/ebad.1431353

Sağırlı, H.E., & Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(*15), 213-224. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2145

Şahin, M. (2023). *Öğretim yöntem ve teknikleri*. Gurur Matbaacılık.

Tuncel, S. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesinin yaratıcı drama ile öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Türkkuşu, B. (2008). *Hücre bölünmeleri konularında drama yöntemi uygulamasının öğrenci başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ünüvar, T. (2007). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde canlının iç yapısına yolculuk ünitesinde yaratıcı drama ile öğretimin öğrencilerin erişişine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yılmaz, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi Veri Tabanı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Yılmaz, M., Yüksel, R., Kurt, M., & Toy, M. (2023). İlkokul düzeyinde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 78-95. https://doi.org/10.52974/jena.1258938

Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2025, Sayfa 26-40

E-ISSN: 2980-0366 DOI:

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ERDEM-DEĞER-EYLEM MODELİ'NE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Muzaffer AYAYDIN* *
Cihat YAŞAROĞLU**

Öz

Değerler, kişinin inanç, tercih, tutum, duygu ve heyecanlarını etkileyen; insan hayatında önemli bir yer edinen yol göstericilerdir. Değerleri öğretme-aktarma-geliştirme çabası olarak tanımlanan değerler eğitiminin, kişinin hayatından memnun kalma ve yaşadığı toplumun iyiliğine katkı sağlamak olmak üzere iki temel hedefi vardır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırma, Batman ilinde, ölçüt örnekleme yöntemiyle, devlet ve özel ilkokullarından iki farklı örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama (AFA) için farklı ilkokullarda görev yapan 270 sınıf öğretmeninden; ikinci uygulama (DFA) için farklı ilkokullarda görev yapan 219 sınıf öğretmeninden veriler toplanmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirliğini sağlamak için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ve alt-üst çeyrekler t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde, KMO değerinin .943 ve 'Barlett Küresellik (Sphericity) Testi' sonuçları ki kare =4587,962; p=.000 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçekteki tek faktörün açıkladığı toplam varyans %53.160; güvenirlik analizi için yapılan Cronbach Alfa katsayısı .980 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur (x2/sd=2.643, CFI=.935, TLI=.928, IFI=.935, RMSEA=.087, SRMR=.059). Araştırmanın sonucunda, tek faktör altında toplanan, 23 maddelik "Sınıf Öğretmenlerinin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne İlişkin Algı Ölçeği" geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler Eğitimi, EDE Modeli, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik.

.

Class Teachers' Perception Scale Regarding the Virtue-Value-Action Model Development: Validity and Reliability Study

Abstract

Values are guiding principles that influence an individual's beliefs, preferences, attitudes, emotions, and feelings, and they occupy a significant place in human life. Values education, defined as the effort to teach, transmit, and develop values, has two fundamental aims: enabling individuals to attain life satisfaction and contributing to the well-being of the society in which they live. The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement instrument aimed at determining primary school teachers' perception levels regarding the Virtue–Value–Action (VVA) Model. The research was designed in a survey model, one of the quantitative research methods. The study was conducted in the province of Batman, using criterion sampling, and data were collected from two different sample groups selected from public and private primary schools. For the first administration (EFA), data were gathered from 270 primary school teachers working in various schools; for the second administration (CFA), data were collected from 219 primary school teachers

* Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.
* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi. muzafferayaydin@gmail.com
ORCID: 0009-0006-4033-0321
* İnönü Üniversitesi Eğitim fakültesi Öğretim Üyesi. e-posta:cihat.yasaroglu@inonuedu.tr
ORCID: 0000-0002-9574-1789

employed in different primary schools. To ensure the validity of the scale, expert opinion, exploratory factor analysis (EFA), and confirmatory factor analysis (CFA) were utilized; to ensure reliability, Cronbach's Alpha reliability coefficients and the upper–lower quartile t-test were used. As a result of the analyses, the KMO value was found to be .943, and the results of Bartlett's Test of Sphericity were $\chi^2 = 4587.962$; $p = .000$. In addition, the single factor in the scale explained 53.160% of the total variance, and the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .980. The fit indices obtained from the confirmatory factor analysis indicated that the model demonstrated good fit ($\chi^2/df = 2.643$, CFI = .935, TLI = .928, IFI = .935, RMSEA = .087, SRMR = .059). As a result of the study, a 23-item "Primary School Teachers' Perception Scale on the Virtue–Value–Action Model," structured under a single factor, was developed.

Keywords: Values Education, EDE Model, Scale Development, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Değerler, geçmişten günümüze toplumun hemen her kesimine nüfuz etmiştir. Olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve hareketlerimizin neredeyse hepsi değer veya değerlere bir şekilde dayanmaktadır. Değerler, bu önemli tesir ve kapsayıcılığı ile birçok farklı disiplinden bilim insanlarının dikkatini çekmiştir. Psikologlar değeri, kişinin davranışlarına kılavuzluk eden inançlar olarak incelemişlerdir (Özen 2018). Felsefe, değerlerin sübjektif olduğunu ve insanın değerli olarak kabul ettiğimiz nesne ve konuların kişiden kişiye, toplumdan topluma değişebileceğine ilişkin tartışmaları ele almaktadır (Aktan, 2009). Sosyoloji ise değerlerin, sosyal ve kültürel yapının oluşumunda ana unsurlar olduğunu belirtmekte ve değerlerin sosyal kurumlar tarafından sonraki nesillere aktarıldığını kabul etmektedir. Ayrıca sosyologlar toplumsal gelişim, değişim ve çözülmeleri değerler ile açıklamaya çalışmaktadır (Ersoy, 2006). Değerler, formal ve infomal eğitim yöntemleriyle ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam eden uzun soluklu bir süreç kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Değerler eğitimini Kirschenbaum (1994) değerleri öğretme-aktarma-geliştirme çabası olarak tanımlamıştır. Kişinin mutlu bir hayat sürmesine yardımcı olan değerler eğitiminin doğasında başkalarına yardımcı olmak vardır. Başka bir ifadeyle kişinin hayatından memnun kalmasını sağlamak ve yaşadığı toplumun iyiliğine katkı sağlamak üzere iki hedefi vardır. Değerler eğitimi insanların yaşadığı her yerde yapılır. Bu sebeple kişinin etrafındaki herkes iyi, kötü ya da belirgin olmayan bir rol model teşkil etmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenciler diğer öğrenciler için değerler eğitimi açısından negatif veya pozitif bir etkiye sahiptir. Sınıf, okul bahçesi, servis, spor salonu, oyun sahası, değer eğitiminin birer parçasıdır. Okul kitapları, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, değerler eğitimini biçimlendirir (Ulusoy, 2010; Uzunkol, 2014).

Değerler eğitiminde öğretmenin değer farkındalığı yüksek olmalı, uygulayıcı amaçlarını iyi belirlemeli, çocuklara düşünmeyi öğretmeli, müzakereci olmalı, değerlere karşı ilgi ve merak uyandırmalı, edebi metinlerden yararlanmalı, ders kitaplarından verimli bir biçimde faydalanmayı bilmelidir. Öğretmen öğrencilerine ahlaki danışman ve rol model olmalı, değer temelli iletişim kurmalı, değerleri bütün derslerle ilişkilendirebilmeli, değer geliştirme ve aktarma modellerini bilmeli, değere uygun yöntem ve teknikleri iyi kullanmalıdır (Yaşaroğlu, 2024). Değerler eğitiminin bir unsuru olarak erdemler, eğitim-öğretim etkinlikleri neticesinde kişiye kazandırılması amaçlanan kişiliğin kuvvetli taraflarını ifade etmektedir. Bireyler yaşantıları neticesinde geliştirdikleri değerler aracılığıyla bu erdemlere ulaşabilmektedir. Kişinin sahip olduğu değerler, yaptıkları eylemler ile davranışlara dökülür ve kendini göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bireyi erdemlere ulaştıran ve eylemleri vasıtasıyla gözlemlenebilen değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılmaktadır. Millî ve manevi değerleri, modelde yer alan değerlerin temel dayanağını oluşturmuş ve değerlerin evrensel boyutu da çerçeve oluşturulurken göz ardı edilmemiştir.

Yeni geliştirilen bu modelin öncelikli hedefi; davranıştan değerlere, değerlerden erdemli bireye, erdemli insandan da nihai gaye olan "Huzurlu Aile ve Toplum", "Yaşanabilir Çevre" ve "Huzurlu İnsan" a ulaşmaktır (MEB, 2024).

Yeni modelde değerler eğitimi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı değerler etrafında kümelenmiştir. Çatı değerler, modelde yer alan diğer değerler ile yoğun kesişim noktaları olan, değer yapılarını oluşturmaktadır. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak belirlenmiştir. Kişisel hayat bakımında önem taşıyan çalışkanlık, mahremiyet, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam ve tasarruf değerleri insan; aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri aile ve sosyal çevre; duyarlılık, estetik, merhamet ve temizlik değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır. Değerler katkı sağladığı alanlar dikkate gruplandırılmıştır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi tasarlanırken; eğitim-öğretimde faaliyetlerinde mutlaka yer alması gereken değerleri kapsaması bakımından sade, değer alanları ve değer ifadelerin birbirleriyle ilişkileri bakımından tutarlılık içerisinde ve kolay uygulanabilir nitelikte olması amaçlanmıştır (MEB, 2024).

Alanyazın incelendiğinde değer tutumları, değer öz yeterlikleri, değer algıları ile ilgili çok sayıda ölçek Türkçeye uyarlanmış veya yeni ölçekler geliştirilmiştir (Manici Öztürk, 2024; Yaşaroğlu, 2023; Ayaz, 2022; Ekiz Alpaslan, 2019; Aydoğan, 2018; Çetin, 2018; Çetinbaş, 2015). Ancak Erdem-Değer-Eylem Modeli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmasıyla bu alanda güncel bir ölçeğin geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin EDE Modeli'ne ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek olarak ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseninde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, araştırma sürecinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, geçmişte var olmuş veya devam eden durumların, olayların, var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan; araştırmaya dâhil edilen katılımcıların, araştırma konusuna dair bilgileri, algıları, eğilimleri ve yeteneklerini belirlemeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2016; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2016; Tuncer, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Batman ilinde 2025-2026 eğitim öğretim sezonunda, devlet ve özel ilkokullarında birinci ve ikinci sınıfları okutan 781 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklemin araştırma amacı ve problemi doğrultusunda belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır(Büyüköztürk vd., 2016). Buradaki ölçüt EDE Modeli'ni uygulayan birinci ve ikinci sınıfları okutan sınıf öğretmenleridir. Seçilen örneklem yöntemi dâhilinde açımlayıcı faktör analizi için toplam 284; doğrulayıcı faktör analizi için de ikinci ve farklı örneklem grubu ile çalışma yürütülmüş olup, 224 sınıf öğretmeninden veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Sınıf Öğretmenlerinin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne İlişkin Algı Ölçeği'nin uygulanması için İnönü Üniversitesinden Etik Kurul İzni (20.06.2025) ve Batman Milli Eğitim Müdürlüğünden (08.07.2025) uygulama için gerekli izin alındıktan sonra, seçilen örnekleme yöntemi doğrultusunda 'Google Form' uygulaması ve fiziki çıktılarla veriler toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için

veriler toplandıktan sonra, uygun istatistiksel işlemler yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizi için de araştırmacı tarafından yine dijital ve fiziki olarak veriler ayrı bir örneklem grubundan toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Hazırlanan taslak formun araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerine uygulanmasının ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak SPSS 25 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle verilerin normal dağılımı ve uç değerler kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için ilgili literatüre uygun testler uygulandıktan sonra, ölçeğin güvenirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ve alt-üst çeyrekler t-testinden yararlanılmış: akabinde söz konusu yapının geçerli olup olmadığını belirlemek için AMOS 24 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

BULGULAR

Ölçek Geliştirme Süreci

Sınıf öğretmenlerinin EDE Modeli'ne ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla öncelikli olarak değerler eğitimi ilgili alanyazın detaylı bir şekilde taranmıştır. Bununla birlikte, ölçek geliştirme sürecine ilişkin kapsamlı bir alan araştırması da yapılmıştır (Pallant, 2001; Zikmund ve Babin, 2010;Acat ve Aslan, 2011;Erkuş, 2012; Kılıç, 2015; Koçdar, 2015; Yaşlıoğlu, 2017; Dursun ve Alnıaçık, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2020; Gülleroğlu ve Çokluk Bökeoğlu, 2023). Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul öğretim programları ve ilkokul ders kitaplarında değerler eğitimi ile ilgili kısımlar da incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramalarından sonra ölçek madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır.

İlk olarak 50 maddeden oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Taslak formda yer alan maddeler, yazım-imla kuralları ve anlam bütünlüğü açısından incelenmesi için iki Türkçe ve dört sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonra ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla değerler eğitimi alanında çalışmaları olan yedi ve ölçme-değerlendirme alan uzmanı bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin maddelerin amaçlanan özelliği temsil etme durumu, hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir olması ve yeteri kadar açık yazılma durumu ele alınmıştır. Bu doğrultuda uzmanlardan her madde için üçlü derecelendirme yapılması istenmektedir. Bunlar;

- Madde aynen kalmalı
- Madde uygun değil, kesin çıkarılmalı
- Madde revize edilmeli ise nasıl revize edilmeli

Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda taslak formdan 27 madde çıkarılmış, 14 madde revize edilmiş ve 23 maddelik kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmış beşli likert tipi derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin her maddesi için katılımcılardan tamamen katılıyorum(5), biraz katılıyorum(4), çok az katılıyorum(3), katılmıyorum(2), kesinlikle katılmıyorum(1) şeklinde işaretleme istenmektedir. Alan uzmanlarından gelen değerlendirmeler sonucunda ölçek maddelerinde yapılan düzenleme örnekleri Tablo !'de sunulmuştur.

Tablo 1
Alan Uzmanlarından Gelen Değerlendirmeler Sonucunda Ölçek Maddelerinde Yapılan Düzenleme Örnekleri

Taslak Ölçekte Bulunan Madde	Uzman Görüşleri Sonucunda Maddenin Son Hâli
EDE Modeli ailenin birlikteliğini destekler mahiyettedir.	EDE Modeli ailenin bütünlüğünü destekler mahiyettedir.
EDE Modeli öğrencilerin haklarının bilincinde olmalarını sağlamaktadır.	EDE Modeli öğrencilerin haklarının bilincinde olmalarını destekler.
EDE Modeli öğrencilerin değer kazanımını kolaylaştırmaktadır.	EDE Modeli öğrencilerin değer edinimini kolaylaştırmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Görünüş ve kapsam geçerliği sağlandıktan sonra yapı geçerliği aşamasına geçilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğini sağlamak için farklı araştırmacılar farklı yöntemler tercih etmektedir. Bunlardan bazıları; faktör analizi, iç tutarlık analizi, hipotez testi, eşdeğer ölçek geçerliği, yapısal eşitlik modellemesi, çoklu özellik/çoklu yöntem matriksi gibi yöntemlerdir. Bu çalışmada yaygın kullanılan faktör analizi yöntemi seçilmiştir. Faktör analizinde, tüm değişkenlerin ve bu değişkenlerin doğrusal birleşimlerinin(kombinasyon) normal dağıldığını varsayar. Şayet varsayım karşılanırsa çözümün değerinin artığı kabul edilmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü ve uygunluğu faktör analizi için önem arz etmektedir (Büyüköztürk, 2016;Karakoç ve Dönmez, 2014; Kalaycı, 2006, Hair vd., 2010).

Faktör analizine başlarken uç değerlere bakma, dağılımın kontrolü, örneklemin yeterliği gibi kontroller yapılmaktadır. Veri setinin uç değerlerini belirlemek için z değerlerine bakılmış, (-2, +2) aralığı dışındaki değerler kapsam dışı bırakılmıştır. Sonra verinin çarpıklık-basıklık(skewness-kurtosis) katsayıları hem grafiksel incelemeler hem de çarpıklık/standart hata değerinin 1.96'dan küçük olması(Saraçlı, 2022) durumu incelenerek veri setinin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra analizlere devam edilmiştir.

Normal dağılım tespitinin ardından korelasyon matrislerinin katsayılarının uygunluğu kontrol edilmektedir. Korelasyon matrisleri tablosu incelenmiş ve ilgili verilerin .301 ile .783 arasında değiştiğini ve anlamlılık değerlerinin .000 olduğu ($p<0.05$) görülmüştür. Korelasyon matrislerinin uygunluğu kontrol edildikten sonra Kaiser- Meyer –Olkin(KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmektedir (Eşmekaya, 2019).

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) açımlayıcı(keşfedici) faktör analizi için sıkça başvurulan testlerdendir. KMO değeri, AFA için yeterli büyüklükte bir örneklem olduğuna karar vermek ve ölçekte yer alan değişkenlerden her birinin diğer değişkenler tarafından ne derece tahmin edilebileceğini göstermek için kullanılmaktadır. KMO değerleri 0,80 ile 1,0 arasında ise faktör analizi için yeterli örneklem olduğu, değer 0,70 ile 0,79 arasında çıkarsa orta, değer 0,60 ile 0,69 arasında çıkarsa vasat olarak kabul edilmektedir. KMO değeri 0,50'den küçük olması durumunda verilerin faktör analizi için uygun olmadığını ve faktör analizinin yapılamayacağını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2019; Shrestha, 2021; Karaman, 2023) Yapılan analiz neticesinde KMO değerinin .943 olduğu belirlenmiş ve bu değerin faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2021). Öl.ek ön uygulama KMO ve Barlett Testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Ölçek Ön Uygulama KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlik Ölçütü		.943
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (x2)	4587,962
Sd		253
p		.000

KMO'dan sonra 'Barlett Küresellik (Sphericity) Testi' sonuçları incelenmiştir. Bu test R-matrisin birim matris olup olmadığına ilişkin hipotez testidir. Hipoteze ilişkin p değeri anlamlı çıktıysa ($p<0.05$) "R-matrisi birim matris değildir" önermesinin, anlamlı çıkmadıysa ($p>0.05$) "R-matrisi birim matristir" önermesinin doğru olduğunu ifade etmektedir (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Tablo 7'deki 'Barlett Küresellik (Sphericity) Testi' sonuçları incelendiğinde ki kare =4587,962; p=.000 olarak bulunmuş ve maddeler arası korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörlerin yapısını tespit etmek için; temel bileşenler analizi, en büyük benzerlik, ağırlıksız en küçük kareler, genellenmiş en küçük kareler yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada temel bileşenler analizini(principal component analysis), çalışmalarda sık tercih edilen yöntem olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçek geliştirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde eğer component matrix tablosunda çok binişik madde olursa faktör döndürme yöntemlerine başvurulmaktadır. Faktör döndürme yöntemleri dik ve eğik döndürme olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada component matrix sonuçları incelendiğinde (açıklanan varyans oranı ve scree plot şekli) ölçeğin tek bir faktör altında toplanabileceği anlaşılmış ve analiz tek faktör ile sınırlandırılarak tekrar yapılmıştır. Elde edilen veride bütün maddelerin component matrix değerlerinin .591 üzerinde olduğu görülmüştür. İlgili veriler Tablo 8'de verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu bileşen matrisi verileri Tablo3'de sunulmuştur.

Tablo 3
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Bileşen Matrisi (Component Matrix) Verileri

Maddeler	Faktörler	Maddeler	Faktörler
Mad 16	0,842	Mad 12	0,727
Mad 14	0,824	Mad 3	0,726
Mad 22	0,818	Mad 5	0,705
Mad 13	0,816	Mad 20	0,680
Mad 18	0,798	Mad 4	0,675
Mad 15	0,790	Mad 1	0,648
Mad 23	0,775	Mad 8	0,641
Mad 11	0,761	Mad 17	0,637
Mad 9	0,758	Mad 21	0,612
Mad 10	0,758	Mad 6	0,610
Mad 7	0,750	Mad 2	0,591
Mad 19	0,727		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Açımlayıcı faktör analizi için yapılan temel bileşenler analizini sonuçları incelendiğinde; öz değeri 1'in üzerinde üç faktör(alt boyut) olduğu tespit edilmiştir. Ancak birinci faktör dışında

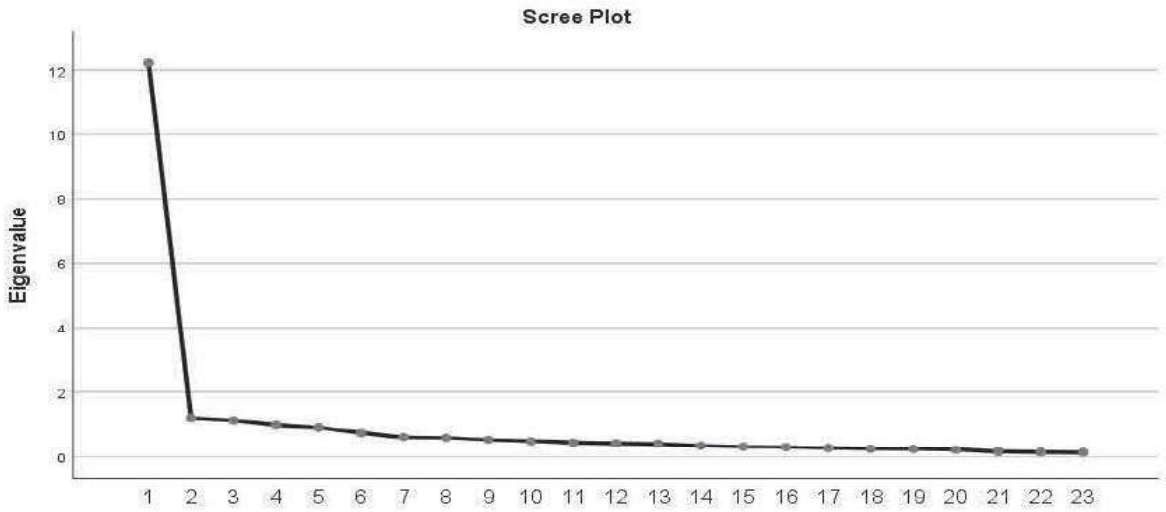
açıklanan varyans oranlarının %5 altında olması ölçeğin tek faktörlü yapısını göstermektedir. Birinci faktörün açıkladığı toplam varyansın %53.160 olduğu görülmüştür. Açıklanan varyansın %40'yi geçmesi faktör analizi açısından önemli bir kriterdir (Büyüköztürk, 2016). AFA sonucu faktör özdeğerleri ve varyans yüzdeleri Tablo+'te sunulmuştur.

