ITEAC 2026
ABSTRACT BOOK

VIII. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

VIII. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

Editörler
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Ekim 2026

www.iteac.epdad.org.tr

EPDAD Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs
ITEAC International Teacher Education and Accreditation Congress
MARMARA UNIVERSITY 1883

ITEAC 2026

ABSTRACT BOOK

VIII. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

VIII. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

www.iteac.epdad.org.tr



VIII. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

VIII. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

Editörler
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Ekim 2026

VIII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi

Özet Kitabı

Editörler

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Basklı	: EPDAD Yayınları
ISBN	: **978-605-72733-9-0**
Sayfa Düzeni ve Mizanpaj	: Doç. Dr. Şeyhmus AYDOĞDU
Yayın Yönetmeni	: Dr. Şafak OĞUZ

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

VIII. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

VIII. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ



Danışma Kurulu / Advisory Board

Üye	Kurumu
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Alipaşa AYAS	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma BIKMAZ	TED Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR	İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mahmut SELVİ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muzaffer ELMAS	Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Petek AŞKAR	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ufuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuğba YANPAR	Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	TED Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu / Scientific Board

Üye	Kurumu
Dr. Adnan TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet DOĞANAY	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet KATILMIŞ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet VURGUN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Akif AVCU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Akif PAMUK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alaattin PUSMAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali ERSOY	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali ÖZDEMİR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali YILMAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper YORULMAZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Atilla ÖZDEMİR	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayfer SAYIN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayfer ŞAHİN	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayhan YILMAZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşin Kaplan SAYI	Biruni Üniversitesi, Türkiye
Dr. Banu YÜCEL-TOY	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bayram TAY	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bülent GÜVEN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Canay Demirhan İŞCAN	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Canan NAKİBOĞLU	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem Baki PALA	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Demet Baran BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Demet Hatice ÖZERBAŞ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dinçay KÖKSAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Duygu ŞALLI	Marmara Üniversitesi, Türkiye

Üye	Kurumu
Dr. Ebru Öztürk AKAR	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emin AYDIN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erol SÜZÜK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ersin KARADEMİR	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eyüp ARTVİNLİ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma Evren DAŞDAĞ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma Hazır BIKMAZ	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma İlker KERKEZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ferah Özer AKER	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feral BEKİROĞLU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feride ERSOY	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feride KARACA	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feruzan GÜNDOĞAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feyza TOKAT	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Filiz Arzu YALIN	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Türkiye
Dr. Filiz BİLGE	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Filiz KABAPINAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fulya Cenkseven ÖNDER	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Füsun SARAÇ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gonca EKŞİ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gökçe Kurt TİFTİK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gönül SAKIZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülay HEPPINAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülden UYANIK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülten GENÇ	Malatya İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülşen ÜNVER	Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gürbüz OCAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gürcü KOÇ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Halil EKŞİ	Marmara Üniversitesi, Türkiye

Üye	Kurumu
Dr. Haluk ÖZMEN	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hamza AKENGİN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Gülru YÜKSEL	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hülya GÜR	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hülya KILIÇ	Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. İjlal OCAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlyas YAVUZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İmam Bakır ARABACI	Fırat Üniversitesi, Türkiye
Dr. İrem PAMUK	Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemal ÖZTEMEL	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Latif BEYRELİ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Akif HELVACI	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet KATRANCI	Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. M. Kürşad DURU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet ÜNLÜ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Memet KARAKUŞ	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mesut ŞEN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ÇAKIR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa İÇEN	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa USLU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ŞEKER	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa BÜKER	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mücahit POYRAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müge Uluman MERT	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Naci Serhat BAŞKAN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Neslihan AVCI	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Neşe GÜLER	İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Orhan AKINOĞLU	Marmara Üniversitesi, Türkiye

Üye	Kurumu
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Mersin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özcan Erkan AKGÜN	İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özcan KARAASLAN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özden DEMİR	Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgül POLAT	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgül Yılmaz TÜZÜN	Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Paşa Tevfik CEPHE	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Petek AŞKAR	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ramazan SAĞ	Burdur M. Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rengin ZEMBAT	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sadegül Akbaba ALTUN	Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih ÇEPNİ	Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Savaş KARAGÖZ	Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seda Gül KARTAL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sedat UÇAR	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Selahattin ARSLAN	Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seyit Ahmet OYMAK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül TÜMKAYA	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Suzan KAVANOZ	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şaban BERK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şehnaz YALÇIN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şeyhmus AYDOĞDU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şule YANIK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tufan İNALTEKİN	Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Volkan YALÇIN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yasemin AYDOĞAN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yasemin Demiraslan ÇEVİK	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yelkin Diker COŞKUN	Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yusuf ALPAYDIN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yüksel KAVAK	TED Üniversitesi, Türkiye

Üye	Kurumu
Dr. Zeliha TRAŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL	Marmara Üniversitesi, Türkiye

KONGRE BAŞKANLARI / CONGRESS PRESIDENTS

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL	EPDAD / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	EPDAD / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN	Marmara Üniversitesi, Türkiye

KONGRE KOORDİNATÖRLERİ/ CONGRESS COORDINATORS

Prof. Dr. Hatice Gülru YÜKSEL	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR	Marmara Üniversitesi, Türkiye

ORGANİZASYON KOMİTESİ/ CONGRESS ORGANISING COMMITTEE

Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali YILMAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Arzu Meryem DEMİRKIRAN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gül TUNCEL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ŞEKER	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şaban BERK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülay HEPPINAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeyhmus AYDOĞDU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Semih ÇAYAK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin PUSMAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Senanur ÇINAR	Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Dr. Bihter GÜRIŞIK-KÖKSAL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şafak OĞUZ	EPDAD / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Hamit ÇALIŞKAN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Hilal KARAOĞLAN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Selin OKUR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Abdulkadir EKMEKÇİ	EPDAD / Marmara Üniversitesi, Türkiye
İpek Su TÜRKMEN	EPDAD / Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

DAVETLİ KONUŞMACILAR



Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Dean of the Faculty of Education at Istanbul Sabahattin Zaim University



Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN
Dean of the Faculty of Education at Istanbul Aydın University



Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Dean of the Faculty of Education at European University of Lefke; EPDAD Evaluator



Prof. Dr. Mesut SANCAR
ECZAKDER Board Member



Dr. Mehmet Yavuz ERÇİL
MÜDEK Chairman of The Board



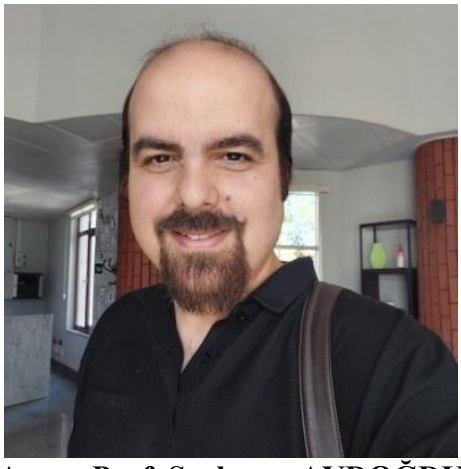
Prof. Dr. Muharrem TUNA
Chairman of the Board TURAK



Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
President of the National Education Academy



Prof. Dr. Yüksel KAVAK
TED University, External evaluator in YÖKAK & EPDAD



Assoc. Prof. Şeyhmus AYDOĞDU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University | IT Coordinator, EPDAD



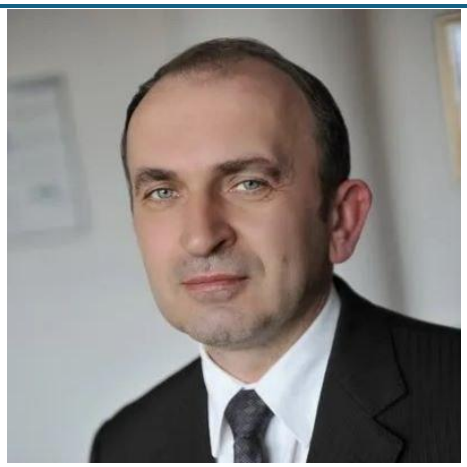
Lasha Margishvili, NCEQE (Georgia)
Vice President of the Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA)



Prof. Dr. Ercan ÖZTEMEL
Marmara University, YÖKAK Evaluator



Assoc. Prof. Vesna Dodiković-Jurković, ASHE (Croatia)
Former President of CEENQA



Prof. Franci Demšar, SQAA (Slovenia)
Director of the Quality Assurance Agency for Higher Education



Ph.D. Maja Milas, SQAA (Slovenia)
Head of the Analytics and Informatization Department at the Quality Assurance Agency for Higher Education



Assoc. Prof. Suad Kunosić, HEA (Bosnia-Herzegovina)
Executive Board Member of the Agency for Development of Higher Education and Quality



Ph.D. Benjamin Muhamedbegović, HEA (Bosnia-Herzegovina)
Assistant Director for Quality Assurance in the Agency for Development of Higher Education and Quality



Ph.D. Ágnes Tolnai (Hungary)
Chair of the Accreditation College, Hungarian Accreditation Committee (MAB)



Michael Stephan, FIBAA (Germany)
Certification and Micro-Credentials Project Manager at the Foundation for Business Administration Accreditation (FIBAA)

İÇİNDEKİLER

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sendai Çerçevesini Aramak: Eğitim Misyonları Üzerinden Bir İnceleme 1

TYMM Programı ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Uyumu: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Profili 3

Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programının Çağdaş Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi 5

Yeşil Dönüşüm, STEM ve Kariyer Öğrenmesi: Estonya Bağlamında Bütünleşik Öğretmen Eğitimi Çerçevesi 7

Student Evaluators' Training Experiences Across Accreditation Agencies in Türkiye 10

Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirmede Yeterliklerin Temsili: Politika, Akreditasyon ve Lisans Programı Belgelerinin Karşılaştırmalı Analizi 12

Sayısallaştırma, Yapay Zeka ve Bağlayıcılık: Güney Kore ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Kalite Güvencesi 14

Fransa'da Öğretmen Yetiştirmede Yeni Dönem: 2026 Reformunun Yapısal Analizi ve Türkiye İçin Çıkarımlar 17

Öğretmen Eğitimi Programlarında Akreditasyon Süreçleri: EPDAD Değerlendiricilerinin Görüş ve Deneyimleri 20

Akreditasyon Süreçlerinin Kategorik Gruplarda Ölçüm Değişmezliği ile Desteklenmesi: Teoriden Pratiğe 22

Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitiminin Öğretmen Yetiştirme Standartları Bağlamında İncelenmesi 25

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonunda Güncel Eğilimler: EPDAD İçin Bir Yol Haritası 27

Fransa ve Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Kalite Güvencesi: Hcéres ve EPDAD Kuruluşlarının Karşılaştırmalı Analizi 30

Beyond Checklists: Reimagining Quality Assurance in Foreign Language Programs 34

Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında İç Kalite Güvencesi Standardı Olarak Bilgi Yönetimi Süreçleri 36

Akreditasyon Sürecinden Sürekli İyileştirmeye Doğru: Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Kalite Güvencesine Dayalı Bir Model Önerisi 38

Almanca Öğretmenliği Lisans Programının Mezun Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi 40

Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyonu Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Bibliyometrik Analiz ve Tematik Haritalama Yaklaşımıyla Bir İnceleme 42

Eğitimde Paydaş İş Birliği ve Toplumsal Katkı Çalıştayı: Bulgular ve Değerlendirmeler 44

Pasif Geri Bildirimden Aktif Ortaklığa: Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Öğrenci Katılımının SLE Modeli Perspektifinden Değerlendirilmesi/From Passive Feedback to Active Partnership: Evaluating Quality Assurance and Student Engagement in Higher Education from the Perspective of the SLE Model 47

EPDAD Tarafından Değerlendirilen Öğretmenlik Programlarının Kalite Güvencesi: Güçlü ve Gelişmeye Açık Yönlerin İncelenmesi 50

Türkiye'deki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarında Akreditasyon Süreçlerinin Uluslararası Standartlar ile Karşılaştırılması 52

Quality Assurance through Internationalization: IB Recognition in In-Service and Pre-Service Teacher Education 55

Kurumsaldan Programa mı, Programdan Kurumsala mı? Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyonun Dikey Uyumu ve Zamanlaması 58

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının Akreditasyon Dinamikleri: Öğretim Programı Boyutunda Bir Durum Çalışması 61

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Öğretim Elemanı Profili: EPDAD Özdeğerlendirme Raporlarına Dayalı Bir İnceleme 63

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öğretimi Yeterlikleri İçin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Akreditasyon Bağlamında Bir Çerçeve Önerisi 65

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Program Tercihlerini Etkileyen Faktörler ile Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Farkındalıkları 67

Birleştirilmiş Sınıflarda Üretken Yapay Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenme Sürecine Yansımaları 69

Birleştirilmiş Sınıflarda Üretken Yapay Zekâ ile Söz Varlığı Gelişimi 71

Yükseköğretimde Dijital Yönetişim: Dijital Platformlar Karar Alma Süreçlerini, Katılımı ve Örgütsel İlişkileri Nasıl Yeniden Şekillendiriyor? 73

Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapay Zeka ve Dijital Dönüşüm Üzerine Kuramsal ve Uygulamalıu bir İnceleme 75

Yapay Zekâ Çağında Psikolojik Danışman Eğitimi: Yeterlikler, Etik ve Akreditasyon 77

