MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 20 Issue 56, June 2026

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Mete Elkıran

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Peggy Placier
University of Missouri-Columbia, USA
Nezahat Güçlü
Gazi University, Turkey
Fernando Galindo
Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Carol Gilles
University of Missouri-Columbia, USA
Cushla Kapitzke
Queensland University of Technology, Australia
Rauf Yıldız
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Kwok Keung HO
Lingnan University, Hong Kong
Sara Salloum
Long Island University, USA
CHAN, Raymond M C
Hong Kong Baptist University
Mustafa Ulusoy
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Mehmet Acikalin
Istanbul University, Turkey
Funda Savasci
Istanbul University, Turkey
Caglar Yildiz
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Ihsan Seyit Ertem
Gazi University, Turkey
Van-Anthoney Hall
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Pauline Sameshima
Washington State University
Young-Kyung Min
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Erdal Toprakci
Ege University, Turkey
Ali Ekber Sahin
Hacettepe University, Turkey
Fatih Kana
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Julie Matthews
University of the Sunshine Coast, Australia
Sunay Akkaya
Adıyaman University, Turkey
Yang Changyong
Southwest China Normal University China
Susan Matoba Adler
University of Hawaii, USA
Juny Montoya
Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia
Catalina Ulrich
Universitatea din Bucuresti, Romania
Sharon Tettegah
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Ayşe Ottekin Demirbolat
Gazi University, Turkey
Yusuf Mete Elkıran
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Ismail Sahin
Selcuk University, Turkey
Winston Jumba Akala
Catholic University of Eastern Africa, Kenya
Pragasit Sitthitikul
Walailak University, Thailand
Luisa Rosu
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Sheila L. Macrine
Montclair State University, USA
Raul Alberto Mora Velez
University of Pontificia Bolivariana, Columbia
Levent Cetinkaya
Turkish Educational Research Association
Bongani Bantwini
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Martina Riedler
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Mustafa Tuncay Saritas
Balikesir University, Turkey
Hye-Young Park
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
John L. Pecore
University of West Florida

Assistant Editor

Post Graduate Shahzada Bilal Akbar

Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Table of Contents

Page 01-21

The Potential of Critical Pedagogy in Overcoming Stigma: Journey with Paulo Freire
Ali Haydar Akarsu

Page 22-40

Zihinlerdeki Sanat: Erken Çocuklukta Sanat Eğitimine Dair Metaforik İmgeler
İlayda Gürsoy Kızılaslan

Page 41-63

Yazma Eğitiminde Yapılandırmacı Bir Yaklaşım: Yazma Çıraklığı (Writing Apprenticeship) Modeli
Engin Yavuz & Ali Türkel

Page 64-84

Türkçe Öğretmeni Adaylarında Dil Farkındalığı: Gündelik Yaşam Bağlamında Bir İnceleme
Rumeysa Dak & Hulusi Geçgel

Page 85-107

Türkçe Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Belirlenmesi
Azer Toptaş & Mustafa Yunus Eryaman

Page 108-120

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri
Ulaş Berk Özbaş & Mustafa Yunus Eryaman

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

The Potential of Critical Pedagogy in Overcoming Stigma: Journey with Paulo Freire

Ali Haydar Akarsu [1]

Abstract: Although stigma is primarily produced and reinforced through structural social processes, educational responses to its transformation remain limited. This article examines how Paulo Freire's critical pedagogy can serve as a transformative approach to addressing deeply ingrained stigmas in academic settings. Drawing on Freire's concepts of critical consciousness (conscientização), dialogue, and praxis, the article highlights how these principles help educators critically engage with the structural foundations of stigma. The study focuses on the classroom practices of three educators inspired by Freirean pedagogy, who aim to create dialogic, democratic, and inclusive learning environments. These educators employ critical dialogue and participatory practices to increase students' awareness of socio-political realities and cultural diversity. Their efforts demonstrate how pedagogy can act as a tool to foster anti-stigma awareness and transformation. The findings offer meaningful insights for educators committed to social justice and inclusive education, encouraging them to recognise, question, and transform stigma in their classrooms.

Keywords: Freire, critical pedagogy, problem-posing model, stigma, dialogue

Geliş Tarihi: 17.01.2026 – **Kabul Tarihi:** 28.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22650658

[1] **Ali Haydar Akarsu**, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0002-8531-0678. Email: alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr

INTRODUCTION

Often associated with discrimination or deviance (Goffman, 1963), stigma refers to prejudicial attitudes and negative treatment toward individuals or social identities that possess characteristics considered dangerous, undesirable, antisocial, or worthless (Dovidio et al., 2000; Thornicroft et al., 2007). Viewed by Goffman (1963) as a 'spoiled identity' that leads to social discredit, stigma operates at both individual and structural levels. It constructs certain groups as socially labeled, excluded, and marginalized, mainly through the judgments of others. Education, which is not a neutral process in this construction process (Freire, 1970), plays a fundamental role in shaping individual identities, reinforcing social norms, and creating and maintaining systems of oppression (Apple, 2013; Giroux, 2013; Kincheloe, 2018).

Traditional educational structures that prioritize conformity and reinforce hierarchies (Freire, 1970; Shor & Freire, 1987) often label and exclude those who do not conform to narrow and defined norms, resulting in stigmatization (Reay, 2017). Emphasizing standardized understandings of learning and achievement, this structure not only limits students' academic potential by defining success through standardized patterns (Reay, 2017) but also creates and perpetuates stigmatizing narratives around marginalized identities such as disability, race, and gender (Cologon, 2019; Fergus, 2016; hooks, 2000; Robinson, 2013). These stigmatizing narratives, created in educational environments, become a structural problem that directly affects individuals' self-confidence and self-esteem (Thomson, 2017), their sense of social belonging, social integration, and position within the social structure (Cologon, 2019; Robinson, 2013; Shifrer, 2013; Marsh & Noguera, 2018). This situation often creates negative social labels in students that limit their potential (Noguera, 2003).

Stigma often positions marginalized students as lacking, inadequate, or unsuccessful by comparing them to an idealized norm (Brown, 2011; Cologon, 2019; Reay, 2017). For instance, a student with a learning disability might be labeled as 'slow' or 'unintelligent,' reinforcing a narrative of deficit and marginality. Therefore, stigmatization emphasizes the limitations of marginalized students rather than recognizing their potential and experiences (Cologon, 2019; Marsh & Noguera, 2018). A potent instrument for addressing these complex and interrelated forms of oppression is Freire's critical pedagogical approach. It fosters critical awareness of the social, political, and economic forces that shape one's reality and pedagogy through critical consciousness, praxis, and dialogue. They can help students identify the roots of stigma and develop strategies for collective resistance and transformation by creating spaces for dialogue and reflection. In this way, education becomes a space of challenge and liberation, where educators, as agents of change, can create more inclusive and equitable learning environments that directly challenge and transform stigma.

In this context, this article draws on Freire's critical pedagogy to humanize educational environments where oppressive narratives perpetuate themselves through intersectional means. It aims to contribute to the literature on social justice-oriented education by examining the dialogic practices employed by three educators inspired by Freire in their classrooms to

challenge stigma and address the broader social and structural forces that produce and perpetuate oppression in educational settings.

Literature review: Stigma in education as a structural and systemic problem

Systemic policies that prioritize conformity and standardization over individuals who do not meet strict standards of achievement and attainment are frequently the cause of persistent stigmas in educational settings (Giroux, 2013; Smythe et al., 2020). The literature on stigma shows that marginalized students are often perceived within the educational system as 'incompetent' (Reay, 2017), 'underachievers' (Brown, 2011; Cologon, 2019), Shifrer, 2013), 'outsiders' (Marsh & Noguera, 2018; Smythe et al., 2020), 'threat' (Howard, 2013), and 'deviant' (Marsh & Noguera, 2018), 'criminals' (Neal, 2013, p. 5), and that these students are often evaluated through a 'deficiency' perspective (Cologon, 2019). These stigmas emerge intersectionally due to racism, ableist discrimination, sexism, and class-based forms of oppression (Crenshaw, 1991). As Freire (1970) emphasized, oppression in education is perpetuated through dominant ideologies that systematically exclude certain groups. In this context, stigma emerges not only as an individual labeling process but also as a structural phenomenon embedded in norms, policies, and practices that reinforce inequality (Robinson, 2013).

This situation has led some social scientists to approach the phenomenon of stigma in education from an intersectional perspective. The intersectional approach examines how students possess multiple forms of social identities that they must interact with and how these identities influence their educational experiences (Annamma et al., 2018; Crenshaw, 1991). In particular, the overlapping of race, ethnicity, gender, disability, and other forms of social identities causes students to encounter multiple and layered forms of stigmatization (marginalization, stereotyping, etc.) (Crenshaw, 1991; hooks, 2000; Cammarota & Fine, 2008; Cologon, 2019; Fielding, 2007; Spyrou & Spyrou, 2018; Taft, 2019). This problem causes the personal and cultural identities of stigmatized groups to be devalued (Reay, 2017; Smythe et al., 2020).

Research suggests that students with disabilities and students from ethnic or racial minorities experience intersectional stigma that is not adequately addressed in traditional educational practices. For example, students from racial and ethnic minority backgrounds often experience stigma in the form of low expectations, microaggressions, and discriminatory disciplinary practices (Smythe et al., 2020). Students with disabilities are often limited in their participation in educational settings and their access to inclusive educational opportunities (Cologon, 2019). These forms of stigma occur not only as parallel processes of discrimination but also as a result of intersectional forms of oppression, such as inequality, discrimination, and racism, that reinforce each other and create complex barriers to educational equity (Dochania, 2024; Nieto, 1999). For example, Annamma, Ferri, and Connor's (2018) framework suggests that students often face intersecting forms of stigma based on race, disability, gender, and class. Nieto (1999) reported that 80% of students at a local high school experienced racism and consequent stigma, which devalued and stigmatized individuals. A recent study of Afghan male students at universities in Delhi found that these

students were subjected to implicit microaggressions and prejudice by Indian students. The same research shows that Afghan students were associated with terrorism by Indian students and that stigmatized individuals were perceived as threats (Dochania, 2024).

On the other hand, curricula, discriminatory practices, and exclusionary policies that are deeply influenced by dominant ideologies around race, gender, ability, and socioeconomic status lead to stigma (Cologon, 2019; Fielding, 2007; Reay, 2017). In particular, students who do not meet the dominant standards of success, as reflected in standardized test scores or behavioral expectations, are often labeled as failures (Brown, 2011) or identified as problematic individuals (Reay, 2017). Thus, students internalize the standards imposed on them. Instead of recognizing the problem as a systemic injustice, students begin to see it as a personal deficiency. This reinforces the stigma associated with their identities, causing the stigma to become a systemic problem that reflects and perpetuates broader social injustices (hooks, 2000). Instead, neoliberal education policies that emphasize competition, standardization, and accountability (Apple, 2018) tend to view systemic barriers affecting students from marginalized communities as individual deficiencies.

Apple argues that neoliberal ideology, which is based on competition, individualism, and market-oriented policies, reinforces social inequalities by framing success and failure as individual responsibility (Apple, 2018). This ideology undermines collective approaches to addressing students' stigmatization and hinders solidarity in combating structural barriers related to race, disability, or socioeconomic status (Giroux, 2017). Within the neoliberal structure, standardization and the emphasis on specific criteria for success increase the potential for stigmatizing students (Smythe et al., 2020). Especially students with disabilities and non-dominant cultural backgrounds; when evaluated according to one-dimensional success criteria such as standardized tests, stigma becomes inevitable (Cologon, 2019; Fergus, 2016; Fielding, 2007; Marsh & Noguera, 2018; Reay, 2017; Steele, 1997; Smythe et al., 2020). On the other hand, the global spread of Western educational models and the norms imposed by these models devalue local knowledge systems and cultural practices in non-Western contexts, thus opening up space for stigma (Spyrou & Spyrou, 2018).

Sociopsychological Interventions: Addressing Stigma through Participatory and Democratic Education

In addition to expanding theoretical perspectives on stigma, it is important to consider practical interventions that have been proven effective in reducing stigmatizing attitudes and behaviors in educational contexts. One notable example is the sociopsychological intervention tested by Cohen and colleagues (2006) that aimed to improve the academic performance of African American students by addressing stereotyping threat, a psychological phenomenon in which individuals fear confirming negative stereotypes about their group, thereby negatively affecting their performance. The intervention included a short writing exercise designed to help students reflect on their strengths and values. This approach, known as a 'values-affirming intervention,' protected students from stereotypes and stigmatizing threats. The intervention was found to lead to significant improvements in both academic performance and a sense of belonging within the school environment. The success of Cohen and colleagues'

(2006) intervention highlights the importance of addressing the structural dimensions of stigma and the psychological processes that maintain it.

The growing literature on Participatory Action Research (PAR) and democratic schools provides concrete examples of how educational environments can be transformed to address stigma and promote social justice (Cammarota & Fine, 2008; Fielding, 2007). Participatory research methods, based on Freire's concepts, position students as active individuals and peer researchers contributing to knowledge creation. This approach challenges traditional power dynamics in the classroom and empowers marginalized students to speak out and counter stigmas. Cammarota and Fine's (2008) study demonstrates that engaging students as active participants in research and problem-solving enhances their critical consciousness and helps them identify and resist systemic factors that contribute to their stigma.

In democratic schools, Fielding (2007) advocates for 'radical collegiality,' where students and teachers collaborate to create curriculum and learning experiences that reflect the diverse identities and experiences of all members of the school community. Democratic school practices, such as student-led initiatives, peer mentoring, and collaborative decision-making, can serve as powerful counter-narratives to the stigmatizing dynamics prevalent in traditional educational settings. These approaches foster a more inclusive academic environment that enhances students' capacity to contribute meaningfully to the school community.

Taft (2019) offers an alternative perspective on how students cope with and resist stigma. Taft's research on youth movements shows that when young people are not passive recipients of stigmatizing narratives, they are more likely to define their identities. Nevertheless, educational institutions often fail to recognize or support this activism, limiting the transformative capacity of education. In this context, the Freirean approach, which views students as agents of change, has significant potential to integrate youth activism more effectively into educational practice.

Studies of student voice and democratic schools provide fundamental insights into the power dynamics that exist in educational settings. Freire (1970) and other social scientists have argued that traditional school structures often silence marginalized voices and encourage hierarchical knowledge production (Apple, 2013; Fielding, 2007; Kincheloe, 2018). Taft's (2019) youth activism, Cammarota and Fine's (2008) Youth Participatory Action Research (YPAR), Fielding's concept of 'radical collegiality' (2007), and Reay's (2017) emphasis on class-based inequalities all highlight the importance of student initiative and participation in challenging these power imbalances.

These important studies on student voice, activism, and democratic schools provide compelling evidence for transforming power dynamics in educational institutions. However, there are still limitations in addressing the nuanced issues created by stigma mechanisms that prevent students from fully participating in educational processes. Cammarota and Fine's (2008) participatory action research, which positions students as co-researchers in the research process and disrupts traditional power hierarchies in educational settings,

demonstrates the capacity of Freirean pedagogy to transcend stigma. Despite these potentials, a significant gap exists in the literature regarding the application of a Freirean lens to explore how stigmas can be disrupted through a conscious and liberatory pedagogy.

Freirean Perspective: Banking education versus problem-posing education

Freirean's (1970) critical pedagogy provides a robust theoretical framework for reconceptualizing stigma as a structural and ideological phenomenon. In his work 'Pedagogy of the Oppressed,' Freire (1970) argues that oppression is perpetuated through ideologies that position marginalized groups as inherently inadequate, incompetent, or less than human. In educational contexts, these ideologies are often enacted through what Freire describes as the 'banking model of education.' In banking education, knowledge is instilled in students without recognition of their agency or lived experiences. Banking education marginalizes students who do not conform to dominant norms, thus reinforcing stigma by positioning them as passive recipients of knowledge rather than active contributors to its production. Paulo Freire argues that 'banking education,' where students are seen as passive recipients of knowledge, creates and perpetuates various inequalities (exclusion, othering, alienation, ignorance, marginalization). In banking education, marginalized students, especially those labeled as disabled or disadvantaged, are defined as outsiders who need to be corrected or assimilated into a narrow definition of success. Banking education reinforces deficit-based perspectives by making students passive recipients of education. Therefore, devaluing students' strengths and potential and preventing their unique voices from being heard leads to inequalities (Freire, 1970).

According to Freire, education is not only a process of knowledge transfer but also a practice of liberation, empowerment, and humanization that broadens individuals' perspectives on the world. He advocates a 'problem-diagnostic' model of education that critically engages students with their social realities and empowers them (Freire, 1970). Based on the fundamental principles of critical pedagogy, this model challenges the traditional 'banking education' paradigm, which positions students as passive recipients of knowledge. It is a transformative and liberating critical pedagogy that has the potential to dismantle oppressive structures and create positive change (Freire, 1970). This pedagogy makes oppression visible by drawing attention to the reality of unjust practices and discriminatory actions. This visibility creates a dialogic and collective learning and experiencing space. This space fosters critical consciousness, liberating praxis, and humanizing dialogue, enabling collective action to challenge stigmatization and understand the sociopolitical forces that shape the experiences of marginalized individuals.

Anti-Stigma resources of Freirean pedagogy

Freirean critical pedagogy in the process of overcoming stigma lies in the value it places on crucial elements such as critical consciousness development, liberating practice (praxis), and humanizing dialogue, and in its capacity to create transformative learning environments that challenge oppressive narratives and foster a culture of inclusiveness and respect (Freire, 1970). This approach enables students to understand stigmatization processes through critical thinking and develop strategies to resist these narratives (Freire, 1970). In this

context, the anti-stigmatization resources of Freire's pedagogy can be summarized under three key headings.

Humanizing dialogue: Love and hope

Freire (1970) does not see dialogue as a simple exchange of ideas, or a technique consumed between individuals. Freire rejects dialogue as a mechanical tactic to engage students in a specific task that prioritises individual pleasure or experience (Freire & Macedo, 1995). On the contrary, Freire (1970) sees dialogue as an existential necessity and an indispensable 'epistemological relation' (pp. 102) (curiosity, encounter, confrontation, creation) that 'deciphers the truth' in a humanistic sense. Freire expresses this as the product of a deep love for the world and humanity: Love is both the basis of dialogue and itself. Therefore, it is necessarily the task of responsible subjects and cannot exist in a relationship of domination (Freire, 1970). Freire's understanding of dialogue is nourished primarily by love and hope (hooks, 2000; Darder, 2017; Weiler, 2003). Love is the only way to liberation (Freire, 1970). 'Love is not just an emotional transfer of feeling; it is a combination of trust, belief, [hope], and admiration for students, and an appreciation for the strengths they bring' (Nieto, 2003, pp. 37–38). Love enables participation, connection, belonging, and learning in everyday life and school. Love is also a political, collective, powerful, and transformative force based on justice and change. Because it reveals who we all are (hooks, 2000). 'Learning based on love 'activates our human capacity to experience ourselves as subjects in our world' (Darder, 2017, pp. 81).

Hope, like Love, is an act that initiates dialogue. 'Hope is not about folding your arms and waiting', hope initiates action and struggle. Therefore, initiating a dialogue in an atmosphere of despair is impossible. If those in dialogue expect nothing from their efforts, their confrontation will be empty, sterile, bureaucratic and boring (Freire, 1970). Defining Love and hope as the essential characteristics of both dialogue and dialogue, Feire states that a dialogue devoid of Love, hope, humility, dialectics, and criticism cannot exist (Freire, 1970).

The dialogue process, which is an inclusive, participatory, transformative, liberating, and, most importantly, a humanizing process characterized by Love and hope (Freire, 1970), is based not on the duality of winning and losing the game (Shor & Freire, 1987), but on the enrichment of the parties (Darder, 2017; Luke, 1996; Mayo, 2014; Weiler, 2003). Freire (1970) argues that a truly liberating education should include the active and intellectual participation of the oppressed. In this direction, the dialogic horizontal relations established between students and teachers encourage the joint production of knowledge and humanize the acquisition of knowledge by purifying it from power relations.

Liberating praxis

Praxis is an indispensable resource for Paulo Freire's pedagogical approach (Allman, 2001). In line with the Marxist tradition, Freire believes that humans create an objective world through their practical activity. Marx wrote, 'Philosophers have only interpreted the world in various ways; what is important is to change it' (Marx, 2008, pp. 106). This statement by Marx emphasizes the importance of changing the world rather than merely interpreting it and

is an example of Freire providing the theoretical background for the concept of praxis. Praxis emphasizes the ability of humans to change the world through their actions. Freire argues that the concept of praxis demonstrates that humans are conscious when they create an objective world through their practical activities (Freire, 1970).

Praxis is a dialectical process that feeds off each other without distinguishing between action and reflection (Allman, 2001). Praxis includes the critical complementary components of epistemological knowledge, curiosity, reflection, and action. The concept of praxis emerges as a practice that liberates individuals by combining thought and action in the problem-posing processes of education (Mayo, 2014). Freire believes that students can liberate themselves from an oppressive situation only by deliberate intention, not by chance (Freire, 1970). In this context, praxis aims to provide students with a purposeful learning experience by combining theoretical thinking in education with practical action. It also enables individuals to liberate themselves through action and develop their ability to intervene in and transform social realities.

Critical consciousness

Another concept at the center of Freire's social transformation is critical consciousness (conscienceização). Critical consciousness is the crucial understanding and positioning of the socio-political and economic realities that shape students' lives and capacities as knowing subjects rather than passive recipients of knowledge (Freire, 1970). Critical consciousness enables individuals to perceive the systemic nature of oppression and to take collective action to transform it through a dialogic approach (Freire, 1970). According to Freire, cultural environments are transformative environments where individuals learn together, become conscious, and are forced to question (Freire, 1970). Therefore, for Freire, creating a critical consciousness about the reality around us is about acting in the way one chooses, that is, in a way that represents one's subjectivity. Education, as a valuable and meaningful activity, should develop critical consciousness.

Freire claims that banking education passively presents accumulated knowledge about the reality of the outside world, making people spectators of themselves and external conditions, thus rendering them lifeless (Freire, 1970). On the other hand, critical consciousness enables people to become free by connecting with themselves and the objects and events around them (Freire, 1970). Therefore, knowledge should be accepted by students and teachers only after it has been subjected to critical thinking. When this critical consciousness is developed through dialogue between teachers and students in education and training (Shih, 2018), students transform their indifference into a more human perspective (Shor & Freire, 1987). In this way, students can question traditional hierarchical educational structures and experience learning as a process based on cooperation and conscious participation. According to Freire (1970), critical consciousness empowers students to become aware of their belonging by enabling them to recognize and challenge the sociopolitical contradictions that shape the reality of education.

METHODOLOGY

Research Design

This study examines the transformative potential of Paulo Freire's critical pedagogy in combating stigma in educational settings. The research adopts a qualitative and interpretive research design. Thus, the study seeks to understand how social phenomena are constructed, experienced, and negotiated within specific historical, cultural, and political contexts (Denzin and Lincoln, 2018). Based on Freire's (1970) critical pedagogical framework, this study attempts to understand how the concepts of critical consciousness, dialogue, and praxis are reflected in educators' pedagogical experiences and practices.

Therefore, this study, rather than generating new empirical data, draws upon existing qualitative narratives produced by educators who practice Freirean pedagogy in their classrooms. Methodologically, the research is positioned within a secondary qualitative data analysis approach using interpretive document analysis. This approach has allowed for the re-examination and reinterpretation of existing qualitative materials in light of new theoretical areas of interest and research questions, while also highlighting contextual meanings embedded in the documents (Heaton, 2013; Johnston, 2014; Bowen, 2009).

However, the purpose of this study is not to conduct a reanalysis to create new categories or themes. Instead, existing narratives are interpreted from a Freirean perspective to understand how critical pedagogy operates as a pedagogical tool that combats stigma and promotes more inclusive educational practices in different social, cultural, and institutional contexts. In line with the interpretative tradition in qualitative research, the study focuses on the meanings contained in educators' narratives and how these narratives reveal how critical pedagogy is applied in different educational settings. Through this interpretive engagement with previously published narratives, the research aims to explain how educators translate Freire's principles into inclusive pedagogical practices that recognize diversity, challenge structural inequalities, and create spaces for dialogue, participation, and social justice (Freire, 1970; Denzin and Lincoln, 2018).

Data Sources and Sampling Strategy

The data consists of written narratives about the classroom practices and pedagogical experiences of three educators (Pınar, Burcu and Tuba) who were influenced by Freire's pedagogy. These narratives are taken from articles published in the special issue of Critical Pedagogy [2] commemorating the 100th anniversary of Paulo Freire's birth. Because the study draws on previously published narratives rather than producing new empirical material through interviews or observations, articles were treated as secondary qualitative data sources (Heaton, 2013). Materials have examined texts as meaningful social artifacts rather than neutral representations of reality ((Bowen, 2009; Creswell and Poth, 2016). Following Bowen (2009), documents have been approached not only as repositories of information but also as

[2] The practices of the three lecturers whose experiences are presented in this article are compiled from the articles written by these three lecturers in the 2021 (September-December) issue of the journal 'Critical Pedagogy,' prepared to commemorate the 100th anniversary of Freire's birth in 2021.

socially situated texts that reflect particular pedagogical experiences, interpretations and contexts.

Case selection followed a purposive sampling strategy based on three criteria (Patton, 2015): (i) explicit engagement with Freire's pedagogical principles, (ii) addressing stigma; confronting inequalities such as language, race, disability and gender, and (iii) applying these in various institutional and socio-political contexts. The three cases examined in the study cover different educational levels (university preparatory programs and public schools) and socio-political environments (Northern Cyprus, Ankara and socio-economically disadvantaged public schools).

Theoretical Framework and Analytical Structure

The analytical framework of the research is based on the theoretical distinction between the banking education model criticized by Freire (1970) and critical pedagogy, which he defines as liberating. This contrast offers a critical perspective on understanding how educators' pedagogical practices can normalize stigma and how spaces for liberation and social transformation can be created in opposition to it. Within this framework, Freire's concepts of dialogue, critical consciousness, and praxis are used not as predetermined coding categories, but as sensitizing analytical lenses that guide interpretation. These concepts have guided the interpretation of educators' narratives and directed the examination of how anti-stigma pedagogical practices are implemented in different educational contexts (Freire, 1970; Bowen, 2009).

Freire's (1970) concept of dialogue, which he defines as an epistemological relationship based on hope and mutual recognition, transforming hierarchical relationships between teacher and student and enabling the collaborative production of knowledge, and the concept of critical consciousness, which develops students' capacity to intervene in and transform their social realities, have been used as fundamental reference points in the interpretation of the texts.

Rather than aiming to inductively identify new themes, the study focuses on understanding how these Freirean principles are expressed, reinterpreted, and implemented in educators' narratives. In line with a secondary qualitative data analysis approach, the research did not aim to develop a new coding system; instead, it aimed to develop theoretical implications for inclusive education practices by reinterpreting published narratives from a Freirean anti-stigma pedagogy perspective (Johnston, 2014; Heaton, 2013). The interpretation process focused on how three educators made visible structural sources of stigma, such as racism, discrimination based on disability, gender inequality, and linguistic exclusion, in their classroom practices.

Methodological Rigor and Trustworthiness

Methodological rigor throughout the analysis process was ensured in line with the principles of theoretical consistency, analytical traceability and contextual transparency, and this process was based on reliability criteria recommended in qualitative research (Lincoln &

Guba, 1985). In this regard, an attempt was made to establish consistency between the theoretical framework, analytical lenses that guide interpretation, and data sources (Patton, 2015). By using detailed explanations and contextualized direct quotations, it is intended that readers can follow the interpretation process and evaluate the validity of analytical inferences (Bowen, 2009). Additionally, since the study is based on secondary qualitative data, special attention was paid to preserving the contextual integrity of the original narratives and transparently revealing how new interpretations were developed from published texts (Heaton, 2013; Johnston, 2014).

Bringing Freire's Pedagogy to Life

This section presents good practices that demonstrate the feasibility and practicality of integrating Freire's critical pedagogy into the educational system. These practices include specific examples from three educators and student communities who use critical pedagogy in their courses. These examples can provide essential guidance for educators considering the anti-stigmatizing potential of critical pedagogy in educational settings. Teachers considering adopting critical pedagogy can examine these examples for inspiration and guidance on implementing it in their academic settings. These examples also demonstrate that the core pedagogical resources discussed in the previous section can be effectively integrated into the educational system and that this pedagogical approach can be applied across a variety of contexts.

Pınar: Critical conscientization against the culture of silence

The first example is the practice of Pınar, an academician at the Middle East Technical University (METU) Northern Cyprus Campus School of Foreign Languages. In her early years as a lecturer, Pınar observed that students were dissatisfied with the materials used in both in-class and out-of-class assignments. She realized that students had fallen into a culture of silence due to certain sociopolitical reasons. While students desired critical content that reflected themselves, they discovered that discussing, writing about, and thinking about these topics was taboo. Pınar sees the root causes of this situation as a lack of trust, dialogue, and empathy. Recognizing that students were not yet ready to directly question certain things, Pınar chose films and other media as tools. Thus, she focused on using films and other media to enable students to participate more effectively in in-class and out-of-class activities, develop their critical thinking skills, and gain the courage to discuss taboo subjects.

Every week, students were shown a movie that dealt with critical, controversial, or taboo topics and were given questions to consider. She discussed the questions with the whole class at the end of the week. In this way, she enabled students to learn from each other. She brought up issues that students might encounter in class daily. She tried to bring students closer to each other's lives by learning from each other's experiences. Pınar used movies in her classes to help students ask questions, gain awareness, and develop empathy. The film 'The Lobster' discussed the power of society over individuals; the films 'The Stanford Prison Experiment' and 'Dogville' discussed the concepts of power and civilization; the film 'Captain' discussed what the education system brought to people and what it took from them; the film 'Fantastik' discussed what the education system brought to people and what it took

from them, the film 'Requiem for a dream' discussed what the education system brought to people and what it took from them, discussed the effects of drugs on young people in society and aimed to generate ideas for solutions. Thus, it encouraged students to develop critical consciousness. It also taught students that taking sides was expected and encouraged them to consider their classroom context and conditions. It provided students with the opportunity to listen to one another and develop empathy by discussing taboo topics, such as politics, drugs, and religion, in a school setting (pp.44).

After the news that four academics were shot dead at a university in Türkiye, the film 'We Need to Talk About Kevin' was shown. Thus, it ensured that both the victims and the person who killed them were discussed. It opened the lesson to discuss why the killer did this and what could be done about it. Thus, it began to select curriculum topics from daily life and attempted to incorporate students' realities into the lessons. She tried to show that the teacher in front of the students was someone who expressed their ideas and encouraged others to share theirs rather than being an authority figure who decided what could and could not be said in class.

In the early stages of the pandemic (COVID-19), she established closer contact with students and tried to focus on their needs. She conducted activities that fostered a sense of solidarity and unity among her students. Thus, she focused on the needs of the students and looked for ways to establish communication and dialogue with them. Inspired by Freire's teachings, she organized workshops and seminars on digital and critical media literacy for students. During the pandemic, she adopted a dialogical approach by organizing interactive content, chat rooms, and discussion events (online discussions) where students could interact and engage in dialogue while learning.

Pınar helped students develop their academic skills, think critically, and empathize with social and cultural issues. Pınar's approach served as a good example of how teachers could reduce stigma and increase student engagement and interaction by implementing critical pedagogy resources in their classrooms. These practices had offered valuable insights into what could be reduced (Critical Pedagogy, 2021, pp. 43-45).

Burcu: Dialogical language education with Freire

The second good example was the practice of Burcu, an academic working in the English Preparatory Program of a prestigious university (Bilkent University). Burcu went beyond traditional teaching methods in her classes and put the principles of critical pedagogy into practice. This good practice was related to the effects of alternative teaching methods that Burcu had implemented throughout the academic year on student participation, learning processes, and social awareness.

Burcu was introduced to Paulo Freire and critical pedagogy through an educator during her university years and had placed this approach at the center of her personal and professional life. Burcu, who emphasized the importance of dialogue in the educational process, viewed this communication not only as a simple exchange but also as an open, learning-oriented process, evaluated in a political context, and challenging the participants. Although it was described as a waste of time by her colleagues, Burcu took care to get to

know her students closely and allowed her students to observe her every semester (each semester lasted two months). She viewed language teaching as a field that included speaking and writing. Burcu frequently organized discussion events.

Therefore, she could easily integrate critical pedagogy topics. Since Burcu did not find rigid assessment methods, such as traditional multiple-choice exams, suitable for every situation, she attempted to incorporate content that encouraged students to think critically and discuss issues related to daily life that were open to interpretation in her courses. In addition, with the feedback she received from students at the end of each semester, she aimed to make students active participants in the course content and practices.

Burcu addressed social justice, inequalities, gender, and marginalization in her courses and encouraged her students to participate actively in discussions about these issues. In this context, she discussed the education system, holiday and work regulations, work ethics, prisons, and penal systems in the documentary 'Where Should We Occupy Now.' The documentary section addressed the issue of men being granted maternity leave, particularly in the context of gender, and facilitated in-depth discussions with students. The short film 'Zero' aimed to increase students' awareness of their socioeconomic status. 'The Red Balloon' (Le Ballon rouge) encouraged students to engage in critical thinking through visual images and subtextual readings, addressing the theme of marginalization. The discussions presented in the film 'The Platform' and the documentary 'The Social Dilemma' addressed social justice issues sincerely, enabling students to better understand their positions and the realities of their environment. Burcu allowed students to freely determine their course materials by offering a wide range of options, including movies, songs, books, or specific events.

For her students not to lose touch with current events, Burcu spent the first five minutes of each lesson discussing national and global news and asked questions such as 'What is happening?', 'What can we do?', 'To what extent can we contribute?' She approached current events with a critical approach. In this way, she attempted to connect students to their experiences in a manner that fostered critical consciousness without alienating them from their daily lives. She addressed forest fires and femicides, discussing their causes and possible solutions. She aimed to raise awareness of these elements in language and culture by directing her students to prepare poster presentations that would enable them to recognize and criticize sexist and discriminatory language and practices. By investigating the origins and meanings of concepts such as tolerance, self-awareness, luck, opportunity, empathy, and common sense, she tried to disrupt the hegemonic structure of language and encourage its conscious use.

Inspired by Paulo Freire, Burcu strived to instill trust, honesty, and Love in her lessons. She used dialogue and praxis as the focus of her lessons to empathize with her students. She demonstrated Freire's understanding of social praxis by waiting in the lunch line with her students during lunch breaks, being present with them, creating equal conditions, and, in short, sharing basic human experiences such as hunger, fatigue, and the need for time. Burcu's efforts to integrate critical pedagogy into language education enabled students to become aware of social problems and develop critical thinking skills while learning a

language. This was a good example of the success of an approach that extended beyond teaching methodologies to develop students' academic and social skills (Critical Pedagogy, 2021, pp. 45-49).

Tuba: Cultural representation and dialogue versus monologue

The third beautiful example was Tuba's attempt to put dialogic pedagogy into practice by teaching English in private and public schools. Tuba had a fascinating story of putting dialogic pedagogy into practice, teaching English both in a private school and later in a public school. Influenced by Paulo Freire's pedagogical approach, Tuba encouraged her students to question issues such as gender equality, freedom of belief, and scientific thought in her lessons. However, when she started working in a public school in an underdeveloped area, she faced significant challenges. The way she handled issues often led to warnings from the school administration. Therefore, when she started working in a school where the majority of Kurdish, Zaza, and refugee children lived, she had to deal with both the challenges she faced and the uncertainty of how to approach this group of students, as well as the school administration.