Tablo 4
AFA Sonucu Faktör Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	12,227	53,160	53,160
2	1,195	5,196	58,356
3	1,127	4,900	65,256

Faktör sayısının belirlemek için kullanılan öz değer (gizli kök), faktör ile ilgili faktör yük değerlerinin karelerinin toplamı ile elde edilmektedir. Öz değer ile ilgili veriler, bazen faktör sayısını doğru belirlerken bazen de olması gerekenden fazla faktör sayısıyla sonuçlanmaktadır (Lance ve diğerleri, 2006; Deniz, 2024). Bunun için nihai faktör sayısına ulaşmak için scree plot grafiği(Şekil 1) ve EDEMÖ'de açıklanan varyansın ile birlikte 'Communalities' tablosundaki 'extraction (çıkarım)' kısmında yer alan değerler de incelemiştir. Buradaki değerlerden örneklem sayısının büyüklüğüne göre en azı 300 ve üzeri örneklemler için 0,3'in altında olan değişkenler araştırmadan çıkarılmalı ve faktör analizi tekrar yapılamalıdır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu bağlamda yapılan analiz sonucu ve örneklem sayısı göz önünde bulundurulmuş; ölçekteki maddelerin gereken ölçütleri sağladığı görülmüştür.

Tek faktörde toplanan maddelere ait yük değerlerinin 0.680 ile 0.842 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu faktörün yük değerleri ve açıklanan varyans oranına ait düşüşü gösteren Scree Plot grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Scree Plot Grafiği

Şekil 1' de yer alan yamaç birikinti grafiği(scree plot) eğrisinde ölçekte 23 maddenin bir faktör altında toplanabileceği görüşünü desteklemektedir.

Ölçeğin Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin güvenirlik analizinin sınamak için ilk başta Cronbach Alfa Katsayısı incelenmiştir. Tablo 10' da ölçeğe ait Cronbach Alfa Katsayılasına yer verilmiştir. Ölçek toplam puanlarının Cronbach Alfa katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Ölçek Toplam Puanlarının Cronbach Alfa Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa Değeri
1	23 madde	.962

Tablo 5 incelendiğinde; ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .962 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler 0.70'den büyük olduğundan dolayı ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Güvenirlik analizi için yaygın olarak tercih edilen diğer bir metot da alt ve üst çeyrekler t-testidir. Testten elde edilen toplam puanlara göre alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki değişimlerin ilişkisiz(independent) t-testi kullanılarak test edilmesi neticesinde, gruplar arasında manidar farklılık çıkması durumunda testin iç tutarlığının bir göstergesidir. Bu iki farklı analiz yöntemi maddelerin kişileri ölçülen eylemleri açısından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Alt ve üst çeyrekler bağımsız t testine ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Alt ve Üst Çeyrekler Bağımsız t Testi

Gruplar	n	X	SS	sd	t	p
Üst %27	72	4,489	0.326	30,878	141,394	0,000
Alt %27	72	2,892	0.296			

Tablo 6'ya göre ölçekten elde edilen toplam puanların alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması neticesinde, gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmuş ve ölçme aracının iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

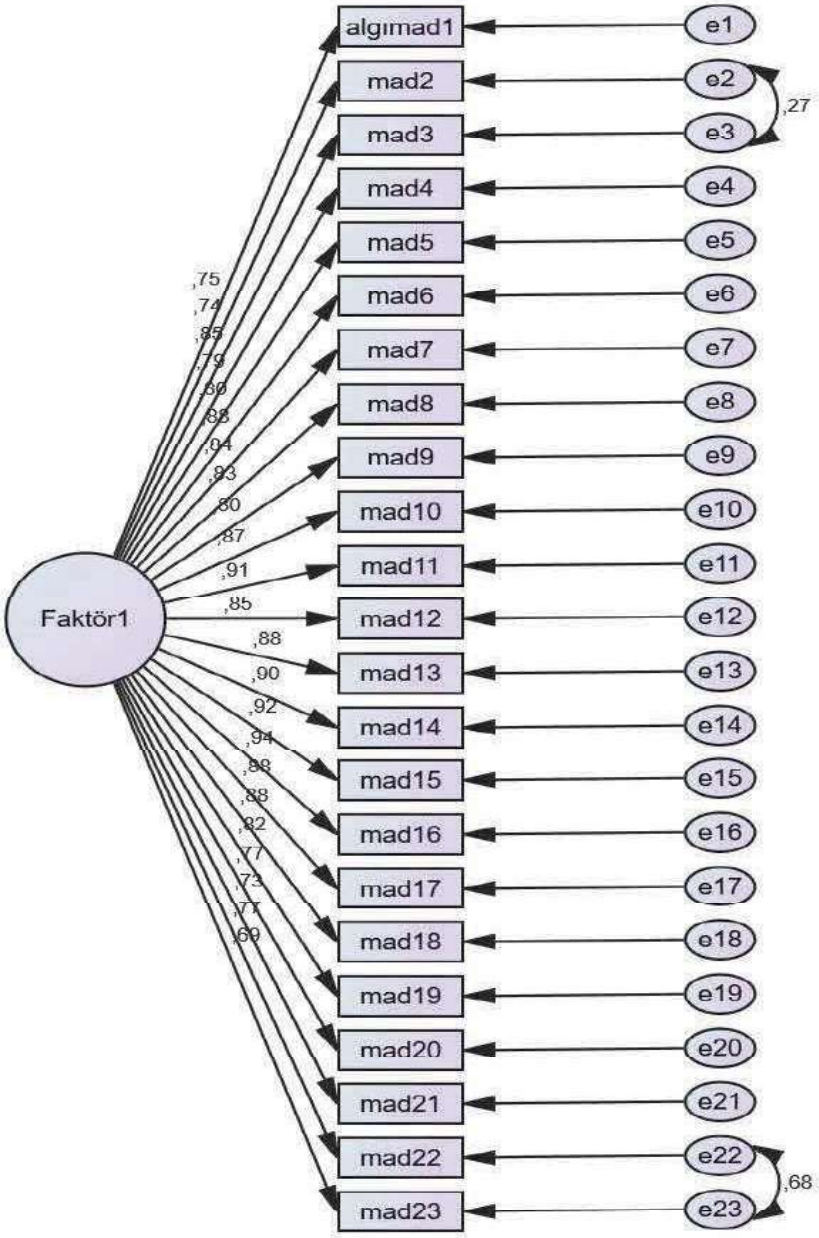
Doğrulayıcı faktör analizi(DFA), bir değişkenin arkasındaki yapıyı(gizil değişkenler) anlamaya yardımcı olur ve karmaşık ilişkileri açıklamak için AFA sonucu belirlenen faktörleri(alt boyut) test etmek amacıyla uygulanmaktadır. Ayrıca DFA, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir ölçeğin, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği, ölçeğin yapısal uyumunu değerlendirmek ve veri toplama aracının doğru bir şekilde çalışıp çalışmadığını(geçerlik-güvenirlik) kontrol etmek için kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde süreç, korelasyon ya da kovaryans matrisi oluşturarak başlamaktadır. Araştırmacı bu işlemin ardından, ilgili kuramlar ya da var olan veriler doğrultusunda, kurulan hipoteze ilişkin veri toplama aracını test eder. AFA'da faktör yükleri çoğunlukla korelasyonlar olsa da, DFA'da faktör yükleri daha çok standartlaştırılmamış veya standartlaştırılmış biçimlerde olabilen regresyon katsayıları olarak yorumlanmaktadır. Gizil değişkenlerin sebep olduğu varsayılan göstergeler "etki göstergeleri" (effect indicator) olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda, standart bir doğrulayıcı faktör analizi ölçme modelindeki göstergeler "içsel" (endogenous) değişkenler olarak ve faktörler(alt boyutlar) ise "dışsal" (exogenous) değişkenler olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2021).

Toplanan verilerin ilk olarak uç değerler tespiti yapılmış ve boxplot grafiği dikkate alınarak 3 değerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda maddelerin skewness ve kurtosis değerleri -2 ile +2 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile 2 arasında yer alması normal dağılım göstergesi olarak kabul görülmektedir (Çokluk vd., 2021). maddelere ait standart ve standart olmayan yol katsayıları, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Maddelere Ait Standart ve Standart Olmayan Yol Katsayıları, Standart Hata ve Anlamlılık Değerleri

		ß0	ß1	S.E.	C.R.	P
algımad1	Faktör1	0,754	1			
mad2	Faktör1	0,745	0,987	0,085	11,628	<0.001
mad3	Faktör1	0,847	1,192	0,088	13,536	<0.001
mad4	Faktör1	0,785	1,087	0,088	12,375	<0.001
mad5	Faktör1	0,802	1,002	0,079	12,677	<0.001
mad6	Faktör1	0,884	1,369	0,096	14,262	<0.001
mad7	Faktör1	0,836	1,177	0,088	13,335	<0.001
mad8	Faktör1	0,833	1,108	0,084	13,262	<0.001
mad9	Faktör1	0,802	1,01	0,08	12,682	<0.001
mad10	Faktör1	0,865	1,264	0,091	13,893	<0.001
mad11	Faktör1	0,91	1,446	0,098	14,789	<0.001
mad12	Faktör1	0,848	1,157	0,085	13,557	<0.001
mad13	Faktör1	0,883	1,254	0,088	14,235	<0.001
mad14	Faktör1	0,899	1,296	0,089	14,571	<0.001
mad15	Faktör1	0,916	1,358	0,091	14,912	<0.001
mad16	Faktör1	0,94	1,383	0,09	15,398	<0.001
mad17	Faktör1	0,877	1,224	0,087	14,12	<0.001
mad18	Faktör1	0,876	1,203	0,085	14,112	<0.001
mad19	Faktör1	0,818	1,16	0,089	12,987	<0.001
mad20	Faktör1	0,768	1,062	0,088	12,05	<0.001
mad21	Faktör1	0,729	1,05	0,093	11,35	<0.001
mad22	Faktör1	0,766	1,112	0,093	12,015	<0.001
mad23	Faktör1	0,691	0,962	0,09	10,683	<0.001

Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin bütün maddelerine ilişkin yol katsayılarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında birinci faktör üzerinde 15. maddenin (ß0=0,916) en fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. SPSS AMOS 23 paket programı kullanılarak yapılan path diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Path Diyagramı

Şekil 2'de ölçek maddelerine ait yük değerleri görülmektedir. Bu yük değerleri .66 ile .93 aralığında değişmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, uyum indekslerinden hangisinin veya hangilerinin kabul edilmesinde alanyazında birçok görüş bulunmaktadır(Kline, 2023; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Yemez, 2016; İlhan ve Çetin, 2014; Schumacker 2006) Alanayazın doğrultusunda bu çalışmada ki-kare uyum indeksi (x2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) gibi uyum indeksleri incelenmiştir. SÖEDEMA ölçeğine ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Ölçeğe İlişkin DFA Uyum İndisleri

Uyum Ölçütleri	SÖEDEMAÖ	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
CMİN/DF (χ^2/sd)	2.643	≤3	4-5
NNFI (TLI)	.928	≥ 0,95	(0,94-0,90)
IFI	.935	≥ 0,90	(0,89-0,85)
CFI	.935	≥ 0,95	≥ 0,90
RMSEA	.087	≤ 0,05	(0,06-0,09)
SRMR	.059	≤ 0,05	(0,06-0,08)

Kaynaklar: Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 201; İlhan ve Çetin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog and Sorbom, 1993.

Tablo 8'de SÖEDEMA ölçeğinin standardize edilmiş çözümleme değerlerinin diyagram gösterimi yer almaktadır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen χ2/df değeri 2.643 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer DFA'nın istatistiksel açıdan manidar olduğunu göstermektedir. Ayrıca tabloda yer almayan ve örneklem büyüklüğünü dikkate alan IFI değerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007). Bu araştırmada da IFI değeri .935 bulunmuştur ve bu da iyi bir uyuma işaret etmektedir. Yine bu modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre, CMİN/DF (χ^2/sd) ve IFI değerleri iyi uyum düzeyinde iken; NNFI(TLI), CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde RMSEA değerinin ise orta derecede uygun(Schermelleh-Engel vd., 2003:37) olduğunu göstermektedir. Bu durum açımlayıcı faktör analizi neticesinde tek faktörlü SÖEDEMA ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulandığına işaret etmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda SÖEDEMA ölçeğinin güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. SÖEDEMA ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .980 olduğu görülmüştür. Bu iç tutarlılık değeri 0.70'den büyük olduğundan dolayı SÖEDEMA ölçeğinin güvenilir olduğu ifade edilebilir(Büyüköztürk, 2016). Yapılan AFA ve DFA sonucunda SÖEDEMA ölçeğinin tek faktörlü ve 23 maddelik son hali üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda SÖEDEMA ölçeği son şeklini almıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin EDE Modeli'ne ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak ilgili literatür detaylı incelenerek 50 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirliğini sağlamak için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ve alt-üst çeyrekler t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .943 ve Bartlett testi sonucu anlamlı (p=.000) olarak bulunmuş ve veri setinin AFA'ya uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekteki tek faktörün açıkladığı toplam varyans %53.160; güvenirlik analizi için yapılan Cronbach Alfa katsayısı .980 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, maddeler arasında yüksek iç tutarlılık olmakla birlikte olası madde fazlalığına da işaret ediyor olabilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur (x2/sd=2.643, CFI=.935, TLI=.928, IFI=.935, RMSEA=.087, SRMR=.059). Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde Sınıf öğretmenlerinin EDE Modeli'ne ilişkin algı ölçeğinin tek faktör ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Değerler eğitimi genç yeni kuşakların yetiştirilmesinde ihmal edilmemesi gereken önemli bir eğitimdir. Bu noktada başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, üniversiteler, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları değerler eğitimi ile ilgili sürekli eylem odaklı projeler geliştirmeli, değerler eğitimini olumsuz etkileyecek durumlara karşı farkındalık sahibi olması önem arz etmektedir. Bunun için değer algılar, tutumları, öz-yeterlikleri gibi konular ile ilgili yeni ölçekler geliştirilmeli; geliştirilen ölçekler farklı analiz yöntemleriyle, farklı örneklemlere uygulanarak değerler eğitiminin yaygınlaştırılması ve verimliliğin artılmaya çalışılması önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acat, M. B., & Aslan M. (2011). Karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi,* 9(21), 7-27.

Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-59.

Ayaz, M. Y. (2022). Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları İle Değerler Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Aydoğan, R. (2018). Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum Ve Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları Üzerine Etkisi. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, F. (2018). Değer Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (DETÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi-2018.

Çetinbaş, E. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim, Yüksek Lisans Programı

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 56-64.*

Dursun, İ., & Alnıaçık, Ü. (2019). Likert ölçeklerinde etiketleme kararları: kullanılan etiketler ölçüm sonuçlarına etkiler mi? *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(33), 148-196. https://doi.org/10.14520/adyusbd.549447.*

Deniz, S. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerini destekleme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Doktora Tezi). T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Ekiz Alpaslan, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değerler Eğitimi İle İlgili Metaforlar.* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Ersoy, E. (2006). Değ*er farklılaşmalarının sosyolojik boyutu, Malatya örneği.* (Doktora Tezi). İnönü üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyoloji Anabilim Dalı. Malatya.

Eşmekaya, E. (2019). Faktör analizi. YBS Ansiklopedisi, 7(1), 24-35. https://ybsansiklopedi.com/wp- content/uploads/2021/02/eda_faktoranalizi-1.pdf.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill.

Gülleroğlu H. D., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2023). *Kuramdan uygulamaya tutum ölçeği geliştirme kılavuzu*. Pegem Akademi Yayıncılık**.**

Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis,* Seventh Edition Prentice Hall.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1-55. http://dx. doi.org/10.1080/10705519909540118

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 5(2), 26-42. https://doi.org/10.21031/epod. 31126*

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

Karakoç F.Y., & Dönmez L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitim Dünyası;13(40):39-58.*

Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör analizi. SPSS uygulamali çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asıl Yayın Dağıtım.

Karaman, M. (2023). Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi: kavramsal bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9(1), 47*-63. https://doi.org/10.29131/uiibd.1279602.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştirma yöntemi. kavramlar, ilkeler, teknikler* Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları.* (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kırschenbaum, H. (1995). *Enhance values and morality in schools and youth settings,* Allyn&Bacon Company, Massachusetts

Kline, R. B. (2023). *Ebooks corporation: Principles and practice of structural equation modeling. Methodology in the social sciences*. 3rd edition. New York: Guilford Press.

Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 39-55.*

Koyuncu, İ., & Kılıç, A.F. (2019), "Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi",*Eğitim ve Bilim Dergisi, 44(198), 361-388*

Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cut off criteria. *Organizational Research Methods, 9(2), 202-220.*

Manici Öztürk, F. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çankırı.

MEB. (2024). *Değerler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi

Özen, Y. (2018). Değerler psikolojisi bağlaminda optimal terapi. *The Journal of Social Science, 2(4), 183-194. https://doi.org/10.30520/tjsosci.457776*

Pallant, J.(2001). *SPSS kullanma kılavuzu : SPSS ile adim adim veri analizi.* Anı Yayıncılık.

Saraçlı, S. (2022). *Bilimsel araştırmalarda temel istatistik kavram ve uygulamaları.* Detay Yayıncılık.

Schumacker R. E. (2006), "Conducting specification searches with amos", *Structural Equation Modeling, 13 (1),118-129.*

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Edt. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), (32-51).*

Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerlerin eğitimin moleküler özsaygı düzeyinde, sosyal problem çözme ve empati düzeyinde etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Yaşaroğlu, C. (2023). Öğretmen adaylarının değerler eğitimi ile öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(9), 587-602.

Yaşaroğlu, C. (2024). *Kuram ve eğitimde uygulama boyutlarıyla karakter ve değer.* Vizitek Yayıncılık.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46, 74-85.*

Yemez, İ. (2016). Doğrulayıcı faktör analizi ile sosyal medya reklamlarına yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi: cumhuriyet üniversitesi iibf'de bir uygulama. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17(2), 97-118.*

Zikmund, W.G., & Babin, B.J. (2010). *Essentials of marketing research.* South-Western, Cengage Learning

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Values have permeated almost every segment of society from the past to the present day; almost all of our positive or negative feelings, thoughts and actions are based on values in some way. With this significant influence and comprehensiveness, values have attracted the attention of scientists from many different disciplines. Psychologists have examined values as beliefs that guide a person's behaviour (Özen 2018). Philosophy addresses the debate that values are subjective and that the objects and subjects we consider valuable can vary from person to person and from society to society (Aktan, 2009). Sociology, on the other hand, states that values are key elements in the formation of the social and cultural structure and accepts that

values are passed on to subsequent generations by social institutions. Furthermore, sociologists attempt to explain social development, change, and dissolution through values (Ersoy, 2006).

Kirschenbaum (1994) defines values education as the effort to teach, transmit and develop values. The nature of values education, which helps individuals lead a happy life, involves helping others. In other words, it has two objectives: to ensure that individuals are satisfied with their lives and to contribute to the well-being of the society in which they live. Values education takes place wherever people live. For this reason, everyone around an individual is a good, bad or ambiguous model. Within the classroom, pupils have a negative or positive influence on other pupils in terms of values education. The classroom, school playground, bus, sports hall and playing field are all part of values education. School books, the curriculum, and teaching methods shape values education (Ulusoy, 2010; Uzunkol, 2014).

Upon reviewing the literature, numerous scales related to value attitudes, value self-efficacy, and value perceptions have been adapted into Turkish or newly developed. However, with the implementation of the Virtue-Value-Action Model within the scope of the Turkey Century Education Model starting in the 2024-2025 academic year, there is a need to develop an up-to-date scale in this field. In this context, the aim of the study can be stated as developing a valid and reliable scale to determine the perception levels of classroom teachers regarding the EDE Model.

Method: This research is a scale development study aimed at determining primary school teachers' perception levels regarding the Virtue-Value-Action Model. The research was designed using the survey design, one of the quantitative research methods. Survey research aims to describe past or ongoing situations and events as they are, without making any changes during the research process. It seeks to determine the knowledge, perceptions, attitudes, and abilities of the participants included in the research regarding the research topic (Büyüköztürk et al., 2016; Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2016; Tuncer, 2020).

Findings: The $\chi 2/df$ value obtained as a result of the analyses was found to be 2.643. This value indicates that the DFA is statistically significant. Furthermore, an IFI value of .90 or above, which is not shown in the table and takes sample size into account, indicates a good fit (Şimşek, 2007). In this study, the IFI value was found to be .935, which also indicates a good fit. Again, according to the goodness-of-fit index for this model, while the CMIN/DF (χ^2/df) and IFI values are at a good level of fit, the NNFI (TLI) and CFI values are within acceptable limits, and the RMSEA value is moderately acceptable (Schermelleh-Engel et al., 2003:37). This indicates that the single-factor SÖEDEMA scale, as a result of exploratory factor analysis, has also been validated by confirmatory factor analysis.

Discussion and Results: In this study, conducted with the aim of developing a valid and reliable scale for primary school teachers regarding the EDE Model, the relevant literature was first examined in detail, and a 50-item draft form was prepared. To ensure the validity of the scale, expert opinion, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used; to ensure its reliability, Cronbach's Alpha reliability coefficients and upper-lower quartile t-tests were utilised. The analyses revealed a KMO value of .943 and a significant Bartlett test result (p=.000), concluding that the data set was suitable for EFA. The total variance explained by the single factor in the scale was 53.160%, and the Cronbach's Alpha coefficient calculated for the reliability analysis was .980. The fit indices obtained as a result of confirmatory factor analysis revealed that the model was fit (x2/sd=2.643, CFI=.935, TLI=.928, IFI=.935, RMSEA=.087, SRMR=.059). As a result of validity and reliability studies, it was determined that the perception scale of classroom teachers regarding the EDE Model consists of a single factor and 23 items.

Values education is an important form of education that should not be neglected in the upbringing of young generations. At this point, it is important that the Ministry of National Education, universities, school administrators, teachers, and other education stakeholders develop continuous action-oriented projects related to values education and are aware of situations that may negatively affect values education. To this end, new scales should be developed on topics such as value perceptions, attitudes, and self-efficacy; it is considered important that the developed scales be applied to different samples using different analysis methods in order to disseminate values education and strive to increase its effectiveness.

Keywords: Values Education, EDE Model, Scale Development, Validity, Reliability.

Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2025, Sayfa 41-65

E-ISSN: 2980-0366 DOI:10.65862/hefder.1858058

OKULLARDA KANITA DAYALI UYGULAMALARIN YAYGINLAŞTIRILMASI İÇİN BİR MODEL: ETKİN KULLANIM ÇERÇEVELERİ*

Kübra SAYAR**
Şerife YÜCESOY ÖZKAN***

Öz

Kanıta-dayalı uygulamaların belirlenmesine yönelik önemli çabalar olmasına karşın, bu uygulamaların eğitim ortamlarında etkili, tutarlı ve sürdürülebilir biçimde kullanılması konusunda önemli eksiklikler bulunmaktadır. Alanyazın, etkili olduğu kanıtlanan birçok uygulamanın sınıf ve okul ortamlarında istenen düzeyde kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, araştırma ile uygulama arasındaki boşluk konusundaki endişelerini dile getirmektedir. Son yıllarda kanıta-dayalı uygulamaların tanıtımı ve kullanımını desteklemek amacıyla çeşitli eğitimler ve koçluk hizmetleri sunulmuş olmasına karşın, bu uygulamaların kullanım düzeyinde beklenen artış sağlanamamıştır. Alanyazında kanıta-dayalı uygulamaların geniş kitlelere yaygınlaştırılmasını desteklemek amacıyla çeşitli çerçeveler önerilmiştir. Bu bağlamda, Ulusal Uygulama Araştırma Ağı tarafından geliştirilen Etkin Kullanım Çerçeveleri (Active Implementation Frameworks™), kanıta-dayalı uygulamaların sistematik ve sürdürülebilir biçimde uygulanmasını destekleyen kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Etkin Kullanım Çerçeveleri; kullanılabilir yenilikler, uygulama aşamaları, uygulama yürütücüleri, uygulama ekipleri, sürekli iyileştirme döngüleri ve sistem değişimi gibi birbiriyle ilişkili bileşenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Etkin Kullanım Çerçevelerini tanıtmak ve çerçeveyi oluşturan temel bileşenleri açıklamaktır. Makalede, çerçevelerin kanıta-dayalı uygulamaların yaygınlaştırılması, uygulama güvenirliğinin artırılması ve araştırma-uygulama arasındaki boşluğun azaltılmasına nasıl katkı sağladığı ele alınmaktadır. Makalede ayrıca bir vaka üzerinden Etkin Kullanım Çerçeveleri'ne örnek verilmekte, bu konuda yapılmış araştırmalardan söz edilmektedir. Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin, özellikle eğitim ve özel eğitim alanlarında, uygulamaların etkili ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi açısından önemli bir rehber sunduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uygulama bilimi, Kanıta-dayalı uygulamalar, Yaygınlaştırma, Yaygınlaştırma çerçeveleri, Etkin Kullanım Çerçeveleri.

A Model for the Dissemination of Evidence-Based Practices in Schools: Active Implementation Frameworks™

Abstract

Despite significant efforts to identify evidence-based practices, there remain substantial gaps in the effective, consistent, and sustainable use of these practices in educational settings. The literature indicates that many practices proven to be effective are not implemented at the desired level in classroom and school contexts. Researchers have expressed concerns about the gap between research and practice.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi
e-posta: kubrasayar87@gmail.com ORCİD: 0000-0003-0901-3660
*** Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi.
e-posta: serife.yozkan@ogu.edu.tr ORCİD: 0000-0002-0529-0639

Cite as/ Atıf: Sayar, K. & Özkan Yücesoy, Ş. (2025). Okullarda Kanıta Dayalı Uygulamaların Yaygınlaştırılması İçin Bir Model: Etkin Kullanım Çerçeveleri. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(2), 41-65.

Although various trainings and coaching services have been offered in recent years to promote and support the use of evidence-based practices, the expected increase in their level of use has not been achieved. To support the dissemination of evidence-based practices to broader audiences, several frameworks have been proposed in the literature. In this context, the Active Implementation Frameworks™ developed by the National Implementation Research Network offer a comprehensive approach to supporting the systematic and sustainable implementation of evidence-based practices. The Active Implementation Frameworks™ consist of interrelated components such as usable innovations, implementation stages, implementation drivers, implementation teams, continuous improvement cycles, and systems change. The purpose of this study is to introduce the Active Implementation Frameworks™ and explain the core components that comprise the framework. The article discusses how these frameworks contribute to the dissemination of evidence-based practices, the enhancement of implementation fidelity, and the reduction of the gap between research and practice. The article also presents an example of the Active Implementation Frameworks™ through a case study and refers to previous research conducted on this topic. The Active Implementation Frameworks™ are considered to provide an important guide for the effective and sustainable implementation of practices, particularly in the fields of education and special education.

Keywords: Implementation science, Evidence-based practices, Dissemination, Dissemination Frameworks, Active Implementation Frameworks.

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenler çok farklı kaynaklara ve destekleyici araçlara kolaylıkla erişebilse de farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta halen zorluklar yaşayabilmekte (Rivera ve McKeithan, 2021), bu durum ise öğrencilerin bireysel farklılıklar ve çeşitlilik açısından yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin öğretim yapmasını zorlaştırabilmektedir (Ackerman vd., 2018). Son yıllarda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili bilgi eksikliklerinin nasıl giderileceği ve hangi uygulamaların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olacağı konuları yoğun bir şekilde tartışılmaktadır (Biesta, 2010). Bu tartışmalar beraberinde, özel gereksinimi olan ya da risk grubunda bulunan öğrencilerin performansını artırmada etkili olduğu araştırmalarla desteklenen bir dizi kanıta-dayalı uygulamanın (KDU) belirlenmesini sağlamaktadır (Cook vd., 2013; Hume vd., 2021; Yücesoy-Özkan vd., 2024). KDU'lar, yüksek nitelikli araştırmalarla etkililiği ortaya konmuş ve anlamlı sonuçlar üreten uygulama ve programlar olarak tanımlanmakta (Cook ve Odom, 2013), özel gereksinimi olan öğrencilerde her bireyde olmasa da genellikle büyük çoğunluğunda çeşitli becerilerin ve davranışların öğretiminde olumlu öğrenci çıktıları sağlamaktadır (Marder ve deBettencourt, 2015; Tekin-İftar vd., 2023). Araştırmalar, KDU'ların öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal, iletişimsel ve davranışsal gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Cook ve Cook, 2011). Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla bugüne kadar çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşlar (ör. National Autism Center, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) tarafından farklı alanlarda çok sayıda KDU belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır (Cook vd., 2013; Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015; Yücesoy-Özkan vd., 2024). Etkili öğretim açısından KDU'ların belirlenmesi önemli olsa da tek başına yeterli değildir. KDU'ların uygulama ortamlarında sürekli, tutarlı, sistematik ve yüksek doğrulukla uygulanması da öğrenci çıktıları açısından en az belirlenmesi kadar önemlidir (Lee vd., 2026).

Sağlık ve sosyal hizmetler gibi kamu politikası alanlarından biri olarak eğitim alanında da uygulama süreçleri ihmal edilebilmekte, uygulamaların nasıl yürütüleceği doğrudan öğretmenlerin inisiyatifine bırakılabilmektedir. Öğretmenlerin inisiyatifiyle yürütülen süreçler ise erişilmek istenen etkinin elde edilememesine neden olabilmekte, zaman, emek ve personel bakımından kaynak

israfına yol açabilmekte, en önemlisi de araştırmalarla uygulama arasındaki boşluğun giderek artmasına yol açabilmektedir (Al-Shammari, 2025). Devlet kurumları, öğretmen yetiştirme programları ve mesleki gelişim hizmetleri yoluyla etkili uygulamaların yaygınlaştırılmasını amaçlasa da bu uygulamaların sınıflarda sınırlı düzeyde uygulandığı gözlenmekte (Cook vd., 2013; Tekin-İftar vd., 2017; Tekin-İftar vd., 2023; Test vd., 2015), araştırma sonuçlarının uygulama ortamlarında yeterince kullanılmamasına ilişkin endişeler ise araştırmacılar arasında giderek artmaktadır (Barry vd., 2020; Cook ve Cook, 2013; Lukins vd., 2023; Parsons vd., 2013).

Araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu azaltabilmek amacıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik eğitimler gerçekleştirilse de (Alexander vd., 2015), Fixsen ve arkadaşları (2005), kısa süreli eğitimler ya da çalıştaylar yoluyla yapılan eğitimlerin yeterli olmadığını ve bu tür etkinliklerin KDU'ların sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasını garanti etmediğini öne sürmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin, bir araştırmanın bulguları, veri toplanan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun KDU'lar konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; ancak bunları önerilen sıklıkta kullanmadıklarını göstermektedir (Tekin-İftar vd., 2023). Benzer başka bir araştırmanın bulguları da öğretmenlerin KDU'lar konusunda kaliteli eğitim ve koçluk desteğine gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Atas vd., 2023). Öğrencilerin farklı eğitim ortamlarındaki başarısını artırmak için öğretmenlerin KDU'ları bilmeleri ve kullanmaları çok önemli olmasına karşın (Rivera ve McKeithan, 2021), bulgulardan da görüldüğü üzere araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun derinleşmesine yol açan en önemli etmenlerden biri, KDU'ların eğitim ortamlarında yaygın biçimde kullanılmaması, kullanılsa dahi sürdürülememesidir (Cook ve Odom, 2013). Bu bağlamda potansiyel boşluğu kapatabilecek bir yaklaşım olarak uygulama bilimi önem kazanmaktadır.

Uygulama Bilimi

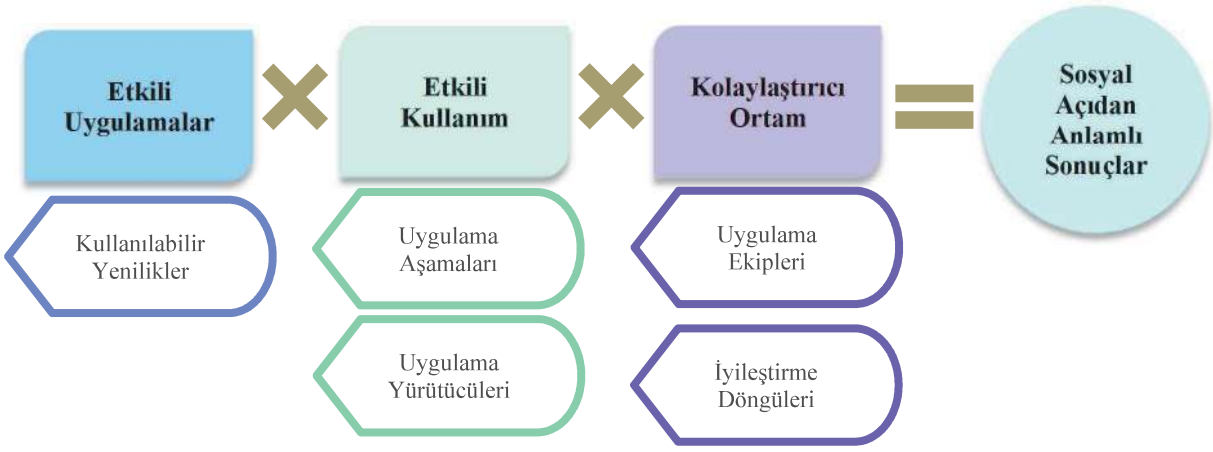
Uygulama bilimi (implementation science) KDU'ların doğal ve gerçek uygulama ortamlarında bağlama uygun şekilde hayata geçirilmesi, etkili şekilde kullanılması ve bu kullanımın sürdürülebilir olmasını sağlayan bir disiplin alanıdır. Uygulama bilimi, KDU'ların yalnızca geliştirilmesine değil, etkili şekilde ve yüksek doğrulukla uygulanmasına ve yaygınlaştırılmasına da odaklanır (Fixsen vd., 2005) çünkü sınıf ortamında beklenen etkinin elde edilememesinin çoğu zaman KDU'dan ya da hazırlanan programın içeriğinden değil, uygulama sürecinin sistematik olarak planlanamamasından, uygulamadaki eksiklerden ya da uygulamanın düşük doğrulukla gerçekleşmesinden kaynaklandığı iddia edilmektedir (Lee vd., 2026). Uygulama bilimi de bu kapsamda uygulamada gözlenen sorunları ortaya koymak, elde edilemeyen etkinin nedenlerini araştırmak ve uygun destek sistemleri oluşturmak amacıyla çeşitli modeller ve çerçeveler önerir (Bertram vd., 2015).

Uygulama bilimi, önerdiği modeller ve çerçeveler aracılığıyla, öğretmen yeterliklerini geliştirme, uygulama güvenirliğini yükseltme, uygulanabilirliği artırma, veriye dayalı karar verme, yaygınlaştırma ve sürdürülebilirliği sağlama gibi kavram ve konuları merkeze alır (Bertram vd., 2015). Bilgi adaletini sağlamayı, başka bir deyişle, etkili uygulamaların toplumun farklı kesimlerine ulaşmasını garanti altına almayı amaçlar (Albers vd., 2020; Metz ve Bartley, 2012). Uygulama biliminin önerdiği modeller her ne kadar uygulama güvenirliğini önemsese de yalnızca uygulama güvenirliğine odaklanmaz. Uygulamanın; kültüre ve bağlama uygun şekilde uyarlanması, gerçek yaşamda kullanılabilirliğinin sağlanması, kullanıma dayalı geri bildirim döngülerinin oluşturulması, yaygınlaştırılması ve sürdürülmesini de dikkate alır (Albers vd., 2020; Fixsen vd., 2005). Uygulamayı gerçek dünyaya aktarmak için en iyi çalışan modelleri bulmayı, anlamayı ve değerlendirmeyi amaçlar (Ramaswamy vd., 2019).

Uygulama bilimi, KDU'ların öğretmenler tarafından yüksek doğrulukla kullanımını (uygulama güvenirliği) sağlamada etkili olsa da bu kapsamdaki en büyük zorluklardan biri

sürdürebilirliktir (Coburn, 2003). Genellikle araştırmacılar okuldan ayrıldıktan ve finansman sona erdikten sonra uygulamaların kullanımı azalmaktadır (Vaughn vd., 2000). Ayrıca uygulamadaki belirsizlikler, örgütsel direnç ve öğretmen yeterliklerinin sınırlı olması da bu süreci zorlaştırmaktadır (Albers vd., 2020). Coburn (2003), sürecin gerçekten başarılı olabilmesi için, uygulamanın dışarıdan gelen ve dış denetim altında yürütülen bir girişim olarak görülmekten çıkıp, uygulayan bölgeler, okullar ve öğretmenler tarafından yönetilen bir süreç haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, uygulama biliminin soyut ilkelerini alanda kullanılabilir araçlara dönüştürebilecek, yapılandırılmış modellere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime yanıt olarak ortaya çıkan Etkin Kullanım Çerçeveleri (Active Implementation Frameworks [AIF]), uygulama sürecini destekleyen sistemsel bileşenleri bir araya getiren kapsamlı bir çerçevedir (Fixsen vd., 2009; 2013).

Ulusal Uygulama Araştırma Ağı (National Implementation Research Network [NIRN]) tarafından geliştirilen ve özel eğitim alanında en yaygın kullanılan çerçevelerden biri olan Etkin Kullanım Çerçeveleri, uygulamayı değerlendirme konusundaki araştırmaların sistematik olarak gözden geçirilmesi ve sentezi sonucunda geliştirilmiş bir çerçeve setidir. Etkin Kullanım Çerçeveleri, herhangi bir yeni uygulamanın ya da programın hayata geçirilmesi sırasında başvurulması önerilen mekanizmaları ve stratejileri tanımlamakta, Şekil 1'de de görüldüğü üzere, başarıyı belirleyen "Etkili Müdahale x Etkili Uygulama x Kolaylaştırıcı Ortam = Sosyal Olarak Anlamlı Sonuçlar" formülünü esas almaktadır (Blanchard vd., 2017). Bu çalışmada, Etkin Kullanım Çerçevelerinin tanıtılması amaçlanmaktadır. İzleyen bölümde bu çerçeve setini oluşturan alt çerçeveler sırayla açıklanacaktır. Daha sonra bir vaka üzerinden çerçeve örneklendirilecektir. Son olarak, alanyazında bu çerçeveyi kullanan araştırmalara yer verilecektir. Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin dayandığı başarı formülü Şekil 1'de sunulmuştur (Fixsen vd., 2019).



Şekil 1. Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin Dayandığı Başarı Formülü

Etkin Kullanım Çerçeveleri

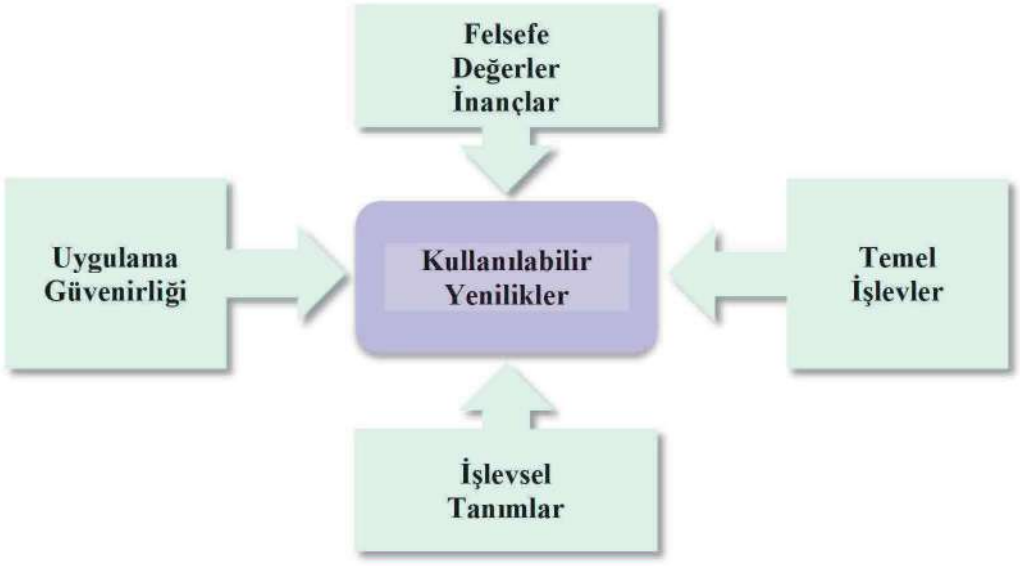
Amerika Birleşik Devletleri'nde işlevde bulunan Uygulama Araştırma Ağı, 2005'te çeşitli alanlarda gerçekleştirilen uygulamayı değerlendirme konusundaki araştırmaların bulgularını sentezleyen ve sonucunda Etkin Kullanım Çerçevelerini geliştirdikleri bir monografi yayımlamıştır (Fixsen vd., 2005). Bu çerçeveler, yeniliklerin tam ve etkili bir biçimde hayata geçirilmesini destekleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Fixsen ve Blase, 2020). Etkin Kullanım Çerçeveleri, etkili uygulamaların bağlama duyarlı ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş, bilimsel temelli bir modeldir. Bu çerçeve, uygulama sürecini yalnızca teknik bir

aktarım değil, aynı zamanda sistematik olarak planlanması gereken, dinamik ve çok katmanlı bir değişim süreci olarak savunmaktadır (Fixsen vd., 2005). Etkin Kullanım Çerçeveleri, uygulamanın yalnızca "Ne yapmalı?" sorusunu değil, aynı zamanda "Nasıl uygulanmalı? Kim uygulamalı? Uygulamayı nasıl desteklemeli?" gibi çok katmanlı ve eylem odaklı soruları da yanıtlamayı amaçlar. Active Implementation Hub (https://implementation.fpg.unc.edu) ve Active Implementation Research Network (AIRN; https://www.activeimplementation.org) web sitelerinde araştırma bulgularının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırmak için çeşitli araçlar sunulmakta ve Etkin Kullanım Çerçeveleri hakkında ayrıntılı bilgiler sağlanmaktadır. Etkin Kullanım Çerçeveleri, (a) kullanılabilir yenilikler (usable innovations), (b) uygulama aşamaları (implementation stages), (c) uygulama yürütücüleri (implementation drivers), (d) uygulama ekipleri (implementation teams) ve (e) iyileştirme döngüleri (improvement cycles) olmak üzere beş alt çerçeveden oluşmaktadır. Aşağıda çerçevelerin tamamı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Kullanılabilir Yenilikler Çerçevesi

Etkin Kullanım Çerçeveleri'nde Kullanılabilir Yenilikler, her gün yaptığımızdan farklı olan, standarttan sapan uygulamaları kasteden bir terimdir. Etkin Kullanım, söz konusu olan yeniliğin yüksek doğrulukla kullanımından yarar sağlanan sosyal açıdan önemli sonuçlar elde etmeye odaklandığı için yeniliği birkaç kez kullanmak yeterli değildir. Bu nedenle elde edilecek yararı geniş ölçeğe yaymak için Kullanılabilir Yenilikler'in öğretilebilir, öğrenilebilir, uygulanabilir ve uygulama sürecinde kolaylıkla değerlendirilebilir nitelikte olması gerekir (Şekil 2). Bu çerçevenin kullanılması, yeni bir programın tanımlanmasına yönelik ilk adımı oluşturur. Bir yeniliğin kullanılabilir olarak kabul edilebilmesi için dört ölçütü karşılaması gerekmektedir (NIRN, 2012).

Programın açık ve anlaşılır biçimde tanımlanması: Kullanım için seçilecek KDU, eğitim kurumunun inançları, değerleri ve eğitim anlayışıyla uyumlu olmalıdır. Programın dayandığı kuramsal ve uygulamaya dönük temeller açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu sayede yöneticilerin ve öğretmenlerin hangi KDU'nun seçileceğine ilişkin bilinçli kararlar alması sağlanır. Kullanılabilir yenilikler Şekil 2'de sunulmuştur (Fixsen vd., 2019).



Şekil 2. Kullanılabilir Yenilikler

Programı tanımlayan temel işlevlerin belirlenmesi: Bir KDU açık biçimde tanımlandıktan sonra, uygulamanın gerçekten amacına uygun şekilde kullanıldığını söyleyebilmek için

uygulamanın ana bileşenleri dikkate alınarak temel işlevlerinin belirlenmesi gerekir. Örneğin, davranışa özgü övgü (pekiştirme) yalnızca bir onaylamayı değil, aynı zamanda hedef davranışın açık biçimde tanımlanmasını da içerir. Bu bileşenlerden biri eksik olduğunda, uygulama artık davranışa özgü övgü olarak değerlendirilemez. Program bileşenleri genellikle, KDU'nun temel yapı taşları olarak kabul edilir. Uygulamanın etkililiği ve yaygınlaştırılabilirliği, öğrenciler, aileler ve toplum için hedeflenen sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bu temel bileşenlerin de doğru biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Ayrıca, temel bileşenlerin bilinmesi, okulun veya bölgenin bağlamına uygun, kültüre duyarlı uyarlamaların güvenle yapılmasına, ayrıca etkililiğin değerlendirilmesine de olanak tanır.