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar: İstanbul Örneği 81

Usability of the EPDAD Accreditation Information Management System: Preliminary Findings 83

Learning Styles and Good Language Learners: Toward an Adaptive Style-Stretching Framework 85

Erken Kariyer Dönemindeki Öğretmenlerin Mesleki Zorluklarla Başa Çıkma Stratejileri 88

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler 91

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulanması Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar: İstanbul Örneği 94

Beyond Completion: Aligning Credential Claims with Evidence in Micro-Credentials 96

Coğrafya Öğretmenlerinin Yapay Zeka Tarafından Oluşturulan Haritalardaki Mekansal Hataları Belirleme ve Açıklama Becerileri 98

"MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE ÇALGI ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME" 100

BİLDİRİ ÖZETLERİ

ABSTRACTS

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sendai Çerçevesini Aramak: Eğitim Misyonları Üzerinden Bir İnceleme

Hamit Çalışkan

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
hamit.caliskan@marmara.edu.tr

Özet

Son yıllarda afetlerden etkilenen nüfusun artmasıyla birlikte, afet risklerini azaltmaya yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren uluslararası politika metinlerinde, afetler gerçekleştiğinde kriz yönetimi odaklı yaklaşımların yanında zamanla, afetler gerçekleşmeden önce afet risklerini azaltmaya yönelik risk yönetimi odaklı yaklaşımlar önem kazanmıştır. 1990-1999 Uluslararası Doğal Afet Azaltma On Yılı, 1994 Yokohama Stratejisi ve Eylem Planı, 2005 Hyogo Eylem Planı ve son olarak 2015-2030 Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi afet risklerinin azaltılmasına yönelik uluslararası politika ve eylem çerçeveleridir. Bu eylem planları çerçevesinde risk azaltmada birçok sektöre olduğu gibi eğitim öğretim sektörüne de çeşitli misyonlar yüklenmektedir. Örgün eğitim faaliyetlerinde afet risklerini azaltmaya yönelik eğitim birçok ülkede farklı dersler çatısında yürütülmekle birlikte Türkiye'de ortaokul düzeyinde büyük oranda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınmaktadır. Bu çalışmada Sendai çerçevesi kapsamında eğitime yüklenen misyonların Türkiye'de sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl karşılık bulduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemiyle tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın veri kaynaklarını Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi ve Türkiye'de milli eğitim bakanlığı tarafından ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler iki aşamalı bir analiz sürecine tabi tutulmuştur. Analizin birinci aşamasında Sendai çerçevesi içerik analizi tekniğine göre analiz edilerek Sendai çerçevesinde afet risklerini azaltma konusunda eğitim öğretime yüklenen misyonlar belirlenmiş, bu misyonlardan birbirine yakın olanlar üst düzey misyonlar altında gruplandırılmıştır. Ardından oluşturulan bu analiz çerçevesi kapsamında ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları yönlendirilmiş içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz kapsamında Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi kapsamında belirlenen misyonların sosyal bilgiler ders kitaplarındaki karşılıkları ve temsil düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye'de 6 Şubat 2023 depremlerinden sonra hazırlanan TYMM öğretim programları kapsamında oluşturulmuş sosyal bilgiler ders kitaplarının Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi'nden türetilen eğitim misyonları açısından incelenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi'nin eğitime yüklediği misyonlardan yola çıkılarak oluşturulan çerçeve doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, tanımlanan eğitim misyonlarının tamamının ders kitaplarında karşılık bulduğunu, ancak bu dağılımın dengeli bir

yapı göstermediğini ortaya koymuştur. Ders kitaplarında en çok temsil edilen misyonların M1 Afet Risklerini Anlama ve Farkındalık Geliştirme (f=66) ile M3 Hazırlık, Müdahale ve İyileşme Yeterliği Geliştirme (f=61) olduğu, bunları M5 Aktif Vatandaşlık ve Toplumsal Katılım Geliştirme (f=47) ve M2 Riskleri Önleme, Azaltma ve Dayanıklılık Geliştirme (f=38) misyonlarının izlediği görülmüştür. Ders kitaplarında en az temsil edilen misyonların ise M6 Afet Risk İletişimi ve Toplumsal Eğitim (f=9) ile M4 Bilgi, Deneyim ve Yerel Öğrenmeyi Kullanma (f=10) olduğu belirlenmiştir. Bu misyonları oluşturan alt göstergeler incelendiğinde, M1.2 Risk Bilgisi (f=39) ve M2.2 Risk/Zarar Azaltma (f=32) göstergelerinin ders kitaplarında en yüksek frekansa sahip göstergeler olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ders kitaplarında afetler ortaya çıktıktan sonra müdahale ve kriz yönetimi odaklı bir anlayışla sınırlı kalınmadığını; afetler ortaya çıkmadan önce afet risklerinin anlaşılması, önlenmesi ve azaltılmasına yönelik risk yönetimi yaklaşımına da önemli ölçüde yer verildiğine işaret etmektedir. Sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 5. sınıf ders kitabının içeriğinde afetlere ilişkin doğrudan bir üniteye yer verilmesiyle ilişkili olarak 124 kodlama ile Sendai Çerçevesi kapsamında tanımlanan eğitim misyonlarıyla en yüksek düzeyde ilişkilendirilen ders kitabı olduğu görülmüştür. Buna karşılık 6. sınıf ders kitabı 38 kodlama ile en düşük kodlama sıklığına sahip ders kitabı olmuştur. Eğitim misyonlarının tamamı ders kitaplarında karşılık bulsa da bu misyonları oluşturan alt göstergelerden bazılarının sosyal bilgiler ders kitaplarında karşılık bulmadığı görülmüştür. Bu göstergeler; M1.3 Maruziyet, M1.4 Kırılganlık, M4.2 Yerel ve geleneksel bilgi ile M6.2 Risk iletişimi göstergeleridir.