Tuba noticed the difference in opportunities between the private school she worked in before and the public school she was currently in, and this worried her. Although most of her students did not speak Turkish, she realized that it was unfair to hold them responsible for everything and expect them to know everything. Inspired by Freirean pedagogical principles, she decided to address these inequalities as the subject of her lessons. In this context, Tuba's academic efforts focused on developing sensitivity to inequalities within the education system by adopting Freire's critical pedagogy approach and encouraging her students to question these issues. Tuba's decision to continue with these pedagogical principles despite the warning she received from the administration strengthened her belief in adopting a justice and equality-based approach to teaching practice.

Tuba applied dialogic pedagogy to encourage students to express their cultural identities and mother tongues. In this context, the question posed to first-year students was: 'Does anyone in this class speak a language other than Turkish?' (pp.54). This question was intended to allow students to express their identities in the classroom. However, according to Tuba's observations, it was determined that only refugee students usually answered this question, while other students remained silent. While evaluating this situation, Tuba realized that the fact that students did not find their mother tongues important and valuable caused them to feel that their identities were being neglected and devalued. When students questioned this situation, she observed that they used expressions such as 'Isn't it an important language?' or 'It is useless to us' (pp.54). Tuba evaluated this situation critically and observed that students became objects alienated from their identities due to the restrictions imposed on their right to express themselves.

Tuba initiated a dialogic process with her students by adopting Freire's pedagogical principles. She regularly asked her students for their opinions and emphasized the value of their language and identity. She also attempted to foster a dialogue with her students by emphasizing equality and openness in the teacher-student relationship and by approaching

issues from various perspectives. In this way, she encouraged students to express themselves and respect their identities. She discussed various topics and generated mutual ideas while interacting with her students. She questioned why the textbooks in English classes were prepared with a British accent and emphasized the diversity of the language by listening to people from different countries speaking.

In terms of celebrations (religious, cultural, and historical), she organized dialogues and talks that covered both festivals in her city and celebrations in the countries from which refugee students came in order to encourage students to understand the different cultures they came from. In this way, she strived to offer English lessons that incorporated cultural diversity and promoted understanding of different cultures. Since textbooks usually focused on specific cultural identities, Tuba used the cultures, history, and tourist elements of Iraq, Syria, and Afghanistan. In this way, she aimed to foster intercultural dialogue and understanding by enabling students to learn about and appreciate different cultures. Some students, coming from diverse cultures and backgrounds, spoke different ethnic languages. She knew some words in the students' languages. When she saw students, she tried to greet them in their language. This practice helped strengthen the representation of culture and identity by allowing students to learn words from their mother tongue and encouraging them to greet each other in their native language. Tuba's pedagogical approach enabled students to learn in-depth and strengthen their identities by associating language education with concepts such as dialogue, Love, salvation, awareness, and cultural diversity (Critical Pedagogy, 2021, pp. 52-54).)

CONCLUSION AND DISCUSSION

Freirean pedagogy aims to use education as a social and educational tool to contribute to the construction of social justice, rather than simply transferring knowledge (Freire, 1970; Kinkloheo, 2018; Shor & Freire, 1987). In this context, Freirean pedagogy has the potential to transform stigmatising situations. In the examples of Pınar, Burcu, and Tuba, students were encouraged to explore their own experiences through dialogue, practice, and critical thinking to solve social problems. Students were not merely passive recipients of the educational process but active participants constructing their knowledge and language, thus creating an authentic space against stigma. Pınar, Burcu, and Tuba invited students to explore their experiences through various questions (How did we become what we are? How can we change the circumstances? What do we possess?). This process created significant potential in encouraging students to generate ideas with their peers and teachers and to transform these ideas into shared learning topics. In this process of discovery, students not only took action based on knowledge but also for the purpose of social change.

In Burcu's classes, students were able to critically evaluate their sociocultural contexts by drawing on their own experiences and questioning traditional power relations at her school. This contributed to the students' development of deeper self-awareness and critical examination of social structures. Like Cammarota and Fine's (2008) Youth Participatory Action Research (YPAR), Burcu also empowered students to apply their knowledge in pursuit of social justice and encouraged them to take an active role in social transformation. This type

of pedagogy allowed students to understand social problems through their own experiences and sensitised them to social stigma.

Camarota and Fine (2008) concluded that students experienced a deeper learning experience by interacting with oppressive processes they encountered in daily life and learning how these processes affected their classroom situation. Pınar and Burcu's discussions of films with their students support these findings. This conclusion demonstrates how dialogic pedagogy can create a broader, anti-stigmatising learning environment. Pınar and Burcu's classroom discussions with their students created an open space for students to bring their voices to the classroom, hear the voices of others (especially those of individuals who have been silenced or ignored), share their ideas, and initiate dialogues based on empathy and equality. This process, as Freire (1970) described, allowed students to discover themselves as social actors and to question the power dynamics they hold in society.

The dialogic approaches in Tuba's class enabled students to discover themselves as social subjects. Tuba encouraged her students to question and understand their own identities and values within social and cultural contexts. The "humanisation process", a fundamental goal of Freirean pedagogy, facilitated students' active participation in constructing social justice based on their social circumstances (Freire, 1970). This process aims to create a dialogic learning environment by reducing students' alienation in education. Freire's dialogic approach appears to have fostered a liberating process in the classrooms of Pınar, Tuba, and Burcu. This process opened a liberating space for students by acknowledging their unique experiences and perspectives.

Freire's pedagogy, through its process of humanization, not only respects differences but also embraces them as a means of promoting human development. This approach enables students to engage in dialogues based on their understanding of their cultural diversity and socioeconomic backgrounds (Freire, 1970). Burcu and Tuba's teaching practices encouraged students to integrate their micro and macro-cultural richness into the learning process. This integration challenged stigma by allowing students to make sense of their life experiences through dialogues interwoven with love and hope. Thus, Burcu and Tuba's dialogical practice transcended mere communication, becoming a source of liberation, humanization, and social transformation.

Pınar, Burcu, and Tuba's classroom attitudes and practices regarding social justice and cultural identities empowered students to address societal issues that directly impacted their lives, encouraging them to confront these issues and discover their strengths. This finding is consistent with Taft's (2019) research, which shows that children take an active role in social change only by defending their rights and raising their voices in the face of social problems. The dialogic practices of the three educators enabled students to become socially aware, socially, and politically engaged individuals, rather than focusing solely on academic success. In these three classrooms, Freire's pedagogy was implemented, enabling students to challenge the stigmatizing narratives they often encounter. The dialogic approach adopted by these three educators initiated a dialogue that valued students' social and cultural diversity, life experiences, individual characteristics, and preferences. This understanding allowed students

to exist as equal agents, constructing knowledge and experiences within their natural environments, rather than as passive recipients of information.

In this context, Freirean pedagogy encouraged students to develop a critical awareness of social issues by drawing on their own experiences and cultural backgrounds rather than pursuing rote and dogmatic instruction. This conclusion demonstrates the impact of Freirean pedagogy and its potential to mobilise students for social change. These practices fostered anti-stigma actions by transforming power relations within the classroom, enabling students to recognise their impact on broader social structures and to engage in critical dialogue with these structures.

While critical pedagogy alone cannot transform the oppressive social conditions that surround students' lives, it does provide students with the opportunity to develop an awareness of the sources of stigma and their systemic nature. This process unlocks the liberating potential of education, transforming students into agents who actively resist stigmatising narratives (hooks, 2000). While critical pedagogy alone cannot transform the oppressive social conditions surrounding students' lives, it does offer students the opportunity to develop awareness of the sources of stigma and its systemic nature (Freire, 1970). This process unlocks the liberating potential of education, transforming students into agents who actively resist stigmatizing narratives (hooks, 2000). By encouraging their students to share their cultural backgrounds, identities, and experiences, and to understand, accept, and appreciate differences, Pınar, Burcu, and Tuba have effectively strived to eliminate stigma and discrimination in education and provided students with opportunities to question social structures and power relations.

Final words and suggestions

This study makes significant contributions to social justice education by revealing the potential of Freirean pedagogy to transform stigma in educational environments. Findings show that the dialogue, critical consciousness, and praxis-based approach of Freirean pedagogy enable students to recognize stigmatizing discourses and practices, question them, and develop more sensitive attitudes towards inequalities. In this respect, Freirean pedagogy supports the development of students as individuals who go beyond being mere recipients of information and who critically evaluate social realities, taking responsibility for transforming them.

However, the research also reveals some important limitations regarding the application of Freirean pedagogy. The effectiveness of this pedagogical approach largely depends on the structural features of the education system, the social and cultural context, the critical pedagogical competence of educators, and the existing institutional conditions. Especially in traditional, hierarchical, and exam-oriented education systems, implementing dialogue and critical participation-based practices poses significant difficulties (Freire, 1970).

In addition, the social transformation targeted by Freirean pedagogy is a long-term process that often encounters resistance due to existing power relations and structural inequalities. Since social institutions and dominant ideologies tend to maintain the existing order, the transformations attempted to be achieved through education may not always yield

results as expected (Cammarota & Fine, 2008). Although this approach, based on the principles of dialogue and liberation, aims to develop students' critical thinking skills and question social conditions, structural obstacles in educational environments can limit this process. On the other hand, the fact that Freirean pedagogy is largely based on Western-centered theoretical foundations indicates that it may not have the same level of impact in different cultural and social contexts (Weiler, 2003). This situation requires the reinterpretation of critical pedagogical practices in line with local conditions, cultural dynamics and social needs. In addition, to support social transformation through education, individual efforts alone are not sufficient; institutional arrangements, political determination and sustainable leadership support are also important.

As a result, although the complete transformation of oppressive structures in education does not seem possible in the short term, Freirean pedagogy offers a strong theoretical and pedagogical framework for students to develop critical consciousness, make stigmatizing practices visible and become active subjects of social justice. Therefore, it is of great importance that educators continue their efforts to create inclusive and equitable learning environments that recognize students' cultural diversity, experiences, and social identities.

REFERENCES

Allman, P. (2001). *revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities, and critical education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Annamma, S. A., Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2018). Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education*, *42*(1), 46–71. doi:https://doi.org/10.3102/0091732X18759041

Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality.* Routledge.

Apple, M. W. (2018). The struggle for democracy in education. *In The Struggle for Democracy in Education* (pp. 1–19). Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, J. (2011). *Rescuing our underachieving sons: Raising the aspirations of underachieving boys. Toronto:* Xlibris Corporation.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Revolutionizing education. *Youth participatory*.

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science, 313*(5791), 1307-1310.

Cologon, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation.

Crenshaw, K. (1991). Race, gender, and sexual harassment. *s. Cal. l. Rev.*, *65*, 1467.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Critical Pedagogy, (2021). Paulo Freire 100 Yaşında (Paulo Freire is 100 years old) September- December, 69-70 ISSN 1308-7703 https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_69-70.pdf

Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of Love*. Routledge Taylor

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. Sage.

Dochania, A. (2024). Gender microaggression praxis: A study of implicit prejudice faced by Afghan male students in universities in Delhi. European Journal of Education, e12605. doi:https://doi.org/10.1111/ejed.12605

Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, & J. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma.* New York, NY: The Guilford Press.

Fergus, E. (2016). *Solving disproportionality and achieving equity: A leader's guide to using data to change hearts and minds.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed, trans. MB Ramos. New York: Continuum, 2005.

Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review, 65*(3), 377-403.

Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies? Critical Methodologies,* 13(6), 458–468. doi:https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8

Giroux, H. A. (2017). White nationalism, armed culture, and state violence in the age of Donald Trump. *Philosophy & Social Criticism,* 43(9), 887–910. doi:https://doi.org/10.1177/019145371770280

Goffman, E. (1963). Stigma: Zametki ob upravlenii isporchennoy identichnost'yu [Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity]. Translated from English by MS Dobryakova. Vols. 1, 2.

Heaton, J. (2013). *Reworking Qualitative Data.* Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA.

hooks, B. (2000). All about Love: New visions. William Morrow.

Howard, T. (2013). How does it feel to be a problem? Black male students, schools, and learning: Enhancing the knowledge base to disrupt deficit frameworks. *Review of Research in Education, 37*, (54–86). https://doi.org/10.3102/0091732X12462985

Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and quantitative methods in libraries*, 3(3), 619-626.

Kincheloe, J. L. (2018). Eleştirel Pedagoji. Çev. K. İnal. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Newbury Park.

Luke, C. (Ed.). (1996). Feminisms and pedagogies of everyday life. SUNY Press.

Marsh, L. T. S., & Noguera, P. A. (2018). Beyond stigma and stereotypes: An ethnographic study on the effects of school-imposed labeling on Black males in an urban charter school. *The Urban Review,* 50, 447-477. doi: https://doi.org/10.1007/s11256-017-0441-x

Marx, K. (2008). Theses on Feuerbach. Newcomb Livraria Press.

Mayo, P. (2014). Paulo Freire, globalization and emancipatory education. *Andragoške studije,* 2, 21-38.

Neal, M. A. (2013). Looking for Leroy: Illegible black masculinities. New York: NYU Press.

Nieto, S. (1999). " Critical multicultural education and students' perspectives." In Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education, Edited by: May, S. 191 – 215. London: Falmer Press.

Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Teachers College Press.

Noguera, P. (2003). City schools and the American dream: Reclaiming the promise of public education (Vol. 17). Teachers College Press.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Reay, D. (2017). The cruelty of social mobility: Individual success at the cost of collective failure. In Social mobility for the 21st century (pp. 146–157). Routledge.

Robinson, S. (2013). *Preventing the emotional abuse and neglect of people with intellectual disability: Stopping insult and injury*. Jessica Kingsley Publishers.

Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of health and social behavior, 54*(4), 462-480. doi: https://doi.org/10.1177/002214651350334

Shih, Y. H. (2018). Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching. *Journal of Education and Learning,* 7(4), 130–235. doi:https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p230

Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education,* 169(3), 11-31.

Smythe, T., Adelson, J. D., & Polack, S. (2020). Systematic review of interventions for reducing stigma experienced by children with disabilities and their families in low-and middle-income countries: State of the evidence. *Tropical Medicine & International Health, 25*(5), 508-524. doi: https://doi.org/10.1111/tmi.13388

Spyrou, S., & Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods* (pp. 1-14). Palgrave Macmillan UK.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist, 52*(6), 613. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613

Taft, J. K. (2019). The kids are in charge: Activism and power in Peru's movement of working children. *In The Kids Are in Charge.* New York University Press.

Thomson, E. (2017). *Perfectionism and self-stigma: The moderating effects of exposure to mental illness* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).

Thornicroft, G., Rose, D., Kassam, A., & Sartorius, N. (2007). Stigma: ignorance, prejudice or discrimination? *The British Journal of Psychiatry, 190*(3), 192-193. doi:10.1192/bjp.bp.106.025791.

Weiler, K. (2003). Paulo Freire: On hope. Radical teacher, 67(Spring), 32-35.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Zihinlerdeki Sanat: Erken Çocuklukta Sanat Eğitimine Dair Metaforik İmgeler*

İlayda Gürsoy Kızılaslan[1]

Özet: Bu çalışma, öğretmen adaylarının "sanat eğitimi" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılardan "Sanat eğitimi … gibidir, çünkü …" ifadesini tamamlamaları istenerek elde edilmiş ve çözümleme içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar incelendiğinde, toplam 42 farklı metaforun dokuz kategori altında toplandığı belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip kategorilerin "huzur", "doğa" ve "ruh" olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanat eğitimini yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda duygusal, estetik ve içsel dengeyi destekleyen bütüncül bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı metaforların sanat eğitimini ifade etme, özgürleşme ve kendini keşfetme aracı olarak konumlandırdığı da dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin olumlu ve derinlikli algılara sahip olduğunu ortaya koymakta ve sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında daha bütüncül ve deneyim temelli yaklaşımlarla ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Araştırmanın bulgularının, sanat eğitimi programlarının geliştirilmesine ve öğretmen eğitimine yönelik uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Keywords: Okul öncesi eğitim, sanat eğitimi, öğretmen adayları, metafor analizi, öğretmen eğitimi, erken çocukluk

Geliş Tarihi: 26.04.2026 – **Kabul Tarihi:** 16.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705319

[1] **İlayda Gürsoy Kızılaslan,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Preschool Education, ORCID: 0000-0001-9069-658X. Email: ilaydagursoy@comu.edu.tr

*Bu çalışma, 27-30 Ekim 2025 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararasi Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Art in the Mind: Metaphorical Images of Art Education in Early Childhood

Abstract: The aim of this study is to explore pre-service teachers' perceptions of the concept of "art education" through metaphors. The study was conducted within the framework of a qualitative research design, specifically adopting a phenomenological approach. The study group consists of pre-service teachers enrolled at a public university. Data were collected by asking participants to complete the statement "Art education is like … because …" and were analyzed using content analysis. Findings reveal that pre-service teachers' perceptions of art education exhibit multidimensional structure. Totally 42 distinct metaphors developed by the participants were categorized under nine conceptual themes. Among these, the most frequently represented categories were "peace," "nature," and "soul." These findings indicate that pre-service teachers perceive art education not merely as a cognitive process, but as a holistic experience that supports emotional, aesthetic, and inner balance. In addition, several metaphors position art education as a means of self-expression, liberation, and self-discovery. The results suggest that pre-service teachers hold positive and in-depth perceptions of art education, highlighting the importance of addressing art education within teacher training programs through more holistic and experience-based approaches. Findings are expected to contribute to the development of art education curricula and inform practices in teacher education.

Keywords: Art education, pre-service teachers, metaphor analysis, teacher education, early childhood

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde sunulan öğrenme deneyimleri, yalnızca akademik becerilerin gelişimiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda yaratıcılık, hayal gücü, problem çözme ve kendini ifade etme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi, çocukların duygu ve düşüncelerini sembolik yollarla ifade edebilmelerine olanak sağlayan ve çok boyutlu gelişimlerini destekleyen temel öğrenme alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını, estetik duyarlılıklarını ve sosyal etkileşim becerilerini anlamlı biçimde desteklediğini göstermektedir. Sanat etkinlikleri, çocukların düşüncelerini görsel ve sembolik yollarla ifade etmelerine olanak sağlarken, aynı zamanda duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine de katkı sunmaktadır. Özellikle sanatın süreç odaklı yapısı, çocukların keşfetme, deneme ve deneyimleme yoluyla öğrenmelerini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Eckhoff, 2019). Bu bulgular, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde yalnızca estetik bir etkinlik alanı değil, aynı zamanda bütüncül gelişimi destekleyen pedagojik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Eisner, 2002; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013).

Bununla birlikte, erken çocukluk eğitiminde sanat etkinliklerinin niteliği ve etkililiği, büyük ölçüde öğretmenlerin bu alana yönelik yaklaşımları, pedagojik inançları ve sanat eğitimine ilişkin algıları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin sanat eğitimine yükledikleri anlam, sınıf içi uygulamaların içeriğini, kullanılan yöntemleri ve çocuklara sunulan öğrenme deneyimlerinin niteliğini belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim öğretmen inançlarının öğretim uygulamaları üzerindeki belirleyici etkisi eğitim literatüründe geniş biçimde vurgulanmaktadır (Fang, 1996; Pajares, 1992). Bu

nedenle öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının anlaşılması, erken çocuklukta sunulan sanat eğitiminin niteliğini değerlendirmek ve geliştirmek açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin algıları, sınıf içi uygulamaların niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin sanatı yalnızca belirli ürünlerin ortaya çıkarıldığı bir etkinlik olarak görmeleri, çocukların yaratıcılık ve özgür ifade süreçlerini sınırlayabilmektedir. Buna karşılık sanatı bir keşif ve ifade süreci olarak ele alan öğretmenler, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen daha zengin öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Nitekim öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının ve bu alana yönelik tutumlarının, sınıf içi sanat uygulamalarının çeşitliliğini ve niteliğini etkilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Garvis & Pendergast, 2011; Alter, Hays, & O'Hara, 2009). Ayrıca öğretmen inançlarının öğretim süreçlerini yapılandırmadaki belirleyici rolü, eğitim literatüründe yaygın biçimde vurgulanmaktadır (Fives & Buehl, 2012). Bu nedenle öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının incelenmesi, gelecekteki öğretim uygulamalarının anlaşılması açısından önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim araştırmalarında bireylerin belirli bir kavrama ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri metafor analizidir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırmak için kullandıkları güçlü bilişsel araçlar olarak kabul edilmektedir. Lakoff ve Johnson'a (1980) göre metaforlar, bireylerin dünyayı algılama ve deneyimlerini yapılandırma biçimlerinin önemli bir parçasıdır. Eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar da metaforların öğretmenlerin mesleki kimliklerini, öğretim anlayışlarını ve pedagojik inançlarını ortaya koymada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Saban, 2008; Thomas & Beauchamp, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, onların sanatı nasıl anlamlandırdıklarını ve bu alanı öğretim süreçlerinde nasıl konumlandırdıklarını ortaya koyabilecek önemli veriler sunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla bütüncül bir biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitimi bağlamında sanat eğitiminin nasıl anlamlandırıldığına ilişkin derinlemesine bulguların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda öğretmen adaylarının sanat ve sanat eğitimi kavramına ilişkin algılarını inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının sanatı çoğunlukla yaratıcılık, özgür ifade, estetik deneyim ve duygusal rahatlama gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır (Garvis, 2015; Hallam, 2010). Bununla birlikte öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını metaforik yapılar aracılığıyla inceleyen çalışmaların, özellikle erken çocukluk öğretmenliği bağlamında sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının derinlemesine ve bütüncül bir biçimde anlaşılmasına yönelik bir boşluğa işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının sanat kavramını nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konulması, öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin önemli çıkarımlar sağlayabilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını incelemektir. Araştırma, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yükledikleri anlamları ortaya koyarak, sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda çalışma, metafor analizi yoluyla öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin bilişsel ve

duyuşsal yapılarını ortaya koyarak alanyazındaki sınırlı çalışmalara katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının "sanat eğitimi" kavramına ilişkin algılarını inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşamlarında deneyimledikleri ancak çoğu zaman ayrıntılı biçimde farkında olmadıkları olgulara ilişkin algılarını, deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Poth, 2018). Bu yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya yükledikleri anlamların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada incelenen temel olgu "sanat eğitimi" kavramına ilişkin öğretmen adaylarının algılarıdır. Öğretmen adaylarının sanat eğitimine yükledikleri anlamları ortaya koyabilmek amacıyla metafor analizinden yararlanılmıştır. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmek için kullandıkları bilişsel araçlar olarak tanımlanmakta ve bireylerin düşünce yapıları ile algı dünyalarını yansıtan güçlü sembolik ifadeler olarak değerlendirilmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Eğitim araştırmalarında metaforlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki inançlarını, öğretim anlayışlarını ve belirli kavramlara yönelik algılarını ortaya koymada yaygın olarak kullanılmaktadır (Saban, 2008).

Bu bağlamda araştırmada, … Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eğitimi kavramını metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırdıkları incelenmiştir. Metafor analizi aracılığıyla katılımcıların sanat eğitimine ilişkin zihinsel imgeleri ve bu kavrama yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algı yapılarının daha derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılının güz döneminde … Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 67 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma için gerekli etik kurul izni … Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun …/…/2025 tarih ve … sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu örnekleme yaklaşımı, araştırmacının erişimi kolay olan, bulunduğu ortama yakın ve veri toplama süreci açısından elverişli birey veya grupları seçmesine olanak tanır. Böylece araştırmacı hem zaman hem de kaynak açısından tasarruf sağlayarak araştırmanın yürütülmesini daha verimli hale getirir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, özellikle saha erişiminin sınırlı olduğu ya da araştırmanın belirli bir zaman diliminde tamamlanmasının gerektiği durumlarda pratik bir çözüm sunar. Bu yöntemde temel amaç, araştırma sürecini hızlandırmak ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek lojistik engelleri en aza indirmektir. Ayrıca bu örnekleme türü, araştırmacıya ekonomik avantajlar da sağlar; çünkü katılımcılara ulaşmak için ek bir maliyet veya uzun süreli planlama gerektirmez (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesi, hem araştırma sürecinin etkinliğini artırmak hem de mevcut koşullar içerisinde veri toplama sürecini daha sürdürülebilir kılmak amacıyla yapılmış bilinçli bir seçimdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Bilgiler	Kategori	f (Frekans)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	54	80.6
	Erkek	11	16.4
	Belirtmek İstemiyorum	2	3

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu metafor formu kullanılmıştır. Katılımcılardan sanat eğitimine ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara aşağıdaki ifadeleri tamamlamaları için yönlendirici cümleler verilmiştir:

1. Sanat eğitimi .....gibidir, çünkü …….....

Metafor çalışmalarında katılımcıların yalnızca metaforu belirtmeleri yeterli görülmemekte, metaforun gerekçesini de açıklamaları beklenmektedir. Bu nedenle katılımcılardan geliştirdikleri metaforları "çünkü" ifadesi ile açıklamaları istenmiştir. Böylece katılımcıların metaforlarının altında yatan düşünce yapılarının daha açık biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara metafor formunu doldurmaları için yaklaşık 30 dakika süre verilmiş ve yanıtlarını kendi el yazılarıyla ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların yazılı olarak oluşturdukları bu ifadeler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler metafor analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Metafor analizinde temel amaç, katılımcıların belirli bir kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek ve bu metaforları ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplamaktır (Saban, 2008).

Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması

Araştırmada elde edilen 67 metaforun her biri analiz edilerek, ilgili metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların oluşturdukları metaforlar içerik analizi yoluyla incelenmiş ve benzer özellikler gösteren metaforlar belirli kavramsal kategoriler altında toplanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, oluşturulan kategoriler ve bu kategoriler altında yer alan metaforların uygunluğu iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik katsayısının %90 ve üzerinde olduğu belirlenmiş ve bu değer, analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca analiz süreci açık ve sistematik bir şekilde tanımlanarak araştırmanın şeffaflığı sağlanmıştır.

Verilerin düzenlenmesi

Son aşamada elde edilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve sistematik bir biçimde düzenlenmiştir. Bu süreçte her bir metafor, ait olduğu kategoriye göre sınıflandırılmış ve katılımcı ifadeleri kodlanarak veri seti oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler üzerinde frekans analizleri gerçekleştirilmiş, her bir metaforun ve kategorinin tekrar sayıları belirlenmiştir. Hesaplanan frekans değerleri doğrultusunda veriler tablo haline getirilmiş ve bulgular bölümünde düzenli ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.

Bu düzenleme süreci, elde edilen verilerin sistematik olarak analiz edilmesini ve bulguların açık, karşılaştırılabilir ve yorumlanabilir bir biçimde sunulmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adayları tarafından toplam 42 farklı metafor üretildiği ve bu metaforların benzer özellikleri doğrultusunda dokuz farklı kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler; nesne, eylem, temel ihtiyaç, huzur, doğa, estetik, ruh, yaşam biçimi ve meslek olarak adlandırılmıştır. Elde edilen bu kategoriler, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının çok boyutlu ve zengin bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Metaforların frekans dağılımları incelendiğinde, bazı kategorilerin diğerlerine kıyasla daha yüksek frekans değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Özellikle "huzur", "doğa" ve "ruh" kategorilerinin öğretmen adayları tarafından daha sık ifade edildiği belirlenmiştir. Buna karşılık, diğer bazı kategorilerin daha düşük frekans değerleriyle temsil edildiği görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo 2'de öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin metafor adları, sayıları ve frekans dağılımı

Kategoriler	Metafor Adları	Metafor Sayısı	Metafor Frekansı
Nesne	Kalem (1), köprü (1), ayna (1)	3	3
Eylem	Gitar (1), oyun (1), eğlence (1), kaybolmak (1)	4	4
Temel İhtiyaç	Gıda (2), hava (1), su (1), nefes (1)	4	5
Huzur	Gökkuşağı (3), renk (2), mevsim (1), evren (1), yol (1), güzellik (1), hayal (1), psikolog (1)	8	11
Doğa	Taş (2), çiçek (2), inci (1), ülke (1), toprak (1), orman (1), deniz (1)	7	9
Estetik	Yaratıcılık (3), güzellik (1), estetik (1), müzik (1)	4	6
Ruh	Ruh (3), zevk (1), özgürlük (1), his (1), keşif (1)	5	7
Yaşam Biçimi	Yaşam (1), bakış açısı (1), kapı (1), ihtiyaç (1), hayat (1), yansıtma (1)	6	6
Meslek	Öğretmen (1)	1	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin toplam 42 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Metaforların frekans dağılımı incelendiğinde bazı kategorilerin diğerlerine göre daha fazla metafor içerdiği dikkat çekmektedir.

Araştırmada en yüksek frekansa sahip kategori "huzur" (f=11) kategorisi olmuştur. Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar arasında gökkuşağı (f=3) ve renk (f=2) metaforlarının öne çıktığı görülmektedir. Bunu "doğa" kategorisi (f=10) takip etmektedir. Doğa kategorisinde en sık kullanılan metaforların taş (f=2) ve çiçek (f=2) olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra "ruh" kategorisi (f=7) ve "estetik kategorisi" (f=6) de öğretmen adayları tarafından sık kullanılan kategoriler arasında yer almaktadır. Ruh kategorisinde en sık kullanılan metafor ruh (f=3) olurken, estetik kategorisinde yaratıcılık (f=3) metaforu öne çıkmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sanat eğitimini temel ihtiyaç (f=5) olarak da tanımladıkları görülmektedir. Bu kategoride gıda (f=2) metaforu en sık kullanılan metafor olurken, hava (f=1), su (f=1) ve nefes (f=1) metaforlarının da kullanıldığı belirlenmiştir.

Buna karşılık "meslek" kategorisinin yalnızca bir metafor (öğretmen, f=1) ile temsil edildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının sanat eğitimini daha çok duygusal, estetik ve deneyimsel bir alan olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforların frekans dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Kalem	1
Köprü	1
Ayna	1
Toplam	3

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "nesne" kategorisi kapsamında kalem, köprü ve ayna olmak üzere üç farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların her biri birer kez ifade edilmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi ayna gibidir; çünkü insanın iç dünyasını yansıtır." (K8)

"Sanat eğitimi köprü gibidir; çünkü hayal ile gerçeği birbirine bağlar." (K15)

Aşağıda yer alan tablo 6'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gitar	1
Oyun	1
Eğlence	1
Kaybolmak	1
Toplam	4

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "eylem" kategorisi kapsamında gitar, oyun, eğlence ve kaybolmak olmak üzere dört farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu

kategoride yer alan metaforların her biri birer kez dile getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi oyun gibidir; çünkü çocuklar öğrenirken eğlenir." (K3)

"Sanat eğitimi kaybolmak gibidir; çünkü insan kendini sürecin içinde unutabilir." (K19)

Aşağıda yer alan Tablo 5'te, okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gıda	2
Hava	1
Su	1
Nefes	1
Toplam	5

Tablo 5'te okul öncesi öğretmen adaylarının "temel ihtiyaç" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam dört farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam beş kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor gıda (f=2) olurken, hava (f=1), su (f=1) ve nefes (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi nefes gibidir; çünkü insan onsuz kendini eksik hisseder." (K11)

"Sanat eğitimi su gibidir; çünkü yaşam için gereklidir." (K22)

Aşağıda yer alan Tablo 6'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Gökkuşağı	3
Renk	2
Mevsim	1
Evren	1
Yol	1
Güzellik	1

Hayal	1
Psikolog	1
Toplam	11

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "huzur" kategorisi kapsamında gökkuşağı, renk, mevsim, evren, yol, güzellik, hayal ve psikolog olmak üzere sekiz farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar toplam 11 kez ifade edilmiştir. Kategori içerisinde en sık kullanılan metafor gökkuşağı (f=3) olurken, renk (f=2) metaforu ikinci sırada yer almaktadır.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi gökkuşağı gibidir; çünkü çocukların dünyasını renklendirir ve onlara mutluluk verir." (K27)

"Sanat eğitimi uzun bir yol gibidir; çünkü insanı farklı yerlere götürür." (K32)

Aşağıda yer alan Tablo 7'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Taş	2
Çiçek	2
İnci	1
Ülke	1
Toprak	1
Orman	1
Deniz	1
Toplam	10

Tablo 7'de okul öncesi öğretmen adaylarının "doğa" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam yedi farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam 10 kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metaforların taş (f=2) ve çiçek (f=2) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra inci (f=1), ülke (f=1), toprak (f=1), orman (f=1) ve deniz (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi çiçek gibidir; çünkü çocukların yaratıcılığı zamanla gelişir ve büyür." (K27)

"Sanat eğitimi orman gibidir; çünkü adeta nefes almamızı sağlar ." (K41)

Aşağıda yer alan Tablo 8'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Yaratıcılık	3
Güzellik	1
Estetik	1
Müzik	1
Toplam	6

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "estetik" kategorisi kapsamında yaratıcılık, güzellik, estetik ve müzik olmak üzere dört farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar toplam altı kez ifade edilmiştir. Kategori içerisinde en sık kullanılan metafor yaratıcılık (f=3) olmuştur.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden biri şu şekildedir:

"Sanat eğitimi yaratıcılık gibidir; çünkü çocukların hayal güçlerini ortaya çıkarır." (K14)

"Sanat eğitimi müzik gibidir; çünkü insana estetik bir haz verir." (K18)

Aşağıda yer alan Tablo 9'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Ruh	3
Zevk	1
Özgürlük	1
His	1
Keşif	1
Toplam	7

Tablo 9'da okul öncesi öğretmen adaylarının "ruh" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam beş farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam yedi kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor ruh (f=3) olurken, zevk (f=1), özgürlük (f=1), his (f=1) ve keşif (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi ruh gibidir; çünkü insanın iç dünyasını yansıtır." (K6)

"Sanat eğitimi özgürlük gibidir; çünkü insan kendini istediği gibi ifade edebilir." (K33)

Aşağıda yer alan Tablo 10'da, okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 10. Okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Yaşam	2
Bakış Açısı	1
Kapı	1
İhtiyaç	1
Yansıtma	1
Toplam	6

Tablo 10'da okul öncesi öğretmen adaylarının "yaşam biçimi" kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının bu kategori kapsamında toplam beş farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların toplam altı kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu kategoride en sık kullanılan metafor yaşam (f=2) olurken, bakış açısı (f=1), kapı (f=1), ihtiyaç (f=1) ve yansıtma (f=1) metaforlarının da öğretmen adayları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanat eğitimi yaşam gibidir; çünkü hayatın her alanında yer alır." (K10)

"Sanat eğitimi bir kapı gibidir; çünkü farklı dünyalara açılmamızı sağlar." (K23)

Aşağıda yer alan Tablo 11'de, okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Metafor Adları	Metafor Frekansı
Öğretmen	1
Toplam	1

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının "meslek" kategorisi kapsamında yalnızca öğretmen (f=1) metaforunu geliştirdikleri görülmektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Sanat eğitimi öğretmen gibidir; çünkü çocukların gelişiminde rehberlik eder." (K31)

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarını farklı metaforlar aracılığıyla ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların özellikle huzur, doğa, ruh ve estetik kategorileri altında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı kategorilerin daha sınırlı sayıda metaforla temsil edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının farklı kavramsal kategoriler altında toplandığı ve bu algıların çok boyutlu bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanat eğitimini farklı kavramsal boyutlar çerçevesinde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen metaforların huzur, doğa, ruh ve estetik kategorilerinde yoğunlaşması, öğretmen adaylarının sanatı yalnızca bir etkinlik alanı olarak değil, aynı zamanda duygusal, estetik ve deneyimsel boyutları içeren bütüncül bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bu bulgu, sanat eğitiminin bireyin duyuşsal ve estetik gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Eisner, 2002; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Nitekim sanat eğitiminin bireylerin duygusal ifade becerilerini geliştirdiği, estetik duyarlılıklarını artırdığı ve yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediği literatürde geniş ölçüde kabul edilmektedir (Hallam, 2010; Wright, 2012). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimini "huzur", "ruh" ve "doğa" gibi metaforlarla ilişkilendirmeleri, sanatın bireyin içsel dünyasıyla kurduğu güçlü bağlantıyı yansıtmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sanat eğitimini "temel ihtiyaç" ve "yaşam biçimi" gibi kavramlarla ilişkilendirmeleri, sanatın yalnızca belirli etkinliklerle sınırlı olmayan, bireyin günlük yaşamına entegre edilen ve gelişimsel süreçlerin önemli bir parçası olarak görülen bir öğrenme alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde sanatın bütüncül gelişimi

destekleyen temel bir bileşen olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan metaforların önemli bir kısmının sanatın duygusal ve deneyimsel yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Özellikle "gökkuşağı", "ruh", "yaratıcılık" ve "çiçek" gibi metaforların kullanılması, öğretmen adaylarının sanatı çocukların duygu dünyası, yaratıcılıkları ve hayal güçleri ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde sanat etkinliklerinin çocukların estetik duyarlılıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Eckhoff, 2019; Wright, 2012).