Programın bileşenlerinin işlevsel biçimde tanımlanması: Program bileşenleri; öğretilebilir, öğrenilebilir, uygulanabilir ve uygulama sürecinde değerlendirilebilir biçimde açıkça tanımlanmalıdır. Programın herkes tarafından kolayca anlaşılmasını sağlayacak bir tanıtım kitapçığı hazırlanmalıdır. Bu kitapçık, okul ve bölge düzeyinde öğretmenler arasında ortak bir dilin oluşturulmasına ve uygulamaların tutarlı bicimde yürütülmesine katkı sağlar. Ayrıca kitapçıkta, etkili bir uygulamanın kullanılması için gerekli olan bileşenler, müdahaleler ve etkinliklere ilişkin bilgilere de yer verilmelidir.

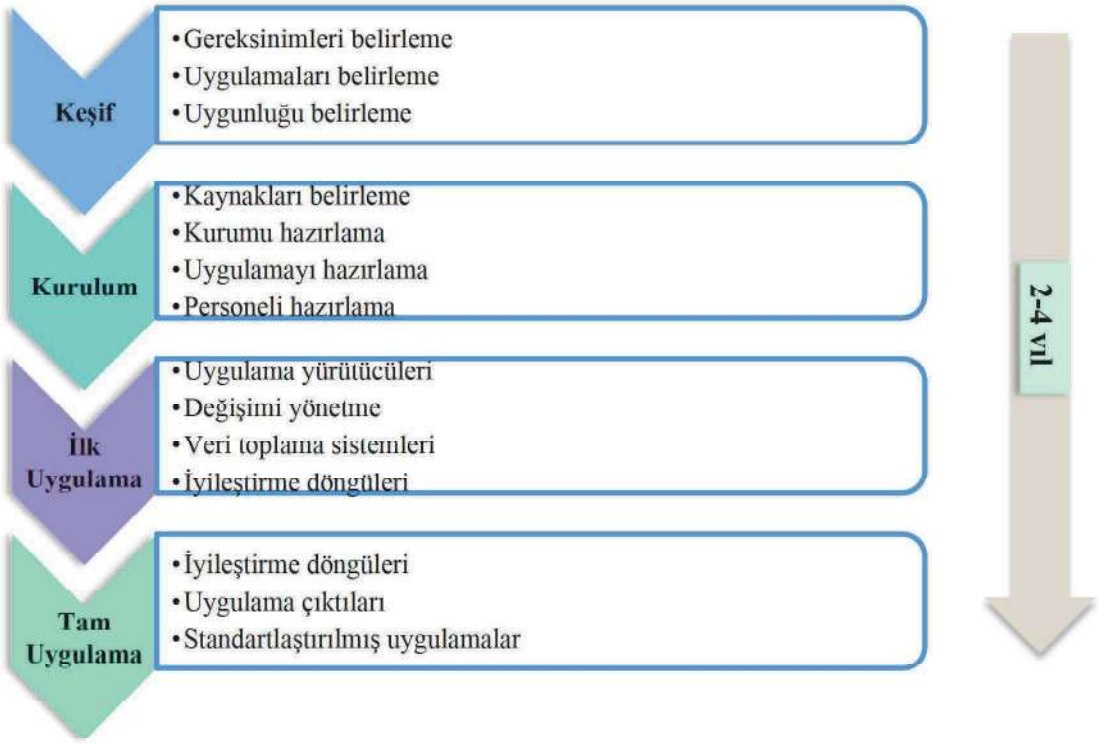
Uygulama güvenirliğinin değerlendirilmesi: Uygulama güvenirliği, öğretmenlerin program bileşenlerini ve KDU'nun amaçlarını ne düzeyde doğru ve tutarlı biçimde kullanıldığını belirlemek amacıyla değerlendirilir. Etkili bir uygulama güvenirliği değerlendirmesi, programın amaçlandığı şekilde kullanıldığını ve istenen sonuçlara ulaşıldığını ortaya koyar. Bu değerlendirme süreci, programın felsefesi, değerleri, inançları ve temel bileşenleriyle uyumlu olmalı; tipik eğitim ortamlarında uygulanabilir ve tekrarlanabilir nitelikte olmalı; programın doğru uygulandığında etkili olduğuna ilişkin kanıt sunmalı ve öğrenci çıktılarıyla güçlü biçimde ilişkili olmalıdır.

Uygulama Aşamaları Çerçevesi

Uygulama tek seferlik bir olay değildir. Etkin Kullanım Çerçeveleri'nde uygulama, bir etkinliği ya da programı hayata geçirmek için tasarlanmış çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır (Fixsen vd., 2005). Bu etkinlikler, zaman içerisinde belli aşamalarda gerçekleşir ve gerektiğinde tekrar gözden geçirilir. Uygulama aşamaları çerçevesi, uygulamanın dört aşamasını tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır (Şekil 3; Fixsen vd., 2019). Her aşamada, bir sonraki aşamaya etkili geçişi destekleyen özel etkinlikler ve yapılar yer almaktadır. Sürdürülebilirlik, bu dört aşamanın tamamına entegre edilmiştir. Ayrıca her uygulama aşaması, diğerinin başlamasıyla net bir şekilde sonlanmaz; çoğu zaman bir aşamaya ilişkin etkinlikler devam ederken ya da tekrar edilirken, bir sonraki aşamaya ilişkin etkinlikler de başlar (Metz ve Bartley, 2012). Başka bir ifadeyle uygulama aşamaları doğrusal bir şekilde ilerlemez; süreç boyunca birbirleriyle etkileşim içindedir (Hanson vd., 2016). İyi yapılandırılmış, açıkça tanımlanmış ve araştırmalarla desteklenmiş bir programın tam anlamıyla uygulanması iki ile dört yıl arasında sürmektedir (Metz ve Bartley, 2012). Uygulama aşamaları dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, keşif, kurulum, ilk uygulama ve tam uygulamadır.

Keşif aşaması (Exploration). Keşif aşamasının temel amacı, belirli bir model, program ya da yaklaşımın uygulanabilirliğini ve topluluğun gereksinimlerini ne ölçüde karşılayabileceğini değerlendirmektir (NIRN, 2012). Bu ilk aşamada, hangi adımların atılacağı, bu adımların nasıl uygulanacağı ve sorumlulukların kimlerde olacağı üzerinde dikkatli bir şekilde düşünmek, hem zaman ve kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar (Fixsen vd., 2005; Romney vd., 2014) hem de başarı olasılığını artırır (Saldana vd., 2012). Keşif aşamasında, olası program ile hizmet verilen öğrenci ve ailelerin gereksinimleri arasındaki uyum değerlendirilir. Uygulama gereksinimleri titizlikle incelenmeli ve karşılaşılabilecek engeller önceden belirlenmelidir. Bu aşamada ayrıca yöneticiler, ekipler, uzmanlar gibi önemli paydaşlar da sürece dahil edilir (Metz ve Bartley, 2012). Keşif sürecinde yürütülen başlıca etkinlikler arasında, farklı bakış açılarına sahip bir grup kurmak,

bir uygulama ekibi oluşturmak, uygulama liderlerini yetiştirmek ve potansiyel programları belirlemek yer alır. Bu aşamada, programın bileşenlerinin açık bir şekilde tanımlanması ve işlevsel hale getirilmesi oldukça önemlidir. Keşif aşamasının sonunda ise, programın kurulumu ve ilk uygulama aşamalarını yönlendirecek görevler ve zaman çizelgelerini içeren açık bir uygulama planı oluşturulur (NIRN, 2012). Uygulama aşamaları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Uygulama Aşamaları

Kurulum aşaması (Installation). Kurulum aşaması, uygulama sürecinde genellikle göz ardı edilmektedir (Metz ve Bartley, 2012) ancak bu aşama, seçilen KDU'nun başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için kritik öneme sahiptir (NIRN, 2012). Bu aşamada yeni bir KDU henüz uygulanmaya başlanmaz. Aşamanın öncelikli amacı, seçilen KDU'nun başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli örgütsel ve bireysel yeterliklerin oluşturulmasıdır. Yeni bir KDU'nun kullanılmasına karar verildikten sonra, uygulamaya başlamadan önce tanımlanması gereken temel görevler vardır. Bu görevler, kurulum aşamasının özünü oluşturur ve gerekli altyapının kurulması ile yapısal ve araçsal düzenlemelerin hayata geçirilmesini sağlar. Bu aşama, finansal ve insan kaynaklarının sağlanmasını güvence altına almak, uygulama güvenirliği ve öğrenci çıktılarıyla ilgili verileri toplamak, veriye dayalı karar verme sürecini geliştirmek ve eşitlikçi uygulamayı sağlamak amacıyla politika ve süreçleri incelemek ve düzenlemek gibi etkinlikleri kapsamaktadır (NIRN, 2012). Uygulayıcılar ve liderlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, bu aşamanın temel bileşenlerinden biridir (Metz ve Bartley, 2012). İyi hazırlanmış ve kendine güvenen öğretmenlerin, yeni programları ya da uygulamaları yüksek uygulama güvenirliğiyle hayata geçirme olasılığı daha yüksektir (NIRN, 2012).

İlk uygulama aşaması (Initial Implementation). İlk uygulama aşamasında, yeni KDU'nun kullanımı başlar. Bu aşama, sürekli gelişime ve iyileştirmeye odaklanır (NIRN, 2012). Bu süreç uygulama ekibine, kurulum sırasında geliştirilen altyapıyı gözden geçirme, uygulama başlamadan önce giderilmesi gereken eksiklikleri belirleme ve süreci iyileştirme olanağı sunar. Bu aşamada

yürütülen temel etkinlikler arasında, uygulayıcıları bu zorlu gelişim ve değişim sürecinde destekleyecek olan yoğun koçluk uygulaması yer alır. Sorunlar ortaya çıktıkça uygulama ekibi, sürekli iyileştirmeyi ve problem çözmeyi destekleyecek stratejiler geliştirir. Bu aşamanın ayırt edici özelliği, uygulamayı değerlendirmek, çözüm yollarını saptamak ve karar alma süreçlerini yönlendirmek için veriye dayalı yaklaşımların kullanılmasıdır. Sorunların tekrarlanmasına izin vermek yerine, bunların hızlı bir şekilde ele alınması ve sistematik çözümler geliştirilmesi kritik öneme sahiptir (Metz ve Bartley, 2012; NIRN, 2012). Çoğu zaman, yeni bir KDU'nun kullanımına yönelik girişimler, kurulum ya da ilk uygulama aşamasında başarısız olmakta ya da tamamen sona ermektedir. Öğretmenler halen öğrenme sürecinde olduklarından, uygulamada çeşitli zorluklar yaşanabilir. İlk uygulama aşaması sürecin en kırılgan aşaması olarak kabul edilir; bu nedenle öğretmenlerin programa sadık kalmaları ve önceki alışkanlıklara geri dönmemeleri büyük önem taşır (NIRN, 2012).

Tam uygulama aşaması (Full Implementation). Tam uygulama, yeni öğrenilenlerin uygulamaya yansıtıldığı aşamadır (Blanchard vd., 2017). Tam uygulamaya, öğretmenlerin en az yarısının, KDU'yu yüksek uygulama güvenirliğiyle ve olumlu öğrenci çıktıları elde edilmesiyle ulaşılır (NIRN, 2012). Bu aşamada, yeni çalışma biçimini destekleyen prosedürler yürürlüktedir. Sistem, tamamen istikrarlı olmasa da büyük ölçüde bu yeni çalışma biçimine uyum sağlayacak ve onları destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. İlk uygulamadan tam uygulamaya geçiş süresi, yeni programın karmaşıklığı, var olan altyapının geliştirilme düzeyi, uygulama desteği ve kaynakların erişilebilirliği ile diğer bağlamsal faktörlere bağlıdır (Metz ve Bartley, 2012; NIRN, 2012).

Sürdürülebilirliğe yönelik planlamalar ve etkinlikler, uygulamanın ilk aşamalarından itibaren sürecin etkin bir parçası olmalıdır. Bir girişimin devamlılığını sağlamak için hem finansal hem de programa dayalı sürdürülebilirliğin sağlanması önemlidir. Finansal sürdürülebilirlik, yeni uygulamayı destekleyecek finansman kaynaklarının oluşturulmasını, ayrıca bu kaynakların güvenilir ve yeterli olmasını içerir. Programa dayalı sürdürülebilirlik ise, etkili eğitim, koçluk ve performans değerlendirme gibi protokollerin sürekliliğini sağlayacak desteklerin varlığını; uygulama güvenirliğinin izlenmesini ve iyileştirme amacıyla veriye dayalı kararların alınmasını; ayrıca tam uygulamayı destekleyen politika ve sürece dayalı kararların sürdürülmesini kapsamaktadır (Metz ve Bartley, 2012).

Alanyazında çeşitli kullanım çerçeveleri bulunmaktadır; bunlar arasında Etkin Kullanım Çerçevelerinin öne çıkan noktası, sürdürülebilirliği, uygulamanın ilk aşamalarından itibaren planlamaya dahil etmesi ve hem uygulama hem de sürdürülebilirlik süreçlerine eş zamanlı olarak odaklanmasıdır. Bu yaklaşım, programın uzun vadeli etkilerini güvence altına almak için kritik öneme sahiptir. Uygulamanın başlangıcından itibaren sürdürülebilirliğe odaklanmak, elde edilen kazanımların korunmasını ve uygulamanın zaman içinde tutarlı bir şekilde yürütülmesini sağlar (Hanson vd., 2016).

Uygulama Yürütücüleri Çerçevesi

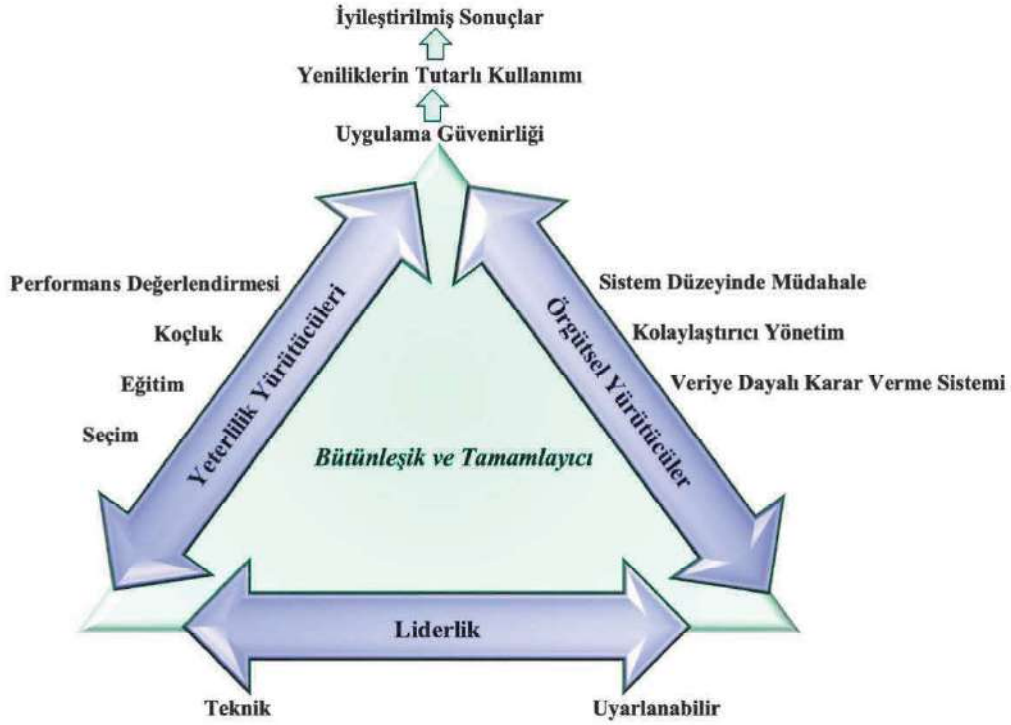
Uygulama yürütücüleri, öğretmenlerin bir programı ya da KDU'yu amaçlandığı şekilde hayata geçirme becerisini geliştirmek, iyileştirmek ve sürdürmek için gereken altyapının temel bileşenleridir (Şekil 4; Fixsen, vd., 2019). Aynı zamanda, bu yeni çalışma biçiminin etkili şekilde uygulanabilmesini sağlayacak uygun bir ortamın oluşturulmasını da içermektedir. Uygulama yürütücüleri, başarılı bir şekilde yürütülen birçok program ve uygulamada var olan ortak özelliklere dayanarak geliştirilmiştir (Fixsen vd., 2005; Fixsen vd., 2009) ve her bir uygulama yürütücüsünü oluşturan yapısal bileşenler ve etkinlikler, programlın başarılı ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanmasına katkı sağlamaktadır (Metz ve Bartley, 2012). Ayrıca, her bir yürütücünün, toplumun

güçlü yönlerini değerlendirerek geliştirilmesi ve tüm öğrenciler ile aileler için eşitlikçi sonuçların iyileştirilmesine yönelik gerekli adımlara odaklanması büyük önem taşımaktadır (NIRN, 2012). Uygulama yürütücüleri; yeterlik yürütücüleri örgütsel yürütücüler ve liderlik olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Liderlik hem uygulama yürütücüleri açısından hem de uygulama sürecinin tamamında kritik bir rol oynamaktadır. Liderlik, sürecin ilerlemesini sağlamak için değişimi yönlendirmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda ekibin ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasına da katkı sunmaktadır.

Yeterlilik yürütücüleri (Competency Drivers). Yeterlilik yürütücüleri KDU'nun seçimine, eğitimine ve güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla koçluk gibi destek mekanizmalarına odaklanmaktadır (Odom vd., 2020). Yeterlik sürücüleri arasında seçim, eğitim, koçluk ve performans değerlendirmesi yer almaktadır (Metz ve Bartley, 2012). Personel seçimi, gerekli becerilerin, yeterliklerin ve ön koşulların belirlenmesini gerektirir. Bunlar belirlendikten sonra, bu ön koşulları ve becerileri karşılayan kişiler ekibe dahil edilir. Personel seçimi tamamlanıp kaynaklar belirlendikten sonra personel eğitimi sunulur. Eğitimde, seçilen KDU'nun ne zaman, nasıl ve kiminle kullanılacağı öğrenilir. Eğitim kuramsal altyapıya, temel değerlere, uygulamanın bileşenlerine ve uygulama güvenirliği ölçütlerine ilişkin bilgiler sunmalı, öğretmenlere yeni beceriyi uygulama fırsatı vermelidir (Metz ve Bartley, 2012). Güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamı oluşturulması ve personele eğitim ortamında geri bildirim verilmelidir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin ustalaşmasını sağlamak için iş başında koçluk uygulamalarına geçilir. Koçluğun nerede, ne zaman, kiminle ve neden yürütüleceğini de kapsayan koçluk planları geliştirilmelidir. Öğretmenlerin uygulama güvenirliğini artırmak için doğrudan gözlemler yapılmalı ve geri bildirim verilmeli, bu süreçte de koçluk verileri kullanılmalıdır (Fixsen vd., 2005; Metz ve Bartley, 2012). Performans değerlendirmesinde, öğretmenlerin uygulama güvenirliği düzeylerini değerlendirmek için araçlar seçilir ya da geliştirilir, ardından da öğretmenlerin performansı değerlendirilir. Bu süreçte performans değerlendirmesi şeffaf olmalı, ayrıca birden fazla veri kaynağını kullanacak şekilde tasarlanmalıdır (Fixsen vd., 2005).

Örgütsel yürütücüler (Organization Drivers). Şekil 4'te de görüldüğü üzere örgütsel yürütücüler sistem düzeyinde müdahale, kolaylaştırıcı yönetim ve veriye dayalı karar verme sistemini içermektedir. Bu yürütücüler, yeni programların ve KDU'ların hayata geçirilmesini destekleyecek ve kolaylaştıracak bir ortam oluşturmak amacıyla gerekli desteklerin ve altyapıların geliştirilmesinde kullanılmaktadır (NIRN, 2012). Karar vermeyi desteklemek için kullanılan destek veri sistemlerinde verilerin; güvenilir olması, sık sık raporlanması, uygulama rutinlerine gömülmesi, erişilebilir olması ve karar vermek için kullanılması gerekir. Kolaylaştırıcı yönetim için kurumlar, zorlukları ele almak ve çözümler üretmek için hazır bulunmalı, net iletişim protokolleri ve geri bildirim döngüleri geliştirmeli ve yeni uygulamaları desteklemek için prosedürler tasarlamalıdır. Sistem düzeyinde müdahale ise uygulamaları desteklemek için gerekli olan finansal, örgütsel ve insan kaynakları desteği sunulmalıdır (Metz ve Bartley, 2012).

Liderlik (Leadership). Diğer bir yürütücü, liderlikle ilgilidir. Liderlik, uygulamanın işleyişi için temel bir unsurdur (NIRN, 2012). Çerçevede, teknik (ör. zamanı ayarlama, finansman sağlama) ve uyarlanabilir (ör. motive etme) olarak tanımlanan liderlik yürütücüleri birincil rol üstlenmektedir (Metz ve Bartley, 2012). Etkin Kullanım Çerçeveleri'nde liderin otorite pozisyonundan çok rolüne odaklanılmaktadır. Liderlik geliştirme çabalarının, personelin liderlik yeteneklerini artırmaya ve uygulama ekibinin karar alma süreçlerini güçlendirmeye odaklanması son derece önemlidir (NIRN, 2012). Bu yürütücüler bir arada kullanıldığında, hedeflenen, programların yüksek düzeyde güvenilir ve sürdürülebilir biçimde uygulanması sağlanmaktadır (Metz vd., 2014). Uygulama yürütücüleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Uygulama Yürütücüleri

Liderlik (Leadership). Diğer bir yürütücü, liderlikle ilgilidir. Liderlik, uygulamanın işleyişi için temel bir unsurdur (NIRN, 2012). Çerçevede, teknik (ör. zamanı ayarlama, finansman sağlama) ve uyarlanabilir (ör. motive etme) olarak tanımlanan liderlik yürütücüleri birincil rol üstlenmektedir (Metz ve Bartley, 2012). Etkin Kullanım Çerçeveleri'nde liderin otorite pozisyonundan çok rolüne odaklanılmaktadır. Liderlik geliştirme çabalarının, personelin liderlik yeteneklerini artırmaya ve uygulama ekibinin karar alma süreçlerini güçlendirmeye odaklanması son derece önemlidir (NIRN, 2012). Bu yürütücüler bir arada kullanıldığında, hedeflenen, programların yüksek düzeyde güvenilir ve sürdürülebilir biçimde uygulanması sağlanmaktadır (Metz vd., 2014).