Anahtar Kelimeler: Sendai çerçevesi, sosyal bilgiler ders kitapları, afet riski azaltma

TYMM Programı ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Uyumu: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Profili

Hamit Çalışkan

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
hamit.caliskan@marmara.edu.tr

Özet

Son yıllarda bilim, teknoloji, ekonomi ve toplumsal hayat gibi birçok alanda meydana gelen gelişmeler, toplumun bireyden beklentilerini de dönüştürmekte ve şekillendirmektedir. Bu doğrultuda ülkeler de gelecek nesli yetiştiren, değişimi etkileyen ve değişimden etkilenen eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programlarında değişikliklere gitmektedir. Türkiye'de 2017 yılından bugüne iki defa öğretim programı değişikliğine gidilmiştir. Bunlardan biri 2018 programı diğeri de 2024 TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) Öğretim Programlarıdır. Ancak bu programlar öncesinde 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yayımlanmış ve o günden sonra iki defa öğretim programı değişmesine rağmen herhangi bir güncellemeye tabi tutulmamıştır. Bu durum şu soruyu da beraberinde getirmektedir: "Öğrenciden beklenen yeterliklerin değişmesine bağlı olarak öğretim programları değişirken bu programları uygulayacak olan öğretmenlerden beklenen yeterlikleri ortaya koyan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde bir değişim ihtiyacı var mıdır?" Bu çalışma 2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan içeriklerin, öğretmenlik mesleğine yüklediği rol ve sorumlulukların tespit edilerek öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumu ve aralarındaki farkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın veri kaynaklarını TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler iki aşamalı bir analiz sürecine tabi tutulmuştur. Öncelikle TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerik analizi ile analiz edilerek programda öğretmenden beklenen yeterlikler ortaya konulmuş, ardından tespit edilen yeterlikler anlamlı kategoriler altında gruplandırılarak yeterlik alanları oluşturulmuştur. Böylece TYMM Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri için 13 yeterlik alanı ve 76 yeterlik belirlenmiştir. Ortaya konulan bu yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile uyumunu ve aralarındaki farkı ortaya koymak için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri analiz çerçevesi kabul edilmiş, bu doğrultuda ortaya konulan TYMM Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri yönlendirilmiş içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğretmenden beklentilerinden hareketle ortaya konulan TYMM Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile uyumu ve aralarındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın ön bulguları şu şekildedir. TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan türetilen öğretmen

yeterlikleri büyük oranda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde karşılık bulmakta olup bu tablo; 19 doğrudan karşılık, 50 kısmi karşılık ve 7 karşılık yok olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, TYMM'nin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini büyük oranda programa yansıtmakta olduğunu; ancak ilgili programın yapısından kaynaklı olarak öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı öğrenme, sürece yayılmış ölçme ve değerlendirme, programın uygulanmasına yönelik yansıtıcı değerlendirme ve farklılaştırma uygulamalarıyla daha detaylı ve kendine özgü bir yapı ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin TYMM'de öğretmenden beklenen yeterlikler için bir çerçeve oluşturduğu yönünde değerlendirilebilir. Genel öğretmen yeterliklerinde öğretmenin kendisine yönelik yansıtıcı değerlendirme yapması beklenirken TYMM'de bununla birlikte öğretmenin programın uygulanmasına ve geliştirilmesine yönelik de değerlendirme yapması beklenerek aynı zamanda programı geliştirmeye katkı sağlayan bir öğretmen beklentisi ortaya konulmaktadır. Programda yer alıp genel öğretmen yeterliklerinde yer almayan 7 yeterlik alanının, programın kendine özgü yapısından kaynaklı bir beklenti olduğu değerlendirilip genel öğretmen yeterliklerinin bir eksikliği olarak görülmemelidir. Ancak ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yayımlandığı 2017 yılından günümüze geçen zaman ve değişen öğretim programları düşünüldüğünde, mevcut öğretim programlarının içerisinde karşılık bulduğu bir Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hayata geçirilmesi gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: TYMM Öğretim Programı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programının Çağdaş Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi

Fidan Parlak Kesici

Nurettin Topçu Akademisi Milli Eğitim Bakanlığı
parlakfidan@gmail.com

Özet

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi, Millî Eğitim Akademisinin 2026 yılında uygulamaya geçirilmesiyle yeni bir yapısal döneme girmiştir. Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programı, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce teorik bilgi ve uygulama deneyimini bütünleştirmelerini, gerçek okul ortamlarında mesleki deneyim kazanmalarını ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde değerlendirilmelerini amaçlayan kapsamlı bir hazırlık süreci öngörmektedir. Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programını çağdaş öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve öğretmen eğitimi kalite güvencesi perspektifinden incelemek; programın teori–uygulama bütünlüğü, okul temelli öğrenme, mentorluk, değerlendirme, yansıtıcı uygulama, okul–Akademi iş birliği ve güncel öğretmen yeterlikleri açısından mevcut literatürle örtüşme düzeyini ortaya koymaktır.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi ve karşılaştırmalı literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel dokümanlarını Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama ve analiz aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan **Doküman İnceleme ve Karşılaştırma Matrisi** kullanılmıştır. Matris; teori–uygulama bütünlüğü, okul temelli öğrenme, mentorluk ve rehberlik, yeterlik temelli değerlendirme, geri bildirim ve yansıtıcı uygulama, okul–Akademi iş birliği, kalite güvencesi ve güncel öğretmen yeterlikleri olmak üzere sekiz analiz kategorisinden oluşturulmuştur. MEB Akademi dokümanlarından elde edilen bulgular; OECD'nin öğretmen yetiştirme ve kalite geliştirme çerçeveleri, EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartları ve 2020–2026 yılları arasında yayımlanan hakemli araştırmalar ile sistematik derlemelerle karşılaştırılmıştır. Özellikle mentorluk, uygulama kalitesi, yansıtıcı uygulama ve okul–öğretmen eğitimi kurumu iş birliği alanlarındaki güncel çalışmalar karşılaştırmalı analizde temel başvuru kaynakları olarak kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doküman analizi sonucunda Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programının çağdaş öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının birçok temel unsuru ile yapısal olarak örtüştüğü görülmüştür. Programda teorik ve uygulamalı eğitimin birlikte yapılandırılması, uygulamanın hazırlık eğitiminin erken dönemlerinden itibaren başlaması ve ilerleyen dönemlerde yoğunlaşması teori–uygulama bütünlüğünü destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır. Gerçek okul ortamlarında gerçekleştirilen uzun süreli

uygulamalar, okul temelli öğrenmenin program içinde merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulamalı eğitim sürecinde birden fazla aktörün sorumluluk üstlenmesi ve uygulamanın birden fazla değerlendirme aşamasından geçirilmesi, yeterlik temelli ve süreç odaklı değerlendirme anlayışıyla örtüşmektedir. Programda dijital içerik ve materyal geliştirme, yapay zekâ uygulamaları, kapsayıcı eğitim, veri temelli izleme ve değerlendirme ve eleştirel düşünme gibi güncel öğretmen yeterliklerine yönelik içeriklerin bulunması da çağdaş öğretmenlik anlayışındaki dönüşümlere verilen kurumsal karşılığı göstermektedir.