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar içerisinde "gökkuşağı" (f=3), "yaratıcılık" (f=3) ve "ruh" (f=3) metaforlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimini ağırlıklı olarak yaratıcılık, estetik deneyim ve duygusal ifade ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Nitekim sanat eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve estetik farkındalıklarını artırdığı farklı çalışmalar tarafından da vurgulanmaktadır (Winner vd., 2013; Hallam, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanatı estetik ve yaratıcı bir süreç olarak algılamaları, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve estetik gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, sanatın "temel ihtiyaç" kategorisi içerisinde gıda, hava, su ve nefes gibi metaforlarla ifade edilmesidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanatı çocuk gelişimi açısından vazgeçilmez bir öğrenme alanı olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Nitekim erken çocukluk eğitimi literatüründe sanat etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel öğrenme deneyimlerinden biri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Wright, 2012; Winner vd., 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimini temel bir ihtiyaç olarak tanımlamaları, sanatın erken çocukluk eğitimindeki bütüncül rolüne ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise sanatın doğa ile ilişkilendirilmesidir. "Taş", "çiçek", "orman" ve "deniz" gibi metaforların yer aldığı "doğa" kategorisi, öğretmen adaylarının sanatı doğal süreçler, büyüme ve keşif kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, sanatın çocukların çevrelerini keşfetmelerine, deneyimlerini anlamlandırmalarına ve doğayla etkileşim kurmalarına olanak sağlayan bir öğrenme alanı olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Eckhoff, 2019; Vecchi, 2010). Sanat etkinliklerinin çocuklara yalnızca estetik deneyimler sunmakla kalmayıp aynı zamanda gözlem, keşif ve anlamlandırma süreçlerini desteklemesi, bu bulguyu güçlendirmektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sanat eğitimini hem yaşamın temel bir gereksinimi hem de doğayla iç içe ilerleyen bir öğrenme süreci olarak algıladıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan kategorilerden biri olan "meslek" kategorisinin yalnızca bir metaforla temsil edilmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sanatı daha çok kişisel deneyim ve duygusal ifade alanı olarak algıladıklarını, ancak sanatı pedagojik bir öğretim aracı olarak daha sınırlı biçimde ilişkilendirdiklerini düşündürmektedir. Oysa öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin pedagojik yaklaşımlarının ve öz-yeterlik algılarının, sınıf içi sanat etkinliklerinin niteliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir (Garvis & Pendergast, 2011; Alter, Hays, & O'Hara, 2009). Bu durum, öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin pedagojik farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sanatı çoğunlukla yaratıcılık, özgür ifade, estetik deneyim ve duygusal rahatlama ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu durum literatürde yer alan benzer çalışmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Serhatlıoğlu

& İpek, 2019; Yıldırım vd., 2024). Bununla birlikte elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sanatı pedagojik bir öğretim aracı olarak ele alma konusundaki algılarının daha sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve pedagojik içerik bilgisi (pedagogical content knowledge) bağlamında sanat eğitimini yeterince bütünleştirememiş olabileceklerini düşündürmektedir (Shulman, 1986). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin yalnızca yaratıcı etkinlikler olarak değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen pedagojik bir öğrenme alanı olarak ele alınması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algılarının pedagojik boyutuyla birlikte geliştirilmesi, erken çocukluk eğitiminde daha nitelikli ve bilinçli sanat uygulamalarının yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen eğitiminde sanatın kuramsal temelleri ile uygulama boyutunun bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik daha dengeli ve profesyonel bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma yalnızca … Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına genellenmesi sınırlı olabilir. Ayrıca araştırmada veriler yalnızca metafor formu aracılığıyla elde edilmiş olup katılımcıların sanat eğitimine ilişkin algıları farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmanın nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde belirli bir örneklem grubuyla yürütülmüş olmasıdır. Bu durum elde edilen sonuçların belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, onların sanat eğitimine ilişkin algılarını ortaya koymada önemli veriler sunmaktadır.

Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin algıları görüşme, odak grup çalışmaları veya gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı biçimde incelenebilir. Bunun yanı sıra sanat eğitimi derslerinin öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik algıları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel veya karma yöntem araştırmaları yapılması literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında sanat eğitiminin yalnızca uygulamaya dayalı etkinlikler olarak değil, aynı zamanda çocukların yaratıcılık, estetik duyarlılık ve duygusal gelişimlerini destekleyen pedagojik bir alan olarak ele alınması önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik farkındalıklarını artıracak uygulama temelli sanat eğitimi derslerinin ve disiplinler arası sanat etkinliklerinin öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer alması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts, 10*(9), 1–21. ISSN 1529-8094

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *A Book Review: Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* In SAGE Publications, Inc.: Vol. Fourth Edi. https://doi.org/10.13187/rjs.2017.1.30

Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal,* 35, 463-472. https://doi.org/10.1007/S10643-007-0216-1

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47–65. https://doi.org/10.1080/0013188960380104

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs. Educational Psychology, 47(2), 471–499.

Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts, 12*(9). Retrieved 21.03.2026 from http://www.ijea.org/v12n9/.

Garvis, S. (2015). Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education. *US-China Education Review*, *5*(1), 23–28.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice,* 55, 459-496.

Serhatlıoğlu, B., & İpek, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 215–228. https://doi.org/10.17556/erziefd.502493

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 762–769. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203854679

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation,* OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264180789-en.

Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Pearson.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı).Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E., Küçükşen Öner, F., Eyüpoğlu, İ., Göktepeliler, Ö., & Doğan, C. (2024). Metaphorical perceptions of preservice teachers about the concept of art: The case of Bartın University. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 13*(1), 40–62. https://doi.org/10.14686/buefad.1326199

TURKISH LESSONS IN THE STATE OF BREMEN

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Early childhood is widely acknowledged as a foundational period in human development during which the building blocks of cognitive, emotional, social, and creative capacities are established. Experiences gained during this stage shape not only children's immediate learning outcomes but also their long-term developmental trajectories. In this regard, early childhood education is expected to provide environments that support holistic development rather than focusing solely on academic achievement. Among various domains of early learning, art education occupies a unique and multifaceted position due to its ability to integrate cognitive, emotional, and social dimensions of development simultaneously. Art education in early childhood is not limited to the acquisition of artistic skills; rather, it functions as a medium through which children explore their environment, express their inner worlds, and construct meaning. Through drawing, painting, sculpting, and other creative activities, children develop symbolic thinking, imagination, and problem-solving abilities. Moreover, art provides a non-verbal channel of communication, allowing children to express emotions and ideas that they may not yet be able to articulate verbally. This is particularly important in early childhood, where language development is still in progress. Previous research has consistently highlighted the developmental benefits of art education. Studies indicate that engagement in artistic activities enhances children's creativity, supports emotional regulation, and fosters social interaction skills (Eckhoff, 2019). Additionally, art education contributes to the development of aesthetic awareness and critical thinking, enabling children to interpret and respond to their surroundings in more nuanced ways. From a pedagogical perspective, art education has been conceptualized as both an independent discipline and an integrative tool that enriches learning across subject areas (Eisner, 2002; Winner et al., 2013). Despite its recognized importance, the effectiveness of art education largely depends on teachers' beliefs, perceptions, and pedagogical approaches. Teachers play a central role in shaping the quality and nature of art experiences provided to children. Their conceptualizations of art education influence how they design learning environments, select materials, and interact with children during artistic processes. In this context, pre-service teachers' perceptions of art education become particularly significant, as these perceptions are likely to guide their future teaching practices. Understanding how pre-service teachers conceptualize art education is therefore essential for improving teacher education programs. One effective way to explore these conceptualizations is through metaphor analysis. Metaphors provide insights into individuals' cognitive and emotional representations of abstract concepts by revealing how they make sense of complex phenomena. By examining the metaphors generated by pre-service teachers, it is possible to gain a deeper understanding of their underlying beliefs and attitudes toward art education.

The primary aim of this study is to explore pre-service early childhood teachers' perceptions of art education through metaphor analysis. Specifically, the study seeks to uncover how pre-service teachers conceptualize art education and what meanings they attribute to this concept within their cognitive and experiential frameworks. In line with this aim, the study addresses the following research question:

What are the metaphorical perceptions of pre-service early childhood teachers regarding art education?

By focusing on metaphorical expressions, the study aims to go beyond surface-level descriptions and capture the deeper meanings that pre-service teachers associate with art education. The findings are expected to contribute to the improvement of teacher education programs by identifying strengths and gaps in pre-service teachers' conceptual understandings.

METHOD

This study was conducted using a qualitative research design grounded in the phenomenological approach. Phenomenology seeks to explore individuals' lived experiences and the meanings they attribute to specific phenomena (Creswell & Poth, 2018). In this study, the phenomenon under investigation is "art education" as perceived by pre-service early childhood teachers. The study group consisted of 67 third-year pre-service teachers enrolled in an early childhood education program at a public university during the 2025–2026 academic year. A convenience sampling method was employed due to accessibility and feasibility considerations. All participants had prior exposure to coursework related to early childhood education, including art education, which enabled them to provide informed responses. Data were collected using a metaphor elicitation form designed to capture participants' conceptualizations of art education. Participants were asked to complete the prompt: "Art education is like … because …" This structured yet open-ended format allowed participants to generate metaphors while also providing justifications that clarified their reasoning. Such an approach is widely used in qualitative research to reveal underlying perceptions and cognitive frameworks The data analysis process was conducted using content analysis. Initially, all metaphors were identified and coded. In the second stage, similar metaphors were grouped based on shared characteristics. Finally, these groups were organized into broader conceptual categories that reflected common themes.To ensure the trustworthiness of the analysis, several strategies were employed. Expert review was conducted to validate the categorization process, and inter-coder reliability was calculated. The agreement rate exceeded 90%, indicating a high level of consistency and reliability (Miles & Huberman, 1994). Additionally, direct quotations from participants were considered during analysis to preserve the authenticity of the data.

FINDINGS

The findings revealed that pre-service teachers generated a total of 42 distinct metaphors related to art education. These metaphors were categorized into nine conceptual themes: object, action, basic need, peace, nature, aesthetic, soul, lifestyle, and profession.

Among these categories, the most frequently represented themes were peace, nature, and soul. These categories reflect a strong tendency among pre-service teachers to associate art education with emotional well-being, harmony, and inner expression. Metaphors such as *"rainbow," "flower," "forest,"* and *"freedom"* illustrate how participants perceive art education as a process that fosters creativity, diversity, and emotional expression. These metaphors emphasize the experiential and affective dimensions of art education, suggesting that participants view it as a space for exploration and self-discovery. The basic need category included metaphors such as *"water," "air,"* and *"food."* These metaphors indicate that participants perceive art education as an essential component of human development rather than an optional or supplementary activity. This finding highlights a strong recognition of the intrinsic value of art education. The lifestyle category included metaphors such as *"life"* and *"perspective,"* suggesting that participants see art as an integral part of everyday life. This perspective aligns with contemporary approaches that emphasize the role of art in shaping individuals' ways of seeing and interpreting the world. In contrast, the profession category was represented by only one metaphor. This limited representation suggests that pre-service teachers tend to overlook the pedagogical and professional dimensions of art education. While they recognize its emotional and experiential value, they may not fully conceptualize it as a structured instructional domain requiring specific knowledge and skills.

DISCUSSION

The findings of this study indicate that pre-service teachers conceptualize art education primarily as a holistic and emotionally rich experience. The prominence of themes such as peace, nature, and soul reflects an understanding of art as a medium for emotional expression, inner balance, and personal meaning-making. These results are consistent with existing literature emphasizing the role of art education in fostering creativity, emotional development, and aesthetic awareness (Hallam, 2010; Wright, 2012). The strong emphasis on affective and experiential aspects suggests that pre-service teachers value the expressive and transformative potential of art. However, the limited representation of the profession category reveals an important gap in participants' conceptualizations. This finding suggests that pre-service teachers may not fully recognize art education as a pedagogically structured field that requires intentional planning, instructional strategies, and assessment practices. In this context, the concept of pedagogical content knowledge (PCK) becomes particularly relevant (Shulman, 1986). PCK emphasizes the integration of subject matter knowledge with teaching strategies, highlighting the importance of understanding how to teach specific content effectively. The findings of this study suggest that while pre-service teachers possess strong affective orientations toward art education, they may need further support in developing their pedagogical understanding. This imbalance between emotional appreciation and pedagogical awareness has important implications for teacher education programs. If pre-service teachers primarily perceive art education as a free and expressive activity, they may struggle to design structured learning experiences that effectively support children's development. Therefore, it is essential to integrate both theoretical and practical components in teacher education curricula.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study concludes that pre-service early childhood teachers hold rich, positive, and multifaceted perceptions of art education, particularly in relation to its emotional, experiential, and developmental value. The findings highlight the importance of art education as a medium for self-expression, creativity, and holistic development. At the same time, the study reveals a need to strengthen the pedagogical dimension of art education within teacher training programs. Teacher education programs should aim to balance affective appreciation with pedagogical competence by integrating theoretical knowledge, practical applications, and reflective practices. Providing pre-service teachers with opportunities to design, implement, and evaluate art-based activities may help them develop a more comprehensive understanding of art education as both a creative and instructional domain. Additionally, incorporating discussions on pedagogical content knowledge and curriculum design may further enhance their professional competence. Future research may benefit from including diverse samples and employing multiple data collection methods, such as interviews and classroom observations, to gain a deeper understanding of pre-service teachers' perceptions. Despite its limitations, this study contributes to the literature by offering a nuanced perspective on how art education is conceptualized in early childhood teacher education.

Yazma Eğitiminde Yapılandırmacı Bir Yaklaşım: Yazma Çıraklığı (Writing Apprenticeship) Modeli*

*Engin Yavuz [1**] & Ali Türkel [2]*

Özet: Geleneksel yazma eğitimi yaklaşımları çoğunlukla yazma sürecinin kendisine değil, ortaya çıkan son ürüne odaklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin metin oluştururken yaşadıkları bilişsel süreçlerin göz ardı edilmesine ve yazma becerilerinin gelişiminde bir "halı altına süpürme" yoluna gidilmesine neden olmaktadır. Bu çalışma; sözü edilen göz ardı etmeyi gidermeyi, Collins, Brown ve Newman (1989) tarafından geliştirilen Bilişsel Çıraklık (Cognitive Apprenticeship) kuramını yazma eğitimine uyarlayarak süreç temelli bir "Yazma Çıraklığı Modeli" ortaya koyarak yazma öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Önerilen model; modelleme, açıklama, liderlik etme, iskele kurma, yansıtma, aktarma ve keşfetme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı üzerine kurulmuştur. Modelde öğretmen, sınıfta "baş yazar veya usta" rolünü üstlenerek sesli düşünme protokolleri (think-aloud protocols) aracılığıyla kendi yazma süreçlerini görünür kılar. Bu sayede öğrenenlerin (çırakların) sadece bitmiş metinleri değil, uzman bir yazarın zihinsel çözümleme izlenimlerini de gözlemlemeleri sağlanır. Çalışma, bu modelin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini artırmayı, üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeyi ve yazma kaygılarını azaltmayı öngörmektedir. Sonuç olarak bu model önerisi, yazma eğitiminde usta-çırak ilişkisini yeniden tanımlayarak öğrencilerin bilgi vermekten çok bilgiyi üreten, dönüştüren ve başka durumlara aktaran yetkin birer yazara dönüşmeleri için sistematik bir yol haritası oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, bilişsel çıraklık, yazma çıraklığı, usta-çırak ilişkisi, yazma mentörlüğü, yazma becerisi.

Geliş Tarihi: 09.02.2026 – **Kabul Tarihi:** 12.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705467

[1] **Engim Yavuz**, Dokuz Eylul University, Graduate student, ORCID: 0000-0001-8248-2987

* Bu çalışma "Yazma Çıraklığı Uygulamalarının Yazma Yeterliklerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**** Correspondence:** engin.yvz30@gmail.com

[2] **Ali Türkel**, Dokuz Eylul University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0003-4743-8766.

A Constructivist Approach to Writing Education: The Writing Apprenticeship Model

Abstract: Traditional approaches to writing instruction often focus on the final product rather than the writing process itself. This leads to the cognitive processes students experience while creating text being overlooked and a tendency to sweep issues under the rug when it comes to developing writing skills. The aim of this study is to adapt the Cognitive Apprenticeship theory developed by Collins, Brown, and Newman (1989) to writing education and to present a process-based "Writing Apprenticeship Model." The proposed model is based on a cyclical structure consisting of the stages of modeling, explaining, leading, scaffolding, reflecting, transferring, and discovering. In the model, the teacher takes on the role of "lead writer or master" in the classroom and makes their own writing processes visible through think-aloud protocols. This allows learners (apprentices) to observe not only finished texts but also the mental analysis strategies of an expert writer. The study is expected to contribute to elementary and middle school students' writing skills, develop their metacognitive awareness, and reduce their writing anxiety. Ultimately, this proposed model redefines the master-apprentice relationship in writing education, offering a systematic roadmap for students to become competent writers who produce, transform, and transfer knowledge rather than merely imparting it.

Keywords: Writing, cognitive apprenticeship, writing apprenticeship, master-apprentice relationship, writing mentoring, writing skills.

GİRİŞ

İlköğretim ve ortaöğretim yılları öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, düşünme ve ifade etme kapasitelerini de biçimlendiren önemli bir dönemdir. Bu dönemde edinilen yazma alışkanlıkları, bireyin yaşam boyu sürecek iletişim becerilerinin temelini oluşturur (Kaya ve Kahtalı, 2021). Yazma becerisinin gelişimi; bireylerin bilgiyi aktarma, kendi düşünceleri ve bilgiler arasında ilişki kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama gibi becerilerini geliştirmektedir (Ungan, 2007).

Yazma, anlatmanın yanı sıra anlamanın da gelişmesini sağlar çünkü düşünceleri bir plan dahilinde bir araya getirmek, onları organize etmek bireyin okurken metinde yer alan düşünceleri daha iyi anlamasını, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi daha iyi kavramasını destekler. Ne var ki öğrenciler yazmayı hâlâ sadece okulda tamamlanması gereken bir görev olarak görmektedirler. Halbuki yazmak, bireyin kariyerinde başarılı olmasında büyük öneme sahiptir (Klimova, 2012). Yazma; bütünlük, plan ve üretkenlik gerektirdiği için bireyin 21. yüzyıl yaşam becerilerini geliştirir. Düzenli yazma alışkanlığı edinmiş bir bireyin kendisini yönetmesi daha kolay olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme, kendini tanıma vb. özelliklerinin gelişmesi tesadüf değildir. Bu becerilerin gelişimi, bireyde hedeflere ulaşmada gerekli tedbirlerin alınmasını sağlar. Bu tedbirleri: işleri öncelik sırasına göre belirleme, gerçekçi hedefler oluşturma, gerekli adımları atma gibi örneklerle tanımlayabiliriz (Çaykuş, 2021; Özdemir, 2016). Bu yönüyle yazmanın; yaşam becerilerini destekleyen, kişisel verimliliği artıran, bireyin yaşam boyu gelişimine destek sağlayan bir iletişim biçimi olmasının yanı sıra başarının anahtarı olduğu da unutulmamalıdır.

Yazma becerisinin çok önemli olduğu bilinmekle birlikte işlevsel kullanımı bakımından geliştirilmesi en zor olan ve sonradan gelişen bir beceridir (Göçer, 2016). Yazma becerisinin geç ve zor gelişmesinde birçok değişkenden söz edilebilir. Yazmayı etkileyen ögeleri "duyuşsal, bilişsel ve fiziksel" başlıkları altında ele almak mümkündür çünkü yazmak basit değil, karmaşık bir süreçtir (Sumer, 2024). Öğrencilerin, yazma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğuna inanması ve bunu hissetmesi onların yazma güdüsünü ve yazma tutumunu olumlu etkileyecektir. Yazma güdüsünün yüksek olması yazma tutumunu da etkileyecektir (Türkben, 2021). Güdülenme, tutum, kaygı, öz yeterlik birbirlerini etkileyen ve yazma başarısına etki eden önemli değişkenlerdir. Duyuşsal anlamda hazır olmayan öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz tutum, düşük öz yeterlik, düşük güdülenme yazma becerisinin istenilen düzeyde olmasının önündeki büyük engellerdendir (Bandura, 1978; Boscolo ve Gelati, 2007; Cowley, 2011; Pajares, 1996; Pajares, 2003). Yazma öncesi kaygı, olumsuz tutum vb. psikolojik engellerin ortadan kaldırılması yazma başarımlarının güzel sonuçlar verebilmesi için oldukça önemlidir (Yaman, 2014).

Yazma eğitiminde yaşanan bazı problemler ise bilişsel süreçlerle ilgilidir. Yazma eğitiminde problem yaşanmasında bilişsel süreçlerin etkili kullanılamaması önemli bir paya sahiptir denebilir. Bilişsel sorunların yaşanmasında birçok farklı değişkenden söz etmek mümkündür. Sınıflama, sıralama, çözümleme, sentezleme gibi becerilerdeki hataların yanı sıra plansızlık, kendini iyi ifade edememe, yazma alışkanlığının olmaması, söz hazinesinde yetersizlik, paragraf bilgisi eksikliği gibi sorunlar bilişsel süreçleri etkiler. Bu sorunların giderilmesinde etkili çözüm geliştirememek sorunların giderek büyümesine yol açar. Öğrenciler problemi tek başına çözmede sorun yaşarken öğretmenlerden de kaynaklanan sorunlarla çözüm daha da zorlaşmaktadır (Aydoğan, 2002; Tok ve Ünlü, 2014; Yalar, 2010; Yıldız, 2010). Araştırmalar, yazma eğitiminde bazı problemlerin yaşandığını göstermektedir. Bu problemleri: yazma becerisi gelişiminin planlı bir biçimde ilerlememesi, öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutuma ve düşük öz yeterlik algısına sahip olması, öğretmenlerin yazma eğitimine yeterince özen göstermemesi, öğretmenlerin konuya yeterince hâkim olmaması, öğretmenlerin değerlendirmede yeterli olmaması, yöntem ve teknik eksikliği gibi örneklerle açıklayabiliz (Aktaş ve Gündüz, 2007; Çağımlar ve Oflazoğlu, 2002; Güney, 2016; Temizkan, 2008).

Yazma becerisi tek başına öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek bir beceri değildir. Yazma eğitimi alan bireylerin, almayanlara göre daha başarılı oldukları araştırmalarla desteklenmektedir (Doğan ve Müldür, 2014). Bu becerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekir (Açıkgöz, 2011; Dinç ve Ünal, 2020). Nitekim yazma eğitiminde yapılan çalışmalar öğrencilerin sözcük düzeylerinde yetersizlik yaşadıkları, mantıksal bütünlük taşıyan cümle ve paragraf yazmakta oldukça zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Bahşi ve Sis, 2019; Büyükikiz, 2009; Çer ve Ağrelim, 2016; Kaya ve Kahtalı, 2019). Yazma becerisinin gelişimini zorlaştıran başka değişkenler de vardır. Bu değişkenleri: hazır bulunuşluk, kişilik gelişimi, aile ve çevrenin sosyoekonomik koşulları, eğitimin niteliği gibi birçok nedenle ilişkilendirebiliriz (Tağa ve Ünlü, 2013). Özetle yazma eğitimini etkileyen birçok değişken söz konusudur.

Problem Durumu

Yazma alanında yapılan çalışmalar daha çok yazma eğitiminde yazının mekanik yönüyle ilgilenildiğini göstermektedir (Akkaya, 2013; Bağcı, 2011; Ekmekçi, 2022; Kasa Ayten ve Ekmekçi, 2021; Tok ve Erdoğan, 2017). Yazma eğitiminde fiziksel özellikler olan oturma pozisyonu, kas gelişimi, el tercihi, kalem ve kalem tutma biçimi, kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi vb. özellikler yazının niteliğini etkilemektedir (Aydoğan, 2024; Günay, 2023; Keskik, 2024). İlkokul 1. ve 2. sınıf düzeyinde yazmanın mekanik yönünün ağır basması ve çalışmaların bu noktayı öncelemesi normal karşılanabilir çünkü bu dönem devinişsel becerilerin gelişmesinde kritik bir dönemdir ancak ilerleyen süreçlerde ilköğretimin ikinci basamağı ve ortaöğretimde yazma eğitiminde problemlerin yaşanmaması için yazma eğitiminin sadece güzel yazı yazmak olmadığı, düşünce üretmenin ve bunu ifade etmenin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmalara göre Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakını (%46,6) öğrencilerin çoğuna bir atasözü veya bir özdeyiş verip bu konu hakkında yazmalarını bekler. Bu durum hem sıkıcı hem de zorlu bir andır çünkü öğrenci yazmak için bir çıkış noktasına, yazacaklarını deneyimleriyle ilişkilendirmeye gereksinim duyar. Bu durum problemi atlatamayan öğrencide kaygı, olumsuz tutum ve öz yeterlik düşüklüğüne neden olur (Gökalp, 2001; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2005). Bu durum bilişsel süreçlerin etkili kullanımını, yazma başarısını olumsuz etkilemektedir. Yazma başarımlarını tüm yönleriyle destekleyecek, yazma eğitimini sistematik ve eğlenceli bir etkinlik haline getirecek bir yazma yaklaşımına gereksinim duyulmaktadır.

Etkili bir yazma yaklaşımına gereksinim duyulan bu noktada bilişsel çıraklık yaklaşımını temel alan "yazma çıraklığı" yazma eğitimi için güçlü bir model önerisi olarak öne çıkmaktadır. Öğretmeni plansızlıktan, karmaşık ve zor öğretim yöntemlerinden kurtarırken öğrencinin "Ne yazacağım?, Nasıl başlayacağım?, Nelere dikkat etmeliyim?" gibi kaygılarının giderilmesine yardımcı olması beklenmektedir. Geleneksel usta-çırak ilişkisinde usta yalnızca işin nasıl yapılacağını göstermez, çırağına eşlik eder. Çırağın hataları fark etmesini ve düzeltmesine olanak tanır. Zamanla desteğini azaltarak çırağın bağımsızlaşmasını sağlar. Yazma çıraklığı bakış açısı da benzer biçimde öğrencinin yalnızca yazmayı öğrenmesini değil, bir yazar gibi düşünebilmesini öğretmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen bu süreçte sadece bilgi aktaran kişi değil, yazma sürecini modelleyen ve yazma süreçlerini görünür kılan bir "yazma ustası" rolündedir. Öğrenci ise edilgin bir alıcı değil; olayları gözlemleyen, çözüm yöntemlerini deneyen, gereksinim duyduğunda geribildirim alan ve zamanla kendine özgü yazma biçimi oluşturan etkin bir çıraktır (Collins vd., 1989). Yazma çıraklığı; yazma eğitiminde öğretmenin bilişsel süreçlerinin görünürlüğünü sağlaması, öğrenmenin doğasına uygun öğrenme sağlaması, öğrenciye etkin olma fırsatı sunması, geri bildirim sağlaması ve sistematik bir biçimde ilerlemesiyle yazma etkinliğini bireysel çaba olmaktan çıkarıp toplumsal ve destekleyici (Rogoff, 1990) bir sürece dönüştürür.

Araştırmanın Amacı

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle yola çıkılan bu çalışmada amaç, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yazma çıraklığına dayalı

bir yazma eğitimi modeli önermektir. Bu modelde yazma süreci; modelleme (modelling), açıklama (explanation), liderlik (coaching), iskele kurma/azalan destek (scaffolding), yansıtma (reflection), aktarma (redaction) ve keşfetme (exploration) basamaklarıyla yapılandırılacaktır. Yazma eğitiminde öğretmen ve öğrenci rolleri yeniden tanımlanacaktır. Böylece yazma yalnızca bir beceri değil, ustalığa dönüşen bir çıraklık yolculuğu biçiminde ele alınacaktır. Bu yaklaşım Piaget'in bilişsel oluşturmacılık, Vygotsky'nin sosyal oluşturmacılık kuramlarına uygun olarak tasarlanırken durumlu biliş ve otantik öğrenme yaklaşımlarından dayanaklar içermektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenmenin toplumsal bağlamla gerçekleşebileceğini savunan sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme; etkileşim, gözlem ve taklidi içeren bir süreçtir. Bandura'ya göre bireyler, başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek birçok şeyi öğrenebilir (Tatlıoğlu, 2021). Sosyal bilişsel kuramı salt bir taklit yoluyla öğrenme olarak değerlendirmek hata olur. Bu kuramda bireyin bir durumu veya davranışı öğrenirken ve bu davranışı sergilerken bahsi edilen durumu veya davranışı gözlemlemesi, zihinsel bir süzgeçten geçirdikten sonra eyleme geçirmesi önemli yer tutar. Sosyal bilişsel kuramda yer alan "sosyal" ve "bilişsel" sözcüklerinden de anlaşılacağı üzere bu kuramda hem toplumsallaşma hem de bilişsel süreçler yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir (Karadaban vd., 2024). Rutledge (2000) sosyal öğrenme kuramının temel ilkeleri şöyle özetlemektedir:

1. Bireyler diğer bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleme yoluyla öğrenebilirler.
2. Öğrenme davranışta değişiklik oluşturmadan da gerçekleşebilir. Davranışçılara göre öğrenme, davranışta kalıcı bir değişiklik meydana getirmekte zorunludur. Sosyal öğrenme kuramının savunucuları ise bireylerin sadece gözlemleyerek de öğrenebildikleri için öğrenmenin davranışa yansımasının zorunlu olmadığını savunur.
3. Algı, öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Gelecek pekiştireç veya cezaların bilincinde olma ve onlarla ilgili beklentiler, bireyin davranışlarını etkileyen önemli değişkendir.
4. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçılar ve bilişselciler arasında bir köprü veya geçiş olarak düşünülebilir (Akt., Bayrakçı, 2013).

Albert Bandura tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Öğrenme Kuramında" görüldüğü gibi öğrenmelerde model alma, gözlemleme, pekiştirme ve cezanın yanı sıra öz yeterlik oldukça önemlidir. Bu kuram toplumsal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Model alınan uzmanın vereceği geri bildirimler sayesinde öğrenen bireyde hem bilişsel hem de davranışsal anlamda yeni öğrenmeler gerçekleşecektir. Bu öğrenmeler ve sergilenen başarımlar sayesinde bireyin öz yeterliği de artacak, kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiş olacaktır.

Bilişsel Çıraklık

Geleneksel çıraklık ile bilişsel çıraklık arasında önemli farklar vardır. Geleneksel çıraklıkta önemli olan problem çözülürken uzmanın uyguladığı çözüm sürecinin gözlemlenmesi ve aynı davranışların tekrarlanmasıdır. Bilişsel çıraklıkta ise asıl önemli olan problem çözülürken öğreticinin problem çözümünde yürüttüğü bilişsel süreçlerin görünürlüğünü sağlamaktır. Bu durum aynı zamanda çırak için de geçerlidir. Bilişsel olarak çırağın yaşadığı zorlukların fark edilmesi, problemin tanımlanması ve çözüm yollarının sesli olarak ifade edilmesi oldukça önemlidir (Collins vd., 1991). Geleneksel çıraklık modelinde amaç daha çok ürün odaklıdır. Önemli olan üretilecek ürünün kendisidir. Bilişsel çıraklıkta ise amaç daha çok üretimi yapılacak ürüne yönelik bilginin farklı bakış açılarıyla nasıl üretilebileceğini anlamaktır (Çerçi ve Semerci, 2004). Bu öğrenme modelinde "çıraklık" bilgiyi almaya hazır olma durumunu ifade eder. Öğretici rehberlik görevini üstlenerek problem çözümünde etkili olabilecek sorular, ipuçları ve yönlendirmelerle çırağa rehberlik eder. Bu süreçte çıraktan mutlak başarı veya sonuç beklemeyerek onun tek yönlü yetişmesini engeller ve problemlerin çözümünde bilgiyi içselleştirmesine, yapılandırmasına yardımcı olur. Bu sayede uzman, çırağın kendi öğrenme biçimini geliştirmesinde destek olur (Çerçi, 2003; Ulum vd., 2024). Bilişsel çıraklık, öğrencinin ve bilginin etkileşim içinde olması; öğrencinin o bilgiyi anlamlı bir bağlam içerisinde kullanmasını gerektirir (Ataizi ve Şimşek, 2000). Bilişsel çıraklık, dört ana boyut üzerinde yoğunlaşır. Bu dört ana boyut: içerik, yöntem, sıralama ve sosyolojidir. İçerik boyutu, öğrenciler tarafından öğrenilecek bilgi ve becerilerin önemini ve yapısını oluşturur. Bu boyutta uzmanlık ile ilgili temel kavramların edindirilmesi hedeflenir. İkinci boyut olan yöntem boyutu, uzmanlar tarafından bilgi ve becerilerin nasıl uygulanacağının yer aldığı boyuttur. Öğrenciler bu boyutta uzmanları gözlemleyerek bilgi ve becerilerin nasıl edinildiğini öğrenirler. Üçüncü boyut sıralamadır. Sıralama boyutunda öğrenme sürecinin yapılandırılması ve karmaşık olan becerilerin kademeli ve zamanla nasıl kazandırılacağı belirlenir. Son boyut olan sosyoloji ise öğrenmenin sosyal bir biçimde gerçekleştiğine değinen ve öğrenenlerin bir meslek grubu veya bir topluluk tarafından uygulanan normların veya sahip olunan değerlerin öğrenilmesine vurgu yapar. Bu dört boyut bilişsel çıraklığın merkezinde yer alır ve bu yöntemin sadece bilişsel değil aynı zamanda üstbilişsel beceriler kazandırmayı amaçladığını gösterir (Ulum vd., 2024). Bilişsel çıraklık, karmaşık görevlerde öğrencilerin üstesinden gelinmesini sağlayan bir öğretim bakış açısıdır. Bu yöntemde öğretmenin cevaplayamadığı soruların cevaplarını öğrencilerle beraber keşfetmeye, uzman ve öğrenci rollerinin dönüşümüne izin vererek öğrencilerin uzmanlaşmasına olanak tanır (Collins vd., 1991). Bilişsel çıraklıkta aşamalar şu biçimdedir:

Modelleme: Modelleme aşaması uzmanların gözlemlenmesi ve uzman davranışlarının yeniden ortaya konması sürecidir (Çerçi, 2003). Sürecin modellenirken gerekli açıklamaların yapılması öğrencilerin çeşitli problemleri çözerken bilgiyi "nerede" ve "nasıl" kullanacaklarını öğrenmeleri açısından önemlidir (Collins vd., 1989). Öğrenciler, ürün ortaya konarken sürecin detaylı bir biçimde ortaya konduğunu gözlemleme fırsatı yakalarsa neler olduğunu daha iyi anlama şansı yakalayacaktır (Demirören, 2023). Modelleme aşaması, sürecin nasıl ilerlediğini göstermek ve neden böyle geliştiğini açıklamaktır. Modellemenin

amacı, öğrenenlere uzman kişinin bilişsel süreçlerine dair zihinsel modeller oluşturmaktır (Çevik, 2023).