Uygulama Ekipleri Çerçevesi

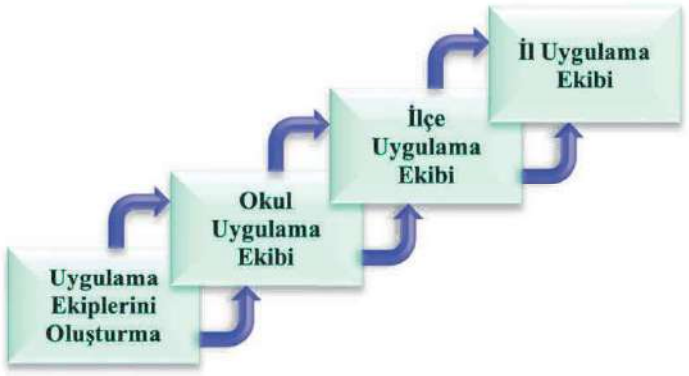
Uygulama ekipleri, uygulama bilimi ilkelerinden yararlanarak KDU'ların etkili bir şekilde kullanılmasını desteklemek için işlevde bulunan ekiplerden oluşmaktadır (Şekil 4; Metz vd., 2014). Uygulama ekipleri, uygulama sürecinin tüm aşamalarında adaleti gözetmekte yükümlüdür (NIRN, 2012). Uygulama ekipleri, yeni bir programın ya da KDU'nun etkin biçimde desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Metz vd., 2014). Araştırmalar, programların ve KDU'ların bilinçli ve sistematik bir şekilde hayata geçirilmesini amaçlayan uygulama ekiplerinin oluşturulmasının, daha verimli ve yüksek kaliteli bir kullanım sağladığını göstermektedir (NIRN, 2012). Uygulama ekiplerinin temel işlevleri arasında;

a. iş birliğini artırmak ve ortamı hazırlamak,
b. kuruluşun güçlü yönlerini ve gereksinimlerini analiz etmek,
c. gereksinimler ve temel nedenler doğrultusunda uygun yenilikleri belirlemek,
d. uygulama yürütücülerini (ör. eğitim, koçluk, performans değerlendirme, veri sistemleri) oluşturmak ve sürdürülebilirliğini sağlamak,
e. uygulama güvenirliğini, kapasiteyi ve sonuçları değerlendirmek ve raporlamak,

f. uygulama sürecinde adaleti gözetmek,
g. sistem değişikliğini destekleyen en iyi uygulamalardan yararlanmak,
h. farklı bakış açıları geliştirmek,
i. paydaşlarla etkili bağlantılar kurmak,
j. problem çözme süreçlerini yürütmek ve
k. sürdürülebilirliği desteklemek yer almaktadır (Metz ve Bartley, 2012; NIRN, 2012).

Eğitim sistemleri tarihsel olarak, öğrenciler ve aileler için KDU'ların kullanılmasında araştırmadan uygulamaya geçişte ortaya çıkan boşluğu kapatmada yeterince başarılı olamamıştır (Greenwood ve Abbott, 2001; McLeskey ve Billingsley, 2008). Çoğu zaman yöneticiler, öğretmenler ve diğer eğitim personeli araştırma bulgularını sınıf ve okul ortamlarında kendi başlarına kullanmak zorunda kalmışlardır (Glisson, 2007). Bazı sistemlerde ise uygulamaların, gerçek ortamlarda gerçekleştirilmesini desteklemek amacıyla süreçte yer alacak personele tek seferlik eğitimler verilmiş, kılavuzlar hazırlanmış ya da web tabanlı kaynaklar sunulmuştur. Ancak süreç içinde her iki yaklaşımın da programların ya da KDU'ların tam, etkili, doğru ve sürdürülebilir biçimde kullanılmasını desteklemede yetersiz kaldığı ortaya konmuştur (Glisson, 2007; Green, 2008; Lynch vd., 2018).

Bu yetersizliklerin önemli nedenlerinden biri, programların çoğu zaman bireysel çabalara dayalı olarak yürütülmesidir (Metz ve Bartley, 2012). Bu savunucular ise zamanla çeşitli zorluklarla karşılaşabilmekte; buna bağlı olarak programlar da bireylerle birlikte başlayıp daha sonra sürdürülemez hale gelebilmektedir. Uygulama ekiplerine dayalı bir yaklaşım benimsemek, gerekli bilgi, beceri, yetkinlik ve zamanı bir araya getirme açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Uygulama ekiplerinin sistemin farklı düzeylerinde oluşturulması, KDU'ların hayata geçirilmesini güvence altına alacak kapasitenin geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu ekipler, uygulamayı sürekli olarak iyileştirmek amacıyla verileri kullanmakta ve ilgili bilgileri sistem içinde yatay ve dikey düzeylerde paylaşmaktadır (Metz ve Bartley, 2012; NIRN, 2012). Uygulama ekipleri Şekil 5'te sunulmuştur.

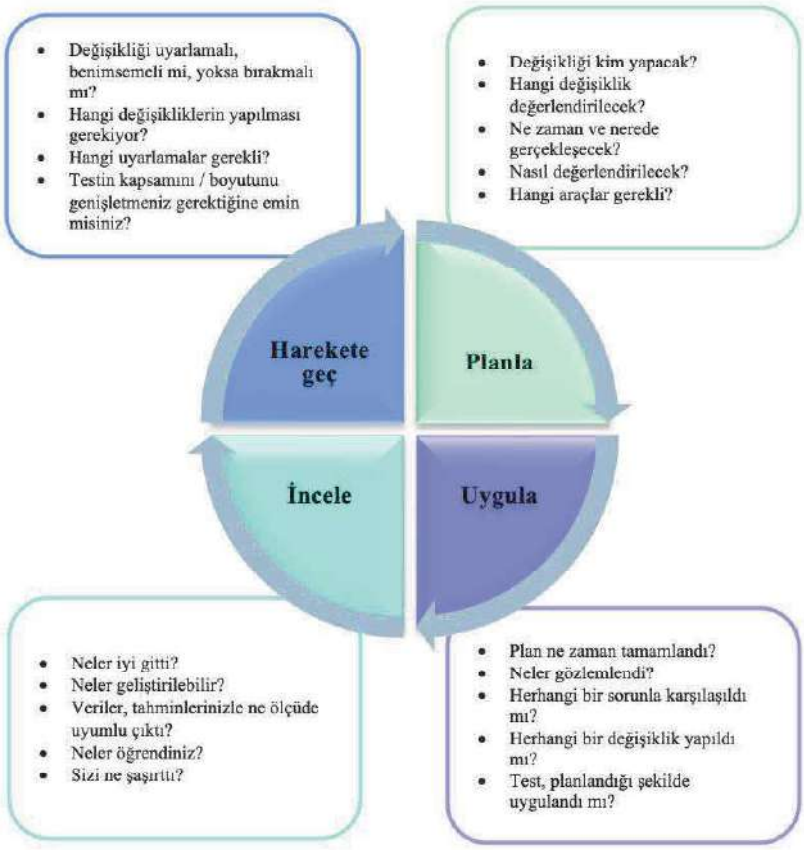


Şekil 5. Uygulama Ekipleri

İyileştirme Döngüleri Çerçevesi

Uygulama ekipleri, değişimi planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla iyileştirme döngülerinden yararlanır. Bu döngüler, Şekil 6'da (Fixsen vd., 2019) gösterildiği biçimde Planla-Uygula-İncele-Harekete Geç (PUİH; Plan-Do-Study-Act) sürecine dayanmaktadır (NIRN, 2012). PUİH Döngüleri, uygulama ekiplerine karşılaşılan engelleri aşmak için yol gösterici

çerçeve sunar (Metz ve Bartley, 2012). Uygulama sürecinde, öğretmenler, destek personeli ve ekipler, yetersiz eğitim, sınırlı iletişim, düşük katılım ve etkisiz koçluk gibi çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Uygulama ekipleri, bu engelleri bilinçli bir şekilde tanımlamak, çözüm üretmek ve uygulamayı sürekli olarak geliştirmek amacıyla iyileştirme döngülerini kullanabilir (NIRN, 2012). PUİH döngüleri dört temel aşamadan oluşmaktadır (Metz ve Bartley, 2012; NIRN, 2012). İyileştirme döngüleri Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. İyileştirme Döngüleri

Planla aşamasında birden fazla veri kaynağından yararlanılarak karşılaşılan engeller ya da güçlükler belirlenir. Engeller ve güçlükler belirlendikten sonra iyileştirmeye yönelik bir eylem planı geliştirilir. Uygula aşamasında belirlenen sorunları gidermek amacıyla geliştirilen eylem planı ya da planları uygulanır. İncele aşamasında, planlama aşamasında belirlenen ölçütler doğrultusunda uygulamanın ilerleyişi izlenir ve değerlendirilir. Harekete geç aşamasında ise elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki döngü için gerekli düzenlemeler yapılır. Bir PUİH döngüsü yürütülürken, uygulama ekiplerinin her aşamada belirli kritik soruları ele alması beklenir. Her aşamaya ilişkin sorular Şekil 6'da sunulmuştur. Bu sorular, ekiplerin uygulama sürecini planlamasına, yürütmesine ve değerlendirmesine rehberlik ederek sürecin etkinliğini artırmayı amaçlar. Bu döngünün kullanımına yönelik bir örnek Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
İyileştirme Döngülerinin Kullanımına Örnek

Problem	Bazı öğrenciler sınıfta dikkatlerini sürdüremiyor ve uygunsuz davranışlar sergiliyor (ör. başkalarına vurma, eşyaları fırlatma). Bu durum hem kendi öğrenmelerini hem de sınıfın genel düzenini olumsuz etkiliyor.
Planla	Öğrencilerin hangi durumlarda uygunsuz davranış sergilediği, hangi uyaranların bu davranışları tetiklediği gözlemlenir. Verilerden yola çıkarak, tepkiyi yarıda kesme ve yeniden yönlendirme müdahalesinin kullanımına karar verilir. Öğretmenlere bu müdahaleye ilişkin bir eğitim planı hazırlanır.
Uygula	Uygulama öncesinde öğretmenlere bu müdahale hakkında eğitim sunulur. Öğrenci uygunsuz davranış sergilediğinde, öğretmen hemen müdahale ederek öğrenciyi sınıftan uzaklaştırmak yerine öncelikle öğrenciye ismi ile seslenerek bildiği bir davranışa yönlendirilir. Müdahalenin kullanımı sınıf gözlemleri ile değerlendirilir.
İncele	Öğrencinin davranışları, belirlenen ölçütler (ör. uygunsuz davranışın sıklığı, alternatif davranışın kullanımı) doğrultusunda izlenir. Müdahalenin etkililiği 3 hafta boyunca gözlenir ve veri kaydı ile değerlendirilir.
Harekete Geç	İstenen çıktılara ulaşılıp ulaşılmadığı belirlenir (ör. müdahale %80 düzeyinde kullanıldı) ve sonraki adımlara karar verilir. İstenilen sonuca ulaşıldıysa çözüm rutine yerleştirilir, ulaşılmadıysa öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeni bir plan geliştirilir.

Örnek Vaka

Bu bölümde Etkin Kulanım Çerçeveleri'ne göre yapılandırılmış, hipotetik bir örnek vaka analizi yer almaktadır. Aşağıdaki örnek Türkiye'deki bir devlet okulunda olumlu davranışsal desteğin sistematik şekilde uygulanmasını konu almaktadır.

Bağlam ve Ortam

Olay, Ege Bölgesi'nin küçük bir şehrinde, 230 öğrencinin devam ettiği bir ilkokulda geçmektedir. Bu ilk okulda her biri 28-30 öğrenciden oluşan sekiz sınıf bulunmaktadır. Okulda; sekiz sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, bir beden eğitimi öğretmeni, bir yabancı dil öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni, iki müdür yardımcısı ve bir müdür olmak üzere toplam 15 eğitimci görev yapmaktadır. Tek kattan oluşan bu okulun bir kütüphanesi, bir spor salonu, büyük bir bahçesi bulunmaktadır. Okul yönetimi okuldaki öğrencilerin problem davranışlarında artış ve akademik başarılarında düşüş olduğunu, buna dayalı olarak da öğretmenlerin tükenmişliklerinde bir yükselme olduğunu fark etmişlerdir. Bunun üzerine, öğrencilerin problem davranışlarını azaltarak akademik başarılarını artırmak, dolaylı olarak da öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak amacıyla davranışsal bir müdahale programı olarak olumlu davranışsal destek (ODD) modelini okulda kullanmaya karar vermişlerdir. Bu modeli uygulamak için de süreci Etkin Kullanım Çerçeveleri'ni seçmişlerdir.

Keşif Aşaması

Çerçevenin birinci aşaması olan keşif aşamasında okul yönetimi, okuldaki sınıf ve branş öğretmenleri ile rehber ve özel eğitim öğretmenleriyle bir görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmede mevcut durum hakkında görüşmüş, bir müdahale süreci başlatmanın iyi olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonrasında İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişim kurmuşlardır. Durumu onlarla da paylaştıktan sonra sürece başlamışlardır. Öncelikle hem öğretmenler hem de İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iş birliği içinde okul iklimine yönelik kapsamlı bir durum analizi gerçekleştirmişlerdir. Keşif aşaması Görsel 1'de sunulmuştur.



Görsel 1. Keşif Aşaması

Durum Analizi Bulguları

Öğrencilerin;

- %80'i en az bir problem davranış sergilemektedir.
- %40'ı okul (disiplin) kurallarını tekrar tekrar ihlal etmektedir.
- %50'si akademik başarıda düşüş yaşamaktadır.

Öğretmenlerin;

- %70'i sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.
- %50'si bu okuldan ayrılmak istediğini söylemiştir.

Okulun;

- Davranış yönetimi uygulamaları cezaya dayalı uygulamalardır.
- Davranış yönetimi uygulamaları tutarlı şekilde yürütülmemektedir.
- Kuralları az sayıdadır ve işlevsel değildir.

Karar

- Durum analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda okulda ODD modeli uygulanmalıdır.
- Okul çaplı olumlu davranışsa destek modelini uygularken süreci yürütmek için "Etkin Kullanım Çerçeveleri" kullanılmalıdır.

Kurulum Aşaması

Keşif aşamasında kararlar alındıktan sonra, uygulama sürecini yürütmek için gerekli olan altyapı oluşturulur. Daha sonra bu aşamanın temel eylemleri planlanır ve gerçekleştirilir. Bu eylemler şu şekildedir:

- Müdür yardımcısı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, her düzeyden birer olmak üzere dört sınıf öğretmeni ve dış danışmandan oluşan bir ekip kurulmuştur.
- Okuldaki yöneticilere ve tüm öğretmenlere temel düzeyde ODD ile Etkin Kullanım Çerçeveleri hakkında eğitim verilmiştir.
- Öğrenci ve anne-babaları da kapsayacak şekilde tüm paydaşlarla birlikte, güvenlik, saygı ve sorumluluk gibi davranış beklentilerini içeren okul ilkeleri oluşturulmuştur.
- Her bir sınıf için ayrıca sınıf kuralları geliştirilmiş, bu kuralların görselleri sınıfa asılmıştır.

- Öğrenci davranışlara ilişkin veri toplamak amacıyla ClassDojo öğrenci davranış izleme sistemi olarak belirlenmiştir. Öğrenci davranış izleme sistemi için ClassDojo ve Google Classroom gibi çevrimiçi ya da gülen yüz panosu ya da kendini izleme formu gibi basılı materyaller kullanılabilir.
- Öğretmenler için koçluk planı hazırlanmıştır.
- Sınıf gözlemlerinin haftalık olacak şekilde yapılmasına karar verilmiş ve gözlem için bir form geliştirilmiştir. Kurulum aşaması Görsel 2'de sunulmuştur.



Görsel 2. Kurulum Aşaması

İlk Uygulama Aşaması

İlk uygulama aşamasında tüm sınıflarla uygulamaya başlanmamış, öncelikle pilot çalışma yapılmıştır. Bu aşamada okul yönetimi yalnızca birinci sınıflar düzeyinde iki öğretmen ve 58 öğrencilik bir grupla uygulamaya başlamış ve pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Birinci sınıfların seçilme nedeni, öğrencilerin problem davranışlarının yoğun şekilde gözleniyor olması, öğretmenlerinin ise yeni bir uygulama için motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Bu süreçte Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin tüm yürütücüleri şekilde devrede olmuştur. İlk aşamada eyleme geçen uygulama yürütücüleri aşağıda yer almaktadır.

Uygulama Yürütücüleri

- **Eğitim:** Öğretmenler ODD uygulamasına başlamadan önce üç günlük yoğun bir mesleki gelişim eğitimi almışlardır. Bu eğitimde öğretmenlere ODD'nin felsefi temelleri, problem davranışlar ve işlevleri, davranış analizi, önleyici davranış yönetimi stratejileri, olumlu pekiştirme, işlevsel iletişim öğretimi, kriz anı müdahale stratejileri ve veri toplama gibi konular yer almıştır.
- **Koçluk:** ODD uygulamasına geçildiği andan itibaren uygulama süresince ekipte yer alan özel eğitim öğretmeni tarafından haftada bir kez sınıf içi gözlem yapılmıştır. Özel eğitim öğretmeni bu gözlemlere dayalı olarak öğretmenlere bireysel olacak şekilde ve kendi sınıf için uygulamalarına yönelik geri bildirim sunmuşlardır. Süreç boyunca öğretmenler tarafından sorular yanıtlanmış, süreçte kendilerine rehberlik edilmiştir. Bu uygulamayla öğretmenlerin uygulamaya ilişkin güvenini artırmak amaçlanmış, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim gereksinimleri belirlenmiştir.

- **Performans Değerlendirme:** Yapılan gözlemler sırasında her bir öğretmenin uygulama güvenirliği performansını (uygulamayı doğru kullanma düzeyi) ölçmek için kontrol listeleri hazırlanmış ve kullanılmıştır. İlk ay için uygulama güvenirliği ölçütü %80 belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayamayan öğretmen için özel eğitim öğretmeni bireysel destek sunmaya devam etmiştir.
- **Liderlik:** Okul müdürü ve müdür yardımcıları haftalık olarak yapılan uygulama değerlendirme toplantılarına katılarak hem kaynak desteği hem de motivasyon sağlamışlardır. Böylece uygulamayı aktif olarak desteklediklerini de göstermişlerdir. Okul müdürü ve müdür yardımcıları öğretmenlerin uygulama deneyimlerini dikkate alarak koçluk sistemine ilişkin de geri bildirimler vermişlerdir.
- **Sistemsel Destek:** İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü veri sistemi kurulmasına teknik destek sunmuştur. Ayrıca uygulamanın döngüsel raporlaması için de rehberlik servisiyle eşgüdüm halinde uygulamayı takip etmiştir. Bu süreçte gereken kaynakların ve uzmanların desteğini de İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü sağlamıştır.

Veriye Dayalı İzleme ve İlk Bulgular

- Sınıf içi problem davranışlarda %40 düzeyinde bir azalma gözlenmiştir.
- Okula geç kalma oranları azalmış, neredeyse ortada kalkmıştır.
- Aile katılımı artmış, veli toplantılarına yapılan devamsızlıklar azalmıştır.
- Öğretmenlerin ikisi de sınıf yönetiminde kendilerini iyi hissettiklerini ve başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin ikisi de ODD'nin olumlu sonuçlar yaratma konusundaki etkilerini inandıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç

Öğretmenler öndeki alışkanlıklarına geri dönme eğiliminde olsalar da koçluk, performansa dayalı geri bildirim, raporlama ve haftalık uygulama değerlendirme toplantıları gibi müdahalelerle bu durum aşılmıştır. İlk uygulama aşaması Görsel 3'te sunulmuştur.



Görsel 3. İlk Uygulama Aşaması

Tam Uygulama Aşaması

İlk yılın sonunda pilot uygulamada olumlu sonuçlar elde edilince, ikinci yıl diğer sınıflarda da uygulamaya geçilir. Böylece uygulama tüm okula yayılmış olur. Tam uygulama aşaması Görsel 4'te sunulmuştur.



Görsel 4. Tam Uygulama Aşaması

Uygulama Ölçeğinin Genişletilmesi

- Okuldaki tüm öğretmenler ve eğer varsa destek personeli ODD ile Etkin Kullanım Çerçeveleri hakkında eğitim almıştır.
- Okula yeni başlayan öğretmenler için bir oryantasyon programı uygulanmış, bu öğretmenler de sistem hakkında bilgilendirilmiştir.
- ODD okulun her alanında ve tüm sınıflarda uygulanmaya başlamıştır.
- Öğrenci davranışlarına ait veriler okul genelinde ve elektronik bir sistem üzerinde toplanmaya başlamıştır.

İyileştirici Döngüler

- Okulun elektronik sisteminde öğrenci davranışlarına ilişkin toplanan veriler analiz edilmiştir.
- Uygulama ekibi her dönem sonunda topladıkları verilere dayalı olarak döngüsel değerlendirme raporu hazırlamışlardır.
- Uygulamacıların geri bildirimlerine dayalı olarak sisteme eklemeler yapılmış ya da sistemde sadeleştirmelere gidilmiştir.
- Tüm sınıflarda uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve %88'lik bir uygulama güvenirliği elde edilmiştir.
- Uygulama güvenirliği düşük olan öğretmenler için bireysel destek planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.
- Öğrencilerin problem davranışlarında %70 düzeyinde bir azalma gözlenmiştir.
- Okul iklimi anketinde öğrencilerin %80'i okulda kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Liderlik ve Koordinasyon

- Uygulama ekibi uygulamanın okul kültürüne yerleşmesi için model uygulamalar geliştirmiş ve diğer okullarla iş. Birliği başlatmışlardır.
- Okul yönetimi uygulamayı stratejik planına dahil etmiş ve politika haline getirmiştir.