Bununla birlikte karşılaştırmalı analiz, uygulamanın varlığı ile uygulamanın niteliğinin aynı kavramlar olmadığını ortaya koymaktadır. Güncel literatür, etkili okul temelli öğretmen eğitiminin yalnızca uygulama süresi veya değerlendirme sayısıyla açıklanamayacağını; mentorların mentorluk becerileriyle desteklenmesi, yapılandırılmış ve etkileşimli geri bildirim süreçlerinin oluşturulması, öğretmen adaylarının deneyimleri üzerine derinlemesine yansıtma yapabilmesi ve geri bildirim doğrultusunda yeniden uygulama fırsatlarının sağlanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu açıdan MEB Akademi'nin mevcut yapısında mentorluk ve geri bildirim süreçlerinin ne ölçüde yapılandırıldığı, değerlendirme sonuçlarının adayın sonraki uygulamasına nasıl aktarıldığı ve yansıtma–yeniden uygulama döngüsünün program belgelerinde ne ölçüde açık biçimde tanımlandığı önemli inceleme alanları olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde okul–Akademi ilişkisinin yalnızca uygulamanın yürütülmesine yönelik bir iş birliği olmaktan çıkarılarak ortak planlama, veri paylaşımı, değerlendirme ve programın sürekli geliştirilmesine katkı sağlayan bir kalite güvencesi mekanizmasına dönüştürülmesi güncel literatürle uyumlu bir gelişim alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Programı, öğretmen yetiştirmede teori–uygulama bütünlüğünü, okul temelli öğrenmeyi, mesleki yeterliklerin değerlendirilmesini ve güncel öğretmen yeterliklerini aynı yapı içinde ele alan önemli bir dönüşüm ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çağdaş öğretmen yetiştirme literatürü açısından programın gelişimsel niteliğini güçlendirebilecek temel unsurlar; yapılandırılmış mentorluk ve etkileşimli geri bildirim, yansıtma–yeniden uygulama döngüsü ve okul–Akademi arasında sürekli kalite geliştirmeye dayalı iş birliği olarak belirlenmiştir. Çalışmanın, 2026 yılında uygulamaya geçirilen Millî Eğitim Akademisinin mevcut yapısının uluslararası öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve kalite güvencesi perspektifinden değerlendirilmesine ve gelecekte yapılacak uygulamalı araştırmalar için bir kavramsal çerçeve oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğine hazırlık

Yeşil Dönüşüm, STEM ve Kariyer Öğrenmesi: Estonya Bağlamında Bütünleşik Öğretmen Eğitimi Çerçevesi

Ülke Balcı Yeşilkaya[1,*] & Ilker Yeşilkaya [2]

[1] Research Fellow Estonian Business School
[2] Işletme Yönetimi Metacognitive Llc
ulkebalci@gmail.com

Özet

Yeşil ve dijital dönüşüm, STEM alanlarında yalnızca yeni mesleklerin ortaya çıkmasına değil, mevcut mesleklerin görev içeriklerinin, beceri gereksinimlerinin ve eğitim yollarının yeniden yapılanmasına da yol açmaktadır. Bu dönüşüm, kariyer öğrenmesini mesleklerin tanıtılmasına dayalı yaklaşımların ötesine taşımakta; öğrencilerin değişen iş ve beceri örüntülerini anlamlandırabilmesini, mesleki seçenekleri kendi ilgi, değer, öz yeterlik algıları ve gelecek hedefleriyle ilişkilendirebilmesini ve belirsizlik altında gözden geçirilebilir kariyer planları geliştirebilmesini gerektirmektedir. Bu gereksinim, eğitim, kariyer rehberliği, mesleki beceri geliştirme ve iş gücü öngörü mekanizmalarının eş zamanlı olarak dönüştüğü Estonya bağlamında öğretmen eğitimi açısından özellikle önem kazanmaktadır.

Uluslararası literatür, sürdürülebilirlik yetkinlikleri, kariyer rehberliği ve disiplinler arası STEM öğretimine ilişkin gelişmiş ancak büyük ölçüde birbirinden bağımsız bilgi alanları sunmaktadır. GreenComp sürdürülebilirlik değerleri, sistem düşüncesi, gelecek okuryazarlığı ve eylem yeterliklerini ortak bir yetkinlik çerçevesi altında tanımlarken; kariyer rehberliği literatürü mesleki bilginin bireysel özellikler, hedefler ve karar süreçleriyle ilişkilendirilmesine odaklanmaktadır. Disiplinler arası STEM çalışmaları ise karmaşık sürdürülebilirlik problemlerinin gerçek yaşam bağlamlarında ele alınmasına yönelik pedagojik olanaklar sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu alanların öğretmen eğitimi düzeyinde nasıl bütünleştirileceği ve özellikle güncel yeşil STEM meslek bilgisinin öğrencinin kariyer karar süreciyle hangi pedagojik mekanizmalar üzerinden ilişkilendirilebileceği yeterince açıklığa kavuşmuş değildir. Yakın dönem literatür, sürdürülebilirlik yetkinlikleri, kariyer öğrenmesi, disiplinler arası öğretim ve kurumsal iş birliğinin ortak bir öğretmen eğitimi tasarımı içinde ilişkilendirilmesine yönelik belirgin bir gereksinime işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Estonya bağlamında yeşil STEM kariyer öğrenmesini destekleyebilecek bütünleşik bir öğretmen eğitimi çerçevesi geliştirmektir. Çalışmanın kavramsal zemini, sürdürülebilirlik yetkinlikleri, öğretmen eğitimi, kariyer rehberliği ve STEM kariyer gelişimine ilişkin güncel uluslararası araştırma, kuramsal çalışma ve politika belgelerinin hedefli biçimde incelenmesiyle oluşturulmuştur. Bu kaynaklar araştırmanın veri korpusuna dâhil edilmemiş; problem durumunda ileri sürülen temel iddiaların literatürle tutarlılığını değerlendirmek ve analitik çerçeveyi temellendirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma, Estonya bağlamına odaklanan nitel doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın analitik korpusu, Estonya eğitim ve beceri ekosisteminin farklı düzeylerini temsil eden

toplam 15 belgeden oluşturulmuştur: iki ulusal müfredat kaynağı, beş kariyer eğitimi ve rehberliği kaynağı, iki eğitim politikası ve geçiş belgesi, bir mesleki eğitim politika belgesi ve beş iş gücü ve beceri öngörüsü kaynağı. Analizde STEM Kariyer Karar Modeli'nin (SCDM) kariyer algısı, STEM bilgisi, öz düzenleme ve çevresel etki boyutları başlangıç kodları; yeşil dönüşüm, dijital yeterlik, eğitim yolu ve kurumsal eşgüdüm ise bağlamsal kodlar olarak kullanılmıştır. Hibrit tümdengelimsel-tümevarımsal çözümlemede müfredat hükümleri, yeterlik tanımları, ampirik bulgular ve beceri öngörüleri kanıt türlerine göre ayrıştırılmış; normatif belge ifadeleri doğrudan öğrenci ya da öğretmen yeterliğinin göstergesi olarak değerlendirilmemiştir.