Koçluk: Koçluk, süreç boyunca uzmanın öğrenene desteğini tanımlar. Materyal ve görev seçme, geri bildirimde bulunma, ipucu veya destek sağlama, cesaretlendirme, yönlendirme gibi birçok farklı biçimde öğrenenin öğrenmesine yardımcı olduğu anlardır (Collins vd., 1991). Koçluk, öğrenenin başarımları üzerine odaklanır. Bu aşamada uzman; öğrencilerin başarımlarını, yaratıcılıklarını gözlemler ve gerektiğinde kayıt altına alır. Bunların yanı sıra koçluk, öğrenenlerin uzmanlar gibi düşünebilmesine ve sonrasında kendi özgün düşüncelerini oluşturabilmelerine destek olur (Çerçi, 2003). Özetle koç; öğrenenin problem çözümünde veya düşünce üretiminde rol model aldığı, düşünce yapısına benzer çözüm yolları aradığı kişidir. Koçluk da bu süreci sürdüren uzmanın üstlendiği görevleri tanımlar.

Destekleme ve Geri Çekme: Destekleme, uzman tarafından öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenene yapılan yardımları ifade eder. Bireyin kendi başına öğrenebileceği bilginin sınırlı olduğu, başkasının desteğiyle erişmekte zorlandığı bilgiyi tamamlayabileceği düşüncesiyle Vygotsky'nin "Yakınsak Gelişim Alanı" kavramına uygundur (Wilson vd., 1993). Burada temel amaç, öğrenenin mümkün olan en kısa zamanda kendi öğrenme sorumluluğunu sağlayacak biçimde desteklemek ve gereksinim tamamlandığında destekleri geri çekmektir (Collins vd., 1997). Destekleme gereksinim duyulduğunda yapılmalı ve gereksiz olmamalıdır. Öğrenen kendi öğrenme sorumluluğunu üzerine almaya başladığında sönümleme başlamalı ve destek giderek azaltılmalıdır.

Kendini İfade Etme: Problem çözülürken sürecin ve çözüm yollarının sesli ifade edilmesini tanımlar. Seslendirme olarak da bilinen bu aşamada problem çözülürken diğer öğrenenlerin aklından geçenlerin paylaşılması, eleştirilmesi ve doğru olanları seçilmesi gibi destekleyici bir süreç olarak ilerler. Kendini ifade etme sürecinin en önemli kazanımı öğrenenlerin kendi başarımlarını, diğer öğrenenlerin başarımlarıyla karşılaştırma fırsatı bulması, başarımını değerlendirmesi ve bilgilerini pekiştirmesidir (Çerçi, 2003). Bu aşama zihinsel modellemenin anlaşılması ve olaylara farklı bir pencereden bakılabilmesi açısından önemlidir.

Yansıtma: Öğrenenin kendi öğrenme sürecini değerlendirdiği ve başkalarıyla karşılaştırdığı aşamadır. Öğrenen; kendi başarımını değerlendirip önceki başarımlarıyla, uzmanın başarımıyla da karşılaştırarak nasıl daha iyi öğrenebileceğini düşünür. Bu sayede öğrenen, öğrendiği bilgileri başka durumlara aktarmayı öğrenir (Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Bu aşamada öğrenenler; problemin çözüm önerilerini veya üretilecek yeni düşünceyi tartışarak, etkileşime girerek oluştururlar. Bu süreç iletişim sürecidir (Winnips, 2001). Yansıtmada temel amaç, öğrenenlerin öz ve akran değerlendirmeleriyle kendi eksikliklerinin farkına varması, bu eksiklikleri gidermesi ve yeni durumlara uyarlanmasını sağlamaktır.

Keşfetme: Öğrenenlerin, uzmanların uyguladığı gibi problem çözme sürecinde kendi denencelerini, yöntem ve tekniklerini uyguladığı evredir (Collins vd., 1991; Demirören, 2023). Öğrenenlerin bu süreçte öğrendiklerini yeni bağlamlarda kullanması teşvik edilir (Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Keşfetme aşamasında öğrenenlerin etkin olabilmesi için çözüm

önerileri net biçimde ortaya konmaz. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin geliştirilmesine olanak tanır ancak destekler tamamen ortadan kaldırılmaz (Brill vd., 2001). Keşfetme farklı durumlara aktarılması gereken, süreklilik isteyen özyinelemeli bir süreçtir (Çevik, 2023). Öğrenenin uzman gibi çözümler üretebilmesi, yeni durumlara aktarabilmesi için keşfetme oldukça önemlidir. Keşfetme sayesinde kalıcı öğrenmelere sahip olunabilir.

Okuma Çıraklığı

1990'lı yıllarda uygulanmaya başlanan bu yaklaşımda temel amaç; öğrenenlerin daha iyi okuma becerilerine sahip olabilmesi için yetkin okurların yanında gereksinim duydukları bilgi, beceri ve izlenimleri edinmelerini sağlamaktır (Schoenbach vd., 2016). Okuma çıraklığı yaklaşımına göre öğretmen veya uzman okuma süreçlerinin görünürlüğünü sağlar. Okuma esnasında yaşanan zihinsel süreçlerin (tahminde bulunma, ilişki kurma, sorgulama, örnekleme, anlamlandırma vb.) görünürlüğünün sağlanması için sesli düşünme yoluyla zihinden geçenler acemi okurlarla paylaşılır (Geary, 2018; Greenleaf, 2011, Mehdian, 2009). Bu yaklaşıma göre okurlar birer çıraktır ve okuma becerilerinin gelişmesi için usta-çırak ilişkisi içinde okuma becerilerinin geliştirilmesi gereken acemilerdir. Okuma çıraklığı yaklaşımı; okumayı salt bir bilişsel süreç olarak değerlendirmez. Bu yaklaşıma göre okuma bireysel, sosyal ve bilişsel bir süreçtir (Greenleaf, 2011). Okumayı uzman veya akran etkileşimiyle açıklaması, sosyal yapılandırmacı ve sosyal bilişsel öğrenme kuramlarıyla ilişkisini göstermektedir (Salavert, 2015). Okuma çıraklığında "Okuma esnasında zihinde neler oluyor?" sorusunun cevabını bulmak önemlidir. Bu açıdan önemli olan yalnızca metnin anlaşılması değil, iyi bir okurun düşünme ve problem çözme becerisini gözlemleyebilmektir.

Okuma çıraklığında temel bileşenler: sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma olmak üzere dört bileşendir. *Sosyal Boyut*; etkileşim halinde uzman ve acemi okurların güven ortamı oluşturması, okumaya yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması, sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi söz konusudur. Kendi bakış açısının yanı sıra başkalarının bakış açılarını gözlemleme ve keşfetme olanağı sunar. *Bireysel Boyut,* öğrenenler kendini tanıma ve öğrenme yöntemlerini keşfetmeye başlar. *Bilişsel Boyut,* bu boyutta öğrenenler kendi öğrenme biçimlerini yönetme, anlamlandırma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme gibi bireysel özelliklerini geliştirir. Okuma çıraklığıyla öğrenenlerin bilişsel süreçleri ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğine ilişkin farkındalıkları artar. Zihinsel süreçlerin geliştiği boyuttur. *Bilgi Oluşturma Boyutu,* bu aşamada öğrenci eski bilgilerini, yeni öğrendiği bilgilerle ilişkilendirerek bilgilerini yeniden inşa etme sürecine başlar. Okurların; yeni okuma şemaları oluşturması, içerik geliştirmesi, yeni sözcükler öğrenmesi ve yeni söylemler geliştirmesi bu aşamada oluşur (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

Okuma çıraklığının uygulanmasında model olma, iş birlikli metin çözümleme, okuma tanımını genişletilme, yeni yöntemler edinme önemlidir. Okuma süreçlerinin istenilen seviyede olabilmesi uygulayıcıların başarımlarıyla ilişkilidir. Herhangi bir okuma çıraklığı uygulamasının başarısı, tutarlı ve kararlı bir öğretim çerçevesine, uygun saha araştırmalarına ve uygulamadaki K-12 uzmanlarının, yükseköğretim uygulayıcılarının ve öğretmen rolündeki yetkinlerin iş birliğine bağlıdır (Stebick vd., 2007; s. 7).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, yazma öğretimine yönelik yeni bir model geliştirmeyi amaçladığından nitel araştırma desenlerinden kuramsal model geliştirme ve doküman incelemesi yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmada, yazma çıraklığına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın sistematik biçimde incelenmiş; bilişsel çıraklık, yazma süreçleri ve yazma eğitimi alanındaki kuramsal çerçeveler bir araya getirilerek bir model önerisi oluşturulmuştur. Model, var olan kuramsal yapılar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesiyle tümevarımcı bir yaklaşımla geliştirilmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını aşağıdakiler oluşturmuştur:

1. Yazma öğretimi alanyazını (süreç temelli yazma, tür temelli yazma, yazma yöntemleri).

2. Çıraklık ve bilişsel çıraklık kuramına ilişkin çalışmalar (Rogoff; Collins, Brown ve Newman; Lave ve Wenger).

3. Eğitimde model geliştirme araştırmaları ve benzer yapılandırmacı öğrenme tasarımları.

Alanyazın taraması Google Akademik, ERIC, Web of Science, ULAKBIM, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarında “yazma çıraklığı”, “bilişsel çıraklık”, “writing apprenticeship”, “cognitive apprenticeship”, “writing pedagogy”, “model development”, “writing instruction” gibi anahtar sözcüklerle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada doğrudan katılımcılardan veri toplanmamıştır. Bunun yerine:

- Alan yazındaki teorik ve deneysel çalışmalar,
- Yazma öğretimi modelleri,
- Bilişsel çıraklık uygulamalarına ilişkin raporlar inceleme kapsamına alınmıştır.

Dâhil etme ölçütleri:

1. 1985–2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
2. Yazma öğretimi veya çıraklık yaklaşımıyla ilgili olması,
3. Tam metin olarak erişilebilir olması.

Dışlama ölçütleri:

1. Sadece alanyazın özeti niteliğinde olan çalışmalar,
2. Yazma dışındaki becerilere odaklanan araştırmalar.

Veri Analizi

Toplanan veriler nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Süreç şu adımlardan oluşmuştur:

1. Kodlama: Yazma süreçleri; modelleme, koçluk, destekleme, aşamalı geri çekilme, akran öğrenmesi gibi temalar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur.
2. Kategori Oluşturma: Elde edilen kodlar benzer özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır (ör. "çıraklık bileşenleri", "öğrenme çıktıları", "pedagojik süreçler").
3. Temaların Belirlenmesi: Kategoriler arası ilişkiler incelenerek modelin kavramsal temaları belirlenmiştir.
4. Model Oluşturma: Temalar arasındaki yapısal ve işlevsel ilişkiler değerlendirilerek yazma çıraklığı modelinin aşamaları ve bileşenleri tasarlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırmalara özgü geçerlik ve güvenirlik stratejileri kullanılmıştır:

1. Uzman görüşü: Yazma eğitimi ve bilişsel çıraklık alanında uzman iki araştırmacıdan model tasarımına ilişkin görüş alınmıştır.
2. Çeşitleme (triangulation): Farklı veri tabanlarından tarama yapılmış, farklı kuramsal yaklaşımlar karşılaştırılmıştır.
3. Ayrıntılı betimleme: Kodlama ve tema oluşturma süreçleri ayrıntılı şekilde raporlanmıştır.
4. Süreç izlenebilirliği: Çözümleme aşamalarına ilişkin kararlar araştırma günlüğünde kaydedilmiştir.

Etik Hususlar

Araştırmada insan katılımcı bulunmadığı için etik kurul izni gerekmemektedir. Bununla birlikte tüm akademik etik ilkelere uyulmuş, kaynaklar uygun biçimde atıf yapılarak kullanılmıştır.

YÖNTEM

Önerilen Yazma Çıraklığı Modelinin Bileşenleri

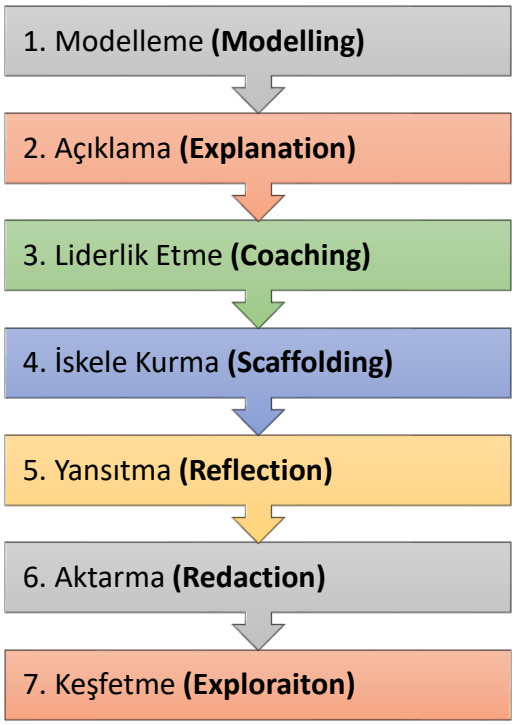
Bu araştırmada bulgular; alanyazın incelemesi ve uzman görüşü doğrultusunda modelin tanımı ve uygulanış biçimi olarak hazırlanmıştır.

Yazma Çıraklığı

Yazma çıraklığı, öğrenenin bir uzman yardımıyla yazma becerisi edindiği yöntemdir. Yazma çıraklığı, geleneksel çıraklık yönteminden yararlanır ancak farklı olarak bilişsel süreçlerin görünürlüğünü de sağlar. Yazma becerinin gelişiminde sosyal bağlam ve kültürel ögeler önemli bir yer edinir. Yazma becerisi, okuryazarlık gibi kültürel olarak geliştirilmiş bir araçtır ve sosyal bağlamla ilişkilidir (Rogoff, 1990: s. 7 - s.17). Bir beceri edinirken tamamen teorik bilgilerden hareketle öğrenmek pek mümkün görünmemektedir. Örneğin: yüzmeyi ilk öğrenişimizde bir yüzme eğitmeninden ders almak öğrenmeyi oldukça kolaylaştırır. Bisiklet sürmeyi sadece teorik bilgilerle başarmak pek olası değildir. Araç sürebilmek için uygulama dersi almak ya da keman çalabilmek için bir uzmandan destek almak gibi. Uygulamaya dönük

becerilerin öğrenilmesinde alanında uzman birinden ders almak, uzmanın önceki deneyimlerden yararlanmaktır. Etkili bir başarım, uygulayan kişinin yanında bir dizi kuralın gözlenmesiyle edinilir (Nissani, 1996). Uzmanların deneyimledikleri hataların aşılmasına, uygulanabilir çözüm yollarının edinilmesine olanak sağlar. İngiliz mahkemeleri karar verirken önceki kararları göz önünde bulundurarak deneyimlerden yararlanır. Bilişsel çıraklık; tıp doktorluğu, mentörlük, bilgisayar destekli eğitim, psikoloji gibi birçok alanda etkin olarak kullanılan bir yöntemdir. Yazma çıraklığı bu yöntemin yazma eğitiminde kullanılmasıdır. Yazma çıraklığı; öğrenen bireylere uygulama yapma, model alma, geri bildirim sağlama, süreçle ilerleme ve bilişsel süreçleri somutlama gibi pek çok olanak tanır. Bereiter ve Scardamalia'ya (1987) göre uzman yazarlar genellikle karmaşık problem çözme becerileri gerektiren, özellikle içerik ve retorik hedefler olmak üzere ayrıntılı hedefler geliştirirler.

Şekil 1. *Yazma Çıraklığı Modelinin Aşamaları*



Acemi yazarlar ise genellikle daha basit ve doğal bir yazma yaklaşımı benimseyerek, içeriğin çağrışım yoluyla oluşturulduğu ve bir düşüncenin bir sonrakini tetiklediği bilgi aktarma yaklaşımını benimser (Deane vd., 2008). Acemi yazarlar bilgi aktarma odaklıyken uzman yazarlar bilgiyi aktarma, dönüştürme ve uygulama yapabilirler. Yazma bağlamında rehberli katılım, öğrencilerin genel yazma becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir Yazma Çıraklığı Modeli için temel teşkil eder. Bu model, yazma eyleminin yürütücü kontrolünü (planlama, izleme, değerlendirme) gerektiren üst bilişsel (metacognitive) süreçlerin, ustanın (mentor) sağladığı iskele kurma sayesinde çırağa (öğrenen) aktarılmasını içerir. Nihayetinde, öğrencinin başarısı, ustanın desteğiyle mevcut anlayışları ile öğrenilmesi gereken yeni stratejiler arasında köprü kurma ve yazma sorumluluğunu kademeli olarak öz düzenleme (self-regulation) yoluyla üstlenme yeteneğine bağlıdır. Bu yaklaşım, yazma yeterliliğini yalnızca bir ürün olarak değil, aynı zamanda

eleştirel düşünceyi ve esnek yöntem kullanımını besleyen sosyal olarak dağıtılmış bir süreç olarak yeniden konumlandırmakta ve öğrencilerin kalıcı bilişsel gelişimini desteklemektedir. Yazma çıraklığının aşamaları şu biçimdedir:

Modelleme (Modelling): Yazma çıraklığının ilk aşaması olan modellemede yazma çıraklığı modeli hakkında bilgi verilir. Yazma çıraklığı uygulamasının "ne" olduğu ve "nasıl" yapılacağı bir veya birkaç örnekle gösterilir. Bu aşamada temel amaç, öğrenende "nitelikli bir yazı" şemasını oturtmaktır. İlk aşamada daha önce yazılmış ve örnek nitelikte olan herhangi bir örnek metin öğrencilerle birlikte incelenir. Örnek metinde metin üretim aşamasında gerçekleştirilen uygulamalar sırasıyla açıklanır. Uzmandan "Düşünme Seansı": Öğretmen veya lider, yazma stratejilerini sözel olarak ifade ederek modelleme yapar (örn: "Şimdi bu paragrafı planlayacağım. Önce ana düşünceyi belirlemem gerekiyor. Bu, metnin tutarlığını sağlamak için önemli bir başlangıç". Bu aşama çırağın uzmanlık gerektiren gizil iç süreçleri gözlemlemesini sağlar (Rogoff, 1990; s.6- s.54). Modelleme esnasında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandırılır. Yazma çıraklığı uygulamasının iskeleti, uygulanışı örnek metnin çözümlemesiyle açıklığa kavuşturulur. Örneğin "Okumanın Yararları" konulu bir kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Bu bölümlerde dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir, incelenir. Ele alınan örnek metinde amaçlılık, durumsallık, okunabilirlik, bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi metinsellik ölçütleri gözden geçirilir. Eksiklikler, hatalar belirlendikten sonra not edilir. Yazma etkinliğinde bu hususlar göz önünde bulundurularak benzer niteliklere sahip örnek bir kompozisyon lider öğrenci veya öğretmen tarafından yazdırılmaya hazır hale getirilir.

Açıklama (Explanation): Modelleme evresinde nitelikli bir yazının ölçütleri belirlendikten sonra lider öncülüğünde ve iş birliği ile yeni bir metin oluşturma aşaması olan açıklama bölümüne geçilir. Bu evrede "amaç, konu ve metin türü" belirlenir. Amacın ve konunun önemi ve belirleme yolları açıklandıktan sonra konunun hangi yönünün ele alınacağı, sınırlarının ne olacağı, etkili bir giriş için nasıl başlanacağı, hangi örneklerin uygun olacağı ve sonuç bölümünün nasıl olacağı tartışılır. Uzman, çırakla birlikte metnin planını oluşturur ve bu sırada planlamanın mantığını (neden bu sırayla gidildiğini) açıklayarak çırağa planlama desteği sunar (Rogoff, 1990: s. 101). Bu destek, çırağın tek başına üstlenemeyeceği karmaşık süreci iyi yönetmesine yardımcı olur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra uzman tarafından eksik yönler belirlenir ve açıklanır. Burada akla takılan soruların cevaplanabilmesi için "sesli düşünme" yöntemi uygulanır. Örneğin: Giriş bölümüne bir soru cümlesiyle mi yoksa bir tanım cümlesiyle mi başlayalım? Gelişme bölümünde düşüncelerimizi kanıtlamak için hangi düşünceyi geliştirme yollarını uygulayalım? Metnin sonuç bölümünde etkili, özetleyici ve akılda kalıcı bir cümle kurmak istersek ne yazmamız uygun olur? gibi sorularla düşüncelerin ifade edilmesi ve uygun olanların yazıya dökülmesi sağlanır. Bu aşamada öğrenci ilk yazma deneyimini bir uzmanla ve daha güvenle gerçekleştirir. Yazarken dikkat edeceği hususların farkına varır. Yazma sürecine dair uygulanabilir bilgiler edinir. Bu aşama yazma eğitiminde yaşanan yaratıcılık ve düşünce üretememe problemlerinin giderilmesi açısından oldukça önemlidir.

Liderlik Etme (Coaching): Bu aşamada öğrenen kendi başına yazmaya başlar. Ancak lider gerektiğinde öğrenene geri bildirimde bulunur. Liderlik etme aşamasında daha çok

bilişsel problemlerin çözümünde destek sağlanır. Burada amaç; yazma etkinliğinin mekanik bir eylem olmadığı, yapılandırılması gereken çok yönlü bir süreç olduğunu kavratmaktır (Rogoff, 1990: s. 6). Yazım ve imlâ hatalarının öğrenci tarafından fark edilmesi ve düzeltilmesi beklenir. Lider; sınıf içinde dolaşırken ipuçları verir, sorular sorar ve yazma için yöntem geliştirmelerine destek olur. Bu aşamada lider de öğretirken öğrenme fırsatı bulur. Öğrenenler yazma sürecinde liderin yönlendirmelerini ve önerilerini dikkate alır. Yazma sürecinin tıkandığı, öğrenenin zorlandığı anlarda lider yapılabilecekleri "sesli düşünme" yöntemiyle aktararak yazma işleminin devamlılığını sağlar. Bu destekler; öğrenenin öz güven kaybını önleme, yazma güdüsünü diri tutma ve problemin çözümünde etkili olabilecek farklı çözümlerin farkına varılması bakımından önemlidir. Liderlik etme sayesinde öğrenenler, liderin bilinç akışını ve problem çözme yöntemlerini gözlemleme imkânı kazanmaktadır.

İskele Kurma/Azalan Destek (Scaffolding): Bu aşamada bir liderin yardımıyla öğrenende bir öğrenme iskelesi kurulur. Öğrenin tek başına edinemeyeceği becerilerin kazandırılmasında liderin desteği oldukça önemlidir. Bu destek, öğrenci beceri kazandıkça kademeli olarak azaltılır ve beceri ediniminin sonuna doğru iyice zayıflar. Burada önemli olan desteğin geçici olduğunun bilinmesi ve gereksinim duyulmadan desteğe başvurulmamasıdır. Geri bildirimler, hataları düzeltmekten çok farklı bakış açılarını ve mantıksal hataları belirlemeye odaklanmalıdır. Uzman, geri bildirimler yoluyla çırağın kendi hatasını düzeltme sorumluluğunu almasını teşvik eder (Rogoff, 1990: s.102). Bu teşvik; yönlendirmeler, hatırlatmalar, sorular, geri bildirimler vb. yollarla gerçekleştirilebilir. Yazma süreci devam ederken liderin desteğinin giderek azalması öğrenenin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlar. Bu aşamada lider öğrenenin yaşadığı problemi çözmez, problemin çözümüne katkı sağlar. İskele kurma kavramı, Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) kuramına uygun olarak sosyal gelişimin bireysel öğrenmedeki önemine destek niteliğindedir.

Yansıtma (Reflection): Bu aşamada öğrenen bildiklerini yazıya aktarır. Yansıtmada taslak metin oluşturulur. Taslak metinde yazdıklarını gözden geçirir. Eksik ve hatalı yönlerini belirler. Yansıtma, öz değerlendirme becerisinin edinilmesinde ve yazma becerisinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu aşamada öğrenenler, uzmanların problem çözme yolları ile kendi yöntemlerini karşılaştırma ve değerlendirme olanağı bulur. Yansıtma aşamasında öğrenenler, sesli düşünme ile ürünlerini değerlendirirler. Bağımsız düşünme, üretmenin yanı sıra akran destek grupları yoluyla hem eleştirel düşünme hem de değerlendirme becerisi edinir (Rogoff, 1990: s. 155). Yazdıkları ile yazmak istedikleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve sebepleri üzerinde görüşlerini belirtmeyi içerir. Yansıtma, öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırma, hatalarından ders alma gibi kazanımlar sağlar. Yansıtma ayrıca öğrenenlerin önceki başarımları ile son başarımları arasındaki değişimin görülmesini sağlar.

Aktarma (Redaction): Aktarma aşaması düşüncelerin, geri bildirimlerin ve öz değerlendirmelerin göz önünde bulundurulduğu ve yazının yeniden inşa edildiği aşamadır. Yansıtma sonrası edilen bilgilerden hareketle elde edilen verilerin, düşüncelerin organize edildiği ve sentezlendiği evredir. Çırak, farklı başarılı yazı örneklerini (makaleler, denemeler) planlama, organizasyon ve argüman gücü açısından analiz etmeyi öğrendiğinden yeni türlerde

yazarken zorlanmaz (Rogoff, 1990: s.6 – s.51). Aktarmada öğrenenler, uzmandan destek almadan tamamen kendi görüşleri olmak üzere yeni bir metin oluştururlar. Taslak metine yönelik yapılan eleştiriler, öz değerlendirmeler ve uzmanın yönlendirmeleri dikkate alınarak paylaşılmaya hazır bir metin üretimi söz konusudur. Aktarma, öğrenilenlerin, ilerlemenin pratiğe dönüştüğü aşamadır. Sentezlenen bilgiler yazıya aktarılarak son biçimi oluşturulur.

Keşfetme (Exploration): Yazma çıraklığının son aşaması olan keşfetme, bilişsel çıraklık modelinde olduğu gibi öğrenilenlerin başka uygulamalara aktarılmasıdır. Öğrenenler; yeni konular, yeni türlerde uzmandan bağımsız olarak yazma uygulamaları yapar. Çıraklar, farklı metin türlerinin (öykü, gezi yazısı, günlük, deneme, rapor) gerektirdiği özelliklerini ve dil kullanımlarını uygulamalı öğrenmelidir (Rogoff, 1990: s.127). Keşfetme etkinliği; bağımsız yazma, yazma alışkanlığı edinme ve yetkinleşme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarihsel olarak incelendiğinde Sokrates'ten Platon'a, Aristoteles'ten Büyük İskender'e; Freud'dan Carl Gustav Jung'a kadar pek çok düşünür ve bilim insanının gelişiminde usta-çırak temelli mentörlük ilişkilerinin belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Lucas, 2001). Bu durum, öğrenmenin yalnızca bireysel bir çaba değil, rehberlik ve etkileşimle desteklenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Yazma eğitiminde de rehberlik ve etkileşim oldukça önemlidir. Nissani'ye (1996) göre acemiler yetkin yazarların başarımlarını gözlemleyerek daha iyi yazar olurlar. Birey kendi başına öğrenebileceği bilgi düzeyi ile başkasının desteğiyle öğrenebileceği bilgi düzeyi arasında fark bulunmaktadır. Bu durum Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanıyla açıklanabilir. Çıraklık yakınsak gelişim alanını artırmak için uygun bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Çıraklık kavramının bilişsel gelişim için elverişli bir model olduğu görülmektedir. Çünkü çıraklık öğrencilerin kendi gelişimlerini organize etmedeki etkin rolüne, sosyal etkileşimle insanlardan alınan desteğe ve bu desteğin kullanımına, görev ve etkinliklerin düzenlenmesine, kuramsal bağların, teknolojilerin ve bilişsel etkinliklerin hedeflerinin düzenli doğasına odaklanmaktadır (Ghefaili, 2003, s. 23). Çıraklık yöntemi öğrencilerin hem öz denetim ve düzeltme becerilerini geliştirmelerine hem de uzmanlık yolunda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesine yardımcı olur (Collins vd., 1987).

Yazma çıraklığında model alma, koçluk, azalan destek, yansıtma gibi mekanizmaların yer alması sosyal öğrenme ve bilişsel çıraklık yaklaşımlarının süreçleriyle örtüşmektedir. Bu durum modelleme ve geri bildirime vurgu yapan çalışmalarla da desteklenmektedir. Kolikant vd. (2006) yazma eğitiminde yaşanan problemleri, bilişsel süreçlerin geleneksel öğretimde açık biçimde sunulamamasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu doğrultuda geliştirdikleri öğretim yaklaşımı; modelleme, koçluk, rehberli uygulama ve yansıtma gibi bilişsel çıraklığın temel bileşenlerini içermekte ve öğrencilerin çözümleme, sentezleme, değerlendirme süreçlerine etkin katılımını önermektedir. Bu öneriler de çalışmamızda yer alan yazma çıraklığının uygulama süreçleri ve yöntemleriyle paralellik göstermektedir. Öğrenmelerde örtük öğrenmelerin önemine dikkat çeken bir başka çalışma ise Wegener ve Tanggard'a (2013) aittir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yazma eğitiminde örtük öğrenmeler

yazma becerisinin gelişimini etkiler (Wegener ve Tanggaard, 2013). Knapp (2016) ve Hogan (2022) çalışmalarında okuma çıraklığı yaklaşımını ele alan iki farklı çalışmada benzer süreçlere değinmiş ve okuma eğitiminde olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Rogoff'a (1990) göre bilişsel gelişim, bireylerin kültürel araçları daha yetkin kişilerle birlikte kullanmaları ve bu süreçte rehberli katılıma dâhil olmaları yoluyla gerçekleşmektedir. Bu çerçevede farklı eğitim alanlarında uygulanabilen bilişsel çıraklık modeli, öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Ulum vd., 2024). Öğrenenlerin bu becerilerde ilerleme göstermesi, onların üretkenlik düzeylerini ve akademik başarımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Pavlak ve Drysdale (2017) çalışmasında 4-8. sınıf düzeylerinde yürüttükleri yazma çıraklığı uygulamalarında öğrencilerin yazma başarılarında anlamlı artışlar gözlemlemiştir. Benzer biçimde Bereiter ve Scardamalia (1987) yazma eğitiminde acemilikten yetkinliğe geçişte bilişsel süreçlerin ve usta-çırak ilişkisinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Collins vd. (2018) de bilişsel çıraklığın yazma öğretimindeki eğitsel değerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yazma çıraklığı, yazma becerisini bireysel bir yetenekten çok sosyal etkileşim ve rehberlik temelinde ele alan çağdaş yazma yaklaşımlarının önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Bu modelde öğrenen, deneyimli bir yazar ya da öğretmenin rehberliğinde yazma sürecine etkin biçimde katılmakta yalnızca dilsel doğruluk değil aynı zamanda metin türü bilgisi, eleştirel düşünme, akademik söylem farkındalığı ve yazma yöntem ve teknikleri geliştirmektedir.

Çıraklık sürecinde öğrenenler, bilgiyi soyut düzeyde değil; uygulama yoluyla ve gerçek bağlamlar içinde edinmektedir. Bu süreç; bireylerin sorumluluk alma, iş birliği yapma, baskı altında karar verme ve etik farkındalık geliştirme gibi mesleki yeterliklerini de desteklemektedir. Zamanla bu deneyimler, bireylerin profesyonel yaşamlarında başkalarına katkı sunabilecek nitelikli bilgi üretmelerine olanak tanımaktadır (Quew-Jones, 2025). Özellikle üstbilişsel farkındalığın artması, öğrencilerin yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini güçlendirmektedir.

Bu araştırma, yazma becerisinin yalnızca dil bilgisel kurallara dayalı, mekanik ve bireysel bir etkinlik olarak ele alınamayacağını; aksine bilişsel, sosyal ve kültürel etkileşimler yoluyla yapılandırılan çok boyutlu bir üretim süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yazma çıraklığı yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüşen ve öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan bir model olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, deneyimli bir öğretmenin rehberliği ve akran etkileşimi yoluyla yazma sürecine etkin katılım göstererek bilgiyi edilgin biçimde edinmek yerine yeniden yapılandırmaktadır. Bu süreç, özellikle yakınsak gelişim alanı çerçevesinde ele alındığında öğrencilerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri yazma görevlerini rehberlik ve destek yoluyla başarabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu model sosyal öğrenme sürecini destekleyerek öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel becerilerini geliştirmektedir. Böylece yazma çıraklığı, öğrencilerin yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini güçlendiren; eleştirel düşünme, akademik söylem farkındalığı ve üretkenlik düzeylerini artıran etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak yazma çıraklığı modeli, yapılandırmacı

öğrenme ilkeleri doğrultusunda sosyal etkileşim, rehberlik ve deneyim temelli öğrenmeyi bir araya getirerek öğrencilerin bağımsız ve sürdürülebilir yazma becerileri geliştirmelerine katkı sağlayan önemli bir eğitim yaklaşımı olarak tasarlanmıştır.

Öneriler

- Yazma çıraklığı uygulaması model çalışmalarında değerlendirilmelidir.
- Yazma çıraklığı alanında daha çok çalışma yapılmalıdır.
- Yazma eğitimine daha çok zaman ayrılmalıdır.
- Öğretmenlere yazma eğitimi alanında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Yazma eğitiminde geri bildirim süreci kısaltılmalıdır.
- Yazma eğitiminde hem süreç hem de ürün odaklı değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Yazma güdüsünü artıracak etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.

Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 33–52.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Alkan, H. A., Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıraklığı yaklaşımı. İ.S. Aydın, Ö. Yahşi, (Ed.) *PISA ve Okuma Kültürü* içinde, (1. Basım, ss. 63-81). Nobel Yayıncılık.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3).

Aydoğan, T. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını ve yazma tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez Merkezi.

Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies, 6*(1).

Bahşi, N., & Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 553–573.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 237–269.

Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(14), 198-210*.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202–221). New York: Guilford Press.

Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 167–178.

Collins, A., & Kapur, M. (2006). *Cognitive apprenticeship* (Vol. 291). na: na.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (2018). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Routledge.

Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. American Educator, 15 (3), 6-11, 38-39.

Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write*. Bloomsbury Publishing.

Çağımlar, Z. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(23), 12–22.

Çaykuş, F. E. K. T. M. (t.y.). Yaşam ve kariyer becerileri. *Yükseköğretimde 21. Yüzyıl Becerileri* (s. 189).

Çer, E., & Ağrelim Turhan, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözvarlığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 83–99.

Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*, *2008*(2), i-36.

Dinç, A., & Ünal, F. T. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy, (33)*, 373–389.

Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1).

Ekmekçi, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Geary, K. D. (2018). *The effects of "reading apprenticeship" on teacher instruction and student learning.* Accepted By The School Of Education Faculty, Indiana University, In Partial Fulfillment of the Requirements Of The Degree Of Doctor Of Education.

Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments, *Journal of Educational Computing, Design & Online learning, 4, 1-27.*

Greenleaf, C. (2011). Cracking the code for academic literacy. *R & D Alert, 12*(3), 4-5, 20.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gökalp, G. A. (2001). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları*, 185–202.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(2).

Hogan, N. (2022). Instructional Note:"It's important to dance with the text": Enhancing Writing Instruction through Reading Apprenticeship. *Teaching English in the Two-Year College, 50(*2), 160-174.

Karadaban, A., Acar, A., Işık, A., Gezer, M., Taşkıran, N. D., Toz, M. Z., ... & Yolcu, H. (2024). Sosyal öğrenme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(104), 556-562.

Kasa Ayten, B., & Ekmekçi, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies–Language, 16*(3), 1787–1810.

Kaya, R. Ç., & Kahtalı, B. D. (2021). Writing skill problems experienced by eighth grade students at the sentence level. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1218–1246.

Keskik, Y. (2024). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazmayı öğrenme sürecinde yaptıkları yazım yanlışları* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez Merkezi.