Sürdürülebilirlik Aşaması

Bu aşamada, uygulamanın yalnızca mevcut koşullarda değil zaman içinde değişen koşullarda, zamanlarda ve öğretmenlerle, değişen kaynaklara ve politikalara rağmen devam ettirilmiştir. Bu aşamada okul hem kendi kaynaklarını kullanarak hem de devlet, sivil toplum kuruluşu, aileler ve gönüllüler gibi dış kaynakları kullanarak sürdürülebilirlik planı hazırlamıştır. Sürdürülebilirlik Görsel 5'te sunulmuştur.



Görsel 5. Sürdürülebilirlik

Kurumsallaşma

- ODD uygulaması okulun yıllık hizmet içi eğitim planına dahil edilmiş ve her yıl hizmet içi eğitim döneminde tekrarlanmıştır.
- ODD uygulamasında kullanılan rehberler, gözlem formları, kontrol listeleri ve veri analiz raporları standart hale getirilmiş ve kitapçık şeklinde hazırlanmıştır.
- İlçede yapılan toplantılarda örnek uygulama sunumları yapılmaya başlanmıştır.

Yenileme

- Yeni öğretmenler için koçluk sistemi kurulmuş, deneyimli öğretmenler yeni öğretmenlere koçluk yaparak destek sunmuşladır.
- Aralıklı olarak tüm öğretmenlerden uygulama güvenirliği verileri toplanmış, güvenirlik düzeyi düşen öğretmenlerin eğitimler için kısa süreli yenileme eğitimleri verilmiştir.

Aile Katılımı

- Anne-babalara ve diğer aile üyelerine ODD hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
- Evde ODD uygulamaları ile önleyici davranış yönetimi stratejileri ve olumlu pekiştirme konusunda eğitim verilmiştir.
- Öğrencilerden toplanan veriler düzenli şekilde ailelerle paylaşılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Etkin Kullanım Çerçeveleri, KDU'ların gerçek dünya uygulamalarında başarılı bir şekilde yürütülmesini ve yaygınlaştırılmasını kolaylaştırır. Aşağıda, bu çerçevelerin pratikte nasıl kullanıldığını gösteren araştırma örnekleri paylaşılmaktadır. Pollastri ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, işbirlikçi problem çözmenin; şehir genelinde uygulama stratejilerini belirlemek ve standartlaştırmak amacıyla Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin nasıl kullanıldığı gösterilmiştir. Araştırmada, belirlenen kuruluşlardan uygulama ekipleri oluşturulmuş, bu ekiplere rehberlik ve destek sunulmuştur. Okullarda ekipler yönetsel lider, okul yöneticisi, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, uzman ve destek personelinden; klinik kuruluşlarda ise yönetsel lider, klinik danışman, lisanslı uzmanlar, doğrudan hizmet sağlayıcılar ve eğitimcilerden oluşmuştur. Okullardaki ekipler, programa yönelik diğer personelden daha yoğun eğitim almış, ayda bir toplanarak uygulamayla ilgili geri bildirimleri tartışmış ve problemlere çözüm üretmiştir. Araştırmacılar, bir grup bireyin girişimi yönetmek üzere seçilmesinin, tüm ekip üyelerinin katkısını artırdığını ve olumlu sonuçlara ulaşma motivasyonunu güçlendirdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, uygulama projeleri arasında karşılaştırma yapabilmek için eğitim katılımı, uygulamanın felsefesine uygunluk ve uygulama güvenirliği gibi benzer değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak da Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin uygulamaları standartlaştırmak için rehberlik sağladığını belirtmişlerdir.

Mason-Williams ve arkadaşları (2014), özel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla Capstone Uygulama Projesini tasarlamışlardır. Proje, öğretmen adaylarının çeşitli yeterliliklerini değerlendirmek için dinamik ve güvenilir bir yöntem sunmayı amaçlamıştır; bunlar arasında öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, uygun ve araştırmaya dayalı uygulamaları seçme, veri toplama ve analiz etme, müdahalenin etkililiğini ve sonraki adımları planlama yer almaktadır. Keşif aşamasında ortam değerlendirilmiş, gereksinimler belirlenmiş ve uygun KDU'lar seçilmiştir. Sömestr başlamadan önce öğretmen adaylarıyla oryantasyon toplantıları yapılmış, sınıf ortamına alıştırılmış ve öğrencilerle ilgili ön test verileri toplanmıştır. Daha sonra öğretmen adayları literatür taraması yaparak toplanan veriler ışığında uygulanabilir bir plan tasarlamıştır. Kurulum aşamasında (dördüncü-altıncı hafta) adaylar üniversitenin etik kuruluna öneri sunmuş ve hem kendilerine hem de personele uygulama eğitimi verilmiştir. Öğretmen adaylarının performansı araştırma makalesi ve poster sunumları ile değerlendirilmiş, posterler aracılığıyla neyin işe yaradığı, nelerin değiştirilebileceği ve sonraki adımlar tartışılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının müdahalelerinin araştırma standartlarını (ör. uygulama güvenirliği) her zaman karşılamayabileceğini belirtmiş; ancak, uygulamanın gerçek dünya ortamlarında yürütülmesinin KDU'ların uygulanması ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Metz ve arkadaşları (2014) ise, Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin Kuzey Carolina çocuk refahı sisteminde, çocuklar ve ailelerini hedefleyen Çocuk Refahı Projesi'nin uygulanmasında nasıl kullanıldığını incelemişlerdir. Bu süreçte, üç KDU'nun hayata geçirilmesini desteklemek için birden fazla uygulama aracı devreye alınmıştır: Parent-Child Interaction Therapy**,** Strengthening Families Program ve geliştirilmiş vaka yönetimi sunan Success Coach. Uygulama çabalarını desteklemek ve sürekli değerlendirmek amacıyla liderlik, yönetim ve uygulama düzeylerinde ekipler oluşturulmuştur. Ekipler, Success Coach programının üçüncü ayında yeterince uygulama güvenirliği ile kullanılamadığını fark edince, diğer uygulama araçlarını gözden geçirmiştir. Başlangıç verilerine dayanarak, uygulama güvenirliğini artırmak ve uygulama altyapısını güçlendirmek için daha iyi koçluk, idari destek ve veri kullanımının artırılması gerektiği belirlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda uygulama güvenirliği oranı birinci ve ikinci yılın sonunda %18'den %83'e yükselmiş, böylece uygulamanın etkili bir şekilde yürütülmesi ve sürdürülebilirliği sağlanmıştır.

İncelenen araştırmaların tamamı Amerika Birleşik Devletleri'nde, farklı eyaletlerde ve çeşitli eğitim sistemleri içinde yürütülmüştür. Bu çalışmalar, Etkin Kullanım Çerçeveleri'nin farklı okul düzeylerinde ve çeşitli öğrenci gruplarıyla nasıl hayata geçirildiğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Ancak araştırmaların büyük ölçüde tek bir ülke bağlamında yapılmış olması, elde edilen bulguların Türkiye gibi farklı eğitim sistemlerine doğrudan genellenebilirliği konusunda dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevenin Türkiye'de uygulanabilmesi için, eğitim sisteminin yapısı, merkezi yönetim anlayışı ve okul temelli karar alma süreçleri dikkate alınarak uyarlama çalışmaları yapılmalıdır. Özellikle öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimler, okul yönetimi ve çok disiplinli ekiplerin işleyişi açısından bazı düzenlemeler yapılması önemlidir. Ayrıca, KDU'ların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygulama ekiplerinin oluşturulması ve veriye dayalı karar verme süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

SONUÇ

Araştırmalar aracılığıyla KDU'lar belirlenmekte, ancak bu uygulamaların beklenen etkiyi oluşturabilmesi, uygulama ortamlarında sistematik, yüksek uygulama güvenirliğiyle ve sürdürülebilir biçimde kullanılmalarına bağlıdır. Bu gereksinim doğrultusunda, KDU'ların alanda etkili biçimde kullanılmasını desteklemek amacıyla çeşitli çerçeveler geliştirilmiştir. Bu çerçeveler arasında yer alan Etkin Kullanım Çerçeveleri, KDU'ların gerçek dünya ortamlarında etkili, tutarlı ve sürdürülebilir biçimde kullanılmasını desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir çerçevedir. Bu çerçeve paydaşlara ortak bir dil sağlayarak yeni programların ya da uygulamaların planlanmasına, yürütülmesine ve değerlendirilmesine rehberlik etmektedir. KDU'ların alanda sınırlı ve tutarsız biçimde kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çerçevenin sistematik olarak kullanılması, KDU'ların etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ackerman, K. B., Whitney, T. & Lingo, A. S. (2018) Bringing high leverage practices to the bluegrass: a statewide collaborative effort. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children, 5*(2), Article 2.

Albers, B., Metz, A., & Burke, K. (2020). Implementation support practitioners: A proposal for consolidating a diverse evidence base. *BMC Health Services Research, 20*, Article 368

Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 13-27. https://doi.org/10.1177/ 0888406414544551

Al-Shammari, Z. N. (2025). Kuwait's inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2564332

Atas, B., Ozsandikci, I., Olcay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practices among special education techers. *Journal of Evidence-Based Social Work, 20*(1), 145-157. https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981

Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *78*, 101617. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617

Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, *25*(4), 477–487.

Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education, 29*, 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Blanchard, C., Livet, M., Ward, C., Sorge, L., Sorensen, T. D., & Roth McClurg, M. (2017). The Active Implementation Frameworks: A roadmap for advancing implementation of comprehensive medication management in primary care. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 13,* 922-929. http://dx.doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.05.006

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(3), 3-12.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71–82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Cook, B., Cook, L., & Landrum, T. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children*, *79*, 163–180. https://doi.org/10.1177/001440291307900203

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, *79*, 135–144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2020). Active Implementation Frameworks. In P. Nilsen & S. A. Birken (Eds.), *Handbook on Implementation Science* (pp. 62-87). Edward Elgar Publishing.

Fixsen,, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children, (79)*2, 213-230. https://doi.org/10.1177/001440291307900206

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice, 19*, 531–540. https://doi.org/10.1177/1049731509335549

Fixsen, D. L., Blase, K., & Van Dyke, M. K. (2019). Implementation Practice & Science. United States: Active Implementation Research Network.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. National Implementation Research Network. https://nirn.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf

Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practices, 17*(6). https://doi.org/10.1177/ 1049731507301659

Green, L. W. (2008). Making research relevant: If it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence? *Family Practice, 25*, 20-24. https://doi.org/10.1093/fampra/cmn055

Greenwood, C. R., & Abbott, M. (2001). The Research to Practice Gap in Special Education. *Teacher Education and Special Education, 24*(4), 276-289.

Hanson, R. F., Self-Brown, S., Rostad, W., & Jackson, M. C. (2016). The What, When, and Why of implementation frameworks for evidence-based practices in child welfare and child mental health service systems. *Child Abuse Negl., 53*, 51–63. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.014

Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51,* 4013–4032. https://doi.org/10.1007/ s10803-020-04844-2

Lee, E. O., Anson, L. E., Benner, G. J., Kudesey, C., & Wang, Y. (2026). Evaluating the evidence base of targeted skill-building interventions for improving social-emotional competencies in children at-risk for emotional and behavioral disorders. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy,* 100176. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100176

Lukins, J. M., Able, H., & Hume, K. (2023). Novice teachers' implementation of evidence-based practices in autism education: Examinig the roles of preparation and perception. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 38*(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/ 10883576221144734

Lynch, E.A., Chesworth, B. M., & Connell, L.A. (2018). Implementation - The missing link in the research translation pipeline: Is it any wonder no one ever implements evidence-practice? *Neurorehabilitation and Neural Repair, 32*(9), https://doi.org/10.1177/1545968318777844

Marder, T., & deBettencourt, L. U. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now? SAGE Publications Sage.

Mason-Williams, L., Frederick, J. R., & Mulcahy, C. A. (2015). Building adaptive expertise and practice-based evidence: Applying the implementation stages framework to special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, *38*(3), 207-220. https://doi.org/10.1177/0888406414551285

McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force ınfluence the research-to-practice gap?: A perspective on the teacher shortage in special education. Remedial and Special Education, 29(5), 293-305). https://doi.org/10.1177/ 0741932507312010

Metz, A., & Bartley, L. (2012). Active Implementation Frameworks for program success: How to use implementation science to improve outcomes for children. *Zero to Three, 32,* 11-18. https://bridgethewordgap.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/metz-bartley-ztt_metz_bartley_april-2012.pdf

Metz, A., Bartley, L., Ball, H., Wilson, D., Naoom, S. & Redmond, P. (2014). Active Implementation Frameworks (AIF) for successful service delivery: Catawba county Child wellbeing Project. *Research on Social Work Practice*, *25*(4), 415-422. https://doi.org/10.1177/1049731514543667

National Implementation Research Network. (2012). *An overview of the Active Implementation Frameworks*.https://implementation.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/Active-Implementation-Overview-M1.pdf

Odom, S. J., Hall, L. J., & Suhrheinrich, J. (2020). Implementation science, behavior analysis, and supporting evidence-based practices for individuals with autism. *European Journal of Behavior Analysis, 21*(1), 55-73. https://doi.org/10.1080/15021149.2019.1641952

Parsons, S., Charman, T., Faulkner, R., Ragan, J., Wallace, S., & Wittemeyer, K. (2013). Commentary-Bridging the research and practice gap in autism: The importance of creating research partnerships with schools. *Autism*, *17*(3), 268–280. https://doi.org/ 10.1177/13623613124720

Pollastri, A. R., Wang, L., Youn, S. J., Ablon, J. S., & Marques, L. (2020). The value of implementation frameworks: Using the active implementation frameworks to guide system-wide implementation of Collaborative Problem Solving. *Journal of Community Psychology,* 1-18. https://doi.org/10.1002/jcop.22325

Ramaswamy, R., Mosnier, J., Reed, K., Powell, B.J., Schenk, A. P. (2019). Building capacity for public health 3.0: Introducing implementation science into an MPH curriculum. *Implementation Science, 14*, 1-10. https://doi.org/10.1186/s13012-019-0866-6

Rivera, R. O., & McKeithan, G. K. (2021) High-leverage social, emotional and behavioural practices for students with disabilities in inclusive settings. *Educational Review, 73*(4), 436-450. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1632800

Romney, S., Israel, N., & Zlatevski, D. (2014). Exploration-stage implementation variation: Its effect on the cost-effectiveness of an evidence-based parenting program. *Zeitschrift für Psychologie, 222*(1), 37–48. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000164

Saldana, L., Chamberlain, P., Wang, W., & Hendricks Brown, C. (2012). Predicting program start-up using the stages of implementation measure. *Administration and Policy in Mental Health Services Research*, *39*(6), 419–425. https://doi.org/10.1007/s10488-011-0363-y

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism* (EBP Report 2020). Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Tekin-Iftar, E., Collins, B., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core contents to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 225-245. https://doi.org/10.1177/0888406417703751

Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D., & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 3209-3235. https://doi.org/10.53444/deubefd.1368139

Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy? An evaluation. *Exceptional Children, 82*, 58-80. https://doi.org/10.1177/0014402915585477

Vaughn, S., Klingner, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children, 66,* 163-171. https://doi.org/10.1177/001440290006600202

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Yücesoy-Özkan, Ş., Mart, S., Altun, D. E., Öncül, N., Genç-Tosun, D., Karaaslan, M., Gönüldaş, H., Aybek, E. C., & Çağ, M. (2024). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve gençler için kanıta dayalı uygulamalar. https://idep.ogu.edu.tr/Duyuru/Detay/4/kanita-dayali-uygulamalar-raporu

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Although significant efforts have been made to identify evidence-based practices (EBPs), there remain considerable gaps in their effective, consistent, and sustainable use in educational settings. The literature indicates that many practices proven to be effective are not implemented at the desired level in classrooms and schools. Researchers have expressed concern about the gap between research and practice. In recent years, various training and coaching services have been offered to promote and support the use of EBPs, yet these initiatives have not led to the expected increase in implementation. To support the widespread adoption of EBPs, several frameworks have been proposed in the literature. In this context, the Active Implementation Frameworks™ (AIF™), developed by the National Implementation Research Network (NIRN), provide a comprehensive approach to support the systematic and sustainable implementation of evidence-based practices. The Active Implementation Frameworks™ consist of interrelated components. The aim of this study is to introduce the Active Implementation Frameworks™ and explain their core components. The article discusses how these frameworks contribute to the dissemination of EBPs, enhance implementation fidelity, and reduce the research-to-practice gap.

Active Implementation Frameworks™: The Active Implementation Frameworks™ comprise five sub-frameworks: (a) usable innovations, (b) implementation stages, (c) implementation drivers, (d) implementation teams, and (e) improvement cycles. The Usable Innovations framework represents the first step in defining a new program. For an innovation to be considered usable, it must meet several criteria: (a) the program is clearly and explicitly defined, (b) its core functions are specified, (c) its components are described in a functional manner, and (d) implementation fidelity can be assessed (NIRN, 2012). The Implementation Stages framework defines four functional stages of implementation, each with activities and structures that support effective transition to the next stage. Sustainability is integrated across all four stages, which are not strictly linear but interact throughout the process (Hanson et al., 2016). Fully implementing a well-structured, clearly defined, and research-supported program typically takes two to four years (Metz & Bartley, 2012). The stages are: exploration, installation, initial implementation, and full implementation. The exploration stage focuses on evaluating the extent to which a particular model, program, or approach meets community needs and its feasibility (NIRN, 2012). Key activities include forming a diverse team, establishing an implementation team, training leaders, and identifying potential programs. By the end of exploration, a clear implementation plan with tasks and timelines for installation and initial implementation is developed (NIRN, 2012). The Installation Stage, often overlooked, is critical for successful implementation. At this stage, the program is not yet in use; rather, the necessary organizational and individual infrastructure is established. This process includes securing resources, organizing structures and processes, developing decision support data systems, and enhancing implementers' knowledge and skills. Well-prepared implementers increase the likelihood of high-fidelity implementation (NIRN, 2012). During Initial Implementation, the EBP is first used, with a focus on continuous improvement (NIRN, 2012). The infrastructure established during installation is reviewed; implementers are supported through intensive coaching, and emerging challenges are addressed with rapid, systematic solutions (Metz & Bartley, 2012). A decision support data system plays a key role. As implementers are still learning, challenges are expected, making it critical for them to adhere to the program and avoid reverting to old practices (NIRN, 2012). Full Implementation occurs when newly acquired skills are consistently applied, and implementers conduct the program or EBP with sufficient competence (Blanchard et al., 2017). Full implementation is achieved when at least 50% of the targeted implementers, staff, or team members deliver the EBP with high fidelity and positive outcomes (NIRN, 2012). The transition from initial to full implementation depends on program complexity, the development of existing infrastructure, implementation support, resource availability, and other contextual factors (Metz & Bartley, 2012; NIRN, 2012). Sustainability must be planned from the outset and integrated throughout the implementation process. Ensuring financial resources and maintaining supportive training, coaching, evaluation, decision support data system, and policy and procedural continuity are critical for ongoing success (Metz & Bartley, 2012). While various implementation frameworks exist, the Active Implementation Frameworks™ are distinguished by their early focus on sustainability and simultaneous attention to both implementation and sustainability processes, thereby ensuring long-term program outcomes (Hanson et al., 2016). Implementation Drivers are the essential infrastructure components that support teachers and other staff in delivering an EBP as intended and creating an effective implementation environment (Metz & Bartley, 2012; NIRN, 2012). These drivers are categorized into competency, organization, and leadership drivers. Competency drivers focus on staff

selection, training, coaching, and fidelity; organization drivers involve system intervention, facilitative management, and decision supprt data system; leadership drivers are critical at both the implementation and process levels. Using these drivers together enhances fidelity and sustainability (Metz et al., 2014). Implementation Teams support the effective and sustainable use of EBPs and ensure equity throughout the implementation process (Metz et al., 2013; NIRN, 2012). One-off training or individual efforts are often insufficient for full implementation (Glisson, 2008), whereas structured teams perform critical functions such as promoting collaboration, assessing needs, identifying suitable innovations, developing drivers, monitoring fidelity and outcomes, building capacity at multiple levels, and facilitating data-driven continuous improvement (Metz & Bartley, 2012; NIRN, 2012). Implementation teams use Plan-Do-Study-Act (PDSA) cycles to manage change systematically, addressing barriers, developing solutions, and continuously improving implementation. The four stages of PDSA cycles are: plan (identify barriers and develop an action plan), do (implement the plan), study (monitor and evaluate), and act (adjust based on findings). These cycles guide teams in addressing critical questions at each stage to enhance effectiveness (Metz & Bartley, 2012; NIRN, 2012). Active Implementation Frameworks™ support the effective, sustainable, and scalable use of EBPs. Several research examples illustrate their practical application: In a study conducted by Pollastri et al. (2020), implementation teams in schools and clinics were formed to standardize strategies city-wide. Teams received intensive training, met monthly to discuss progress, and addressed problems collaboratively. Assigning a core group to manage the process increased participation and motivation. Standardization and comparisons were maintained through measures of training attendance, fidelity, and adherence. In another study, the Capstone Implementation Project was designed to develop special education teacher candidates' skills. Needs were assessed, appropriate EBPs selected, and data collected. During installation, ethical approval, training, and coaching were provided, and candidate performance was evaluated through poster presentations. Researchers emphasized that while teacher interventions may not always meet research standards, real-world implementation contributes to adoption and dissemination of EBPs (Mason-Williams et al., 2014). Metz et al. (2014) examined the implementation of three EBPs—Parent-Child Interaction Therapy, Strengthening Families Program, and Success Coach—within North Carolina's child welfare system. Implementation teams provided leadership and administrative support, enhanced fidelity, and strengthened infrastructure through coaching and data use. Fidelity of the Success Coach program increased from 18% to 83%, ensuring effective and sustainable implementation.

Conclusion: There is a substantial body of EBPs, but their expected impact depends on systematic, high-fidelity, and sustainable use in practice settings. Active Implementation Frameworks™ provide a structured approach to achieve this, offering stakeholders a common language for planning, executing, and evaluating programs. Given the limited and inconsistent use of EBPs in the field, systematic application of this framework is critical for effective and sustainable implementation. Consequently, particularly in education and special education, the systematic use of Active Implementation Frameworks™ serves as an essential guide for ensuring effective and sustainable practice.

Keywords: Implementation science, Evidence-based practices, Dissemination, Dissemination Frameworks, Active Implementation Frameworks™.

Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2025, Sayfa 66-79

E-ISSN: 2980-0366 DOI:10.65862/hefder.1858058

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Sena Nur ÇELİK*
Mehmet ŞAHİN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersini nasıl algıladıklarına ilişkin görüş ve düşüncelerini metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup müzik dersine yönelik algıların metaforlar aracılığıyla tanımlanmasını amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin metafor üretmelerini sağlamak amacıyla "Müzik dersi … gibidir" ifadesine yer verilmiş; öğrencilerin oluşturdukları metaforların gerekçelerini açıklamaları için ise "Çünkü …" ifadesi kullanılmıştır. Çalışmaya 160 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda 63 farklı metafor üretilmiş ve bu metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır. Metaforların 60'ının olumlu, 3'ünün ise olumsuz algı kapsamında değerlendirildiği saptanmıştır. Üç ve üzeri frekansa sahip 14 farklı metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar sırasıyla duygu, eğlence, hayat, huzur, sanat, mutluluk, ruh, his, ruhun gıdası, aşk, dost, tutku, yaşam ve terapi şeklindedir. En sık tekrar edilen metaforlara bakıldığında, öğrencilerin en fazla ürettiği metaforların her biri 13 öğrenci tarafından dile getirilen "duygu", "eğlence" ve "hayat" metaforları olduğu saptanmıştır. Belirlenen kategoriler; müzik dersinin duygular üzerindeki etkisi, sanatsal algı üzerindeki etkisi, eğlenme üzerindeki etkisi, yaşama ilişkin algı üzerindeki etkisi, öğrenme üzerindeki etkisi, düşünme süreci üzerindeki etkisi ve olumsuz algılar şeklindedir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine yönelik metaforik algılarının ağırlıklı olarak olumlu duygular içerdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, Metafor, Mecaz.

Metaphorical Perceptions Of Anatolian High School Students Regarding The Music Course

Abstract

The aim of this study is to identify Anatolian High School students' perceptions and views of the music course through metaphors. The research was conducted using a qualitative research method and seeks to describe perceptions of the music course by means of metaphors. In order to encourage students to produce metaphors, the prompt "The music course is like …" was used, and to elicit the reasons for their metaphors, the prompt "Because …" was included. A total of 160 students participated in the study. As a result of the research, 63 different metaphors were produced and categorized under eight themes. It was determined that 60 of these metaphors reflected positive perceptions, while three reflected negative perceptions. Fourteen different metaphors with a frequency of three or more were identified. These metaphors were, respectively: emotion, entertainment, life, peace, art, happiness, soul, feeling, nourishment of the soul, love, friend, passion, living, and therapy. An examination of the most frequently repeated metaphors revealed that the most commonly produced metaphors were "emotion," "entertainment," and "life," each expressed by 13 students. The identified categories included the effects of the music course on emotions, artistic perception, entertainment, perceptions of life, learning, thinking processes, and negative perceptions. Overall, the findings indicate that Anatolian High School students' metaphorical perceptions of the music course predominantly reflect positive feelings.

Keywords: Music Course, Metaphor, Figurative Expression.

* Hakkari Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (EPÖ) Yüksek Lisans Öğrencisi. e-posta: sncelikk@gmail.com
ORCID: 0009-0005-3808-6334
* Prof. Dr. Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. e-posta:mehmetsahin@hakkari.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0416-7399

Cite as/ Atıf: Çelik S. N. & Şahin, M. (2025). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 4(2), 26-40.

GİRİŞ

Dil, insanın kendini ifade etmesinin temel aracıdır. Bu ifadeleri somutlaştırarak kelimelerle aktarmak için metaforlar kullanılmaktadır. Yıldırım Bilgen (2022), insan olmanın başat göstergesinin dil yetisine sahip olmak olduğunu vurgulamaktadır. Üstün ve Umuzdaş'a (2023) göre, insanlar kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda anlamı aktarmak için metaforlara başvurmaktadırlar. Türk Dil Kurumu'na (TDK,2025) göre metafor, mecaz anlamına gelmektedir. Balcı (2020) ise metaforun, mecazlar aracılığıyla veri toplama yöntemi olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Metafor, bir şeyi veya bir fikri, ona benzer niteliklere sahip başka bir şey ile genellikle "gibi" veya "benzer" sözcüklerini kullanmadan tanımlamak; anlatıma üslup güzelliği ve kavrayış kolaylığı katmak anlamına gelmektedir (Akyüzlüer, 2021). Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak (2016), metaforların somut örnekler aracılığıyla soyut kavramları anlattığını, mecaz, kastetme ve benzetmelerle açıkladığını göstermektedir. Çetinkaya (2019), mecaz, benzetme, kastetme ve bir kavramı başka bir kavramla açıklama gibi anlamları olan metaforun, bireyin deneyimleri sonucunda olay, olgu ve kavramları nasıl algıladığını açıklamaya yarayan bir yol olduğunu ifade etmektedir. Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2016), metaforların kavramların zihinde yapılandırılmasını sağlayarak algılanmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda metafor, anlamı daha kolay kavrama ve anlatımı güçlendirme amacıyla kullanılan bir dil sanatıdır.

Eğitimde metafor kullanımı, özellikle karmaşık kavramları anlaşılır hâle getirmek için önemli bir yöntemdir. Güneş ve Fırat (2016) metaforların, eğitim-öğretim sürecinde zor konu ve kavramların daha basit ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Müzik eğitimi bağlamında ise metaforlar, öğrencilerin ilgilerini, sanatsal duygularını ve düşüncelerini anlamak için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Müzik eğitimi, duyguların ifade edilmesini ve sınıf ortamında duyu boyutunun ele alınmasını sağlayan bir alan olarak değerlendirilebilir. His ve duyguların açıklanmasında metaforlar önemli bir rol oynar; bu nedenle metafor, müzikte de etkili bir ifade aracı hâline gelmiştir. Akça, Şen ve Kurtaslan (2019), metaforun müzik alanına yönelik araştırmalarda da işlevsel bir kavram olarak öne çıktığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla müzik derslerinde metaforların kullanımı, öğrenciyi anlamada ve öğrenme sürecini desteklemede kritik bir araçtır. Müzik dersi, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda duygularını ifade etmelerini sağlayan bir ders olarak önem taşımaktadır. Yazıcı ve Baran (2023) müzik yoluyla duyguların anlatılması, anlaşılması ve paylaşılmasının mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerini ve hislerini metaforik ifadelerle ortaya koymaları, öğretmenlerin ders içi uygulamaları planlamasında ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemede yol gösterici olmaktadır. Anadolu liselerinde eğitim genellikle akademik odaklı yürütülse de öğrencilerin duyuşsal ve yaratıcı boyutları sanat derslerinde daha belirgin olabilmektedir. Bu bağlamda, Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin algılarının metaforik yöntemle incelenmesi, derse yükledikleri anlamları ortaya koymak ve öğretim sürecine katkı sağlamak açısından önemlidir. Metafor analizi çalışmaları, müzik dersinin niteliğini artırmada ve öğrencilerin sanatsal gelişimini desteklemede etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Literatürde lise öğrencilerinin metaforik algılarına yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar, öğrencilerin farklı kavramlara ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konulmasına odaklanmış; öğrenci kavramına yönelik (Ertem ve Arı, 2020), biyoloji kavramına yönelik (Yapıcı, 2015), sosyal medya algılarına yönelik (Özet, Aybaş ve Duran, 2024), ödev kavramına yönelik (Ekici ve Akdeniz, 2018), matematik kavramına yönelik (Kazak ve Koca, 2024)

ve felsefe kavramına yönelik (Ünsal, Korkmaz ve Çetin, 2016) çalışmalar yapılmıştır. Ancak Anadolu liselerindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik algılarına dair çalışmalar sınırlıdır. Bu alanda yapılmış çalışmaya örnek olarak Düzgören ve Gereken'in (2017) Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin algılarını metaforik içerik analiziyle ortaya koyduğu araştırması gösterilebilir. Literatürde müzik dersine yönelik metaforik algıları ele alan çalışmaların sınırlı olması, müzik dersinin öğrenciler için ne ifade ettiğini anlamada ve öğretim süreçlerini geliştirmede önemli bir bilgi boşluğu yaratmaktadır. Bu nedenle, Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi hem bir ihtiyaç hem de literatürdeki boşluğu doldurma açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine yönelik algılarını kullandıkları metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmada, öğrencilerin müzik dersine ilişkin öznel algılarının, deneyimlerinin ve anlamlandırma biçimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Baltacı (2019), nitel araştırma yönteminin nicel yaklaşımlardan belirgin bir şekilde ayrılan öznel doğasına dikkat çekerek; bu sürecin, ele alınan sorunsalı tüm değişkenleriyle ve derinlemesine bir perspektifle çözümlemeyi amaçladığını ortaya koymaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2025–2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Hakkâri Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören toplam 160 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun 106'sı kız, 54'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	106	66,25
	Erkek	54	33,75
	Toplam	160	100
Sınıf	9	39	24,38
	10	26	16,25
	11	75	46,88
	12	20	12,50
Toplam		**160**	**100**

Tablo 1'de çalışma grubunun kişisel bilgilere göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 106'sı (%66,25) kız, 54'ü (%33,75) erkek olup toplam çalışma grubu sayısı 160'tır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin 39'unun (%24,38) 9. sınıf,

26'sının (%16,25) 10. sınıf, 75'inin (%46,88) 11. sınıf ve 20'sinin (%12,50) 12. sınıf düzeyinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Anadolu Lisesi öğrencilerinin "müzik dersine" ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir metafor formu kullanılmıştır. Formda, öğrencilerin metafor üretmelerini sağlamak amacıyla "Müzik dersi …… gibidir." ifadesine yer verilmiş; metaforun gerekçesini açıklamaları için ise "Çünkü ……" ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca formda, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgileri belirlemeye yönelik sorular da bulunmaktadır.

Formun hazırlanmasının ardından, görünüş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış, öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı kendilerine açıkça bildirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın konusu, amacı ve metafor kavramı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan formun, öğrenciler tarafından bireysel olarak, dikkatli bir şekilde doldurulması istenmiştir. Uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Öğrenciler tarafından doldurulan formlar, doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Veri Analizi

Bu araştırmada, Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 194 öğrenciden metafor üretmeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler tarafından üretilen metaforların 34'ü; eksik olması, anlam bakımından yetersiz bulunması ya da birden fazla metafor içermesi nedeniyle geçersiz kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, geçerli bulunan 160 öğrencinin metaforları üzerinden yürütülmüştür.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Alanka'ya (2024) göre içerik analizi, araştırmacıların belirli bir konu ya da sorun hakkında sistematik biçimde veri elde etmelerine ve bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarmalarına olanak tanıyan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu kapsamda, öğrencilerin ürettikleri metaforlar sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre analiz edilmiş, metaforlar en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Ardından öğrencilerin ürettiği metaforlar, ortak özellikleri dikkate alınarak 8 kategori altında gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin ürettikleri geçerli metaforlar tablolaştırılmıştır. Buna göre müzik dersine yönelik toplam 63 geçerli metafor belirlenmiştir. 160 öğrencinin toplam 63 metafor ürettiği dikkate alındığında, bir öğrencinin ortalama metafor üretme sayısının yaklaşık 0,39 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

No	Metafor	f	%	No	Metafor	f	%
1	Duygu	13	20,63	33	İçini dökmek	1	1,59
2	Eğlence	13	20,63	34	Melodi	1	1,59
3	Hayat	13	20,63	35	Spor	1	1,59
4	Huzur	12	19,05	36	Düşünme	1	1,59
5	Sanat	10	15,87	37	Nota	1	1,59
6	Mutluluk	8	12,70	38	Renkli yolculuk	1	1,59

7	Ruh	8	12,70	39	Anı	1	1,59
8	His	7	11,11	40	Rahatlama Seansı	1	1,59
9	Ruhun Gıdası	5	7,94	41	Duyu Organı	1	1,59
10	Aşk	4	6,35	42	Köprü	1	1,59
11	Dost	3	4,76	43	Rahatlık	1	1,59
12	Tutku	3	4,76	44	Kitap	1	1,59
13	Yaşam	3	4,76	45	Dopamin	1	1,59
14	Terapi	3	4,76	46	Heves	1	1,59
15	Öğretmen	2	3,17	47	Kafamdakileri Susturma	1	1,59
16	Boş Ders	2	3,17	48	Toplum	1	1,59
17	Sevgi	2	3,17	49	Duygusallık	1	1,59
18	Ses	2	3,17	50	Yürek	1	1,59
19	Evrensel	2	3,17	51	Duygu Değişimi	1	1,59
20	Yol	2	3,17	52	Kaçtığım Yer	1	1,59
21	Gurur	1	1,59	53	Sevgi Dili	1	1,59
22	Zevk	1	1,59	54	Dinlenme	1	1,59
23	Çöp	1	1,59	55	Doğa	1	1,59
24	Aktivite	1	1,59	56	Boşluk	1	1,59
25	Konuşma Dili	1	1,59	57	Kaçış	1	1,59
26	Puzzle	1	1,59	58	Ev	1	1,59
27	Şiir	1	1,59	59	Sözcük	1	1,59
28	İletişim Yolu	1	1,59	60	Hayal	1	1,59
29	Sessiz Çığlık	1	1,59	61	Rahatlatıcı	1	1,59
30	Kafa Dağıttığım Yer	1	1,59	62	Şarkı	1	1,59
31	Merak	1	1,59	63	Meslek	1	1,59
32	Geçmişi Hatırlama	1	1,59				
TOPLAM						**160**	**100**

Tablo 2'de Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin ürettikleri metaforlar, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur. Tabloya göre en sık kullanılan metaforlar duygu, eğlence ve hayat olup her biri 13 kez (%20,63) üretilmiştir. Bu metaforları huzur (f=12, %19,05) ve sanat (f=10, %15,87) metaforları izlemiştir. Mutluluk ve ruh metaforları 8'er kez (%12,70), his metaforu 7 kez (%11,11) ve ruhun gıdası metaforu 5 kez (%7,94) üretilmiştir.

Aşk metaforu 4 kez (%6,35) üretilmiş; Dost, tutku, yaşam ve terapi metaforları 3'er kez (%4,76) üretilmiştir. Öğretmen, boş ders, sevgi, ses, evrensel ve yol metaforları ise 2'şer kez (%3,17) üretilmiştir. Birer kez (%1,59) üretilen metaforlar gurur, zevk, çöp, aktivite, konuşma dili, puzzle, şiir, iletişim yolu, sessiz çığlık, kafa dağıttığım yer, merak, geçmişi hatırlama, içini dökmek, melodi, spor, düşünme, nota, renkli yolculuk, anı, rahatlama seansı, duyu organı, köprü, rahatlık, kitap, dopamin, heves, kafamdakileri susturma, toplum, duygusallık, yürek, duygu değişimi, kaçtığım yer, sevgi dili, dinlenme, doğa, boşluk, kaçış, ev, sözcük, hayal, rahatlatıcı, şarkı ve meslek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin ürettiği metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Müzik Dersine İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

No	Kategori	Metafor	f	%
1	Müzik Dersinin Duygular Üzerinde Etkisi Vardır	Duygu, His, Mutluluk, Huzur, Ruh, Ruhun Gıdası, Aşk, Tutku, Sevgi, Gurur, Zevk, Duygusallık, Yürek, Duygu Değişimi, Rahatlık, Rahatlatıcı, Dinlenme, Kaçtığım Yer, Kaçış, Dost, Rahatlama Seansı, Terapi, Kafamdakileri Susturma	80	50,00
2	Müzik Dersinin Sanatsal Algı Üzerinde Etkisi Vardır	Sanat, Melodi, Nota, Şarkı, Şiir, Renkli Yolculuk, Hayal, Dopamin, Ses	19	11,88
3	Müzik Dersinin Eğlenme Üzerinde Etkisi Vardır	Eğlence, Aktivite, Spor, Kafa Dağıttığım Yer, Heves	17	10,63
4	Müzik Dersinin Yaşama İlişkin Algı Üzerinde Etkisi Vardır	Hayat, Yaşam, Geçmişi Hatırlama, Yol, Ev, Doğa, Boşluk, Anı	23	14,38
5	Müzik Dersinin İfade Üzerinde Etkisi Vardır	İletişim Yolu, Konuşma Dili, Sessiz Çığlık, Sözcük, Sevgi Dili, İçini Dökmek, Köprü	7	4,38
6	Müzik Dersinin Öğrenme Üzerinde Etkisi Vardır	Öğretmen, Evrensel, Toplum, Meslek, Kitap, Duyu Organı	8	5,00
7	Müzik Dersinin Düşünme Süreci Üzerinde Etkisi Vardır	Düşünme, Merak, Puzzle	3	1,88
8	Müzik Dersine Yönelik Olumsuz algı vardır.	Çöp, Boş Ders	3	1,88
	TOPLAM		**160**	**100**

Tablo 3'te Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin ürettikleri metaforlar, frekans (f) ve yüzde değerleriyle birlikte sekiz kategori altında sunulmaktadır. Buna göre "Müzik dersinin duygular üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 23 farklı metafor (duygu, his, mutluluk, huzur, ruh, ruhun gıdası, aşk, tutku, sevgi, gurur, zevk, duygusallık, yürek, duygu değişimi, rahatlık, rahatlatıcı, dinlenme, kaçtığım yer, kaçış, dost, rahatlama seansı, terapi ve kafamdakileri susturma) yer almakta olup bu metaforlar 80 frekans (f) ile temsil edilmekte ve toplamın %50,00'ını oluşturmaktadır. "Müzik dersinin sanatsal algı üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 9 farklı metafor (sanat, melodi, nota, şarkı, şiir, renkli yolculuk, hayal, dopamin ve ses) bulunmakta ve bu kategori 19 frekans (f) ile %11,88 oranında yer almaktadır. "Müzik dersinin eğlenme üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 5 farklı metafor (eğlence, aktivite, spor, kafa dağıttığım yer ve heves) yer almakta olup bu metaforlar 17 frekans (f) ile %10,63'lük bir paya sahiptir. "Müzik dersinin yaşama ilişkin algı üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 8 farklı metafor (hayat, yaşam, geçmişi hatırlama, yol, ev, doğa, boşluk ve anı) bulunmakta ve bu kategori 23 frekans (f) ile %14,38 oranında temsil edilmektedir. "Müzik dersinin ifade üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 7 farklı metafor (iletişim yolu, konuşma

dili, sessiz çığlık, sözcük, sevgi dili, içini dökmek ve köprü) yer almakta olup bu metaforlar 7 frekans (f) ile %4,38'ini oluşturmaktadır. "Müzik dersinin öğrenme üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 6 farklı metafor (öğretmen, evrensel, toplum, meslek, kitap ve duyu organı) bulunmakta ve bu kategori 8 frekans (f) ile %5,00 oranında yer almaktadır. "Müzik dersinin düşünme süreci üzerinde etkisi vardır" kategorisinde 3 farklı metafor (düşünme, merak ve puzzle) yer almakta ve bu kategori 3 frekans (f) ile %1,88 oranında temsil edilmektedir. "Müzik dersine yönelik olumsuz algı vardır" kategorisinde ise 2 farklı metafor (çöp ve boş ders) bulunmakta ve bu kategori 3 frekans (f) ile %1,88'lik bir paya sahiptir. Yüzde değerleri yuvarlanarak verilmiş olup çalışmada toplam 63 farklı metafor üretilmiş ve toplam frekans 160 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin ürettikleri metaforlar arasında üç ve üzeri frekansa sahip olan duygu, eğlence, hayat, huzur, sanat, mutluluk, ruh, his, ruhun gıdası, aşk, dost, tutku, yaşam ve terapi metaforlarının gerekçeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Müzik Dersine İlişkin Metaforların Gerekçeleri

No	Metafor	f	Öğrenci gerekçesi
1	Duygu	13	Hissettiklerimi duygularımı dile getiririm, kendimi iyi hissediyorum, ruh halime göre müzik zevklerimde farklı
2	Eğlence	13	Hocamın güzel sesi ve tutkusuyla özgüleşiyor, kötü günlerde üzüldüğümde bana destek sağlar beni mutlu eder, değişik ve eğlenceli aktiviteler yaparız, hocası neşelidir, diğer ders aralarında nefes almak gibi
3	Hayat	13	Ruhu dinlendirir hem mutlu hem mutsuz olduğumda iyi gelir, benim kişiliğimi yansıtır, ritmik ve duygusal, sonradan anlam kazanır
4	Huzur	12	Kendimi kötü hissettiğimde iyi geliyor, anlatamadıklarını duygu ve düşüncelerini müziğe döşer, içimdeki fırtına duruyor ve hayal dünyamla baş başa kalıyorum, içimde susturamadıklarımı susturur
5	Sanat	10	Beni hayattan uzaklaştıran bir an gibidir, duygu modumu mutluluğa çeviren derstir, müzik toplumu birleştirir sosyalleştirir bilgilendirici ve öğrenime dayalıdır
6	Mutluluk	8	Kendimi iyi hissetmeme yardımcı olur, şarkı söylerken kendimi mutlu hissederim, müzik güzel bir ritimdir
7	Ruh	8	Müzik dinlediğimde ruhum rahatlıyor ve huzur buluyorum, hocasıyla beraber ruhuma dokunuyor, her şarkıya göre ruh halimiz değişir, bedenden ayrılsa bile var olmaya devam eder
8	His	7	Hissettiklerimizi şarkı ile dile getiririz, kendimi buluyorum, notalar benim için kelime ifade ediyor, kendimi buluyorum
9	Ruhun gıdası	5	Ruhuma huzur veren ve besleyen bir disiplindir, Ruha en iyi gelecek şey müziktir, duygularımla baş başa kalıyorum, ruhumu etkiliyor
10	Aşk	4	Sevgi özlem vb. duyguları anlatır insan hayatına derin anlam katar, hoşuma gidiyor
11	Dost	3	Anlattıklarımı hissettiklerimi melodileştirerek içimi rahatlatır, Her an yanımda, insanlardan uzaklaşsam bile yanımda
12	Tutku	3	Müzik dinlemeyi mırıldanmayı çok seviyorum, kendimi dile getirmememi sağlar
13	Yaşam	3	Gerçek hayatta yaşantımı büyük ölçüde etkiler, ruhun dinlenmesi müziğe bağlıdır, hayatımızın her alanında var
14	Terapi	3	Ruhumu dinlendiriyor, müziğin iyileştirme gücü vardır

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrenciler, müzik dersine ilişkin üç ve üzeri frekansa sahip 14 metafor üretmiştir. Öğrenciler, müzik dersine ilişkin gerekçelerini farklı kategorilerle ifade etmiş olmakla birlikte, bu ifadelerin içerik bakımından büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin ürettikleri metaforlar arasında, üç frekansın altında yer alan bazı metaforların gerekçeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Müzik Dersine İlişkin Metaforların Gerekçeleri

No	Metafor	f	Öğrenci Gerekçesi
1	Öğretmen	2	Müziği ruhuma yansıtmakta çok iyidir
2	Evrensel	2	Farklı diller bile olsa her şeyi anlatır
3	Sevgi	2	Öğretmenimiz o kadar güzel anlatıyor ki onun sevgisine benzetiyorum
4	Boş ders	2	Dinlenmeyi severim, müzik yeteneğim yok
5	Doğa	1	Çıkan seslerin yansımalarını öğrenirim
6	Ev	1	Kendimi güvende hissettiğim yerdir
7	Puzzle	1	Notalar, ritim, melodi, tempo hepsi tek tek bir araya geldiğinde anlam kazanır
8	Nota	1	Notalar düşünmemizi sağlar
9	Renkli yolculuk	1	Bu derste yeni bir dünya keşfederiz
10	Yürek	1	Müzik içten gelir

Tablo 5'te iki ve bir frekansa sahip metaforlar ve bu metaforlara ilişkin öğrenci gerekçeleri sunulmaktadır. Buna göre öğretmen, evrensel ve sevgi metaforları ikişer öğrenci tarafından ifade edilmiştir (f=2). Yürek, doğa, ev, puzzle, nota, renkli yolculuk ve boş ders metaforlarının ise birer öğrenci tarafından üretildiği görülmektedir (f=1). Metaforların her biri, öğrenciler tarafından belirtilen gerekçeler doğrultusunda tablo içerisinde yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metaforik algılarını saptamayı amaçlayan bu araştırmada, başlangıçta 194 öğrenciyle çalışılmıştır. Ancak eksik metafor üretimi ve anlam bakımından yetersizlikler nedeniyle 34 öğrenciye ait veriler geçersiz sayılmış, araştırma 160 öğrencinin katılımıyla tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında toplam 63 farklı metafor üretilmiş ve bu metaforlar 8 kavramsal kategori altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 60 metafor olumlu, 3 metafor ise olumsuz algı kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bulgu, müzik dersinin öğrenciler tarafından büyük ölçüde olumlu algılandığını göstermektedir.