Sentez, Estonya bağlamında yeşil STEM kariyer öğrenmesinin öğretmen eğitimi açısından üç temel bütünleştirme gereksinimi etrafında yapılandığını göstermektedir. İlk olarak, sürdürülebilirlik ve yeşil dönüşüm hedeflerinin güncel STEM mesleklerinin görevleri, beceri profilleri ve eğitim yollarıyla daha açık pedagojik bağlantılar kuracak biçimde ele alınması gerekmektedir. İkinci olarak, kariyer planlama ve rehberlik beklentilerinin branş öğretimi içinde nasıl somutlaştırılacağı ve öğretmen, kariyer uzmanı ve okul dışı paydaşlar arasındaki rollerin nasıl ilişkilendirileceği daha sistematik bir yapıya ihtiyaç duymaktadır. Üçüncü olarak, disiplinler arası STEM etkinliklerinin kariyer bilgisi, kişisel uygunluk, hedef oluşturma, seçenek karşılaştırma ve kararın gözden geçirilmesi gibi kariyer öğrenmesi çıktılarıyla açık biçimde ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Estonya belgeleri ayrıca meslek ve beceri bilgisinin sistem içinde erişilebilir olmasının, bu bilginin öğrenci tarafından kariyer kararında kullanıldığını ya da öğretmen tarafından öğrenme etkinliğine dönüştürüldüğünü tek başına göstermediğine işaret etmektedir. Bu nedenle bilgiye erişim, mesleki maruziyet ve kariyer öğrenmesi birbirinden ayrı ancak ilişkili analitik düzeyler olarak ele alınmıştır.

Bu bulgular temelinde çalışma dört ilişkili öğretmen eğitimi yeterlik alanı önermektedir: (i) yeşil dönüşümü güncel mesleki görevler, beceri gereksinimleri ve eğitim yollarıyla ilişkilendirme; (ii) sürdürülebilirlik problemlerini disiplinler arası STEM öğrenme görevlerine dönüştürme; (iii) öğrencinin ilgi, değer, öz yeterlik algısı ve hedefleri ile kariyer seçenekleri arasında SCDM temelinde kanıta dayalı bağlantılar kurmasını destekleme; (iv) okul dışı mesleki deneyimleri yapılandırılmış yansıtma ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla kariyer öğrenmesine dönüştürme ve ilgili paydaşlarla eşgüdüm kurma. Bu yeterliklerin, öğretmen adaylarının güncel bir yeşil STEM mesleğini analiz ettiği, mesleğin görev ve beceri yapısını disiplinler arası bir öğrenme etkinliğine dönüştürdüğü ve öğrencinin kariyer karar sürecini görünür kılacak değerlendirme araçları geliştirdiği performans görevleri aracılığıyla program düzeyinde operasyonelleştirilebileceği öngörülmektedir. Böylece öğrenme çıktıları, performans görevleri ve değerlendirme ölçütleri arasında izlenebilir bir hizalama kurulabilir. Çalışma, öğretmenlerin mevcut yeterlik düzeylerini veya öğrenci sonuçlarını ölçmemekte ve önerilen çerçevenin etkililiğini sınamamaktadır. Çalışmanın özgün katkısı, uluslararası kuramsal birikimi Estonya'nın müfredat, kariyer rehberliği, eğitim politikası ve beceri öngörü yapılarıyla ilişkilendirerek sonraki ampirik araştırmalarda sınanabilecek bağlama duyarlı ve değerlendirilebilir bir öğretmen eğitimi çerçevesi önermesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın, yeşil STEM kariyer öğrenmesini öğretmen eğitiminin görünür ve değerlendirilebilir bir bileşeni hâline getirmeye yönelik kavramsal ve uygulamalı bir temel sunması beklenmektedir. Önerilen çerçeve, sürdürülebilirlik eğitimi, kariyer rehberliği ve disiplinler arası STEM öğretimi arasında daha sistematik bağlar kurulmasına katkı sağlayarak öğretmen eğitimi programlarında yeni öğrenme çıktıları, performans görevleri ve değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Çerçevenin ayrıca, öğretmenlerin güncel meslek ve beceri bilgilerini ders içeriğine taşıması, öğrencilerin kariyer seçeneklerini kendi ilgi, değer, öz yeterlik ve hedefleriyle ilişkilendirmesini desteklemesi ve okul dışı deneyimlerin yapılandırılmış kariyer öğrenmesine dönüştürülmesi açısından uygulamaya dönük bir referans oluşturması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmenler, kariyer uzmanları, eğitim kurumları ve sektör paydaşları arasındaki iş birliğinin daha işlevsel biçimde tasarlanmasına katkı sağlayabilir.

Politika düzeyinde ise elde edilen çerçevenin, müfredat, kariyer eğitimi, mesleki eğitim ve beceri öngörüsü sistemleri arasındaki eşgüdümün güçlendirilmesine yönelik tartışmalara veri temelli bir zemin sunması öngörülmektedir. Estonya bağlamında geliştirilen yapının farklı eğitim sistemlerinde sınanabilir olması, çalışmanın karşılaştırmalı araştırmalar ve bağlama duyarlı uyarlamalar için de bir başlangıç noktası oluşturmasını mümkün kılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi; Yeşik STEM Kariyer Öğretimi; Estonya.

Student Evaluators' Training Experiences Across Accreditation Agencies in Türkiye

Hilal Karaoğlan [1,*] & Pelin Sidal Aktaş [2]

[1] Ingilizce Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yeditepe Üniversitesi
hilalkaraoglan00@gmail.com

Özet

Quality assurance and accreditation processes in higher education play a vital role in the evaluation, monitoring, and continuous improvement of educational programs in accordance with established standards. Today, quality assurance is viewed not merely as a technical evaluation process conducted by institutions or experts, but as a multidimensional structure requiring the participation of various higher education stakeholders. Among these stakeholders, students hold a unique position due to their direct experience of the educational services provided. Indeed, student participation in quality assurance processes occurs at various levels, such as providing feedback, engaging in governance and decision-making, and contributing to evaluations as members of external assessment teams (Ryan, 2015; Serrano et al., 2025).

The inclusion of student evaluators in evaluation teams during external quality assurance and accreditation processes fosters a more participatory approach to evaluation that encompasses the student experience. However, for student participation to be effective, mere tokenistic inclusion is insufficient; it requires transparent selection processes, clearly defined roles and responsibilities, and support through appropriate training. Recent studies indicate that student evaluators can assume diverse roles such as representatives, partners, or experts within external quality assurance processes, and that the manner of their integration into the team influences the contribution they make to the process (Jungblut & Stensaker, 2026). Studies conducted in the Turkish context indicate that, while students hold positive views regarding quality assurance, their participation sometimes remains limited to the levels of implementation and feedback rather than extending to active decision-making processes (Uludağ et al., 2021). However, there is a notable lack of research focusing on the experiences of student evaluators specifically regarding their selection, training, and service on evaluation teams within accreditation agencies.