Klimova, B. F. (2012). The importance of writing. *Paripex–Indian Journal of Research, 2*(1), 9–11.

Knapp, N. F. (2016). *Reading together: A summer family reading apprenticeship program for delayed and novice readers.* Literacy Research and Instruction.

Kolikant, Y. B. D., Gatchell, D. W., Hirsch, P. L., & Linsenmeier, R. A. (2006). A cognitive-apprenticeship-inspired instructional approach for teaching scientific writing and reading. *Journal of College Science Teaching, 36(3).*

Lucas, K. F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, *9*(1), 23-47.

Mehdian, N. (2009). Teacher's role in the reading apprenticeship framework: aid by the side or sage by the stage, *English Language Teaching,* 2, 1,1-12.

Nissani, M. (1996). The apprenticeship approach to writing instruction. *Visible Language*, *30*(3), 284.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 21*(2).

Quew-Jones, B. (2025). Writing from practice: turning degree apprenticeship experience into publishable research. *Journal of Vocational Research and Practice*, *1*(1).

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139–158.

Pavlak, C. M., & Hodgson-Drysdale, T. (2017). A writing apprenticeship for sixth-grade English learners: An application of the theory of systemic functional linguistics. *Journal of Education*, *197*(2), 25-35.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.

Salavert, R. (2015). Coaching: An apprenticeship approach for the 21st Century, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 4-24. doi:10.4471/ijelm.

Satthapong, T. (2018). Research and development of reading literacy follow the pisa test using by reading apprenticeship approach, *Reading Psychology*, 30(2), 89-118.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. ve Murphy, L. (2016). *Leading for literacy: A Reading Apprenticeship approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

Stebick, D. M., Pool, D. J., & Pool, J. (2007). A Reading Apprenticeship Model for Improving Literacy: A Pre-service Teacher Case Study.

Sumer, M. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezNo=854520.

Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies, 8*(8).

Tatlıoğlu, S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 49–61.

Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1003–1024.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900–922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Ulum, H., Ergün, F., Topdaş, K., Sağlam, Ö. (2024). İlkokul 2. sınıf Öğrencilerinin bilişsel çıraklık yaklaşımı ile toplama işlemi becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 7(3), 177-197.*

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461–472.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Bilim ve Eğitim, 37*(165), 121–136.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wegener, C., & Tanggaard, L. (2013). Supervisor and student co-writing: An apprenticeship perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *14*(3).

WESTED. (2013). Reading Apprenticeship at WestEd: Improving academic literacy.

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (15)*, 30–41.

Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *[Yayın bilgisi eksik]*.

Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yiğit Günay, H. (2023). *İlkokul öğrencilerinin farklı yazı türlerinde yaptıkları yazma hatalarının belirlenmesi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

A CONSTRUCTIVIST APPROACH TO WRITING EDUCATION: THE WRITING APPRENTICESHIP MODEL

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Writing instruction during elementary and middle school years plays a crucial role not only in the development of linguistic competence but also in shaping students' cognitive, metacognitive, and expressive capacities. Writing is a complex skill that involves planning, organizing, monitoring, and revising ideas within a meaningful communicative context. Despite its importance, writing instruction has traditionally emphasized the final product rather than the cognitive and social processes underlying text production. As a result, students often perceive writing as a compulsory school task rather than a transferable life skill, which negatively affects their motivation, self-efficacy, and attitudes toward writing.

Research consistently indicates that writing is one of the most challenging language skills to develop and is influenced by affective (motivation, anxiety, self-efficacy), cognitive (planning, analysis, synthesis), and contextual factors. Many students experience difficulties such as generating ideas, structuring paragraphs, maintaining coherence, and applying appropriate strategies. Moreover, instructional practices that rely heavily on mechanical aspects of writing or unguided assignments—such as asking students to write about a proverb or quotation without sufficient scaffolding—often exacerbate writing anxiety and hinder effective learning.

To address these challenges, there is a growing need for instructional models that make the writing process visible, systematic, and socially supported. In this context, the Cognitive Apprenticeship framework proposed by Collins, Brown, and Newman offers a powerful theoretical foundation. Cognitive apprenticeship emphasizes learning through guided participation, modeling expert thinking, and gradually transferring responsibility from teacher to learner. Building on this framework, the present study proposes a Writing Apprenticeship Model designed to support elementary and middle school students' writing development by integrating cognitive, metacognitive, and social dimensions of learning.

METHOD

This study adopts a qualitative research design based on theoretical model development and document analysis. Rather than collecting empirical data from participants, the study systematically examines national and international literature on writing instruction, cognitive apprenticeship, constructivist learning theories, and writing pedagogy. Key theoretical perspectives informing the model include cognitive apprenticeship, social learning theory, social constructivism, situated cognition, and authentic learning.

Data sources consisted of peer-reviewed journal articles, books, doctoral and master's theses, and theoretical reports published between 1987 and 2025. Databases such as Google Scholar, ERIC, Web of Science, ULAKBİM, and the Turkish National Thesis Center were

searched using keywords including *writing apprenticeship*, *cognitive apprenticeship*, *writing instruction*, *writing pedagogy*, and *model development*. Inclusion criteria required studies to be directly related to writing instruction or apprenticeship-based learning and accessible in full text.

The collected documents were analyzed using qualitative content analysis. The analysis followed four stages: (1) coding key concepts related to writing processes and apprenticeship components, (2) grouping codes into categories (e.g., pedagogical processes, learning outcomes, scaffolding strategies), (3) identifying overarching themes, and (4) synthesizing these themes into a coherent instructional model. To enhance trustworthiness, expert feedback was obtained from scholars specializing in writing education and cognitive apprenticeship, and analytic decisions were documented to ensure transparency.

RESULTS AND DISCUSSION

The main outcome of this study is the development of a Writing Apprenticeship Model grounded in cognitive apprenticeship principles. The model conceptualizes writing not merely as an individual cognitive activity but as a socially mediated, process-oriented practice supported by expert guidance. It consists of seven interrelated and cyclical stages: modelling, explanation, coaching, scaffolding with gradual fading, reflection, redaction and exploration.

In the modelling stage, the teacher assumes the role of a “master writer” and makes expert thinking visible through think-aloud protocols, allowing students to observe how ideas are generated, organized, and revised. During explanation, the rationale behind writing decisions—such as topic selection, text organization, and rhetorical choices—is explicitly discussed. The coaching stage provides ongoing feedback as students begin writing independently, while scaffolding ensures that support is tailored to learners’ needs and gradually withdrawn as competence increases.

Reflection enables students to evaluate their own writing processes and products, compare them with expert models, and develop metacognitive awareness. In the redaction stage, learners reorganize and refine their texts by integrating feedback and self-assessment, demonstrating their growing control over writing strategies. Finally, the exploration stage encourages students to apply acquired skills to new genres, topics, and contexts, fostering transfer and independence.

The proposed model redefines teacher and student roles in writing instruction. Teachers act as mentors who guide, model, and gradually release responsibility, while students become active apprentices who engage in observation, practice, feedback, and self-regulation. Consistent with social learning and constructivist theories, the model emphasizes interaction, guided participation, and authentic writing tasks. Prior research supports the effectiveness of apprenticeship-based approaches in improving writing performance, reducing anxiety, and enhancing motivation and metacognitive skills.

Overall, the Writing Apprenticeship Model offers a systematic and applicable framework that addresses limitations of traditional writing instruction. By foregrounding cognitive processes, social support, and gradual autonomy, the model contributes to the

development of competent, confident, and reflective writers capable of producing, transforming, and transferring knowledge across contexts.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Öğretmeni Adaylarında Dil Farkındalığı: Gündelik Yaşam Bağlamında Bir İnceleme*

*Rumeysa Dak [1**] & Hulusi Geçgel [2]*

Özet: Bireyin dilin yapısına, kullanımına ve sosyal hayattaki işlevine karşı geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal duyarlılığı ifade eden dil farkındalığı, özellikle ana dili eğitimi süreçlerinde stratejik bir öneme sahiptir. Dil bilincinin günlük hayatın uygulamalarına yansıması, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde ve toplumsal dil farkındalığının arttırılmasında temel belirleyicilerden biridir. Ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının bu farkındalığa sahip olması, öğretim sürecinin niteliği açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşama yönelik dil farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu farkındalıkların cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve günlük ekran süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın örneklemini 102 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Günlük Hayata İlişkin Dil Farkındalığı Ölçeği ile toplanarak betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları; öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve özenli kullanmayı mesleki bir sorumluluk olarak gördüklerini ve çevrelerindeki dil kirliliğine karşı koruma refleksi geliştirdiklerini göstermektedir. Buna karşın adayların, hatalı kullanımlara müdahale etme ve çevredekileri uyarma gibi somut uygulama aşamalarında çekimser kaldıkları saptanmıştır. Değişkenlere yönelik analizlerde; cinsiyet ve günlük ekran süresinin dil farkındalığı üzerinde genel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Buna tezat olarak sınıf düzeyi ve akademik not ortalamasının bireysel ve sosyal medya farkındalığı boyutlarında anlamlı birer etken olduğu; lisansüstü düzeydeki ve akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının daha güçlü bir dil bilincine, duyarlılığına ve eylemsel farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil farkındalığı, Türkçe öğretimi, öğretmen adayı, günlük yaşam, dil bilinci.

Geliş Tarihi: 19.05.2026 – **Kabul Tarihi:** 10.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705646

[1] **Rumeysa Dak,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi. ORCID: 0009-0009-7549-4731
* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen SYL-2026-5525 numaralı proje kapsamında, birinci yazarın Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Hayata İlişkin Dil Farkındalıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

****Correspondence:** dakkrumeysa@gmail.com

[2] **Hulusi Geçgel,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkish Language and Social Sciences Education. ORCID: 0000-0002-9277-6417.

Language Awareness Among Prospective Turkish Teachers: an Examination in The Context of Everyday Life

Abstract: : Language awareness, which refers to the cognitive and affective sensitivity an individual develops towards the structure, use, and function of language in social life, is of strategic importance, especially in mother tongue education processes. The reflection of language awareness in the practices of daily life is one of the fundamental determinants in the construction of the professional identities of prospective teachers and in increasing social language awareness. It is critically important for the quality of the teaching process that prospective teachers who will provide mother tongue education possess this awareness. This study was conducted to determine the level of language awareness of prospective Turkish language teachers regarding daily life and to examine whether this awareness differs in terms of gender, class level, academic grade point average, and daily screen time variables. The sample of this quantitative research study consists of 102 prospective Turkish language teachers. Research data were collected using the Daily Life Language Awareness Scale and analyzed using descriptive statistics, t-tests, and one-way analysis of variance. The analysis results show that prospective teachers view the correct and careful use of Turkish as a professional responsibility and have developed a protective reflex against language pollution in their environment. However, it was found that the candidates were hesitant in practical application points such as intervening in incorrect usages and warning those around them. In the analyses of the variables, it was determined that gender and daily screen time did not create a significant difference in language awareness in general. In contrast, it was concluded that class level and academic grade point average were significant factors in the individual and social media awareness dimensions, and that prospective teachers at the postgraduate level and with high academic achievement had a stronger language awareness, sensitivity, and procedural awareness.

Keywords: Language awareness, Turkish language teaching, pre-service teacher, daily life, language consciousness

GİRİŞ

Diğer canlılardan farklı olarak insan, yaşamını devam ettirebilmek için iletişim ve etkileşim kurmak zorundadır (İpek,2015). İnsanın zihninde yer alan düşünceleri düzenleyip ifade etmesini, içinde yaşadığı toplumla bağ kurmasını sağlayan dildir. Bireyler kullandıkları diller vasıtasıyla ait olduğu toplumun ihtiyaçlarını, değerlerini ve kültürel unsurlarını nesilden nesile aktarırlar. Dil, canlı bir varlıktır; geçmiş ve gelecek arasında köprü kurulmasına aracı olur. Bu doğrultuda dilin bu özelliğini doğru, yerinde ve etkili kullanmak ait olduğu toplumun kimliğinin korunmasını sağlayacaktır.

Bir dilin var olabilmesi, gelişebilmesi ve devamlılığını sürdürebilmesi için ihtiyacı olan temel şey onu kullanacak olan insandır. İnsanların topluluk halinde bir dili kullanması o dilin zaman içerisinde yok olmasına engel olacaktır. Dilin her dönemde varlığını koruyabilmesi için o dili kullanan bireylerin doğru dil kullanma hassasiyetine sahip olması beklenir. Dilin doğru ve etkili kullanılabilmesi kuralların bilinmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Dil ve dilin kuralları olmazsa hiçbir duygu, düşünce ve bilgi tam olarak anlatılamaz

(Yalçın ve Şengül, 2007). Bilhassa günlük yaşam içerisinde kullanılan dil, bireyin farklı bağlam ve ortamlarından etkilendiği için dilin gelişiminde ve gelecek kuşakların dile dair yeterliliklerinde aktif rol oynar.

Küreselleşme ile birlikte değişen yaşam koşulları ve gelişen teknoloji doğrultusunda dil, tek bir ortamda ve tek bir şekilde kullanılmamakta; farklı bağlamlar ve işlevler üstlenmektedir. Dilin hangi ortamda, hangi amaçla ve nasıl kullanıldığı hem bireyin ifade biçimlerini hem de toplumun algısını doğrudan etkilemektedir. Hayatın olağan akışında dil kullanımı, bireyden topluma doğru genişleyen bir bütünlük içinde değerlendirilmekte; bireyin yaşam alanlarında karşılaştığı dil kullanımları zamanla benimsenerek dilin genel kullanımına yön vermeye başlayacaktır.

Günlük yaşam, bireyin ana dilini en yoğun ve doğal şekilde kullandığı alanlardan biridir. Dil ile her an etkileşimde olan insan, teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşamın birçok alanında görünürlük kazanır.

Dilin sadece kullanımı değil, bu kullanımın bilinçli bir şekilde sorgulanması ve değerlendirilmesi de önem taşır. Bu noktada bireyin dili nasıl kullandığını analiz etmesi, buna yönelik bilinçli bir tercih yapabilmesi ortaya dil farkındalığı kavramını çıkarmıştır. Dil bilinci, dil duyarlılığı olarak da ifade edilen dil farkındalığı, bireyin dile yönelik bilinçli bir algı ve duyarlılık geliştirmesini merkeze almaktadır. Kavramın kuramsal temelleri büyük ölçüde Eric W. Hawkins'in çalışmalarına dayanmaktadır. Hawkins, dil farkındalığını ana dili ve yabancı dil öğretimi arasında köprü kuran bir alan olarak ele almıştır. Temel amacın öğrenenlerin dil hakkında sorular sorabilmeleri ve dil farklılıklarını fark edebilmeleri olduğunu savunmuştur (Hawkins, 1999).

Eğitim bağlamında dil farkındalığı, dilin çeşitli biçim ve işlevlerinin kademeli ve bilinçli bir şekilde geliştirilmesini amaçlayarak dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde öğretmen ve öğrencinin bakış açısını içerir (Van den Broek, 2020). Öğrenenlerin ve öğretmenlerin dilin yapı unsurları, işlevleri ve çeşitliliği üzerine bilinçli bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur (Svalberg, 2007). Öğretmenler, öğretici kimlikleri ile dil kullanımı konusunda öğrencilere rol model olmaları bakımından eğitim sürecinde büyük pay sahibidirler (Çelik, Arıkan ve Caner, 2013). Bu hususta öğretmenlerin eğitim sürecinde dilin kullanımı ve bu kullanımı denetleme becerileri dile dair farkındalığın geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Öğrencilerin dil farkındalığı kazanabilmesi, eğitim etkinliklerinin bu anlamda düzenlenmesi noktasında öğretici rolünde olan öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin bu donanıma sahip olması hem kendi mesleki kimliğine hem de eğitimin niteliğine çok boyutlu katkılar sunacaktır.

Öğretmenlerin dil farkındalığına dair birikimleri mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri sırasında öğretmen yetiştirme programlarının içerikleriyle geliştirilmelidir. Özellikle ana dili eğitiminden sorumlu olan Türkçe öğretmeni adaylarının diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek dil farkındalığına sahip olması eğitim sürecinde dilin doğru kullanımına daha fazla katkı sağlayacaktır. Eğitim süresi boyunca tercih edilen ölçünlü dil, zamanla bireylerin günlük yaşamlarında kullandıkları dile yansıyacaktır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşamda dil farkındalık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşamda dil farkındalık düzeyleri nasıldır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşamda dil farkındalık düzeyleri değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, günlük ekran süresi) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemleri genellikle nitel, nicel ve karma olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının günlük yaşamdaki dil farkındalıklarını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 191). Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşamda dil farkındalık düzeyleriyle değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 102 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrendeki tüm birimlerin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu ve bir birimin seçilmesinin diğerlerinin seçilme olasılığı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın örneklem grubuyla ilgili veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	63	61,8
Erkek	39	38,2
Toplam	102	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %61.8'inin kadın, %38.2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Düzeyi

Sınıf Düzeyi	n	%
1. Sınıf	24	23,5
2. Sınıf	27	26,5
3. Sınıf	25	24,5
4. Sınıf	17	16,7
Lisansüstü	9	8,8

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılanların eğitim düzeylerinin %23.5'inin lisans 1, %26.5'inin lisans 2, %24.5'inin lisans 3, %16.7'sinin lisans 4, %8.8'inin lisansüstü düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamalarına Göre Dağılımı

Not Ortalamaları	n	%
0.00-2.50	19	18,6
2.51-2.99	44	43,1
3.00-4.00	37	36,3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının not ortalamalarının %18.6'sının 0.00-2.50, %43.1'inin 2.51-2.99, %36.3'ünün ise 3.00-4.00 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Günlük Ekran Kullanım Süresine Göre Dağılımı

Günlük Ekran Kullanım Süresi	n	%
0-3 saat	13	12,7
3-4 saat	25	24,5
4-5 saat	27	26,5
5 saat ve üzeri	31	30,4

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların günlük ekran kullanım sürelerinin %12.7'sinin 0-3 saat, %24.5'inin 3-4 saat, %26.5'inin 4-5 saat, %30.4'ünün 5 saat ve üzeri olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Erol ve Karakaya (2020) tarafından geliştirilen "Günlük Hayatta Kullanılan Dile İlişkin Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. 17 madde ve 4 faktörden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) puanlanmakta olup, alınabilecek puan aralığı 17-85 arasındadır. Olumsuz öğeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek KMO değeri .85 Bartlett testi değeri .000 ($p < .05$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Erol ve Karakaya, 2020). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerini analize başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekir (Şencan, 2005).

Tablo 5. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel Farkındalık	-,627	-,049
Sosyal Medya Farkındalığı	-,043	-,240
Günlük Hayata İlişkin Farkındalık	-,220	,486
Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık	,028	,006

Tablo 5'e bakıldığında araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler olan t-testi, ANOVA testi kullanılacaktır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının Günlük Hayata İlişkin Dil Farkındalık formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Betimsel Analizler

Tablo 6. Bireysel farkındalık boyutuna ilişkin tanımlayıcı (betimsel) istatistiksel analizler

Maddeler	$\bar{x}$	ss
6.Birey olarak günlük yaşantımızda güzel bir Türkçe ile konuşmamız gerektiğini düşünüyorum.	4,53	,07780
2.Dilimizin yabancı kelime kalıpları ile kullanılması dilimize zarar vermektedir (Örneğin; **Cafe Sorgun, Otel The Yozgat** vb.).	4,39	,09363
1.Türkçeleşmemiş kelimelerin yerine Türkçe kelime türetilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,07	,09406
8. Okuduğum bir metinde yabancı kelimelerin Türkçe karşılıkları olduğu halde kullanılması beni rahatsız eder.	3,82	,12338
5.Okuduğum bir metinde yabancı bir kelime ile karşılaştığımda sözlükten Türkçe karşılığını ararım.	3,43	,11946
4.Sohbet ederken Türkçe karşılığı olduğu halde yabancı kelime kullanan arkadaşlarımı uyarırım.	3,30	,12980
7.Üzerinde yabancı kelime yazan giysiler giymek beni rahatsız eder.	3,00	,12578
3.Sadece Türkçe ve Türkçeleşmiş kelimeler kullanarak konuşmak geri kalmışlığın göstergesidir.	1,79	,11263

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel dil farkındalığına ilişkin görüşlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan "Birey olarak günlük yaşantımızda güzel bir Türkçe ile konuşmamız gerektiğini düşünüyorum." maddesi öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve özenli kullanmayı şahsi bir sorumluluk olarak gördüklerini göstermektedir. Benzer şekilde "Dilimizin yabancı kelime kalıpları ile kullanılması dilimize zarar vermektedir." ve "Türkçeleşmemiş kelimelerin yerine Türkçe kelime türetilmesi gerektiğini düşünüyorum." maddelerinin yüksek ortalamaya sahip olması, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dilin korunmasına ilişkin güçlü bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte "Okuduğum bir metinde yabancı kelimelerin Türkçe karşılıkları olduğu halde kullanılması beni rahatsız eder." maddesi öğretmen adaylarının katıldıkları bir ifade iken "Okuduğum bir metinde yabancı bir kelime ile karşılaştığımda sözlükten Türkçe karşılığını ararım." ve "Sohbet ederken Türkçe karşılığı olduğu halde yabancı kelime kullanan arkadaşlarımı uyarırım." ifadeleri kararsız kaldığı maddeler arasındadır. Bu durum, öğretmen adaylarının dil farkındalığını ilke olarak benimsediklerini ancak günlük yaşam içerisinde uygulama düzeyinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca "Üzerinde yabancı

kelime yazan giysiler giymek beni rahatsız eder." maddesi de yine uygulama düzeyinde öğretmen adaylarının kararsız kaldığı durumlar arasında yer almaktadır. Veriler arasında en düşük ortalamaya sahip olan "Sadece Türkçe ve Türkçeleşmiş kelimeler kullanarak konuşmak geri kalmışlığın göstergesidir." maddesi ise öğretmen adaylarının bu görüşe katılmadıklarını ve Türkçenin bilinçli kullanımını çağdaşlıkla çelişen bir durum olarak görmediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Sosyal medya farkındalığı boyutuna ilişkin tanımlayıcı (betimsel) istatistiksel analizler

Maddeler	$\bar{x}$	ss
9.Sosyal medyada alfabemizde olmayan (w, q, x) harflerin kullanılması beni rahatsız eder (Örneğin; vadi yerine wadi vb.).	3,85	,14099
10. Sosyal medyada Türkçe kelimeleri yanlış yazan arkadaşlarımı uyarırım.	3,49	,13021
11.Kelimelerin kısaltılarak kullanılmasını doğru buluyorum (Örneğin; merhaba yerine mrb vb.).	2,43	,14516

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının sosyal medyada dil kullanımına yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan "alfabemizde olmayan (w, q, x) harflerin kullanılması beni rahatsız eder." ifadesi öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarında Türk alfabesine yönelik belirli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanında "Sosyal medyada Türkçe kelimeleri yanlış yazan arkadaşlarımı uyarırım." maddesine ait ortalama değer, öğretmen adaylarının yazım yanlışlarını fark etmelerine rağmen bu duruma müdahale etme konusunda temkinli davrandıklarını göstermektedir. Daha düşük ortalamaya sahip olan "Kelimelerin kısaltılarak kullanılmasını doğru buluyorum." maddesi öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarında kelime kısaltmalarına yönelik olumlu bir tutum içinde olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 8. Günlük hayata ilişkin farkındalık boyutuna ilişkin tanımlayıcı (betimsel) istatistiksel analizler

Maddeler	$\bar{x}$	ss
12.Cadde ve sokaklara yabancı isimler koyulmasından rahatsız olurum.	3,89	,11733
14.Çevremde yabancı isimli iş yerleri görmek beni rahatsız eder.	3,78	,13117
13.Çevremde yabancı kelimelerle yazılmış tabelalar olmasından rahatsız olmam.	2,31	,13932

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük hayatta dil farkındalığına ilişkin görüşlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalara göre en yüksek ortalama değer "Cadde ve sokaklara yabancı isimler koyulmasından rahatsız olurum." maddesine aittir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kamu alanlarında yabancı isimlendirmelere karşı belirgin bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde "Çevremde yabancı isimli iş yerleri görmek beni rahatsız eder." ifadesinin de yüksek bir ortalamaya sahip olması öğretmen adaylarının yabancı adlandırmalara yönelik duyarlılığının güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. "Çevremde yabancı kelimelerle yazılmış tabelalar olmasından rahatsız olmam." ifadesinin ise düşük

ortalamaya sahip olması öğretmen adaylarının bu tür tabelalara yönelik olumsuz bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 9. Kitle iletişim araçlarındaki farkındalık boyutuna ilişkin tanımlayıcı (betimsel) istatistiksel analizler

Maddeler	$\bar{x}$	ss
16.Kitle iletişim araçlarında kullanılan yabancı kelimelerin Türkçe söyleniş biçimlerinin kişiden kişiye değişmesinden rahatsız olurum.	3,37	,11651
17.Yerel ağızların aşırı kullanıldığı programlar yaygınlaştırılmalıdır.	2,94	,11304
15.Kitle iletişim araçlarında dilin kurallarına uygun kullanılıp kullanılmadığı benim için önemli değildir.	1,97	,10923

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarında dil kullanımına yönelik farkındalıklarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. "Kitle iletişim araçlarında kullanılan yabancı kelimelerin Türkçe söyleniş biçimlerinin kişiden kişiye değişmesinden rahatsız olurum" ve "Yerel ağızların aşırı kullanıldığı programlar yaygınlaştırılmalıdır" maddelerine ait ortalama değerlerin kararsızlık düzeyinde olması, öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarında yabancı kelimelerin söyleniş biçimlerine ve yerel ağızların kullanımına ilişkin net bir tutum geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık "Kitle iletişim araçlarında dilin kurallarına uygun kullanılıp kullanılmadığı benim için önemli değildir." ifadesinin düşük ortalamaya sahip olması, öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarında dilin kurallara uygun kullanımını önemsediklerini ve bu konuda duyarsız olmadıklarını göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 10. Günlük hayata ilişkin dil farkındalığı ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T	df	p
Bireysel Farkındalık	Kadın	63	3,50	,63111	-1,130	100	,261
	Erkek	39	3,66	,76224			
Sosyal Medya Farkındalığı	Kadın	63	3,29	,93720	,354	100	,724
	Erkek	39	3,22	,91404			
Günlük Hayata İlişkin Farkındalık	Kadın	63	3,32	,72954	-,037	100	,971
	Erkek	39	3,33	,66667			
Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık	Kadın	63	2,79	,68402	,713	100	,478
	Erkek	39	2,70	,66136			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Bireysel Farkındalık ($t_{(100)}$= -1,130; p>.05), Sosyal Medya Farkındalığı ($t_{(100)}$=.354; p>.05), Günlük Hayata İlişkin Farkındalık ($t_{(100)}$= -.037; p>.05), Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık ($t_{(100)}$= .713; p>.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Bireysel farkındalık boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
m1	Kadın	63	4,01	,99177	-,866	100	,389
	Erkek	39	4,18	,86541			

m2	Kadın	63	4,44	,87580	,708	100	,481
	Erkek	39	4,30	1,05516			
m3	Kadın	63	1,66	1,03175	-1,446	100	,151
	Erkek	39	2,00	1,27733			
m4	Kadın	63	3,23	1,24063	-,643	100	,522
	Erkek	39	3,41	1,42751			
m5	Kadın	63	3,39	1,21203	-,366	100	,715
	Erkek	39	3,48	1,21117			
m6	Kadın	63	4,66	,67614	2,087	100	,040
	Erkek	39	4,33	,89834			
m7	Kadın	63	2,79	1,24640	-2,227	100	,028
	Erkek	39	3,35	1,24578			
m8	Kadın	63	3,76	1,24063	-,633	100	,528
	Erkek	39	3,92	1,26459			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle "Birey olarak günlük yaşantımızda güzel bir Türkçe ile konuşmamız gerektiğini düşünüyorum ($t_{(100)}$= 2,087; p< .05)." maddesi arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadınların bu maddeye daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle "Üzerinde yabancı kelime yazan giysiler giymek beni rahatsız eder ($t_{(100)}$= -2,227; p< .05)." maddesi arasında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erkeklerin bu madde üzerinde daha fazla kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Sosyal medya farkındalığı boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
m9	Kadın	63	3,90	1,35259	,465	100	,643
	Erkek	39	3,76	1,54684			
m10	Kadın	63	3,53	1,26778	,440	100	,661
	Erkek	39	3,42	1,38782			
m11	Kadın	63	2,43	1,42139	-,001	100	,999
	Erkek	39	2,43	1,53546			

Tablo 12'ye göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Sosyal Medya Farkındalığı boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 13. Günlük hayata ilişkin farkındalık boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
m12	Kadın	63	3,87	1,21140	-,206	100	,837
	Erkek	39	3,92	1,15587			
m13	Kadın	63	2,36	1,45138	,467	100	,642
	Erkek	39	2,23	1,34676			
m14	Kadın	63	3,74	1,37920	-,369	100	,713
	Erkek	39	3,84	1,24686			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Günlük Hayata İlişkin Farkındalık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 14. Kitle iletişim araçlarındaki farkındalık boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
m15	Kadın	63	1,98	1,09974	,157	100	,876
	Erkek	39	1,94	1,12270			
m16	Kadın	63	3,33	1,17775	-,426	100	,671
	Erkek	39	3,43	1,18754			
m17	Kadın	63	3,07	1,11155	1,565	100	,121
	Erkek	39	2,71	1,16864			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 15. Günlük hayata ilişkin dil farkındalığı ölçeğindeki boyutlarla sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Bireysel Farkındalık	Gruplar arası	4,416	4	1,104	2,499	,048	
	Gruplar içi	41,975	97	,442			
	Toplam	46,391	101				
Sosyal Medya Farkındalığı	Gruplar arası	9,206	4	2,302	2,900	,026	A-E
	Gruplar içi	75,393	97	,794			
	Toplam	84,599	101				
Günlük Hayata İlişkin Farkındalık	Gruplar arası	,550	4	,138	,271	,896	
	Gruplar içi	49,337	97	,509			
	Toplam	49,888	101				
Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık	Gruplar arası	1,540	4	,385	,842	,502	
	Gruplar içi	44,322	97	,457			
	Toplam	45,862	101				

A:1. Sınıf B:2.Sınıf C:3.Sınıf D:4.Sınıf E:Lisansüstü

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanların sınıf düzeyleri ile Günlük Hayata İlişkin Farkındalık (F=.271; p>.05) ve Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık (F=.842; p>.05) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bireysel Farkındalık (F=2.499; p<.05) ve Sosyal Medya Farkındalığı (F=2.900; p<.05) boyutları ile katılımcıların sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre lisansüstü düzeyindeki öğretmen adaylarının sosyal medyadaki dil kullanım farkındalıklarının 1.sınıf düzeyindeki öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 16. Bireysel Farkındalık boyutundaki maddelerle sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
m1	Gruplar arası	6,708	4	1,677	1,948	,109
	Gruplar içi	82,658	97	,861		
	Toplam	89,366	101			
m2	Gruplar arası	5,935	4	1,484	1,706	,155
	Gruplar içi	84,379	97	,870		
	Toplam	90,314	101			
m3	Gruplar arası	8,324	4	2,081	1,650	,168
	Gruplar içi	122,353	97	1,261		
	Toplam	130,676	101			
m4	Gruplar arası	6,022	4	1,506	,872	,484
	Gruplar içi	167,556	97	1,727		
	Toplam	173,578	101			
m5	Gruplar arası	12,796	4	3,199	2,312	,063
	Gruplar içi	134,224	97	1,384		
	Toplam	147,020	101			
m6	Gruplar arası	3,067	4	,767	1,268	,288
	Gruplar içi	58,062	97	,605		
	Toplam	61,129	101			
m7	Gruplar arası	4,221	4	1,055	,645	,632
	Gruplar içi	158,770	97	1,637		
	Toplam	162,990	101			
m8	Gruplar arası	11,395	4	2,849	1,900	,117
	Gruplar içi	145,428	97	1,499		
	Toplam	156,824	101			

A:1. Sınıf B:2.Sınıf C:3.Sınıf D:4.Sınıf E:Lisansüstü

Tablo 16 incelendiğinde Bireysel Farkındalık boyutundaki maddelerle öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Sosyal Medya Farkındalığı boyutundaki maddelerle sınıf düzeyi arasındaki ANOVA analizleri

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
m9	Gruplar arası	16,233	4	4,058	2,088	,088
	Gruplar içi	188,561	97	1,944		
	Toplam	204,794	101			
m10	Gruplar arası	5,486	4	1,371	,794	,532
	Gruplar içi	165,762	97	1,727		
	Toplam	171,248	101			
m11	Gruplar arası	10,394	4	2,598	1,232	,302
	Gruplar içi	202,438	97	2,109		

Toplam	212,832	101

A:1. Sınıf B:2.Sınıf C:3.Sınıf D:4.Sınıf E:Lisansüstü

Tablo 17 incelendiğinde Sosyal Medya Farkındalığı boyutundaki maddelerle öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 18. Günlük hayata ilişkin dil farkındalığı ölçeğindeki boyutlarla not ortalaması değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Bireysel Farkındalık	Gruplar arası	4,614	2	2,307	5,329	,006	A–C
	Gruplar içi	41,130	97	,433			
	Toplam	45,745	99				
Sosyal Medya Farkındalığı	Gruplar arası	7,039	2	3,520	4,312	,016	A-B A–C
	Gruplar içi	77,551	97	,816			
	Toplam	84,591	99				
Günlük Hayata İlişkin Farkındalık	Gruplar arası	2,748	2	1,374	2,841	,063	
	Gruplar içi	46,909	97	,484			
	Toplam	49,657	99				
Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık	Gruplar arası	,922	2	,461	1,003	,370	
	Gruplar içi	44,566	97	,459			
	Toplam	45,488	99				

A: 0.00-2.50 B: 2.51-2.99 C: 3.00-4.00

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılanların not ortalamaları ile Günlük Hayata İlişkin Farkındalık (F=2,841; p>.05) ve Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık (F=1.003; p>.05) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülürken Bireysel Farkındalık (F=5.329; p<.05) ve Sosyal Medya Farkındalığı (F=4.312; p<.05) boyutları ile katılımcıların not ortalamaları arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre Bireysel Farkındalık boyutunda not ortalaması 3.00-4.00 grubunda olan öğretmen adaylarının ortalaması 0.00-2.50 grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Sosyal Medya Farkındalığı boyutunda ise not ortalaması 3.00-4.00 ve 2.51-2.99 grubunda yer alan öğretmen adaylarının not ortalaması 0.00-2.50 grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 19. Bireysel Farkındalık boyutundaki maddelerle not ortalaması değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
m1	Gruplar arası	4,940	2	2,470	2,867	,062	
	Gruplar içi	82,696	97	,861			
	Toplam	87,636	99				
m2	Gruplar arası	15,298	2	7,649	9,991	,000	A-B A-C
	Gruplar içi	74,262	97	,766			
	Toplam	89,560	99				
m3	Gruplar arası	11,456	2	5,728	4,711	,011	A-C
	Gruplar içi	117,934	97	1,216			
	Toplam	129,390	99				
m4	Gruplar arası	10,494	2	5,247	3,140	,048	A-C
	Gruplar içi	162,096	97	1,671			
	Toplam	172,590	99				
m5	Gruplar arası	3,436	2	1,718	1,267	,286	
	Gruplar içi	131,524	97	1,356			
	Toplam	134,960	99				
m6	Gruplar arası	6,294	2	3,147	5,569	,005	A-C
	Gruplar içi	54,251	97	,565			
	Toplam	60,545	99				
m7	Gruplar arası	18,956	2	9,478	6,770	,002	A-B A-C
	Gruplar içi	135,794	97	1,400			
	Toplam	154,750	99				
m8	Gruplar arası	22,877	2	11,438	8,370	,000	A-B A-C
	Gruplar içi	132,563	97	1,367			
	Toplam	155,440	99				