Müzik, bireyin duygularını ifade etmesine ve bu duygular üzerinde düşünmesine olanak tanıyan güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir. Karakelle, Çakır ve Özel (2023) müziğin insanın tüm benliğini kuşatan, doğumdan ölüme kadar yaşamın her aşamasında bireye eşlik eden ve hayal dünyasını harekete geçirerek içsel evrene açılan bir yol niteliği taşıdığını belirtmektedir. Bu yönüyle müziğin, bireyin yaşamında vazgeçilmez bir yere sahip olduğu; zamanla yalnızca estetik bir uğraş olmanın ötesine geçerek bireyin yaşamına çok yönlü katkılar sunan ve sorunlarla baş etmede kullanılan bir araç hâline dönüştüğü ifade edilmektedir.

"Müzik dersinin duygular üzerinde etkisi vardır" kategorisinde; duygu, his, mutluluk, huzur, ruh, ruhun gıdası, aşk, tutku, sevgi, gurur, zevk, duygusallık, yürek, duygu değişimi, rahatlık,

rahatlatıcı, dinlenme, kaçtığım yer, kaçış, dost, rahatlama seansı, terapi ve kafamdakileri susturma gibi metaforların yer alması, öğrencilerin müzik dersini yoğun biçimde duygusal ve yaşamsal bir deneyim alanı olarak algıladıklarını göstermektedir. Araştırmada üretilen metaforların yaklaşık yarısının bu kategoride toplanması, müzik dersinin öğrenciler açısından yalnızca bilişsel bir öğrenme alanı değil; duygusal rahatlama, kendini ifade etme ve psikolojik iyilik hâli sağlayan bir alan olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Baydağ (2019), müzik ile duygu arasındaki etkileşimin insan yaşamı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ve müziğin bazı hastalıklarda iyileştirici bir işleve sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, müziğin duygu durumunu düzenleyici ve rahatlatıcı etkisini destekler niteliktedir.

"Müzik dersinin sanatsal algı üzerinde etkisi vardır" kategorisinde; sanat, melodi, nota, şarkı, şiir, renkli yolculuk, hayal, dopamin ve ses metaforlarının yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, müzik dersinin öğrenciler tarafından estetik ve yaratıcı bir alan olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin müzik dersini "renkli bir yolculuk" ve "hayal" gibi metaforlarla ifade etmeleri, müzik eğitiminin bireyin hayal gücünü besleyen ve estetik duyarlılığını geliştiren bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ülger (2015), sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum, çalışmada ortaya çıkan metaforlarla örtüşmektedir. Karaçay (2010) ise müzik dinleme sürecinde beynin ödül sistemiyle ilişkili bölgelerinin etkinleştiğini ve dopamin salınımının arttığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler tarafından üretilen "dopamin" metaforu, müzik dersinin haz ve motivasyon sağlayan bütüncül bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir.

"Müzik dersinin eğlenme üzerinde etkisi vardır" kategorisinde; eğlence, aktivite, spor, kafa dağıttığım yer ve heves metaforları yer almaktadır. Bu bulgu, müzik dersinin öğrenciler için dinlenme, stres azaltma ve keyifli zaman geçirme olanağı sunduğunu göstermektedir. Çam ve Altınköprü (2013), müzik dinlemenin öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerini düşürdüğünü ; ayrıca stresle başa çıkmada daha çözüm odaklı, sorunlarını tek başına çözebilen ve iyimser bir tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin müzik dersini eğlendirici ve rahatlatıcı bir ders olarak algılamalarıyla uyumludur.

"Müzik dersinin yaşama ilişkin algı üzerinde etkisi vardır" kategorisinde; hayat, yaşam, geçmişi hatırlama, yol, ev, doğa, boşluk ve anı metaforları yer almaktadır. Bu metaforlar, öğrencilerin müzik dersini kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Çerezcioğlu (2013), müziğin anıların yeniden üretilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda müzik, bireyin geçmişiyle bağ kurmasını sağlayan güçlü bir araç olarak değerlendirilebilir.

"Müzik dersinin ifade üzerinde etkisi vardır" kategorisinde; iletişim yolu, konuşma dili, sessiz çığlık, sözcük, sevgi dili, içini dökmek ve köprü metaforları yer almaktadır. Kınık (2011), insanoğlunun var oluşundan bu yana çevresiyle iletişim kurduğunu ve bunu farklı iletişim araçlarıyla gerçekleştirdiğini; zamanla bu araçları ve iletişim biçimlerini geliştirdiğini belirtmektedir. Müziğin insanın var oluşuyla ortaya çıktığı düşünüldüğünde, bir iletişim aracı olarak kullanımının derin bir geçmişe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durum, öğrencilerin müzik dersini duygularını ve düşüncelerini ifade edebildikleri bir iletişim alanı olarak gördüklerini göstermektedir.

Araştırmada belirlenen "Müzik Dersinin Öğrenme Üzerinde Etkisi Vardır" kategorisinde; öğretmen, evrensel, toplum, meslek, kitap ve duyu organı metaforları yer almaktadır. Tandoğdu Kılıç (2023), yaşama ve öğrenme kavramlarının bir bütünün parçaları olarak hayatın her döneminde var olduğunu ve öğrenmenin çeşitli yol, yöntem ve kavramlarla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda müzik de, öğrenme sürecine destek sağlayan etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu

durum, öğrencilerin müzik dersini yalnızca teknik bir bilgi edinme aracı olarak görmediklerini; müzik dersini ve öğretmenini birer rehber olarak değerlendirerek, farklı kavramlar aracılığıyla bilgiye ulaştıklarını göstermektedir. Böylece öğrenciler, müzik dersini öğrenmeyi pekiştiren ve farklı disiplinlerle bağlantı kuran bir öğrenme platformu olarak algılamaktadır.

"Müzik Dersinin Düşünme Süreci Üzerinde Etkisi Vardır" kategorisinde; düşünme, merak ve puzzle metaforları yer almaktadır. Ayata ve Aşkın (2008), müzisyenlerin müzik dışındaki problemleri çözmede de beyindeki müziği işleyen bilişsel mekanizmaları kullandıklarını belirtmektedir. Bu durum, müzik dersinin öğrencilerin yalnızca duygusal veya sanatsal gelişimlerini değil; aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme ve merak etme süreçlerini destekleyen bilişsel bir etkinlik olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Araştırmada 3 öğrencinin müzik dersine yönelik olumsuz algıya sahip olduğu belirlenmiştir. "Çöp" ve "boş ders" metaforları, dersin merkezi sınavlarda yer almaması ve yetenek temelli algılanmasıyla ilişkilendirilebilir. Yazar, Aslan ve Şener'e (2015) göre, sanat derslerine yönelik toplumsal ilginin düşük olmasının temelinde, bu derslerin akademik başarı açısından zorunlu görülmemesi ve toplumsal düzlemde ikame edilebilir etkinlikler olarak algılanması yatmaktadır. Her ne kadar olumsuz algılar sayıca az olsa da bu durumun derinlemesine araştırılması ve bu algılara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Üç ve üzerinde kalan 14 farklı metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar sırasıyla duygu, eğlence, hayat, huzur, sanat, mutluluk, ruh, his, ruhun gıdası, aşk, dost, tutku, yaşam ve terapi şeklindedir. Bu metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin müzik dersine yalnızca bir ders olarak değil, içsel dünyalarında önemli bir yere sahip, duygusal ve psikolojik anlamlar yüklenen bir alan olarak algıladıkları görülmektedir. Gerekten ve Barışeri Ahmethan (2018) müziğin, insanın duygu ve düşüncelerini ahenkli sözler ve notalar aracılığıyla ifade etmeye olanak tanıyan bir sanat olmasının yanı sıra, bireyin duygu ve düşüncelerini geniş kitlelere aktarabilen ve benzer ruh hâline sahip bireyler arasında sosyal bağların oluşmasına katkı sağlayan bir araç niteliği taşıdığını vurgulamaktadır. Akkuş'a (2007) göre müzik, birey üzerinde olumlu etkiler oluşturan; rahatlatıcı ve sakinleştirici özellikleri sayesinde insan sağlığını destekleyen önemli bir unsurdur. Polat (2018) ise müzik eğitiminin, bireylerin duygusal yönden rahatlamalarına katkı sağladığını; güvensizlik, çekingenlik ve korku gibi olumsuz duygulardan arınmalarına, akranlarıyla uyum içinde olmalarına ve disiplin alışkanlığı kazanmalarına destek olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin müzik dersini rehabilite edici ve rahatlatıcı bir unsur olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

En sık tekrar edilen metaforlara bakıldığında "duygu", "eğlence" ve "hayat" metaforlarının 13 farklı metafor türüyle, toplamda 39 öğrenci tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu bulgular, müzik dersinin Anadolu Liselerinde kelimelerin ötesine geçerek duygulara hitap eden, eğlence yoluyla hayata anlam katan bir ders olarak algılandığını göstermektedir. Şen (2016) müziğin ne olduğu ve toplum tarafından nasıl ele alındığına ilişkin tartışmalar çerçevesinde, toplumun belirli bir kesimi tarafından müziğin rahatlama ve eğlenme işlevleri ön plana çıkarılarak bir eğlence aracı olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Öz (2001) ise tüm sanat disiplinleri arasında insan ruhu üzerinde en kapsamlı ve sarsıcı tesiri uyandıran alanın müzik olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin müzik dersini genel olarak olumlu algıladığını ve dersin yalnızca bilişsel bir öğrenme alanı olmanın ötesinde, duygusal ifade, sanatsal deneyim, eğlenme, düşünme süreçlerini destekleyen ve yaşamla bütünleşen çok boyutlu bir alan olduğunu göstermektedir. En sık tekrar edilen metaforlar "duygu", "eğlence" ve "hayat" olup, müzik dersinin öğrencilerin iç dünyasında önemli bir yer tuttuğu ve psikolojik iyilik hâline katkı sağladığı görülmektedir. Az sayıda olumsuz

algı, dersin yetenek temelli olması ve merkezi sınavlarda yer almamasıyla ilişkilendirilebilir. Bu sonuçlar, müzik derslerinin öğrencilerin duygusal, estetik ve bilişsel gelişimini bütüncül biçimde desteklediğini ortaya koymakta olup, dersin okul içi ve toplum düzeyindeki öneminin vurgulanmasını ve eğitim programlarının bu doğrultuda yapılandırılmasını önermektedir. Müzik dersine yönelik metaforik algıların belirlenmesini konu alan araştırmaların sınırlı sayıda olması, bu alanda yeni ve kapsamlı çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. İlkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin yanı sıra, görev yapan müzik öğretmenlerinin ve meslekle yakın iş birliği içinde olan diğer meslek gruplarının müzik dersine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi, müzik dersine ilişkin sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acay Sözbir, S., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 269–282. https://doi.org/10.9761/JASSS3248

Akça, O. M., Şen, Ç., & Kurtaslan, Z. (2019). Bilim ve sanat merkezleri müzik alanı öğrencilerinin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 123–145. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amader/issue/50092/580816

Akkuş, Ü. (2007). Müziğin insan sağlığı üzerindeki yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 98–103.

Akyüzlüer, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin müzik öğretmenine ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 60–86. https://doi.org/10.9779/pauefd.846801

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64–84.

Ayata, E. &Aşkın, C. (2008). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İTÜ Dergisi/B Sosyal Bilimler*, 5(2), 13–22.

Balcı, S. (2020). Öğretmen kavramına ilişkin aday psikolojik danışmanların algıları: Bir metafor analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1–8.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/898942

Baydağ, C. (2019). Duygudurum bağlamında müzik ve insan sesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 363–374.

Çam, O. &Altınköprü, H. (2013). Üniversite öğrencilerinde müziğin ruhsal duruma ve stresle başa çıkma tarzları üzerine etkisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 6(11), 262–272.

Çerezcioğlu, A. (2013). Popüler müzik ve gündelik yaşam deneyimi. *Folklor/Edebiyat*, 19(75), 159–172.

Çetinkaya, Y. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539–547.

Düzgören, H. & Gerekten, S. E. (2017). Anadolu lisesi öğrencilerinin "müzik dersi" kavramına ilişkin algıları. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 86–117.

Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Lise öğrencilerinin "ödev" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 135–162.

Ertem, Z. S. & Arı, A. (2020). Lise öğrencilerinin öğrenci kavramına yükledikleri metaforik algının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1–22.

Gerekten, S. E. ve Barışeri Ahmethan, N. (2018). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin "Türk halk müziği" kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 387–406. https://doi.org/10.17556/erziefd.334139

Güneş, A. & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115–129. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402030

Kahyaoğlu, M. & Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin "doğa" kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 58–76.

Karaçay, B. (2010). Müzik ve beyin. *Bilim ve Teknik*, 43(512), 32–39.

Karakelle, S., Çakır, M. A. & Özel, Ö. (2023). Lise öğrencilerinin müzik tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(147), 43–57. https://doi.org/10.29228/ASOS.73161

Kazak, E. & Koca, Z. (2024). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 954–979. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1408226

Kınık, M. (2011). Bir iletişim aracı olarak Türk halk müziği ve türküler. *Akademia*, 2(1). https://doi.org/10.1234/AKADEMIA.V2I1.70

Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1–14. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153174

Özet, B., Aybaş, G. & Duran, N. (2024). Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 370–389.

Polat, B. B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52–64.

Şen, Ü. L. K. Ü. S. E. V. İ. M. (2016). İnsan ve toplum ekseninde müzik estetiği kavramı. *Journal of International Social Research*. https://doi.org/10.17719/JISR.20164520684

Tandoğdu Kılıç, S. (2023). Etkili bir öğrenme aracı olarak müziğin kullanımı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1502–1516.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(206), 135–147.

Ünsal, S., Korkmaz, F. & Çetin, A. (2016). Lise öğrencilerinin "felsefe" kavramına yönelik metafor algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1047–1064.

Üstün, A. & Umuzdaş, S. (2023). Metafor yöntemiyle çalışılmış müzik makalelerindeki genel eğilim. *Online Journal of Music Sciences*, 8(1), 103–115. https://doi.org/10.31811/ojomus.1248819

Yapıcı, İ. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139–147. https://doi.org/10.17755/esosder.65823

Yazar, T., Aslan, T. & Şener, S. (2015). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593–605. https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.18

Yazıcı, T. & Baran, S. (2023). Lise 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi ve metaforik analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, Özel Sayı, 393–414.

Yıldırım Bilgen, D. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilimi dersine yönelik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1697–1716.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Language is the primary medium through which individuals express their thoughts, emotions, experiences, and perceptions of the world. However, when direct verbal expression becomes insufficient to convey complex or abstract meanings, metaphors emerge as powerful cognitive and linguistic tools. Metaphors allow individuals to explain unfamiliar or abstract concepts by relating them to familiar and concrete experiences. In educational research, metaphor analysis has been widely employed to explore learners' perceptions, beliefs, attitudes, and emotional orientations toward courses, learning environments, and educational practices. Through metaphors, students' implicit meanings, values, and subjective experiences can be revealed in a deeper and more nuanced manner. Within the field of music education, metaphorical perceptions gain particular importance, as music is inherently connected to emotions, creativity, self-expression, imagination, and aesthetic experience. Music courses are not limited to teaching musical knowledge, notation, or performance skills; rather, they play a significant role in supporting students' emotional regulation, psychological well-being, social interaction, creativity, and personal development. Especially during adolescence, when emotional intensity and identity formation are prominent, music education can serve as a meaningful space for expression, relaxation, and communication. In Türkiye, Anatolian high schools are generally characterized by an academically intensive curriculum that prioritizes central examinations and cognitive achievement. In such environments, art-related courses, including music, may be perceived as secondary or less important. Understanding how students perceive music lessons within this academic context is therefore crucial for improving instructional practices, increasing student engagement, and strengthening the position of music education within the school curriculum. Despite the growing number of metaphor-based studies in education, research specifically focusing on Anatolian high school students' metaphorical perceptions of music courses remains limited. This gap highlights the need for comprehensive and context-sensitive investigations. Accordingly, the present study aims to identify Anatolian high school students' metaphorical perceptions of the music course and to classify these metaphors into conceptual categories. In line with this aim, the study seeks to answer the following research questions: (1) What metaphors do Anatolian high school students generate regarding the music course? and (2) Under which conceptual categories can these metaphors be grouped based on their shared meanings?

Method

This study was designed as a qualitative research employing a phenomenological approach, which focuses on individuals' lived experiences and the meanings they attribute to a specific phenomenon. Phenomenology was considered appropriate, as the study aimed to explore students' subjective perceptions of the music course through metaphors. The research was conducted during the 2025–2026 academic year at an Anatolian High School located in Hakkâri, Türkiye. The initial study group consisted of 194 students enrolled in grades 9 through 12. However, due to incomplete, unclear, or conceptually inconsistent metaphor expressions, data obtained from 34 students were excluded from the analysis. As a result, the final study group comprised 160 students, including 106 female and 54 male students. Data were collected using a semi-structured metaphor elicitation form developed by the researcher. The form required students to complete the statement "The music course is like …" and to provide a justification by completing the sentence "Because …". This structure enabled students to express both their metaphorical image and the underlying reasoning behind it. The form also included demographic questions regarding gender and grade level. To ensure content validity and clarity, expert opinions were obtained prior to data collection, and necessary revisions were made accordingly.

Participation was voluntary, and students were informed about the purpose of the study and the confidentiality of their responses. The data collection process took approximately 15 minutes. The collected data were analyzed using content analysis. Initially, all metaphor statements were examined to determine their validity. Subsequently, valid metaphors were coded, grouped according to shared characteristics, and categorized into conceptual themes. Frequencies and percentages were calculated to identify the distribution of metaphors and categories. The analysis process resulted in the identification of distinct metaphor categories that reflect students' perceptions of the music course.

Findings

The findings revealed that the participating students produced a total of 63 valid metaphors related to the music course. These metaphors were grouped into eight conceptual categories. Among the identified metaphors, 60 reflected positive perceptions, while only three represented negative perceptions. This distribution indicates that students' perceptions of the music course were overwhelmingly positive. The most frequently generated metaphors included emotion, entertainment, and life, each expressed by 13 students. These metaphors were followed by peace, art, happiness, soul, and feeling. When examined categorically, the largest proportion of metaphors (50%) fell under the category "The music course has an effect on emotions," emphasizing the strong emotional association students have with the music lesson. Other prominent categories reflected the effects of the music course on artistic perception, enjoyment and entertainment, life experiences, self-expression, learning processes, and thinking skills. A limited number of students produced negative metaphors such as waste and free lesson. These metaphors were associated with perceptions of the music course as non-essential, often due to its exclusion from central examinations or its perceived dependence on innate talent. Nevertheless, the very low frequency of negative metaphors suggests that unfavorable perceptions were marginal compared to the predominantly positive evaluations.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that Anatolian high school students perceive the music course as a multidimensional learning experience that extends beyond cognitive outcomes. The dominance of emotion-related metaphors indicates that students view music lessons as spaces for emotional expression, relaxation, and psychological relief. These findings are consistent with previous research emphasizing the affective and therapeutic functions of music education. Metaphors related to art and creativity suggest that students recognize music as an aesthetic and imaginative domain that nurtures creativity and artistic sensitivity. Additionally, metaphors associated with entertainment and life reveal that music lessons are perceived as enjoyable, meaningful, and closely connected to students' everyday experiences. The presence of metaphors emphasizing learning, thinking, and communication further indicates that students acknowledge the cognitive and expressive dimensions of music education. Although negative perceptions were limited, their presence highlights the need to reconsider how music courses are positioned within academically driven school systems. Increasing awareness of the educational, emotional, and social value of music courses among students, teachers, and administrators may help reduce such perceptions. In conclusion, this study reveals that Anatolian high school students largely perceive the music course as an emotionally enriching, enjoyable, and life-related experience that supports their holistic development. Given the limited number of studies focusing on metaphorical perceptions of music education, future research should include different educational levels and stakeholder groups, such as music teachers and preservice educators, to further enrich the literature and contribute to the improvement of music education practices.

Keywords : Music Course, Metaphor, Figurative Expression.