The aim of this study is to examine student evaluators' experiences regarding the student evaluator training they received as part of accreditation processes conducted by various accreditation agencies in Türkiye. Accordingly, the study addresses student evaluators' views on the scope and adequacy of the training, their understanding of their duties and responsibilities as conveyed through the training, and the extent to which the training prepared them for the evaluation process. Furthermore, the study seeks to identify commonalities and differences in training experiences across these various accreditation agencies.

The study is designed as descriptive survey research utilizing a mixed-methods approach. The study

group consists of 25 participants who serve as student evaluators at MÜDEK, EPDAD, FEDEK, STAR, and MEDEK, the five accreditation agencies that have conducted the most program accreditations in Türkiye. Data were collected via an online data collection form prepared by the researchers. The form includes both closed-ended and open-ended questions regarding the participants' demographic characteristics, the content and effectiveness of their evaluator training, the alignment between the training they received and their evaluation processes, and their suggestions regarding the process. Descriptive statistics will be used to analyze the quantitative data, and qualitative data obtained from open-ended questions will be analyzed using content analysis. In addition, accessible training programs and materials of the five accreditation agencies will be examined through document analysis. Quantitative and qualitative findings will be evaluated and interpreted together in light of the research objectives. The results of the study are expected to contribute to the improvement of accreditation agencies' practices for training student evaluators, as well as to the structuring of student participation in higher education quality assurance in Türkiye in a more systematic and meaningful way.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the study, it is expected that data will be obtained regarding how the education provided by the five accreditation agencies is reflected in student evaluators, as well as its effectiveness and scope, and recommendations will be presented for the improvement of these educational programs. Another objective is to map the content of student evaluator training programs. It is expected that the study’s findings will contribute not only to improving the practices of accreditation agencies in training student evaluators but also to structuring student participation in quality assurance in higher education in Turkey in a more systematic and meaningful way.

Anahtar Kelimeler: quality assurance in higher education, student evaluator, accreditation

Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirmede Yeterliklerin Temsili: Politika, Akreditasyon ve Lisans Programı Belgelerinin Karşılaştırmalı Analizi

Irem Selin Demirbaş [1,*], Ayşe Gül Özaşkın Arslan [2] & Murat Kurt [1]

[1] Fen Bilgisi Öğretmenliği Amasya Üniversitesi
[2] Department of Teacher Training İn Sciences Amasya University
iremselindemirbas@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmeninden beklenen yeterliklerin politika, kalite güvencesi ve lisans programı belgelerinde nasıl temsil edildiğini ve bu belgelerde hangi yeterlik alanlarının ön plana çıktığını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma, belgeler arasındaki uyumu sınamaktan ziyade, ortak öğretmen yeterliği çerçevesinin politika, akreditasyon ve program düzeylerinde nasıl farklı önceliklerle temsil edildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmada, "Fen bilgisi öğretmeninden beklenen yeterlikler, politika, akreditasyon ve lisans programı belgelerinde nasıl önceliklendirilmekte ve farklılaşmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) Öğretmen Eğitimi Standartları ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı oluşturmaktadır. Belgeler, öğretmen yeterliklerini temsil eden ortak temalar doğrultusunda kodlanmış, yeterlik alanlarının belgelerdeki temsil düzeyleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve ortaya çıkan örüntüler ısı haritası aracılığıyla görselleştirilmiştir. Bulgular, üç belgede ortak bir yeterlik çerçevesinin bulunmasına karşın yeterlik alanlarının aynı ağırlıkta temsil edilmediğini göstermektedir. Alan bilgisi, alan eğitimi, eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve ölçme-değerlendirme boyutlarının üç belgede de güçlü biçimde temsil edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, mevzuat bilgisi, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim boyutlarının Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programında diğer belgelere kıyasla daha sınırlı temsil edildiği görülmüştür. Buna karşılık laboratuvar uygulamaları ve bilimsel sorgulama boyutlarının lisans programında daha belirgin biçimde yer alması, fen bilgisi öğretmenliğinin disipline özgü gerekliliklerinin program düzeyinde daha görünür hâle geldiğini göstermektedir. Sonuç olarak araştırma, fen bilgisi öğretmeninden beklenen yeterlikler açısından belgeler arasında ortak bir çerçeve bulunmakla birlikte, yeterlik alanlarının politika, akreditasyon ve program düzeylerinde farklı görünürlükler sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu farklılaşma, belgeler arasında bir uyumsuzluktan ziyade, öğretmen yetiştirme sisteminin farklı düzeylerinde üstlenilen işlevler ve fen bilgisi öğretmenliğinin disipline özgü gereklilikleri bağlamında değerlendirilebilir. Bulgular, öğretmen yeterliklerinin politika, kalite güvencesi ve program düzeyleri arasındaki ilişkilerinin yalnızca genel uyum açısından değil, yeterlik alanlarının farklı düzeylerde nasıl görünür hâle geldiği açısından da incelenmesinin öğretmen yetiştirme süreçlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmeninden beklenen yeterlikler açısından politika, akreditasyon ve lisans programı belgelerinde ortak bir çerçevenin bulunduğunu; ancak yeterlik alanlarının belgelerde aynı düzeyde temsil edilmediğini göstermektedir. Alan bilgisi, alan eğitimi, eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve ölçme-değerlendirme boyutlarının üç belgede de güçlü biçimde temsil edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, mevzuat bilgisi, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim boyutlarının Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programında diğer belgelere kıyasla daha sınırlı temsil edildiği görülmüştür. Buna karşılık laboratuvar uygulamaları ve bilimsel sorgulama boyutlarının lisans programında daha belirgin biçimde yer aldığı belirlenmiştir. Bu farklılaşma, belgeler arasında bir uyumsuzluktan ziyade, politika, kalite güvencesi ve program belgelerinin öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde üstlendikleri farklı işlevler ve fen bilgisi öğretmenliğinin disipline özgü gereklilikleri çerçevesinde değerlendirilebilir. Sonuçlar, ortak öğretmen yeterliği çerçevesinin farklı belge düzeylerinde hangi boyutlarının daha görünür hâle geldiğinin incelenmesinin, fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sürecinin bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme, akreditasyon, EPDAD, doküman incelemesi

Sayısallaştırma, Yapay Zeka ve Bağlayıcılık: Güney Kore ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Kalite Güvencesi

Naci Serhat Başkan [1,*] & Seray Akkülah

[1] Fransızca Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
serhat.baskan@marmara.edu.tr

Özet

Öğretmen eğitimindeki kalite güvence sistemlerinde birbirine yakın araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar arasında standartlar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve dış değerlendirme gibi araçlar yer almaktadır. Sistemler asıl olarak değerlendirme sonucunun kurum açısından ne anlama geldiği bakımından ayrışmaktadır. Bir yerde akreditasyon gönüllü ve gelişim odaklı yapıcı bir süreç olarak işlerken başka bir yerde kontenjan azaltımına ya da öğretmen yetiştirme yetkisinin kaldırılmasına yol açabilmektedir. Bu çalışma, aradaki farkın hukuki yetkinin yanı sıra veri altyapısıyla da açıklanabileceği varsayımından hareket edecektir. Kalite yargısını karşılaştırılabilir göstergelere, puanlara ve derecelere çeviren bir altyapı kurulmadığında bağlayıcı sonuç üretmek güçleşebilmektedir. Çalışmanın temel sorusu şudur: öğretmen eğitimi kalite güvencesinde sayısallaştırma ve verileştirme, değerlendirme sonuçlarının bağlayıcı kurumsal sonuçlara dönüşmesini nasıl desteklemektedir? Yapay zeka gelecekte bu ilişkiyi hangi yönde dönüştürebilir?