A: 0.00-2.50 B: 2.51-2.99 C: 3.00-4.00

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının not ortalamaları ile Bireysel Farkındalık boyutunun 1 ve 5 numaralı ($p>0.05$) maddeler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı; 2,3,4,6,7 ve 8 numaralı ($p<0.05$) maddeler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizlerine göre not ortalaması 3.00-4.00 ve 2.51-2.99 olan öğretmen adaylarının not ortalaması 0.00-2.50 olan öğretmen adaylarına göre dilimizin yabancı kelime kalıpları ile kullanılmasının dilimize zarar verdiğini daha fazla onayladıkları görülmüştür. Not ortalaması 0.00-2.50 olan öğretmen adaylarının sadece Türkçe ve Türkçeleşmiş kelimeler kullanarak konuşmanın geri kalmışlığın göstergesi olduğunu not ortalaması 3.00-4.00 olan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Not ortalaması 3.00-4.00 olan öğretmen adaylarının 0.00-2.50 olanlara göre sohbet ederken Türkçe karşılığı olduğu halde yabancı kelime kullanan arkadaşlarını uyarmayı ve birey olarak günlük yaşantıda güzel

bir Türkçe ile konuşulması gerektiği yönünde daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Not ortalaması 3.00-4.00 ve 2.51-2.99 olan öğretmen adaylarının 0.00-2.50 olanlara göre üzerinde yabancı kelime yazan giysiler giymekten rahatsız olma ve okudukları bir metinde yabancı kelimelerin Türkçe karşılıkları olduğu halde kullanılması durumunda bundan rahatsızlık duyma düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20. Sosyal Medya Farkındalığı boyutundaki maddelerle not ortalaması değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
m9	Gruplar arası	14,281	2	7,140	3,687	,029	A-B
	Gruplar içi	187,829	97	1,936			
	Toplam	202,110	99				
m10	Gruplar arası	13,657	2	6,829	4,173	,018	A-B A-C
	Gruplar içi	157,090	97	1,636			
	Toplam	170,747	99				
m11	Gruplar arası	,788	2	,394	,179	,837	
	Gruplar içi	211,656	97	2,205			
	Toplam	212,444	99				

A: 0.00-2.50 B: 2.51-2.99 C: 3.00-4.00

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının not ortalamaları ile Sosyal Medya Farkındalığı boyutunun 11 numaralı ($p>0.05$) madde arasında anlamlı farklılık bulunmadığı; 9 ve 10 numaralı ($p<0.05$) maddeler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizlerine göre not ortalaması 2.51-2.99 olan öğretmen adaylarının not ortalaması 0.00-2.50 olanlara göre sosyal medyada alfabemizde olmayan (w, q, x) harflerin kullanılmasının rahatsız ettiğini daha fazla belirttikleri bununla beraber not ortalaması 2.51-2.99 ve 3.00-4.00 olan öğretmen adaylarının sosyal medyada Türkçe kelimeleri yanlış yazan arkadaşlarını uyarma düzeylerinin not ortalaması 0.00-2.50 olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Günlük Ekran Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 21. Günlük hayata ilişkin dil farkındalığı ölçeğindeki boyutlarla günlük ekranda geçirilen süreye ilişkin ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel Farkındalık	Gruplar arası	3,291	3	1,097	2,489	,065
	Gruplar içi	39,668	92	,441		
	Toplam	42,959	95			
Sosyal Medya Farkındalığı	Gruplar arası	1,424	3	,475	,585	,626
	Gruplar içi	72,988	92	,811		
	Toplam	74,413	95			

Günlük Hayata İlişkin Farkındalık	Gruplar arası	,408	3	,136	,266	,850
	Gruplar içi	47,008	92	,511		
	Toplam	47,416	95			
Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık	Gruplar arası	,761	3	,254	,530	,663
	Gruplar içi	44,016	92	,478		
	Toplam	44,777	95			

A:0-3 saat B:3-4 saat C:4-5 saat D:5 saat ve üzeri

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük ekranda geçirdikleri süre ile Bireysel Farkındalık (F=2.489; p>.05), Sosyal Medya Farkındalığı (F=.585; p>.05), Günlük Hayata İlişkin Farkındalık (F=.266; p>.05) ve Kitle İletişim Araçlarındaki Farkındalık (F=.530; p>.05) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayata yönelik dil farkındalık düzeyleri ve bu farkındalıkların çeşitli değişkenler açısından nasıl şekillendiği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen betimsel sonuçlar, öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve özenli kullanmayı bireysel bir sorumluluk ve mesleki kimlik unsuru olarak gördüklerini; dilin yabancı kelime kalıplarından korunmasını akademik düzeyde desteklediklerini göstermektedir. Katılımcıların fiziki çevredeki dil kirliliğine (cadde, sokak ve iş yeri isimlerinin yabancılaşması) ve dijital ortamlardaki dil bozulmalarına (w, q, x harflerinin kullanımı, kelime kısaltmaları) karşı koruma refleksi geliştirdikleri ve dilin görünürlüğünü önemsedikleri belirlenmiştir. Ancak adayların bu doğruları ilke düzeyinde güçlü şekilde kabul etmelerine rağmen yabancı sözcüklerle karşılaşıldığında sözlük kullanımı, yabancı ibareli giysi tercihleri veya çevredekileri uyarma gibi pratik uygulama noktalarında çekimser ve kararsız bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Teorik farkındalığın her zaman eyleme dönüşmediğini gösteren bu durum, literatürde öğretmen adaylarının dil hassasiyetine rağmen ölçünlü olmayan kullanımlara müdahalede sessiz kaldıklarını belirten çalışmalarla (Asma, 2020) paralellik göstermektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarında standart Türkçeyi koruma misyonu ile kültürel bir zenginlik olan yerel ağızlara duyulan saygı arasında kalma durumu, adayların dilin kurallı yapısı ile yaşayan kültürel yapısını aynı anda sahiplenmeye çalışırken yaşadıkları bir değer çatışmasına işaret etmektedir.

Araştırmanın değişkenlere yönelik bulguları incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin dil farkındalığı ölçeğinin alt boyutları üzerinde genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, dil farkındalığının boyut bazında cinsiyetten bağımsız, standart bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, madde bazlı analizler spesifik alanlarda bazı hassasiyet noktalarını açığa çıkarmıştır. Kadın öğretmen adaylarının dilin estetik ve kurallı kullanımına dair bireysel sorumluluk motivasyonlarının erkek adaylara göre daha güçlü olduğu; erkek adayların ise yabancı ibareli giysi kullanımı konusunda kadınlara kıyasla daha fazla kararsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, adayların günlük hayat ve kitle iletişim araçlarına yönelik dil farkındalıklarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Buna karşın, bireysel farkındalık ve sosyal medya farkındalığı boyutlarında katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Lisansüstü düzeyindeki öğretmen adaylarının sosyal medyadaki dil kullanım farkındalıklarının, birinci sınıf düzeyindeki adaylara kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyut bazında ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmaya rağmen alt boyutları oluşturan maddeler düzeyinde yapılan detaylı incelemelerde sınıf değişkenine göre maddesel bazda ayrışan spesifik bir hassasiyet odağına rastlanmamıştır.

Benzer şekilde, akademik not ortalaması değişkenine göre de adayların günlük hayat ve kitle iletişim araçlarına yönelik dil farkındalıklarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Buna karşın bireysel farkındalık ve sosyal medya farkındalığı boyutlarında akademik başarının anlamlı bir etken olduğu saptanmıştır. Yüksek ve orta düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal medya farkındalıklarının düşük başarı düzeyindeki adaylara kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyut bazındaki bu bulguların yanı sıra akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının; Türkçenin yabancı kelime kalıplarından korunması, günlük yaşantıda güzel bir Türkçe ile konuşulması ve hem giysilerde hem de okunan metinlerde Türkçe karşılığı varken yabancı kelime kullanımından rahatsızlık duyulması konularında daha güçlü bir dil farkındalığına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca akademik başarısı yüksek ve orta düzeyde olan adayların, gerek sosyal medyadaki dilsel bozulmalardan (yabancı harf kullanımı vb.) daha fazla rahatsızlık duydukları gerekse hem dijital ortamlarda hem de günlük sohbette Türkçe kelimeleri yanlış yazan ya da yabancı kelime kullanan arkadaşlarını uyarma noktasında daha yüksek bir eylemsel farkındalık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu duruma zıt olarak düşük akademik başarıya sahip adayların ise sadece Türkçe kelimelerle konuşmayı çağdaşlıkla çelişen veya geri kalmışlık göstergesi olan bir durum olarak görme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, araştırmaya dahil edilen günlük ekran süresi değişkeninin de öğretmen adaylarının günlük hayata yönelik dil farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Bu bulgu, dijital ortamlarda geçirilen sürenin uzunluğunun, adayların sahip oldukları dil bilinci ve hassasiyeti üzerinde tek başına belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle, Türkçe eğitimi alanına ve gelecek bilimsel çalışmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- **Eyleme Dayalı Farkındalık Etkinlikleri:** Lisans düzeyindeki Türkçe öğretmenliği programlarında, öğretmen adaylarının teorik dil farkındalıklarını eyleme dönüştürebilmelerini sağlayacak; hatalı dil kullanımlarına müdahale etme refleksini ve eleştirel medya okuryazarlığı becerilerini geliştiren drama, vaka analizi ve mikro öğretim uygulamalarına yer verilmelidir.

- **Müfredat Entegrasyonu ve Seminerler:** Öğretmen adaylarının standart Türkçe ile yerel ağızlar arasında yaşayabilecekleri olası değer çatışmalarını önlemek amacıyla dil bilimi ve halk bilimi ders içerikleri dilin kurallı yapısı ile yaşayan kültürel dinamiklerini dengeleyecek şekilde güncellenmelidir. Ayrıca dil-kültür-kimlik ilişkisini güçlendiren periyodik akademik seminerler düzenlenmelidir.
- **Dijital Mecralarda Dil Farkındalığı Çalışmaları:** Öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki dil yozlaşmalarına karşı daha aktif bir koruma refleksi sergilemesi için dijital öğrenme platformları ve sosyal medya serileri aktif birer eğitim aracı olarak kullanılmalıdır. Bununla beraber bu mecralarda standart Türkçenin doğru kullanımını teşvik eden etkileşimli içerikler ve farkındalık kampanyaları üretilmelidir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- **Karma Yöntemli Derinlemesine Araştırmalar:** Gelecek araştırmalarda, dil farkındalığının pratik uygulamaya yansıma düzeyleri ve adayların bu süreçte sergiledikleri çekimser tutumların arka planı, görüşme ve odak grup görüşmesi gibi nitel araştırma yöntemleri de sürece dahil edilerek karma desenlerle derinlemesine incelenmelidir.
- **Boylamsal Çalışmalar:** Lisans eğitiminin başlangıcından lisansüstü sürece kadar uzanan zaman diliminde dil farkındalığının, duyarlılığının ve eylemsel bilincinin gelişim seyrini ve kırılma noktalarını belirlemek amacıyla farklı sınıf düzeylerini uzun vadede takip eden boylamsal çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Asma, B. (2020). Öğretmen Adaylarının Türkçe Dil Hassasiyetlerinin Belirlenmesi Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 36-52.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.

Çelik, S., Arıkan, A., ve Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher?

Erol, M., ve Karakaya, İ. (2020). Development of language awareness scale regarding daily life. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *7*(4), 535-548. https://doi.org/10.21449/ijate.647488 [1]

Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language awareness*, *8*(3-4), 124-142.

İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, *1*(2), 33-44.

Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. Language Teaching, 40(4), 287–308. https://doi.org/10.1017/S0261444807004491

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Van den Broek, E. W. (2020). *Language awareness in foreign language education: Exploring teachers' beliefs, practices and change processes*. SI: sn.

Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, *2*(2), 749–769. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.105

LANGUAGE AWARENESS AMONG PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS: AN EXAMINATION IN THE CONTEXT OF EVERYDAY LIFE

EXTENDED ABSTRACT

Language is an essential tool for human communication and the transmission of cultural values across generations. The preservation and effective use of a language depend heavily on the linguistic sensitivity of its speakers. In this context, language awareness-defined as the cognitive and affective sensitivity developed toward the structure, function, and daily use of language-holds strategic importance, particularly in mother-tongue education. The reflection of this awareness in daily practices is a fundamental determinant in shaping the professional identities of prospective teachers and enhancing societal language awareness. As primary facilitators of mother-tongue education, it is critical for prospective Turkish teachers to possess a high level of language awareness. Consequently, this study aimed to determine the daily life language awareness levels of prospective Turkish teachers and to investigate whether this awareness differs based on variables such as gender, grade level, academic grade point average (GPA), and daily screen time. The research questions focused on identifying the current awareness levels and examining the impact of the specified variables on the participants' linguistic consciousness.

METHOD

A quantitative research approach utilizing a relational survey design was employed to examine the language awareness of prospective teachers. The study group consisted of 102 prospective Turkish teachers (63 females, 39 males) enrolled at a state university in western Turkey. A simple random sampling method was utilized to determine the sample. Data were collected using the "Daily Life Language Awareness Scale" developed by Erol and Karakaya (2020), which consists of 17 items and four dimensions: Individual Awareness, Social Media Awareness, Daily Life Awareness, and Mass Media Awareness. Before the analysis, the normality of the data distribution was confirmed through skewness and kurtosis values. Subsequently, the data were analyzed utilizing descriptive statistics, independent samples t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA).

FINDINGS

Descriptive analyses revealed that prospective teachers possess a high level of individual and daily life language awareness. The participants strongly agreed that using

Turkish correctly is a personal and professional responsibility, and a protective reflex against language pollution-such as the use of foreign names for streets or businesses-was distinctly observed. However, it was found that the candidates remained hesitant regarding practical applications, such as warning friends who make language errors or looking up Turkish equivalents of foreign words in a dictionary. Regarding the variables, it was determined that gender and daily screen time did not create a statistically significant difference in general language awareness. Conversely, grade level and academic GPA were identified as significant factors in the dimensions of individual and social media awareness. Specifically, prospective teachers at the graduate level and those with higher academic GPAs (3.00-4.00) demonstrated significantly higher language awareness and procedural sensitivity compared to first-year students and those with lower GPAs. Furthermore, candidates with lower academic success were more inclined to view the exclusive use of Turkish words as an indicator of backwardness.

DISCUSSION

The findings indicate that while prospective Turkish teachers internalize language awareness as a theoretical and professional principle, this awareness does not consistently translate into concrete actions in daily life. This discrepancy between theoretical sensitivity and practical intervention aligns with existing literature, which suggests that teacher candidates often remain passive when encountering non-standard language usage. Furthermore, the indecision observed regarding the use of local dialects in mass media versus the protection of standard Turkish points to a value conflict experienced by the candidates as they attempt to reconcile prescribed linguistic rules with living cultural dynamics. The significant impact of academic success and higher education levels on language awareness highlights the effectiveness of advanced academic exposure in solidifying both theoretical and applied linguistic consciousness.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

It is concluded that prospective Turkish teachers exhibit a strong theoretical awareness regarding the preservation and correct use of the Turkish language in daily life, yet they require further support to transform this consciousness into actionable pedagogical reflexes. To address this gap, it is recommended that action-based awareness activities, such as drama, case analyses, and micro-teaching practices, be integrated into Turkish Education undergraduate programs. Furthermore, curricula should be updated to balance the teaching of

standard Turkish with an appreciation for cultural linguistics. Digital learning platforms should also be utilized to foster proactive protection reflexes against language degeneration in digital environments. Future research would benefit from employing mixed-method designs and longitudinal studies to deeply explore the developmental trajectory of language awareness from the undergraduate to the postgraduate level.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Belirlenmesi*

*Azer Toptaş[1**] & Mustafa Yunus Eryaman[2]*

Özet: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 129'u kadın, 86'sı erkek olmak üzere toplam 215 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bodie (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özçılnak (2023) tarafından yapılan Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklemler t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme düzeylerinin yüksek olduğu; kadın öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme, zihinsel olarak işleme ve anladığını yanıt verme puanlarının erkek adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ile akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, karşı tarafı algılama, bilgileri zihinsel olarak işleme ve genel empatik dinleme puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme becerilerinin sınıf düzeyleri ve günlük mobil ekran kullanım sürelerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitim programlarında cinsiyet farkları göz önüne alınarak aktif empatik dinleme becerilerini destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması ve bu becerinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinden faydalanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aktif empatik dinleme, empatik iletişim, iletişim, Türkçe öğretmen adayı.

Geliş Tarihi: 05.06.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705747

[1] **Azer Toptaş,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, ORCID: 0009-0000-2378-0415.

* Bu çalışma, "Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (2024, 1. Dönem)" kapsamında "1919B012463859" proje numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

****Correspondence:** toptasazer46@gmail.com

[2] **Mustafa Yunus Eryaman**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-4214-1202.

Determination of Active Empathic Listening Levels of Pre-Service Turkish Teachers in Terms of Different Variables

Abstract: The aim of this study is to determine the levels of active empathic listening among prospective Turkish language teachers and to examine whether these levels differ according to gender, academic achievement, daily mobile screen time, and class level. The study group consisted of a total of 215 prospective Turkish language teachers, 129 of whom were female and 86 male. The Active Empathic Listening Scale, developed by Bodie (2011) and adapted into Turkish by Özçılnak (2023), was used as the data collection tool. Descriptive statistics, Independent Samples t-test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the research findings, it was concluded that prospective Turkish language teachers generally have high levels of active empathic listening; female prospective teachers had statistically significantly higher scores in general active empathic listening, mental processing, and responding with understanding compared to male prospective teachers; and students with high academic achievement had significantly higher scores in perceiving the other party, mentally processing information, and general empathic listening. The study concluded that there was no significant difference in prospective teachers' active empathetic listening skills based on class level and daily mobile screen usage time. Based on these results, it is recommended that practices supporting active empathetic listening skills be expanded in educational programs, taking gender differences into account, and that the positive impact of this skill on academic achievement be utilized.

Anahtar Kelimeler: Active empathic listening, communication, empathic communication, pre-service Turkish language teachers, teacher education.

GİRİŞ

Konuşmacı ve dinleyici ekseninde gerçekleşen karşılıklı bilgi alışverişi olarak ele alınan bildirişim (iletişim) olgusu, Vardar (2002, s. 43) tarafından çift yönlü bir bildirim eylemi olarak nitelendirilmektedir ve gerçekte konuşucunun güçlü bir dinleyici, dinleyicinin de güçlü bir konuşucu olduğunu, daha açık bir anlatımla her ikisinin de birer konuşucu-dinleyici olduğunu ortaya koyar. Ayrıca işlevsel dil bilimine göre dilin temel işlevinin bildirişimi sağlamak olduğunu da eklemiştir. Cüceloğlu (2002, s. 196) iletişimi kısaca iki kişi arasındaki anlam alışverişi olarak açıklamıştır. İletişim temelde *sözlü* (*verbal*) ve *sözsüz* (*non-verbal*) olarak ikiye ayrılır (Mammadzada, 2023, s. 1), bu ayrımın kod bakımından yapıldığı söylenebilir. Sözlü iletişim, bir iletinin konuşulan veya yazılan kelimelerin kullanılmasıyla aktarıldığı iletişimi ifade eder (ETBI FET Digital Library, 2026). Öyleyse sözlü iletişimde *dilin* (*lisân*/*language*) kullanıldığı ve dilin ise iletinin iletildiği kanal bakımından *konuşulan dil* (Vardar, 2002, s. 183; İmer vd., 2011, s. 180) ile *yazılı dil* (Vardar, 2002, s. 222; İmer vd., 2011, s. 268) olarak iki parçadan oluştuğu söylenebilir.

Dili yapısalcı çerçeveyle ele alan Ferdinand de Saussure (1998, s. 16) onu toplumdaki bireylerin beyinlerinde potansiyel olarak var olan bir dil bilgisi sistemi ve "kavramları belirten bir göstergeler sistemi" (1998, s. 46) olarak tanımlar. "*Gösterge*, kendi dışında bir şeye işaret

eden her türlü nesne, varlık ya da olgudur" (Vardar, 2002, s. 106). Dil göstergesi, *gösteren* ile *gösterilen* olarak birbirinden ayrılmaz iki parçadan oluşur. Gösteren, işitim imgesiyken gösterilen, kavramdır. İşitim imgesi, fiziksel sesin kendisi değil o sesin zihinde bıraktığı işitsel izdir, bir temsildir. Kavram ise bu işitim imgesiyle bağlantılı olan anlamdır. Göstergenin bu iki parçası zihinde karşılıklı olarak birbirlerini işaret etmekte ve çağrıştırmaktadır (Saussure, 1998, s. 71-72). Örneğin *araba* sözcüğünün sesi bir konuşucunun konuşma organlarından yola çıkıp havada fiziksel olarak yayılır ve dinleyicinin duyma organına gelerek buradan onun zihnine aktarılır. Bu aktarım sonrası birey, fiziksel sesin zihindeki bir temsiline sahip olur. Bu sürecin yanı sıra birey kendi içinden konuştuğunda da işitim imgeleri üretmiş olur. Bu, dil göstergesinin *gösteren* kısmıdır. *Araba* sözcüğü zihinde işitim imgesi olarak temsil edildikten sonra bu imge zihinde kendisinin karşılığı olduğu bir anlamı, kavramı çağrıştırır. Bu anlam veya kavram *araba nesnesinin zihindeki temsilidir.* Çağrışım sonucu zihinde oluşan *araba temsilinin* şekli, boyutu, rengi, türü bireyden bireye değişmekle birlikte Türkçe bilen her bireyin zihninde bir araba nesnesi canlanacaktır. İşte bu araba kavramı, gösterilendir. Bu süreç, soyut sözcüklerde de böyledir. Örneğin *mutluluk* sözcüğü fiziksel olarak duyulur; duymanın bireyin beyninde uyandırdığı zihinsel ses, yani işitim imgesi; bireyin mutluluktan anladığı anlamın zihinde oluşmasını sağlar. Bunun tam tersi, birey konuşacağı vakit *araba* veya *mutluluk* kelimesinin önce kavramsal boyutu zihninde var olur, ardından bir işitim imgesine dönüşür ve bu imge konuşma organlarıyla fiziksel bir ses olarak oluşturularak dinleyicinin duyma organına doğru yola çıkar. Tek tek sözcüklerde geçerli olan bu süreç, kelime grubu veya söylemlerde de geçerlidir. Ayrıca, bir gösteren her seferinde akla gelen ilk gösterileni işaret etmeyebilir. İletişimin bağlamından anlaşılabilecek dolaylı, mecaz; tahmine, çağrışıma, imalara veya çıkarıma dayalı ikincil gösterilenler/anlamlar da olabilir.

Dil bilimci Jakobson (1987, s. 66), sözlü iletişimi (dili) incelenebilir kılmak için onu yapısal parçalara böler ve bu parçalara açıklamalar getirerek dilin mahiyetini çözümler:

> *Gönderici, iletiyi (mesajı) alıcıya gönderir. İletinin etkin olabilmesi için alıcı tarafından kavranabilir olması, ya sözlü ya da sözlü hale getirilebilir bir bağlama (başka, biraz belirsiz bir adlandırmayla "gönderge"ye) gönderim yapması gerekir; gönderici ile alıcının (başka bir deyişle, iletinin kodlayıcısı ile kod çözücüsünün) en azından kısmen paylaştığı bir koda sahip olması ve son olarak gönderici ile alıcı arasında her ikisinin de iletişim kurmasına ve iletişimde kalmasına imkân tanıyan fiziksel bir kanal ile psikolojik bir bağlantı, yani temas bulunması gerekir.*

Kod, konuşucu ile dinleyici tarafların ortak bilgisi dâhilindeki göstergeler sistemidir (Rifat, 2013, s. 147). Bu bakımdan tek tek her dilin birer kod olduğu söylenebilir (İmer vd., 2011, s. 177). Örneğin bu metnin kodu, yani dili Türkçedir. Bu açıdan Türkçe, Türkçe bilen bireylerin zihinlerinde ortak olarak vardır ve bireyler söylem ürettiklerinde Türkçenin kurallarını (dil bilgisini) kullanırlar. Yalnızca diller değil sözsüz iletişimi temel alan gösterge sistemleri de birer koddur. Sözlü iletişimde *ileti*, konuşucudan dinleyiciye kodlanarak aktarılan dil göstergelerinin bütünüdür (Vardar, 2002, s. 43; Rifat, 2013, s. 128). Anlatmak istediğini bir kod kullanarak karşı tarafa ileten kaynak, *göndericidir* (bu çalışmada *konuşucu* olarak ifade edilecektir); konuşucu ile ortak koda sahip olup iletinin kodunu çözen taraf ise

alıcı (*dinleyici*) olarak tanımlanmaktadır. *Kodlamak* (*düzgüleme*/*encoding*), bir kod kullanıp kanal aracılığıyla iletiler üretmek olarak; *kod çözmek* (*decoding*) ise iletinin kullandığı kodu kullanarak kanal üzerinden gelen iletinin anlamını çözümlemek olarak tanımlanabilir (Vardar, 2002, s. 63, 86-87; İmer vd., 2011, s. 177). Bu tanımlamanın Jakobson'un iletişim modeli ile Saussure'ün gösterge kuramı arasında kuramsal bir eşleştirme niteliğinde olduğu söylenebilir. Sözlü iletişimde ve Saussure terminolojisi bağlamında kodlamak, bir kavramın/gösterilenin işitim imgesiyle/gösterenle eşleştirilmesi ve konuşma organlarıyla seslendirilerek dinleyiciye gönderilmesi olarak açıklanabilir. Aynı bağlamda kod çözmek, tersi süreçle konuşucudan zihne fiziksel olarak ulaşıp işitim imgesine/gösterene dönüşen söylemin bir kavrama/gösterilene bağlanması olarak tanımlanabilir. Dinleyici, iletinin kodunu çözdükten sonra bu anlamı bilişsel olarak yapılandırmaktadır; bu bakımdan kod çözmek dinleyicinin pasif bir alımlayıcı olmaktan ziyade etkin bir yapılandırıcı olduğu süreçtir (Chandler, 2021). *Gönderge* (*referent*); iletinin gönderimde bulunduğu gerçeklik, durum, olgu ya da kavramsal içeriktir (Vardar, 2002, s. 104). *Bağlantı*, konuşucu ve dinleyici arasındaki fiziksel ve psikolojik irtibattır. Bağlantının bir boyutu olan *kanal*, iletinin aktarılmasını sağlayan her türlü fiziksel gereç veya ortamdır (Vardar, 2002, s. 150; İmer vd., 2011, s. 196). Örneğin A kişisi B kişisine "Dün bana soğuk davranıyordun." demiştir. Burada A kişisi konuşucu, B kişisi dinleyicidir. "Dün", "bana", "soğuk" ve "davranıyordun" sözcükleri birer dil göstergesidir ve bir araya geldiklerinde göstergesel bir bütün olan iletiyi oluştururlar. A kişisi bu iletiyi Türkçe olarak kodlamıştır; Türkçe, koddur. B kişisi, bu ileti zihnine ulaşıp işitim imgesi hâline geldiğinde bunu bir anlamla ilişkilendirirse bu, iletinin kodunu çözmektir. Bu konuşma yüz yüze oluyorsa hava, bağlantının fiziksel yönünü oluşturan kanaldır. A ve B kişilerinin iletişime odaklanmaları ise bağlantının psikolojik yönünü oluşturur. (Eğer A kişisinin anlattığı olay doğruysa) B kişisinin önceki gün A'ya soğuk davranması olayı ise göndergedir.

Sözlü iletişimden ayrı düşünülemeyecek olan ve iletişimin diğer yanını oluşturan *sözsüz iletişim*; bedenin ve sesin dilsel içerikten arındırılmış, sözlü iletişimi tamamlayıcı ve onunla bütünleşik, bağlam içinde anlam kazanan iletişim şeklidir. Burada bağlam; iletiyi kodlayanın ve çözenin niyetlerini, diğer sözlü ve sözsüz iletişimlerini, çevrede bulunan öteki insanların kim olduğunu ve ne yaptığını, iletişimin geçtiği ortamı içermektedir. (Hall vd., 2019, s. 272). Sözsüz iletişim kodlarının sözlü iletişim kodlarına benzer yapıda olduğu çıkarımı yapılabilir. Sözlü iletişimde gösterge kavramı, *ipucu* (*cue*) kavramıyla karşılanır (Hall vd., 2019, s. 272). Bu bakımdan ipuçlarının birer ileti olduğu görülmektedir. Nitekim İmer, Kocaman ve Özsoy'un birlikte kaleme aldıkları Dilbilim Sözlüğü'nde "yüz ifadesi, söyleyiş tarzı, duruş ve oturuş" gibi birtakım sözsüz iletişim unsurları belirli kodlara ait iletiler olarak görünmektedir (İmer vd., 2011, s. 54, 177).

Gönderilen bu sözsüz iletiler bilinçli, bilinç dışı, akışkan ve sabit yapılı olarak sınıflandırılabilir (Hall vd., 2019, s. 274-275). Akışkan (dynamic) ve sabit (static) terimlerinin yapısal katılık/esneklik ve zamansal süreklilik/süreksizlik anlamı taşıdıkları görülmektedir. Sabit ipuçları; bağlamdan çok etkilenmemekte, kodlayıcının yaşamı ve kimliği hakkında bilgi verebilmekte, biyolojik ve köklü gelişimsel etkenlere dayanmakta ve zamansal süreklilik göstermektedir. Akışkan ipuçları ise bağlamla yoğun ilişki içinde, kodlayıcının anlık durumu hakkında bilgi verebilmekte, sabit ipuçlarına nazaran daha kolay şekillendirilebilmekte ve

zamansal süreksizlik göstermektedir (Hall vd., 2019, s. 274-275). Örneğin bir insanın uzun süre masabaşı bir işte çalışmasından ötürü sahip olduğu hafif kambur vücut duruşu bilinç dışı ve sabit bir ileti, korktuğunda göz bebeklerinin büyümesi bilinç dışı ve akışkan bir ileti, vücudunda dövme olması bilinçli ve sabit bir ileti, selamlaşmak için birine baş selamı vermesi bilinçli ve akışkan bir iletidir.

Burgoon, Manusov ve Guerrero (2021, s. 23) sözsüz iletişimi fiziksel ve duyusal kanallara göre kodlara bölüp incelemişlerdir. Belirledikleri kodlar şu şekildedir: Yüz ifadeleri, baş ve göz hareketleri, jestler, duruş ve yürüyüş tarzını kapsayan beden hareketleri (kinesics); ağız (dialect), ses perdesi, konuşma hızı, sesin titreşimi, duraklamalar, konuşma akıcılığındaki bozukluklar ve tonlamayı kapsayan ses etkinlikleri (vocalics); insanların birbirine dokunuşlarını ifade eden fiziksel temas (haptics), kişinin iletişim mesafesi ve kişisel alanını nasıl kullandığı (proxemics), ortamın kullanımı (environment), ortamdaki nesnelerin kullanımı (artifacts), zamanın kullanımı (chronemics), bedenin doğal fiziksel görüntüsü (appearance); kişisel bakım, saç şekillendirme, giyim, dövme, yapay kokular ve çeşitli takıları kapsayan süslemeler (adornment) ile ortamdaki ve kişilerdeki tüm kokular (olfactics). Kitabın yazarları ayrıca iletişimin yapısına dair birkaç açıklama getirirler. Onlara göre iletişim hem bir süreçtir hem de sözlü-sözsüz kodların birlikte oluşturdukları uyum ve uyumsuzlukla şekillenir. Yani tek bir tür koda ait iletiyi diğer kodların arasından alıp yalnız olarak veya iletişim sürecinin henüz tamamlanmadığı dar bir zaman aralığında çözümlemek ve yorumlamak yanlış anlamlara ulaşmakla sonuçlanabilir. Yazarlar bunu açıklamak için fotoğraf örneğini verirler: Bir fotoğraf, zaman ile ortamın tek bir noktasını gösterir ve fotoğraftaki iletileri süreçten, ortamın geri kalanından ve olaylar zincirinden kopararak yanlış anlaşılacak duruma getirebilir (2021, s. 7). Ayrıca bir ileti, alıcının onun kodunu çözüp onu nasıl yorumladığına ve alıcının üstündeki etkisine göre farklı anlaşılabilir (Hall vd., 2019, s. 274).

A ve B kişileri örneğine dönüldüğünde A'nın sözsüz iletileri şöyle olabilir: çatık kaşlar, gergin dudaklar, göz temasında ısrar, yumrukları sıkma veya işaret parmağını B'ye doğrultma, yukarı kaldırılmış omuzlar, öne çıkarılmış göğüs, ses şiddetinde artış veya dişler arasından tıslayarak konuşma, seste titreme, akıcılık bozuklukları, nefes nefese kalma, B'nin özel alanını ihlâl edecek şekilde fiziksel yakınlık mesafesinde durma veya araya uzun mesafe koyma, elindeki bir eşyayı masaya sert bırakma, kapıyı sert çarpma, itme, dürtme, sert dokunma, hızlı davranarak zamanı daraltma. Tüm bu iletiler farklı sözsüz iletişim kodlarına aittir ve birbirlerinden ayrık olarak değil sözlü iletişimi de içine alarak bir bütün içinde çözümlenirse A'nın yüksek olasılıkla kızgın olduğu anlaşılabilir. B, A'nın "Dün bana soğuk davranıyordun." iletisinden şunları anlayabilir: "Bana soğuk davranmakta haksızsın ve sana çok kızdım.", "Bana soğuk davranmaya hakkın yok çünkü sen aşağılıksın.", "Bana soğuk davranmakta haklısın ama bunu kabullenemem.", "Bana soğuk davranmanın bedelini sana ödeteceğim.", "Aramızdaki bütün sorunların tek sorumlusu senin bu dengesiz ve soğuk tavırların."… Örnek biraz farklılaştırılırsa A'nın sözsüz iletileri şöyle olabilir: göz temasından kaçınma, sık sık yere bakma, boşluğa dalma, hareketsiz ve nemli gözler, aşağı düşmüş omuzlar, içine gömülmüş göğüs, yavaş hareketler, düşük ses şiddeti, fısıltı şeklinde konuşma, kelimeler arasında uzun duraklar, sık sık iç çekme, fiziksel mesafe olarak arayı açma ve

uzakta durma, kalabalıktan ve gürültüden uzaklaşarak B ile kimsenin olmadığı sessiz bir yerde konuşmayı seçme, B'nin kendisine dokunuşlarına tepki vermeme ve kendi geri çekme; saç şekillendirme, özenli giyinme, takı kullanma ve yapay koku sürme gibi eylemlerde bulunmama, iletişimi başlatmak için acele etmeme. B, bir bütün içinde bu iletileri çözümlediğinde şunları anlayabilir: "Bana ne zaman soğuk davrandın? Biz seninle çok yakın değil miydik? Bunu hak etmedim.", "Bana soğuk davranman beni çok incitti ve aramızdaki bağın koptuğunu hissedip korkuyorum.", "Bana neden soğuk davrandığını anlayamıyorum, bu belirsizlik beni yalnız ve çaresiz hissettiriyor.", Bana değer vermediğini düşünmeye başladım ve bu durum özgüvenimi kırıyor."… Bu anlamların yanı sıra B, her iki örnekte de bu iletilerden net bir anlam çıkaramayabilir. Bu açıdan iletinin doğru anlaşılması için bu kodun gönderici ve alıcı arasında (tamamen, yüksek benzerlikte veya kısmen) paylaşılması ve iki tarafın da bağlamı yeterli düzeyde bilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Bir anlama ve iletişim becerisi olan *empati*, "Bir başkasının duygularını fark etmeyi, zihinsel durumuna dair çıkarımlar yapmayı ve bu duruma uygun tepkiler vermeyi kapsayan çok boyutlu bir süreçtir." (Amiruddin vd., 2017, s. 1) ve başkalarının da temelde bize benzediği varsayımından yola çıkarak onları anlayabilmek için kendi duygu ve deneyimlerimizi sağlıklı bir kıyas aracı olarak kullanmaya dayanır (Basch, 1983, s. 112). Bu açıdan empati kuran birey *ben ve öteki* ayrımının farkındadır, yani empati sayesinde hissettiklerinin kendisine değil empati kurduğu kişiye ait olduğunu bilir (Preckel vd., 2018, s. 3). Empati, adına *Zihin Kuramı* da denen (Preckel vd., 2018, s. 3) *bilişsel empati* ve *duygusal empati* olarak iki temel parçadan meydana gelmektedir. Bir insanın diğer insanın zihinsel durumunu, bakış açısını, duygularını anlayabilmesi empatinin bilişsel yönünü; o insanın zihinsel durumuna ve bakış açısına bağlı olan duyguları hissedebilmesi ise empatinin duygusal yönünü oluşturur (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004, s. 2). Örneğin bir insanın gönderdiği sözlü ve sözsüz iletilere bakarak mutlu, hüzünlü, kırgın veya kızgın olduğunu anlayabilmek bilişsel empatiyle ilgiliyken o insanın hissettiklerine benzer duygular hissedebilmek duygusal empatiyle ilişkilidir. İletilerin anlam boyutu, göndericinin/konuşucunun zihninde meydana gelmekte ve burada kodlanmaktadır. Bu açıdan bilişsel empati, iletilerin oluştuğu arka plana ulaşmak ve bu arka planının koşullarını anlamak olarak yorumlanabilir. Bu kavrayış, göndericinin/konuşucunun duygularının dinleyicinin/alıcının zihninde temsil edilmesini sağlamaktadır. Dinleyici/alıcı, zihninde temsil edilen bu duygulara benzer duygular hissettiğinde empatinin duygusal yönü devreye girmiş olur. Bağıran bir insanın gönderdiği iletilerden açıkça öfkeli olduğu, yakın zamanda kaybettiği çocuğu hakkında konuşurken ağlayan bir insanın gönderdiği iletilerden ise üzgün olduğu ilk bakışta anlaşılır ancak daha ileri bir empatik sorgulama üzerine kişi, bu tür bir öfke ve hüznün kökenlerini ve doğasını fark edebilir, bu duyguları ve o kişiler için taşıdıkları önemi daha derinlikli anlayabilir (Starcevic ve Piontek, 1997, s. 321). Empati düzeyi ile topluma faydalı davranışlar sergileme eğilimi arasında (Batson vd., 1991, s. 413; Smith vd., 2020, s. 4-5; Eisenberg ve Miller, 1987, s. 101, 110; Lockwood vd., 2014, s. 3) ve empati eksikliği veya yokluğu ile topluma zararlı davranışlar gösterme ihtimali arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Decety ve Moriguchi, 2007, s. 14, 18; Romero-Martinez vd.,

2016, s. 354). Bu durum, başkalarını anlamanın ve onların hislerini paylaşmanın ön yargıları yıkarak sosyal bağları ve etkileşimi güçlendirmesiyle açıklanabilir.

Aktif dinleme kişinin karşısındakini ön yargısız ve koşulsuz bir kabulle dinlemesidir. Bu süreç, dinleyicinin kendi yorumlarını işin içine katmadan anlatılanları tamamen konuşmacının penceresinden ve onun bakış açısıyla anlamaya çalışmasını, anladığını uygun biçimde geri yansıtmasını gerektirir. Bu yansıtma eylemi; dinleyicinin konuşucudan aldığı iletiyi kendi cümleleriyle özetleyerek yeniden ifade etmesini, yeri geldiğinde sorular yöneltmesini ve sohbete orta veya yüksek düzeyde sözsüz bir katılımla eşlik etmesini içerir. (Weger vd., 2010, s. 35; Weger vd., 2014, s. 14). Aktif dinlemede sözlü ve sözsüz iletiler bir bütün olarak çözümlenir ve işlenir (Kavut, 2018, s. 223). Bir araştırmada katılımcıların konuşmalarına aktif dinleme, tavsiye verme ve yalnızca basit onaylar ("evet", "hı hı" gibi) sunma olmak üzere üç farklı yöntemle karşılık verilmiştir. Çalışmada katılımcıların hangi koşulda kendilerini daha fazla anlaşılmış hissettikleri, sohbetten ne ölçüde tatmin oldukları ve dinleyiciyi sosyal açıdan ne kadar samimi/çekici buldukları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar anlaşılmış hissetme konusunda aktif dinlemeyi en başarılı yöntem olarak değerlendirirken sohbetten keyif alma ve samimiyet kriterlerinde aktif dinleme ile tavsiye verme yöntemlerini istatistiksel olarak birbirine denk bulmuşlardır (Weger vd., 2014, s. 23-24).

Empatik dinleme; bir insanın duygusal dünyasını anlamayı sağlayan ve sağlıklı kişilerarası ilişkilerin sürdürülebilmesi için gerekli olan temel bir sosyal beceri, çevremizdeki bireylerle güçlü ve etkili bağlar kurmamıza olanak tanıyan bir dinleme biçimidir (Hartati vd., 2023, s. 1). Empatik dinlemenin temel hedefi; dinleyicinin destekleyici bir tutum sergileyerek konuşmacının iç dünyasını açmasını, duygularını derinlemesine deneyimlemesini, içsel çatışmalarını çözümlemesini ve nihayetinde öz kabul geliştirmesini teşvik etmektir (Cihangir, 2011, s. 40-41; akt. Kavut, 2018, s. 223). Empatik dinlemenin iletişim sürecindeki başarısı sebebiyle bir makalede sosyal bilimlerin temel araştırma yöntemlerinden olan "mülakat, anket, odak grubu" yerine "empatik dinleme" önerilmiştir (Akın, 2022).

Aktif empatik dinleme, aktif dinlemenin yapılandırılmış süreçleri ile empatik dinlemenin duygusal boyutunu bir araya getiren bir dinleme türüdür. Dinleyicinin iletişim sürecine hem bilişsel hem de duygusal olarak katılım göstermesini ve bu katılımın konuşmacı tarafından da algılanmasını ifade eder (Bodie, 2011, s. 278). Aktif empatik dinleme; *algılama* (*sensing*), *işleme* (*processing*) ve *yanıt verme* (*responding*) olmak üzere dinlemenin üç temel alt sürecinde meydana gelir. Dinleyici, *algılama* aşamasında salt iletinin ötesine geçerek konuşmacının duygusal ihtiyaçlarını ve iletinin nasıl bir niyetle ifade edildiğini eş zamanlı olarak fark eder. İşleme aşamasında, iletilen parçalı bilgileri hafızasında tutarak anlamlı bir bütün haline getirir ve konuşucuyu daha net anlamak, bazı noktaların netleştirilmesi sağlamak adına uygun aralıklarda sorular sorar. *Yanıt verme* aşamasında ise sözlü (dinlenilenleri kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme, soru sorma) ve sözsüz (baş sallama, göz teması) geri bildirimlerle dikkatlice dinlediğini ve anlayışlı olduğunu karşı tarafa yansıtır (Bodie, 2011, s. 279). Aktif empatik dinlemede sözlü ve sözsüz iletilerin akla gelen ilk anlamları dışındaki ikincil anlamlar da anlaşılmalı/sezilmelidir. Bu kavrayışa *iletişim duyarlığı* (*conversational sensitivity*) denmektedir (Bodie, 2011, s. 280). Aktif-Empatik Dinleme Ölçeği (Active-

Empathic Listening Scale) 2023 yılında Handan Özçılnak tarafından "Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ)" olarak ve 2025 yılında Kansızoğlu ile çalışma arkadaşları tarafından yine aynı isimle (Aktif Empatik Dinleme Ölçeği) Türkçeye uyarlanmıştır (Bodie, 2011; Özçılnak, 2023; Kansızoğlu vd., 2025). Ölçek; İtalyanca, Yunanca, Çince ve Japonca gibi yabancı dillere de uyarlanmıştır (Guo vd., 2022; Asai vd., 2020; Albanesi vd., 2024; Kourmousi vd., 2018).

Eğitim-öğretim bağlamında bir öğretmenin empati düzeyinin yüksek olması okul ve sınıf içinde öğretmen-öğrenci bağlarını kuvvetlendirebilir. Öğrenciler duygusal açıdan anlaşılmış ve desteklenmiş hissettiklerinde öğretmenlerine güven duyabilir ve bu durum eğitim ortamına fayda sağlayabilir. Nitekim öğretmenlerin öğrencilerin okul aidiyetinde ve güven duygularında büyük rol oynadığı bilinmektedir (Allen vd., 2018, s. 11, 17-18; Ibrahim ve Zaatari, 2020, s. 390) ve bu durum öğretmenin empati düzeyiyle ilişkilendirilmektedir (Ampofo vd., 2025, s. 2). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin empatik eğilimleri arttıkça sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarında azalma olduğu görülmüştür (Çelikkaleli ve Avcı, 2015, s. 71). Bu bulgu, empati kurma düzeyi yüksek öğretmenlerin eğitim için önemini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerine rol model olduğu düşünülürse yüksek empati becerisine sahip bir öğretmen öğrencilerine empati kurma noktasında örnek olabilir. Yapılan bir araştırmada empati kurma becerisinin %11'inin genetik kaynaklı olduğu; kalan %89'luk bölümün erken yaşantılar, yetiştirilme tarzı ve diğer sosyal etkenler tarafından şekillendirildiği bulunmuştur (Warrier vd., 2018, s. 2). Bu bulgu, öğretmenin hem iletişim becerileriyle hem de aktif empatik dinleme becerisiyle rol model olduğu bir sınıfta bu becerilerin öğrenciler tarafından öğrenilebileceğini göstermektedir. İletişim becerileri gelişen ve empatik iletişimi içselleştiren bireylerin öğrenmenin asıl amaçlarına ulaşarak hem kendi refahlarını hem de toplumun refahını artıracaklar söylenebilir.

Kourmousi ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin aktif empatik dinleme düzeylerine etki eden kişisel ve mesleki etkenler incelenmiş; *algılama* ve *yanıt verme* alt boyutları üzerinde cinsiyetin, *işleme* boyutu üzerinde ise mesleki deneyim yılının en belirgin etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş, yükseköğrenim düzeyi ve ruh sağlığını geliştirme odaklı eğitimler almış olmanın aktif empatik dinleme becerilerini etkileyen önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin empati temelli dinleme becerilerinin şekillenmesinde salt mesleki deneyimin tek başına yeterli olmadığını; cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerin yanı sıra alınan özel eğitimlerin de sürece doğrudan ve bütünleşik bir biçimde etki ettiğini kanıtlamaktadır.

Havigerová ve çalışma arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeyleri incelenmiş; adayların hem genel aktif empatik dinlemede hem de *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme* alt boyutlarında yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutların birbirleriyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğu, sözlü ve sözsüz iletileri algılamada yetkin olan adayların bilgiyi işleme ve uygun geri bildirim verme konusunda da başarılı oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, mesleki iletişimin temelini oluşturan empatik dinleme sürecindeki *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme* eylemlerinin birbirini ardışık olarak besleyen entegre bir yapı oluşturduğunu göstermekle birlikte; sahip olunan bu

yetkinliklerin cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerle ilişkisinin daha geniş örneklemler üzerinden incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Herynková ve Havigerová (2025) tarafından yürütülen araştırmada aktif empatik dinlemenin alt boyutları ile duygusal zekânın çeşitli boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş; *algılama* becerisinin iletişimde duyguları etkin kullanma ve destek sağlama ile olumlu yönde ilişkili olduğu, *işleme* boyutunun duyguları anlama ve anlamlandırma becerisiyle anlamlı bir ilişki gösterdiği ve *yanıt verme* boyutunun ise duyguları pratik durumlarda uygun şekilde yönetme ile değişen koşullara uyum sağlama yeteneğiyle bağlantılı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dinleme eylemindeki zihinsel *işleme* ve *algılama* süreçlerinin yalnızca bilişsel bir faaliyetten ibaret olmadığını, aynı zamanda karşı tarafın duygusal durumunu anlama ve destekleyici bir sınıf iklimi yaratma kapasitesiyle bütünleşik çalıştığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında adayların dinleme becerileri ile duygusal anlama kapasitelerinin eş güdümlü olarak geliştirilmesi, nitelikli öğretmen-öğrenci etkileşimi için önemli bir gereksinimdir.

Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026) tarafından yürütülen araştırmada eğitimcilerin bilişsel ve toplumsal-duyuşsal becerileri incelenmiş; öğretmenlerin aktif empatik dinlemenin tüm alt boyutlarında ve duygusal öz düzenlemede meslek dışı bireylere kıyasla anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki deneyim yılı arttıkça aktif empatik dinleme becerileri ile duygu tanıma kapasitesinin olumlu yönde geliştiği ve toplumsal-duyuşsal yetkinlikler ile soyut akıl yürütme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, aktif empatik dinleme becerisinin yalnız eğitsel bir iletişim aracı olmadığını; uzun süreli mesleki deneyimin ve soyut düşünme gibi bilişsel kapasitelerin, duyarlı bir öğretim süreci ve etkili sınıf yönetimi için kritik öneme sahip olan duyuşsal uyum süreçleriyle bütünleşik bir biçimde çalıştığını ve birbirini doğrudan güçlendirdiğini kanıtlamaktadır.

Mahanani ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından yürütülen araştırmada aktif empatik dinleme becerileri eğitiminin öğretmen-öğrenci ilişkisi ve yakınlık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş; uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin empatik dinleme becerilerinde anlamlı bir artış sağlandığı ve bu artışın öğretmen-öğrenci arasındaki yakınlık ile güven düzeyini belirgin şekilde yükselttiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, aktif empatik dinlemenin doğuştan gelen sabit bir özellik olmaktan ziyade yapılandırılmış eğitimlerle geliştirilebilen dinamik bir yetkinlik olduğunu ve sınıf içi iletişimde güven inşasında kilit rol oynadığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada da temel alındığı üzere öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin henüz lisans eğitimleri sürecinde tespit edilmesi, gelecekteki mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanacak müdahale ve eğitim programlarına yön vermek açısından kritik bir temel oluşturmaktadır.

Minuci ve çalışma arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin aktif empatik dinleme becerilerinin öğrencilerin matematik dersindeki kaygıları üstündeki etkisi incelenmiş; özellikle *algılama* ve *yanıt verme* boyutlarında sergilenen empatik dinlemenin öğrencilerde algılanan yakınlık hissini artırdığı ve bu durumun matematik kaygısı düzeylerini anlamlı ölçüde azalttığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin, algılanan bu

yakınlık hissi aracılığıyla kaygı durumu üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu ve özellikle erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha düşük matematik kaygısı yaşama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, aktif empatik dinleme eyleminin salt bir iletişim süreci olmanın ötesinde; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bariyerlerini aşmalarını sağlayan, aradaki psikolojik mesafeyi kısaltarak olumsuz duyguları hafifleten ve öğrenmeyi destekleyici güvenli bir sınıf iklimi yaratan stratejik bir pedagojik müdahale aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

Uluslararası literatürde eğitimcilerin/öğretmenlerin empatik dinleme becerilerini inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen, Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) Türkiye bağlamında öğretmenler veya öğretmen adayları üzerinde uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Son dönemde Türkçeye uyarlanan bu güncel ölçeğin, Türkiye'deki eğitim bilimleri literatüründe henüz kullanılmamış olması alanda eksiklik yaratmaktadır. Özellikle mesleğinin temelini "iletişim, anlama ve anlatma" becerilerinin oluşturduğu Türkçe öğretmen adaylarının bu yeni ve bütüncül yaklaşımla incelenmesi, söz konusu boşluğu doldurmak adına atılmış kritik bir adımdır.

Öğrencilere yalnızca akademik bilgi değil aynı zamanda sağlıklı iletişim becerileri kazandırmakla yükümlü olan öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin henüz lisans eğitimleri sırasındayken tespit edilmesi nitelikli öğretmen yetiştirme politikaları açısından öneme sahiptir. Bu bağlamda mevcut araştırma, hem Türkiye'deki eğitim literatürüne özgün bir ölçüm aracıyla ilk kez veri sunması hem de elde edilecek bulgularla eğitim fakültelerindeki müfredatların iletişim odaklı olarak güncellenmesine rehberlik etmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerinin bazı değişkenler açısından (cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi ve sınıf düzeyi) farklılaşma durumunun incelenmesidir. Cinsiyet farklılıklarının empatik dinleme üzerindeki etkisini anlamak, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir rol oynayabilir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının empatik dinleme seviyeleri karşılaştırılarak, hangi cinsiyetin bu beceriyi daha etkili kullandığı belirlenebilir. Bu, cinsiyet farkları göz önüne alınarak eğitim programları geliştirmeye ve her iki cinsiyetin de empatik dinleme becerilerini en üst düzeye çıkarmaya olanak sağlayabilir. Akademik başarı ile empatik dinleme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek, başarılı öğretmen adaylarının empatik becerilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir ve empatik dinleme eğitimlerinin akademik başarıyı artırmada etkili olup olmadığını gösterebilir. Günlük mobil ekran kullanım süresinin empatik dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek, teknolojinin bu alandaki rolünü anlamamıza yardımcı olabilir ve adayların dijital cihazlarla geçirdiği sürenin sosyal etkileşim becerilerini ve empati kurma yeteneklerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya katkı sunabilir. Ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin empatik dinleme becerilerinin gelişimini anlamak, öğretim programlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik uyarlanmasına dair önemli bilgiler sunup empatik dinleme eğitimlerinin hangi sınıf düzeylerinde yoğunlaştırılabileceğini göstermede yol gösterici olabilir. Bu amaçlara yönelik olarak Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemelerinin ne düzeyde olduğu ve aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranacaktır.

1. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri akademik başarı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri günlük ekran kullanım süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi, sınıf düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından "betimsel tarama" ve "nedensel karşılaştırma" modelleri kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmacının katılımcılara sorular yönelterek ya da ölçekler uygulayarak veri topladığı ve bu verilerden hareketle daha geniş bir popülasyon hakkında çıkarım yaptığı nicel bir yaklaşımdır (Gay vd., 2012). Nedensel karşılaştırma modeli, nicel araştırmada deneysel işlem yapılmadan önceden var olan gruplar arasındaki farkları inceleyerek olası neden-sonuç ilişkilerini açıklamaya çalışan bir desendir (Gay vd., 2012). Bu bağlamda, çalışmada öğretmen adaylarının mevcut empatik dinleme düzeyleri betimlenmiş ve belirlenen değişkenlere göre gruplar arası farklılıklar istatistiksel olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 215 geçerli lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde; örneklemin %60'ının (n=129) kadın, %40'ının (n=86) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında ise; en büyük grubu %31.2'lik (n=67) oranla 2. sınıf öğrencileri oluştururken, bunu sırasıyla %26.5 (n=57) ile 4. sınıf, %22.3 (n=48) ile 3. sınıf ve %20.0 (n=43) ile 1. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	129	60.0
	Erkek	86	40.0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	43	20.0
	2. Sınıf	67	31.2
	3. Sınıf	48	22.3
	4. Sınıf	57	26.5

Toplam	215	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Aktif Empatik Dinleme Ölçeği" olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda, katılımcıların demografik ve kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması (akademik başarı) ve günlük mobil ekran kullanım süresi gibi değişkenleri içeren sorular yer almaktadır.

Aktif Empatik Dinleme Ölçeği

(AEDÖ) Orijinali Bodie (2011) tarafından kavramsallaştırılan ve Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması Özçılnak (2023) tarafından yapılan ölçek, yedili likert tipinde hazırlanmış olup toplam 11 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme*. Bu araştırma verileri üzerinden yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda, ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı .844 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için güvenirlik katsayıları ise sırasıyla *yanıt verme* için .845, *algılama* için .608 ve üç maddeden oluşan *işleme* boyutu için .560 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında madde sayısının az olduğu alt boyutlarda .60'a yakın değerlerin tolere edilebilir olduğu göz önüne alındığında, bu değerler veri setinin analizler için yeterli güvenilirlik düzeyini sağladığını göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, kullanılacak olan Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren araştırmacıdan (Özçılnak, 2023) elektronik posta yoluyla gerekli kullanım izni alınmıştır. Ardından, araştırmanın bilimsel etik ilkelere uygunluğunu belgelemek amacıyla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve 16.05.2025 tarihli, 08/172 sayılı kararla etik kurul onayı elde edilmiştir. Etik kurul iznini müteakip araştırmanın yürütüleceği eğitim fakültesi dekanlığından da gerekli kurum izinleri sağlanmıştır.

Veri toplama araçları, ilgili üniversitenin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına, ders programlarını aksatmayacak uygun zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, elde edilecek verilerin gizliliği ve çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış; araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden "Gönüllü Katılım Onam Formu" alınmıştır. Formların ve ölçek maddelerinin doldurulması işlemi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Toplanan veriler ön incelemeden geçirilmiş, eksik veya hatalı doldurulan formlar analiz dışı bırakılarak araştırma kriterlerini karşılayan toplam 215 geçerli veri seti üzerinden istatistiksel analizlere geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık sınırı .05 olarak belirlenmiş olup, veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1.5 aralığında olduğu belirlenmiş, bu doğrultuda normal dağılım varsayımı sağlandığı için analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçek genel/alt boyut düzeyleri için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Aktif empatik dinleme düzeylerinin iki bağımsız gruba (cinsiyet) göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemler t-testi, ikiden fazla gruba (sınıf düzeyi, genel not ortalaması, günlük ekran kullanım süresi) göre karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkan durumlarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 11 maddelik Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) genel Cronbach's Alpha katsayısı .844 olarak bulunmuştur ve bu değer yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; *yanıt verme* alt boyutunun .845 ile yüksek derecede güvenilir olduğu, *algılama* alt boyutunun .608 katsayısı ile kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Sadece üç maddeden oluşan 'İşleme' alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .560 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında madde sayısının az olduğu alt boyutlarda .60'a yakın değerlerin tolere edilebilir olduğu göz önüne alındığında, veri setinin analizler için yeterli güvenilirlik düzeyini sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcıların genel aktif empatik dinleme puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 5.37, SS = 0.79). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; katılımcıların en yüksek ortalamaya *yanıt verme* ($\bar{X}$ = 5.77, SS = 0.96) boyutunda, en düşük ortalamaya ise 'İşleme' ($\bar{X}$ = 4.97, SS = 0.99) boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. *algılama* alt boyutunun puan ortalaması ise 5.25 (SS = 0.88) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, katılımcıların empatik dinleme sürecinde özellikle anladıklarını sözlü ve sözsüz tepkilerle karşı tarafa aktarma (*yanıt verme*) konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerine işaret etmektedir.

Tablo 2. Aktif Empatik Dinleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişken (Alt Boyutlar)	n	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Algılama	137	2.50	7.00	5.25	0.88
İşleme	137	1.00	7.00	4.97	0.99
Yanıt Verme	137	1.50	7.00	5.77	0.96
AEDÖ Toplam (Genel)	137	2.27	6.91	5.37	0.79

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Aktif Empatik Dinleme Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemler t-testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 3). Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların genel aktif empatik dinleme puanlarında kadınlar ($\bar{X}$ = 5.49) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(135) = -3.264$, $p < .05$]. Alt boyutlar incelendiğinde; 'İşleme' [$t(135) = -3.039$, $p = .003$] ve *yanıt verme* [$t(135) = -3.599$, $p = .000$] boyutlarında yine kadın katılımcıların puanları erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. *Algılama* alt boyutunda ise kadınların puanları erkeklerden sayısal olarak yüksek olsa da, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu bulgular, kadınların dinleme esnasında alınan bilgiyi zihinsel olarak işleme ve anladığını sözlü/sözsüz tepkilerle karşı tarafa iletme konusunda erkeklere kıyasla daha empatik bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	Cinsiyet	n	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	t	sd	p (Sig.)
Algılama	Kadın	101	5.32	0.82	-1.635	135	104
	Erkek	36	5.05	1.00			
İşleme	Kadın	101	5.12	0.88	-3.039	135	.003*
	Erkek	36	4.55	1.14			
Yanıt Verme	Kadın	101	5.94	0.82	-3.599	135	.000*
	Erkek	36	5.30	1.14			
AEDÖ Toplam	Kadın	101	5.49	0.66	-3.264	135	.001*
	Erkek	36	5.01	0.97			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlılık.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Aktif Empatik Dinleme Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi, günlük ekran süresi ve genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ($p > .05$) ve günlük mobil ekran süreleri ($p > .05$) ile aktif empatik dinleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Puanlarının Genel Not Ortalamasına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p (Sig.)	Anlamlı Fark (Tukey)
Algılama	Gruplar Arası	12.360	6	2.060	2.904	.011*	(3.0-3.5) > (2.0-2.5)
	Gruplar İçi	92.234	130	709			(3.0-3.5) > (2.5-3.0)
İşleme	Gruplar Arası	17.291	6	2.882	3.259	.005*	(3.0-3.5) > (2.0-2.5)
	Gruplar İçi	114.962	130	884			(3.0-3.5) > (2.5-3.0)
Yanıt Verme	Gruplar Arası	7.730	6	1.288	1.439	205	-
	Gruplar İçi	116.400	130	895			

AEDÖ Toplam	Gruplar Arası	10.796	6	1.799	3.189	.006*	(3.0-3.5) > (2.0-2.5)
	Gruplar İçi	73.358	130	564			(3.0-3.5) > (2.5-3.0)

* p < .05 düzeyinde anlamlılık.

Ancak katılımcıların genel not ortalamalarına göre AEDÖ toplam [F(6, 130) = 3.189, p = .006], *algılama* [F(6, 130) = 2.904, p = .011] ve 'İşleme' [F(6, 130) = 3.259, p = .005] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda not ortalaması yüksek olan (3.00 - 3.50 arası) öğrencilerin puanlarının, not ortalaması daha düşük olan (2.00 - 2.50 ve 2.50 - 3.00 arası) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. *Yanıt verme* boyutunda ise not ortalamasına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır (p = .205). Bu bulgu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin karşı tarafın ifade ve ima ettiği bilgileri algılama ve bunları zihinsel olarak sentezleyip hatırlama (*işleme*) konularında daha başarılı olduklarını göstermektedir.

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme becerileri çeşitli değişkenler (cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi, ekran kullanım süresi) açısından incelenmiş ve literatürle örtüşen dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk ve en temel bulgusu, öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme genel puan ortalamalarının yüksek olmasıdır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek puan *yanıt verme* boyutundayken, en düşük puan *işleme* boyutunda saptanmıştır. Bu durum, Havigerová ve çalışma arkadaşlarının (2025) öğretmen adaylarının genel anlamda yüksek empatik dinleme yeterliklerine sahip oldukları yönündeki güncel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Adayların dinlediklerini belli etme konusunda kendilerini daha yetkin görmeleri, iletişimde görünür ve dışa vurulan sözlü/sözsüz tepkilere daha fazla ağırlık verdiklerine işaret etmektedir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulguları, kadın öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme, *işleme* ve *yanıt verme* alt boyutlarında erkek adaylara göre istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, binlerce öğretmen üzerinde yapılan ve cinsiyetin empatik dinleme boyutlarındaki en güçlü etkenlerden biri olduğunu belirten Kourmousi ve çalışma arkadaşlarının (2018) araştırma makalesinde ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Kadın adayların empatik dinleme sürecinde karşı tarafı anlama, zihinsel olarak sürece dâhil olma ve uygun tepkiler üretme konusunda daha yatkın oldukları söylenebilir. Kourmousi ve çalışma arkadaşlarının araştırması cinsiyetin daha çok *algılama* boyutu üzerinde etkili olduğunu belirtirken bu araştırmada Türk kadın öğretmen adaylarının özellikle karmaşık zihinsel süreçler gerektiren *işleme* boyutunda da erkeklerden anlamlı düzeyde üstün olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularından biri, akademik başarı ile aktif empatik dinleme arasındaki ilişkidir. Not ortalaması nispeten yüksek olan adayların *algılama* ve *işleme* boyutlarında daha yüksek puan almaları tesadüf değildir. Literatürde Herynková ve Havigerová (2025), *işleme* ve *algılama* becerilerinin doğrudan duygusal zekâ ve duyguları anlamlandırma kapasitesiyle

ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Benzer şekilde Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026), aktif empatik dinleme becerilerinin soyut akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel yetkinliklerle güçlü bir bağlantısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, akademik başarısı yüksek öğrencilerin olayları analiz etme ve sentezleme kapasitelerinin dinleme sürecine olumlu yansıdığını doğrulamaktadır.

Öte yandan, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve günlük mobil ekran kullanım sürelerine göre empatik dinleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dört yıllık lisans eğitiminin sınıflar arası istatistiksel bir fark yaratmaması, empatik dinleme becerilerinin yalnızca teorik eğitimle değil pratik saha deneyimiyle geliştiği fikrini akla getirmektedir. Nitekim Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026), bu becerilerin mesleki deneyim yılı arttıkça, yani fiilen öğretmenlik yapıldıkça geliştiğini saptamıştır. Ekran kullanım süresinin anlamlı bir fark yaratmaması ise yeni nesil öğretmen adaylarının dijital ortamlarda geçirdikleri süreye rağmen yüz yüze iletişimdeki empatik becerilerini koruyabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgular ve literatür sentezi ışığında çeşitli öneriler geliştirilebilir. Mahanani ve çalışma arkadaşlarının da (2018) deneysel olarak kanıtladığı üzere aktif empatik dinleme sonradan eğitimle geliştirilebilen ve öğretmen-öğrenci arasındaki yakınlığı/güveni doğrudan artıran bir beceridir. Ayrıca Minuci ve çalışma arkadaşları (2025), öğretmendeki empatik dinleme algısının öğrencilerin derse yönelik kaygılarını anlamlı ölçüde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki mevcut iletişim ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yalnızca teorik bilgi aktarımı düzeyinde kalmaması, özellikle adayların görece daha düşük puan aldığı *işleme* boyutunu destekleyecek uygulamalı, drama ve vaka temelli aktif empatik dinleme eğitimlerini içermesi önerilmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının sahaya çıktıktan sonraki empatik dinleme gelişimlerinin boylamsal olarak incelenmesi alana büyük katkı sağlayacaktır.

Ayrıca dinleme becerisi Türkçe dersi öğretim programının dört temel becerisinden biridir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yer alan Dinleme Eğitimi ders içeriklerine geleneksel dinleme yaklaşımlarının yanı sıra Aktif Empatik Dinleme konularının da dâhil edilmesi, adayların hem mesleki iletişimlerini hem de alan öğretimi yeterliklerini artıracaktır.

KAYNAKÇA

Akın, M. Ş. (2022). Empatik dinleme tekniği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 14*(1), 37-58. https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.999411

Albanesi, B., Viottini, E., Conti, A., Campagna, S., Clari, M., & Dimonte, V. (2024). Cultural adaptation and psychometric evaluation of the Italian version of the active-empathic listening scale among undergraduate nursing students: A three phase validation study. *Nurse Education in Practice, 79*, 104091. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104091

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Amiruddin, A., Fueggle, S. N., Nguyen, A. T., Gignac, G. E., Clunies-Ross, K. L., & Fox, A. M. (2017). Error monitoring and empathy: Explorations within a neurophysiological context. *Psychophysiology, 54*(6), 864–873. https://doi.org/10.1111/psyp.12846

Ampofo, J., Bentum-Micah, G., Xusheng, Q., Sun, B., & Mensah Asumang, R. (2025). Exploring the role of teacher empathy in student mental health outcomes: A comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings. *Frontiers in Psychology, 16*, 1503258. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503258

Asai, K., Hiraizumi, T., & Hanzawa, R. (2020). Reliability and validity of the Japanese version of the active-emphatic listening scale. *BMC Psychology, 8*, 59. https://doi.org/10.1186/s40359-020-00422-4

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(2), 163–175. https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00

Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 31*(1), 101–126. https://doi.org/10.1177/000306518303100104

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(3), 413–426. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.413

Bodie, G. D. (2011). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly, 59*(3), 277–295. https://doi.org/10.1080/01463373.2011.583495

Burgoon, J., Manusov, V., & Guerrero, L. (2021). *Nonverbal communication* (2. bs.). Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781003095552

Chandler, D. (2021). *Semiotics for beginners*. http://visual-memory.co.uk/daniel//Documents/S4B/sem08c.html

Cüceloğlu, D. (2002). *'Keşke'siz bir yaşam için iletişim donanımları* (8. bs.). Remzi Kitabevi.

Çelikkaleli, Ö., & Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin kişilerarası yetkiliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 1*(33), 61-88. https://doi.org/10.21764/efd.12398

De Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları. (Orijinal eserin yayımlanma tarihi 1916).

Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine, 1*, 22. https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22

Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology and Marketing, 23*(2), 161-180. https://doi.org/10.1002/mar.20105

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91

ETBI FET Digital Library. (2026). *Verbal communication*. https://library.etbi.ie/communication/verbal

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. bs.). Pearson.

Guo, H., Lin, L., Jia, Z., Sun, J., Zhuang, Z., Duan, L., & Sun, J. (2022). Validation of reliability and validity of the Chinese version of the active-empathic listening scale. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 938461. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.938461

Hall, J., Horgan, T., & Murphy, N. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271-294. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145

Hartati, R., Meisuri, Ginting, S. A., & Ariatna, A. (2023). Tertiary students' deficiency in English emphatic listening skills of NLP matching and mirroring technique. *SALTeL Journal (Southeast Asia Language Teaching and Learning), 6*(2), 1–8. https://doi.org/10.35307/saltel.v6i2.110

Havigerová, J. M., Herynková, M., Hazdrová, O., Morávková, I., & Žďárská, A. (2025). Sensing, processing, and responding: Active listening in future primary school teachers. *EDULEARN25 Proceedings*, 2282-2289. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0645

Herynková, M., & Havigerová, J. M. (2025). Beyond hearing: The relationship between active listening and emotional intelligence in pre-service elementary teachers. *EDULEARN25 Proceedings*, 2299-2303. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0647

Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 382–395. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Jakobson, R. (1987). Linguistics and poetics. K. Pomorska & S. Rudy (Ed.), *Language in literature* içinde (s. 62-94). Belknap Press of Harvard University Press.

Kansızoğlu, N., Altun Kobul, F., & Eyüp, B. (2025). Adaptation of the Active Empathic Listening Scale to Turkish culture. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 601-626. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1515837

Kavut, S. (2018). Bir iletişim edimi ve kişilerarası iletişim bileşeni olarak dinleme becerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(17), 218-229. https://doi.org/10.26450/jshsr.339

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences, 7*(7), 117. https://doi.org/10.3390/socsci7070117

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS ONE, 9*(5), e96555. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096555

Mahanani, I. S., Pudjiati, S. R. R., & Patricia, P. (2018). Pelatihan ketrampilan mendengarkan empatik aktif untuk meningkatkan kedekatan guru dan anak. *Jurnal Intervensi Psikologi (JIP), 10*(1), 1-28. https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol10.iss1.art1

Mammadzada, S. S. (2023). Verbal and non-verbal communication in linguistics. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 2*(38). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062023/8003

Minuci, E. G., Kelly, S., Burkey, M. L., & Ducking, J. (2025). Instructor active empathetic listening and its impact on students' math anxiety. *Communication Reports, 38*(3), 153-167. https://doi.org/10.1080/08934215.2025.2451895

Molina-Mateo, D., Leiva-Cisterna, I., & Barraza, P. (2026). Teaching experience correlates with enhanced social cognition in preschool teachers. *Journal of Intelligence, 14*(1), 10. https://doi.org/10.3390/jintelligence14010010

Özçılnak, H. (2023). *Aktif-Empatik Dinleme Ölçeği Türkçe güvenirlik ve geçerliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: Empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 19*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010

Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü -kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar-*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Romero-Martínez, Á., Lila, M., & Moya-Albiol, L. (2016). Empathy impairments in intimate partner violence perpetrators with antisocial and borderline traits: A key factor in the risk of recidivism. *Violence and Victims, 31*(2), 347-360. http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00149

Smith, K. E., Norman, G. J., & Decety, J. (2020). Medical students' empathy positively predicts charitable donation behavior. *The Journal of Positive Psychology, 15*(6), 734–742. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1651889

Starcevic, V., & Piontek, C. M. (1997). Empathic understanding revisited: Conceptualization, controversies, and limitations. *American Journal of Psychotherapy, 51*(3), 317–328. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1997.51.3.317

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimler sözlüğü* (2. bs.). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Warrier, V., Toro, R., Chakrabarti, B., vd. (2018). Genome-wide analyses of self-reported empathy: Correlations with autism, schizophrenia, and anorexia nervosa. *Translational Psychiatry, 8*, 35. https://doi.org/10.1038/s41398-017-0082-6

Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening, 24*(1), 34–49. https://doi.org/10.1080/10904010903466311

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening, 28*(1), 13–31. https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234

DETERMINATION OF ACTIVE EMPATHIC LISTENING LEVELS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

EXTENDED ABSTRACT

Communication is broadly defined as the bilateral and reciprocal exchange of meanings, thoughts, and emotions rather than a simple, unidirectional transmission of information. In the context of education, establishing a robust communication process is the fundamental component of creating a positive classroom climate and fostering a strong bond of trust between the teacher and the students. The core of this communicative process relies on empathy and effective listening. "Active Empathic Listening" (AEL) distinguishes itself from traditional listening concepts; it is a holistic approach conceptualized by Bodie (2011) that integrates empathy into every stage of the listening process, which includes three distinct sub-dimensions: sensing, processing, and responding.

Considering that the primary goal of the Turkish Language Teaching curriculum, as determined by the Ministry of National Education (MEB), is to enable students to use their native language efficiently to understand the world and their environment, the listening skills of Turkish language teachers gain critical importance. However, an analysis of the national literature reveals a significant gap, as the Active-Empathic Listening Scale (AELS) has not yet been applied to Turkish pre-service teachers. Addressing this gap, this study aims to determine the active empathic listening levels of pre-service Turkish language teachers and to investigate whether these levels differ significantly according to variables such as gender, academic achievement (General Point Average - GPA), daily mobile screen time, and grade level.

This study was designed employing quantitative research approaches, specifically the "descriptive survey" and "causal-comparative" models. The research population consisted of pre-service teachers, and the study group was formed via the convenience sampling method. A total of 215 valid undergraduate students (129 females [%60] and 86 males [%40]) studying at the Turkish Language Education Department of a state university's Faculty of Education participated in the research. The distribution across grade levels was 20.0% freshmen, 31.2% sophomores, 22.3% juniors, and 26.5% seniors.

Data were collected using two instruments: A "Personal Information Form" created by the researchers to ascertain demographic and personal variables, and the "Active-Empathic Listening Scale" (AELS). The AELS, originally conceptualized by Bodie (2011) and adapted

into Turkish by Özçılnak (2023), is a 7-point Likert-type scale comprising 11 items and three sub-dimensions (sensing, processing, responding). In this current study, the internal consistency (Cronbach's Alpha) coefficient for the overall scale was calculated as .844, indicating a high level of reliability. The data analysis was conducted using the IBM SPSS software. Since the skewness and kurtosis values of the data set were found to be within the ±1.5 range, ensuring a normal distribution, parametric tests were utilized. Descriptive statistics, Independent Samples t-test (for gender), and One-Way ANOVA (for grade level, GPA, and screen time) were applied. The Tukey post-hoc test was used to identify the source of significant differences among groups.

The descriptive statistics revealed that the general active empathic listening levels of pre-service Turkish language teachers are considerably high ($\bar{X}$ = 5.37, SD = 0.79). Among the sub-dimensions, the highest mean score was observed in the "Responding" dimension ($\bar{X}$ = 5.77), while the lowest mean score was recorded in the "Processing" dimension ($\bar{X}$ = 4.97).

According to the Independent Samples t-test results concerning the gender variable, female pre-service teachers demonstrated statistically significant higher scores in the general AELS [$t(135) = -3.264$, $p < .05$], mental "Processing," and "Responding" dimensions compared to male candidates. While females also scored numerically higher in the "Sensing" dimension, this difference was not statistically significant.

The One-Way ANOVA results indicated no statistically significant difference in the candidates' active empathic listening skills concerning their grade levels and daily mobile screen usage times ($p > .05$). However, a significant difference was detected based on academic achievement (GPA). The Tukey post-hoc test demonstrated that pre-service teachers with a higher GPA (between 3.00 and 3.50) scored significantly higher in the "Sensing," "Processing," and general AELS total scores compared to students with lower GPAs (between 2.00 and 3.00).

The findings of this study closely align with the current literature, indicating that pre-service teachers generally perceive themselves as competent in empathic listening. The fact that candidates scored highest in "responding" suggests a reliance on outward, visible cues during communication, whereas the lower scores in "processing" point out a potential difficulty in the internal cognitive synthesis of the received information. The superiority of female candidates and highly successful students, especially in the cognitive "processing"

phase, confirms that active empathic listening is strongly intertwined with emotional intelligence, abstract reasoning, and advanced cognitive capacities.

Furthermore, the lack of significant variance across four years of undergraduate education implies that active empathic listening is not merely acquired through theoretical courses; it predominantly develops through practical, real-world teaching experiences in the field. Digital habits, such as daily screen time, did not negatively impact face-to-face empathic skills, showing a resilience in the new generation of teachers' communication dynamics.

Based on these results, it is highly recommended that faculties of education transcend traditional theoretical instruction in communication courses. Curricula should integrate practical, drama-based, and case-study-oriented active empathic listening training to specifically enhance the weaker "processing" skills of teacher candidates. Additionally, incorporating Active Empathic Listening topics into the "Listening Education" courses of the Turkish Language Teaching programs will boost professional competencies. Methodologically, future research should focus on longitudinal studies to observe candidates' empathic development after they begin active teaching. Finally, given the psychometric limitation caused by the AELS's processing dimension having only three items, developing a new, multidimensional "Active Empathic Listening Scale in Educational Contexts" tailored specifically for classroom dynamics and Turkish educational culture is recommended.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri*

*Ulaş Berk Özbaş[1**] & Mustafa Yunus Eryaman[2]*

Özet: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterliklerin cinsiyet, öğrenim durumu, ders verilen sınıf düzeyi ve günlük mobil ekran kullanım süresiyle ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımında tarama modeline göre yürütülen çalışmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Çanakkale il merkezinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin ters maddeleri özgün puanlama anahtarına göre yeniden kodlanmış; betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Spearman sıra farkları korelasyonu kullanılmıştır. Genel ölçek puanının iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeydedir (α=.756). Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi yeterlik ortalaması 4.29 (SS=.28) olarak belirlenmiştir. En yüksek ortalama zaman yönetiminde (Ort.=4.72), en düşük ortalama davranış yönetiminde (Ort.=4.00) elde edilmiştir. Bonferroni düzeltilmiş değerlendirmede kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi ve genel yeterlik puanları erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrenim durumuna göre güvenilir bir farklılık saptanmamış; ders verilen sınıf düzeyinde davranış yönetimine ilişkin ham farklılık düşük alt boyut güvenirliği ve çoklu testler nedeniyle keşfedici kabul edilmiştir. Günlük ekran kullanım süresiyle ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Türkçe öğretmenleri, öğretmen yeterlikleri

Geliş Tarihi: 08.06.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705812

[1] **Ulaş Berk Özbaş,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, ORCID: 0009-0001-9094-2696.

* Bu çalışma, "Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (2024, 1. Dönem)" kapsamında "1919B012468606" proje numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

****Correspondence:** ulasberkozbas@gmail.com

[2] **Mustafa Yunus Eryaman**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-4214-1202.

Classroom Management Competency Levels of Turkish Language Teachers

Abstract: The aim of this research is to determine the classroom management competency levels of Turkish language teachers and to examine the relationship between these competencies and gender, educational status, grade level, and daily mobile screen usage time. The study, conducted using a survey model within a quantitative research approach, included a sample of 80 Turkish language teachers working in the city center of Çanakkale, selected using a convenient sampling method. Data were collected using the Teacher Candidates' Classroom Management Competency Scale. Reverse items of the scale were re-coded according to the original scoring rubric; descriptive statistics, as well as Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, and Spearman rank correlations, were used. The internal consistency of the overall scale score was at an acceptable level (α=.756). The average overall classroom management competency score of the teachers was determined to be 4.29 (SD=.28). The highest average was obtained in time management (Mean=4.72), and the lowest average in behavior management (Mean=4.00). In the Bonferroni corrected evaluation, female teachers had significantly higher scores than male teachers in physical organization management and general competency. No reliable difference was found based on educational status; raw differences in behavior management at the grade level were considered exploratory due to low subscale reliability and multiple testing. No significant relationship was found between daily screen time and scale scores.

Keywords: Classroom management, Turkish language teachers, teacher competencies

GİRİŞ

Sınıf, sözlükte "Öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Sınıf, benzeri bulunmayan, öğretmen ve öğrencilerin haftanın belirli gün ve saatlerinde birlikte yaşamaları, öğrencilerin belli bilgileri edinmeleri için oluşturulmuş bir insanlar düzeneğidir (Doyle, 1986; Thompson ve Sharp, 1994). Temel eğitim gayelerine ulaşmayı hedefleyen sınıf yönetimi; planlama, uygulama, örgütleme ve değerlendirme boyutlarındaki kavram ve kuramların sistemli bir bütünlük içinde pratiğe aktarıldığı etkinlikler çerçevesi olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2001). Sınıf yönetimi, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmak için prensipler, anlayışlar, teoriler, modeller ve tekniklerin sistemli ve bilinçli olarak planlama, düzenleme, icra ve denetleme süreçlerinde uygulanmasını içeren tüm etkinliklerin bütünüdür (Erdoğan 2001; akt. Çubukçu ve Girmen 2008). Sınıf yönetimiyle ilgili araştırmalar, başarılı yöneticilerin disiplinci rollerini ön planda tutmak yerine, etkili bir öğrenme atmosferi yaratmayı hedeflediklerini ortaya koymaktadır. Bu yöneticiler, sınıfı yönetme sürecine, öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenebileceği bir ortam oluşturma perspektifiyle yaklaşmaktadırlar (Brophy, 2010). Sınıf yönetimi, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretim stratejileri ile sınıf düzenlemesi gibi tüm unsurların birleşimidir. Sınıf içi standartlar, okul ve sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tepkileri ve öğrenme sürecini iyileştiren bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik öğretim uygulamalarını kapsamaktadır (Brophy ve Good 1994, ss. 128-165; aktaran Gürşimşek, 1999). Aydın'a (2008) göre eğitim programları, fiziksel ortam, etkili öğretmen

davranışları, iletişimin sağlanması, öğretmenin disiplin anlayışı ve sınıf yönetiminin zamanı sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin başlarında, sınıfı düzen içinde tutmak ve yönetmek eğitimcilerin mesai saatlerinin büyük kısmını kaplar. Özellikle mesleğe yeni başlayan ve tecrübesi az olan öğretmenler sıklıkla disiplin problemleriyle boğuşurlar. Buna karşın, davranış düzenlemesinde yaşanan zorluklar yalnızca acemi eğitimcilere özgü bir durum değildir; kıdemli ve tecrübeli öğretmenler de sınıf yönetimi konusunda etkili stratejilere her zaman ihtiyaç duymaktadır (Gordon, 1996; Korkut ve Babaoğlan, 2010). Brophy'nin (1988) yaklaşımına göre sınıf yönetimi salt olumsuz davranışların kontrol altına alınması değildir. Bu süreç; öğrencileri iş birliğine yönlendirerek disiplin sorunlarını azaltmanın yanı sıra, öğrenme-öğretme ortamında tüm akademik düzeyleri kapsayan ve maksimum aktif katılım sağlayan etkinliklerin tasarlanmasını ifade eder. Etkili bir eğitim-öğretim sürecinin en kritik aşaması olan sınıf yönetimi, salt kuralların uygulanmasını aşan ve çok yönlü bir uzmanlık bilgisine dayanan profesyonel bir süreçtir. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi, eğitim sisteminin genel işleyişini iyileştiren ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan artıran temel bir kaldıraç işlevi görmektedir. Dolayısıyla, mesleki yeterliliğe sahip bir öğretmenin temel sorumluluğu, sınıf içindeki dinamikleri doğru okuyarak öğrencilerinin akademik ve psiko-sosyal beklentilerini isabetli bir şekilde öngörebilmektir. Ancak bu tür bir öngörü ve proaktif yaklaşım sergilenerek, öğrencilerin gereksinimlerine tam olarak yanıt veren sağlıklı bir sınıf yönetimi iklimi oluşturulabilir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Sınıf yönetimi yeterlik becerisi kuvvetli bir öğretmenin, sınıfta disiplin problemlerinin yaşanmasına imkân sağlamaması gerektiği düşünülmektedir ve bu sayede öğrencilerin derslerden aldığı verime bir engel olan disiplinsizliği önleyerek öğrencilerin potansiyellerine ulaşma ihtimallerini arttırabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik becerisinin öğretmen öğrenci ilişkisini ve öğrencinin dersten aldığı verimi olumlu yönde etkileyebilir. Sınıftaki pozitif öğretmen öğrenci ilişkisinin, öğretmen konforunu ve öğrenci memnuniyetini artıran bir durum olduğu düşünülürken dilin doğru ve etkili kullanımı, kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından son derece önemli olan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri araştırmaya değerdir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki güçlü ve gelişime açık yönlerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Cinsiyet ve öğrenim durumu gibi kişisel özellikler, ders verilen sınıf düzeyi gibi mesleki koşullar ve günlük mobil ekran kullanım süresi gibi güncel yaşam alışkanlıkları öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarıyla ilişkili olabilir. Bununla birlikte kesitsel veriler bu değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurulmasına olanak vermediğinden, elde edilen sonuçların farklılık ve ilişki düzeyinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, öğrenim durumu ve ders verilen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını; günlük mobil ekran kullanım süresiyle ilişkili olup olmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ders verilen sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin günlük mobil ekran kullanım süreleri ile sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini betimlemek ve söz konusu yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımında kesitsel tarama modeline göre yürütülmüştür (Karasar, 2005).

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Çanakkale il merkezinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 59'u kadın, 21'i erkektir. Öğretmenlerin 75'i lisans, 5'i yüksek lisans mezunudur. Ders verilen sınıf düzeyi dağılımı 5. sınıf için 18, 6. sınıf için 17, 7. sınıf için 24 ve 8. sınıf için 21 öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Elçiçek, Kınay ve Oral (2015) tarafından öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 30 maddeden ve fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün puanlama anahtarına göre nihai formdaki 16, 21, 24, 25 ve 28. maddeler ters puanlanmıştır. Alt boyutların madde sayıları farklı olduğu için betimsel karşılaştırmalarda madde ortalamaları kullanılmıştır. Bu araştırmada Cronbach alfa katsayıları fiziksel düzen yönetimi için .630, öğretimin yönetimi için .739, zaman yönetimi için .386, ilişki yönetimi için .637, davranış yönetimi için .407 ve ölçeğin geneli için .756 olarak hesaplanmıştır. Zaman ve davranış yönetimi alt boyutlarına ilişkin bulgular düşük iç tutarlılık nedeniyle ihtiyatla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra etik kurul ve Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü izinleri tamamlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda uygulanmıştır. Veri setinde eksik ölçek yanıtı bulunmamaktadır.

Araştırmanın Veri Analizi

Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle ters maddeler yeniden kodlanmış, alt boyut ve genel ölçek puanları hesaplanmıştır. Betimsel analizlerde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, medyan ve çeyrekler arası

değerlerden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda ilişki yönetimi ve genel puan normal dağılımdan anlamlı sapma göstermemiş; diğer alt boyutlarda normal dağılım varsayımı karşılanmamıştır. Grupların küçük ve dengesiz olması da dikkate alınarak tüm grup karşılaştırmalarında parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim durumu karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, ders verilen sınıf düzeyi karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis sonrası ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testiyle yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Günlük ekran kullanım süresi ile ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyonuyla incelenmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş; aynı değişken ailesinde yürütülen altı test için düzeltilmiş ölçüt .0083 olarak dikkate alınmıştır. Mann-Whitney U testlerinde etki büyüklüğü $r=|Z|/\sqrt{N}$ formülüyle hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 80 katılımcının tamamına ait geçerli veri kullanılmıştır. Grup karşılaştırmaları parametrik olmayan testlerle, ekran süresine ilişkin analizler ise Spearman korelasyonuyla yürütülmüştür.

1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	59	73.8
	Erkek	21	26.3
Öğrenim Durumu	Lisans	75	93.8
	Yüksek Lisans	5	6.3
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	18	22.5
	6. sınıf	17	21.3
	7. sınıf	24	30.0
	8. sınıf	21	26.3
Ekran Süresi	1 saatten az	2	2.5
	1 saat	9	11.3
	2 saat	31	38.8
	3 saat	22	27.5
	4 saat	9	11.3
	5 saat	7	8.8
Toplam		80	100.0

Tablo 1'e göre katılımcıların 59'u (%73.8) kadın, 21'i (%26.3) erkektir. Öğretmenlerin 75'i (%93.8) lisans, 5'i (%6.3) yüksek lisans mezunudur. En yüksek sınıf düzeyi oranı 7. sınıfta (%30.0), en yüksek ekran süresi oranı ise günlük 2 saat grubunda (%38.8) görülmüştür.

2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek genelinden ve alt boyutlardan elde edilen düzeltilmiş madde ortalamaları ile iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut / Ölçek	N	Minimum	Maksimum	Ort.	SS	α
Fiziksel Düzen Yönetimi	80	3.20	5.00	4.36	.50	.630
Öğretimin Yönetimi	80	3.14	5.00	4.49	.44	.739
Zaman Yönetimi	80	3.67	5.00	4.72	.34	.386
İlişki Yönetimi	80	3.11	5.00	4.16	.49	.637
Davranış Yönetimi	80	3.17	4.67	4.00	.40	.407
Genel Puan	80	3.50	4.83	4.29	.28	.756

Tablo 2 incelendiğinde genel ölçek madde ortalamasının 4.29 (SS=.28) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama zaman yönetimi (Ort.=4.72, SS=.34), en düşük ortalama davranış yönetimi (Ort.=4.00, SS=.40) alt boyutunda elde edilmiştir.

Genel ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .756, öğretimin yönetimi alt boyutunun katsayısı .739'dur. Fiziksel düzen ve ilişki yönetimi alt boyutları sınırda iç tutarlılık göstermiş; zaman yönetimi (.386) ve davranış yönetimi (.407) katsayıları düşük bulunmuştur. Bu nedenle özellikle son iki alt boyuta ilişkin çıkarımlar sınırlı kabul edilmiştir.

3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	U	p
Fiziksel Düzen Yönetimi	Kadın	59	46.01	4.60 [4.20-4.80]	294.50	<.001*
	Erkek	21	25.02	3.80 [3.50-4.40]		
Öğretimin Yönetimi	Kadın	59	43.39	4.71 [4.29-4.86]	449.00	.060
	Erkek	21	32.38	4.29 [4.07-4.64]		
Zaman Yönetimi	Kadın	59	42.36	5.00 [4.67-5.00]	509.50	.193
	Erkek	21	35.26	4.67 [4.33-5.00]		
İlişki Yönetimi	Kadın	59	43.75	4.22 [3.89-4.56]	428.00	.036
	Erkek	21	31.38	3.89 [3.44-4.33]		
Davranış Yönetimi	Kadın	59	39.81	4.00 [3.67-4.33]	578.50	.651
	Erkek	21	42.45	4.17 [3.67-4.33]		
Genel Puan	Kadın	59	45.35	4.37 [4.17-4.57]	333.50	.002*
	Erkek	21	26.88	4.03 [3.92-4.32]		

Bonferroni düzeltilmiş anlamlılık ölçütüne göre kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi puanları erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir (U=294.50, Z=-3.584, p<.001, r=.40). Genel yeterlik puanında da kadınlar lehine anlamlı ve orta büyüklükte bir fark bulunmuştur (U=333.50, Z=-3.130, p=.002, r=.35). İlişki yönetimindeki ham fark (p=.036) çoklu test düzeltmesinden sonra anlamlı kabul edilmemiş; diğer alt boyutlarda da anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğrenim durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Yüksek lisans grubunun küçük olması nedeniyle tam olasılık (exact) değerleri esas alınmıştır.

Tablo 4. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Öğrenim	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	U	Exact p
Fiziksel Düzen Yönetimi	Lisans	75	39.71	4.40 [3.80-4.80]	128.00	.249
	Yüksek lisans	5	52.40	4.60 [4.40-4.90]		
Öğretimin Yönetimi	Lisans	75	39.69	4.57 [4.14-4.86]	126.50	.233
	Yüksek lisans	5	52.70	4.86 [4.43-4.93]		
Zaman Yönetimi	Lisans	75	39.97	4.67 [4.67-5.00]	148.00	.450
	Yüksek lisans	5	48.40	5.00 [4.67-5.00]		
İlişki Yönetimi	Lisans	75	39.01	4.11 [3.78-4.56]	76.00	.024
	Yüksek lisans	5	62.80	4.56 [4.33-4.94]		
Davranış Yönetimi	Lisans	75	40.94	4.00 [3.67-4.33]	154.50	.523
	Yüksek lisans	5	33.90	4.00 [3.67-4.17]		
Genel Puan	Lisans	75	39.09	4.27 [4.03-4.50]	81.50	.032
	Yüksek lisans	5	61.70	4.57 [4.40-4.65]		

İlişki yönetimi (exact p=.024) ve genel puanda (exact p=.032) yüksek lisans mezunlarının sıra ortalamaları daha yüksek görünmekle birlikte bu değerler Bonferroni düzeltilmiş .0083 ölçütünü karşılamamıştır. Diğer alt boyutlarda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak güvenilir bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmamıştır.

5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ders verilen sınıf düzeyine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	H	p	İkili Fark
Fiziksel Düzen Yönetimi	5. sınıf	18	41.22	4.50 [3.75-4.85]	.536	.911	-
	6. sınıf	17	36.88	4.20 [3.80-4.80]			
	7. sınıf	24	41.48	4.60 [4.05-4.80]			
	8. sınıf	21	41.69	4.40 [4.00-4.80]			
Öğretimin Yönetimi	5. sınıf	18	47.86	4.64 [4.29-5.00]	4.683	.197	-
	6. sınıf	17	33.88	4.57 [4.07-4.71]			
	7. sınıf	24	36.21	4.43 [4.14-4.71]			
	8. sınıf	21	44.45	4.71 [4.21-4.86]			
Zaman Yönetimi	5. sınıf	18	42.44	5.00 [4.58-5.00]	5.414	.144	-
	6. sınıf	17	31.29	4.67 [4.33-5.00]			

	7. sınıf	24	46.79	5.00 [4.67-5.00]			
	8. sınıf	21	39.10	4.67 [4.67-5.00]			
İlişki Yönetimi	5. sınıf	18	47.61	4.28 [3.94-4.69]	2.775	.428	-
	6. sınıf	17	37.94	4.11 [3.72-4.39]			
	7. sınıf	24	41.08	4.11 [3.81-4.56]			
	8. sınıf	21	35.81	4.00 [3.56-4.44]			
Davranış Yönetimi	5. sınıf	18	34.06	3.92 [3.67-4.17]	8.966	.030	8 > 7†
	6. sınıf	17	43.09	4.00 [3.75-4.42]			
	7. sınıf	24	33.52	3.92 [3.67-4.17]			
	8. sınıf	21	51.90	4.33 [4.00-4.50]			
Genel Puan	5. sınıf	18	44.22	4.30 [4.13-4.61]	1.765	.622	-
	6. sınıf	17	34.79	4.23 [4.03-4.40]			
	7. sınıf	24	39.58	4.28 [4.04-4.53]			
	8. sınıf	21	42.98	4.37 [4.13-4.52]			

Fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve genel puan ders verilen sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır (p>.05). Davranış yönetiminde ham Kruskal-Wallis sonucu anlamlıdır [H(3)=8.966, p=.030]; ancak bu değer altı sonuç değişkeni için uygulanan düzeltilmiş .0083 ölçütünü karşılamamıştır.

Keşfedici ikili karşılaştırmada 8. sınıfların dersine giren öğretmenlerin davranış yönetimi sıra ortalaması 7. sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur (U=133.50, Z=-2.722, p=.006, r=.41). Bununla birlikte davranış yönetimi alt boyutunun düşük güvenirliği (α=.407) ve omnibus sonucun çoklu test düzeltmesi sonrasında korunmaması nedeniyle bu bulgu doğrulayıcı değil, keşfedici olarak değerlendirilmiştir.

6. Günlük Ekran Kullanım Süresi ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Günlük mobil ekran kullanım süresi ile ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyonuyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Günlük Ekran Kullanım Süresi ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki Spearman Korelasyonları*

Alt Boyut / Ölçek	Spearman ρ	p
Fiziksel Düzen Yönetimi	-.042	.711
Öğretimin Yönetimi	.135	.231
Zaman Yönetimi	.160	.157
İlişki Yönetimi	-.152	.178
Davranış Yönetimi	-.063	.577
Genel Puan	-.050	.662

Tablo 6'ya göre günlük ekran kullanım süresi fiziksel düzen yönetimi (ρ=-.042, p=.711), öğretimin yönetimi (ρ=.135, p=.231), zaman yönetimi (ρ=.160, p=.157), ilişki yönetimi (ρ=-.152, p=.178), davranış yönetimi (ρ=-.063, p=.577) ve genel yeterlik puanıyla (ρ=-.050, p=.662) anlamlı ilişki göstermemiştir. Katsayıların tamamının düşük düzeyde olması ekran süresi ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında belirgin bir doğrusal sıralı ilişki bulunmadığını göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerden toplanan verilerin analizlerinden hareketle öğretmenlerin sınıfın örgütlenmesi, öğretimin akışının düzenlenmesi ve sınıf içi süreçlerin kontrolü konusunda kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Bu bulgu, sınıf yönetimini yalnızca disiplin sağlamaya indirgemeyen; öğretim, ilişki, zaman ve davranış

düzenlemesini bir bütün olarak ele alan çağdaş yaklaşımlarla uyumludur. Alan yazınında da sınıf yönetiminin öğrenmeyi mümkün kılan sosyal ve pedagojik bir düzen kurma süreci olduğu vurgulanmaktadır; dolayısıyla yüksek genel puan, öğretmenlerin kendilerini bu bütüncül rol içinde konumlandırdıklarını düşündürmektedir (Brophy, 1988, 2010; Evertson ve Weinstein, 2006).

Araştırmada en yüksek ortalamanın zaman yönetiminde, en düşük ortalamanın ise davranış yönetiminde elde edilmesi özellikle dikkat çekicidir. Türkçe dersi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi çok bileşenli etkileşimler içerdiği için sınıf akışını planlama ve süreyi etkili kullanma öğretmenler tarafından daha kontrol edilebilir bir alan olarak algılanmış olabilir. Buna karşılık davranış yönetimi, öğrencilerin anlık tepkileri, akran etkileşimleri, motivasyon, sınıf iklimi ve öğretmenin anlık karar verme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle davranış yönetiminin diğer boyutlara göre daha düşük algılanması, yalnızca bu çalışmaya özgü bir durum olarak değil, sınıf yönetiminin en karmaşık boyutlarından biri olarak değerlendirilmelidir. Ada'nın (2000) sınıf yönetimini etkileyen unsurlara ilişkin çerçevesi ile Çubukçu ve Girmen'in (2008) öğretmen görüşlerine dayalı bulguları da sınıf yönetiminin fiziksel ve öğretimsel boyutlarının, davranış boyutuna kıyasla daha kolay yapılandırılabildiğini düşündürmektedir. Ayrıca kanıta dayalı sınıf yönetimi literatüründe davranış düzenlemesinin açık beklentiler, önleyici yapılandırma, olumlu pekiştirme ve tutarlı müdahale gerektirdiği vurgulandığından, bu alt boyutun görece düşük çıkması kuramsal olarak da anlamlıdır (Simonsen vd., 2008).

Kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi ve genel yeterlik puanlarında erkek öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek puan alması, çalışmanın öne çıkan bulgularından biridir. Bununla birlikte bu sonucun özcü bir cinsiyet yorumu ile ele alınması uygun değildir. Bulguyu daha ihtiyatlı biçimde, sınıfın düzenlenmesi, araç-gereç planlama, ayrıntı yönetimi ve öz-yeterlik bildirimindeki farklılıklarla ilişkili olabilecek çok etmenli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen öz-yeterliği kuramı da bireyin kendine ilişkin yeterlik inancının deneyim, sosyal pekiştirme ve bağlamsal beklentilerle şekillendiğini öne sürmektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda cinsiyet farkının gerçek performanstan mı, öz-bildirim kalıplarından mı, yoksa okul kültürü ve iş bölümünden mi kaynaklandığını ayırt etmek için gözlemsel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak güvenilir bir fark bulunmaması önemli bir sonuçtur. İlk bakışta yüksek lisans mezunlarının bazı boyutlarda daha yüksek sıra ortalamasına sahip olması dikkat çekse de grup büyüklüğünün son derece dengesiz olması ve çoklu karşılaştırma düzeltmesinden sonra anlamlılığın korunmaması bu sonucun temkinli yorumlanmasını gerektirir. Buradan hareketle, lisansüstü eğitimin tek başına sınıf yönetimi yeterliğini artırdığı net olarak ifade edilemeyebilir. Sınıf yönetiminin yalnızca kuramsal bilgiyle değil, yoğun sınıf içi deneyim, meslektaş desteği, okul iklimi ve yansıtıcı uygulama ile gelişen uygulamalı bir yeterliktir. Bu değerlendirme, öğretmenlik yeterliklerinin meslek içi gelişimle sürekli yeniden yapılandığını vurgulayan yaklaşımlarla da uyumludur.

Ders verilen sınıf düzeyine göre yalnızca davranış yönetiminde görülen ham farkın çoklu test düzeltmesi sonrası korunmaması ve ilgili alt boyutun güvenirliğinin düşük olması,

bu bulgunun doğrulayıcı değil keşfedici kabul edilmesini işaret etmektedir. Yine de 8. sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde nispeten daha yüksek puan alması, sınav odaklılık, hedeflerin daha belirgin olması ve sınıf rutinlerinin daha netleşmiş olmasına bağlanabilir. Bu yorum, eldeki verilerle net olarak dayanak oluşturmamaktadır. Aynı biçimde günlük mobil ekran kullanım süresi ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulunmaması da "ekran süresi etkisizdir" şeklinde değerlendirilmeyebilir. Çünkü bu değişkenin yalnızca süre üzerinden ölçülmüş olması, ekran kullanımının niteliğini, mesleki amaçlı kullanımını, dijital yorgunluk düzeyini ve pedagojik teknoloji yeterliğini dışarıda bırakmaktadır. Başka bir deyişle, niceliksel ekran süresi ile pedagojik işlev eşleşmeyebilir.

Uygulamaya dönük olarak, bulgular özellikle davranış yönetimi ve ilişki yönetimi alanlarında hedeflenmiş hizmet içi eğitimlerin yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu eğitimlerin genel seminer biçiminde değil, Türkçe dersinin etkileşimsel doğasına uygun biçimde yapılandırılması; sözlü katılımı yönetme, akran etkileşimini düzenleme, sınıf içi konuşma akışını dengeleme ve önleyici davranış yönetimi stratejilerine odaklanması daha işlevsel olacaktır. Gelecek araştırmalarda çok merkezli örneklemler, karma yöntem desenleri, sınıf içi gözlem verileri ve öğretmen-öğrenci görüşmelerinin birlikte kullanılması önerilebilir. Ayrıca hizmet içi öğretmenler için sınıf yönetimi ölçeğinin yeniden geçerlik-güvenirlik analizine tabi tutulması, bu alandaki sonraki çalışmaların metodolojik gücünü belirgin biçimde artıracaktır. Sonuç olarak bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde genel olarak güçlü bir öz-yeterlik algısına sahip olduğunu, ancak özellikle davranış yönetiminin desteklenmesi gereken kritik bir gelişim alanı olarak öne çıktığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(12), 1-8.

Aydın, A. (1998). Sınıf yönetimi. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.

Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. The Journal of Classroom Interaction, 45(1), 41-45.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). HarperCollins College Publishers.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, (44), 123-142.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.

Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 51-63. https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111014

Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Sistem Yayıncılık.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*, 146–156.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, *31*(3), 351-380.

Thompson, D. ve Sharp, S. (Ed.). (1994). *Improving schools: Establishing and integrating whole school behaviour policies*. David Fulton Publishers.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12 Kasım 2024 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-108.

CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCY LEVELS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Classroom management is a systematic framework where concepts and theories related to planning, implementation, organization, and evaluation are put into practice to achieve basic educational goals. Research indicates that effective classroom management is not merely about controlling negative behaviors, but rather about creating an efficient learning environment that minimizes discipline problems through student cooperation and active participation. A teacher with strong classroom management competencies prevents discipline issues, thereby increasing the likelihood of students reaching their full academic potential. Determining the classroom management competency levels of Turkish language teachers is essential for revealing their strengths and areas requiring development. The primary aim of this research is to determine these competency levels and examine whether they differ based on gender, educational status, the grade level taught, and daily mobile screen usage time.

METHODOLOGY

This research was conducted using a cross-sectional survey model within a quantitative research approach. The study's sample consists of 80 Turkish language teachers working in the city center of Çanakkale, selected through a convenient sampling method. The demographic breakdown of the participants includes 59 females and 21 males, with 75 holding a bachelor's degree and 5 holding a master's degree. Data were collected using the "Teacher Candidates' Classroom Management Competency Scale," a 30-item, five-point Likert-type instrument consisting of five sub-dimensions: physical organization management, instruction management, time management, relationship management, and behavior management. Data analysis was performed using SPSS, utilizing descriptive statistics, Mann-Whitney U tests, Kruskal-Wallis H tests, and Spearman rank correlations. Non-parametric tests were preferred for group comparisons due to small and unbalanced group sizes.

RESULTS

The findings indicate that the general classroom management competency average of the teachers is quite high, calculated at 4.29. The highest average was achieved in the time management sub-dimension (Mean=4.72), while the lowest average was observed in the behavior management sub-dimension (Mean=4.00). Based on Bonferroni-corrected evaluations, female teachers scored significantly higher than male teachers in both physical organization management and general competency scores. Educational status did not yield a statistically reliable difference in competency levels. When examining the grade level taught, physical organization, instruction, time, and relationship management did not differ significantly. While a raw statistical difference was noted in behavior management between 8th and 7th-grade teachers, this was deemed exploratory rather than confirmatory due to low

subscale reliability and multiple testing corrections. Furthermore, daily mobile screen usage time showed no significant relationship with any of the classroom management competency scale scores.

CONCLUSION

This research demonstrates that Turkish language teachers generally possess a strong sense of self-efficacy in classroom management. The lower scores in behavior management suggest that regulating student behavior is one of the most complex dimensions of the teaching process, requiring proactive structuring and consistent intervention. The significantly higher scores reported by female teachers point to potential differences in physical organization and detail management, though observational studies are needed to distinguish these self-reported patterns from actual performance differences. Additionally, possessing a master's degree or the duration of daily screen time alone does not emerge as a significant determinant of classroom management competencies. Based on these findings, it is recommended that targeted in-service training programs focusing specifically on behavior and relationship management strategies be developed for teachers.