Sayısallaştırma kavramı burada nitelik temelli kalite yargısının puana, dereceye ve karşılaştırılabilir göstergelere çevrilmesini içermektedir. Verileştirme, kurumsal faaliyetlerin düzenli ve izlenebilir veri üretir hale gelmesini ifade etmektedir. Bağlayıcılık ise değerlendirme sonucunun tavsiye üretmenin ötesine geçerek kontenjan, yetkilendirme ya da programın devamı üzerinde zorunlu sonuç doğurma derecesidir. Yapay zeka iki düzeyde ele alınacaktır. Birinci düzeyde, yapay zeka ve dijital gelecek yeterlikleri, öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen bir yeterlik alanı olarak değerlendirme göstergeleri içinde ele alınacaktır. İkinci düzeyde ise yapay zeka, kalite güvencesinde geleceğe dönük bir araç olarak tartışılacaktır. Başka bir deyişle, veri çıkarma, sınıflandırma ve karar desteğinde kullanılabilir. İkinci düzey, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA) bağlayıcı olmayan rehberliği çerçevesinde gelişmekte olan bir olasılık olarak incelenecek, yerleşik bir uygulama sayılmayacaktır.

Güney Kore ile Türkiye birbirine zıt iki örnek oluşturmaktadır. Her ikisinde de öğretmen yetiştirme merkezi bir politika alanıdır ve mezun sayısının istihdam kapasitesini aşma tartışması mevcuttur. Buna karşılık kalite güvencesinin kurumsal düzeneği belirgin biçimde ayrışmaktadır. Güney Kore'de Eğitim Bakanlığı ile Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü tarafından yürütülen Öğretmen Yetiştirme Kurumu Yetkinlik Tanılaması, öğretmen yetiştiren kurumları zorunlu ve döngüsel biçimde değerlendirmekte, ortaya çıkan dereceleri kontenjan azaltımına ya da öğretmen yetiştirme işlevinin kaldırılmasına bağlamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik programları, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından gönüllü ve eşik temelli bir program akreditasyonu

kapsamında değerlendirilmektedir. Karşılaştırma bu nedenle tek tek değerlendirme kuruluşları düzeyinde kurulmayacaktır. Bunun yerine iki ülkenin öğretmen eğitimi kalite güvencesi düzenekleri esas alınacaktır.

Araştırma karşılaştırmalı nitel doküman analizi olarak yürütülecektir. İki ülkenin temel mevzuat metinleri, standartları, döngü kılavuzları ve resmi sonuç duyuruları incelenecektir. Türkçe belgeler doğrudan okunacak, Korece belgeler Korece bilen araştırmacı tarafından özgün dilinde incelenecek ve kritik pasajlarda çeviri tercihleri metinde belirtilecektir. Belgeler altı boyutta kodlanacaktır: yönetişim ve hukuki yetki, öz değerlendirme, dış değerlendirme, raporlama ve şeffaflık, kapsam ile bağlayıcılık, veri altyapısı ve sayısallaştırılabilirlik. İlk dört boyut Van Vught ve Westerheijden'in genel kalite değerlendirme modelinden alınmıştır. Beşinci boyut, aynı modelin değerlendirme sonuçları ile kamu kararları arasındaki ilişkiye dair ögesini kapsam ekseninde genişletmektedir. Altıncı boyut çalışmanın araştırma sorusundan türetilmiştir. Her ülke önce kendi içinde çözümlenecek, ardından ortak bir karşılaştırma tablosunda bir araya getirilecektir.

Çalışmanın, sayısallaştırılmış derecelendirme ile yüksek bağlayıcılık arasında bir ilişki bulunduğunu göstermesi, gönüllü ve ağırlıklı olarak niteliksel değerlendirmenin ise daha sınırlı bir kapsama ulaştığının görülmesi beklenmektedir. Sayısallaştırma burada tek başına açıklayıcı bir etken olarak değil, hukuki yetki ve yönetsel yapıyla birlikte işleyen bir mekanizma olarak ele alınacaktır. Yapay zeka ve dijital gelecek yeterliklerinin, öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen bir yeterlik alanı olarak değerlendirme göstergelerine ne ölçüde yansıdığı incelenecektir. Buna karşılık incelenecek belgelerde yapay zekanın kurum verilerini toplamak, analiz etmek, puanlamak ya da değerlendirme kararını vermek için kullanılıp kullanılmadığı tartışılacaktır. Çalışma, öğretmen eğitimi kalite güvencesini standartların ötesinde, kalite yargılarının veriye ve kurumsal sonuçlara nasıl çevrildiği üzerinden ele almayı amaçlamaktadır. Böylece iki ülke arasındaki bağlayıcılık farkına yeni bir açıklama getirmeyi hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın, Güney Kore ve Türkiye'de öğretmen eğitimi kalite güvencesinde kullanılan değerlendirme araçları benzeşse de bu araçların ürettiği sonuçların kurumsal bağlayıcılık bakımından farklılaştığını ortaya koyması beklenmektedir. Güney Kore örneğinde puanlama, derecelendirme ve düzenli veri üretiminin, hukuki yetki ve yönetsel düzenlemelerle birlikte, değerlendirme sonuçlarının kontenjan ve öğretmen yetiştirme yetkisine ilişkin kararlara dönüştürülmesini nasıl desteklediğinin açıklığa kavuşturulması öngörülmektedir. Türkiye örneğinde ise EPDAD'ın gönüllü ve eşik temelli program akreditasyonunun gelişim odaklı işlevi, kapsamı ve bağlayıcılık düzeyinin belirginleşmesi beklenmektedir. Karşılaştırmanın, sayısallaştırmanın tek başına açıklayıcı bir etken olarak ele alınamayacağını; veri altyapısı, hukuki yetki ve yönetişim yapısının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini gösteren bulgular sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca yapay zeka ve dijital gelecek yeterliklerinin değerlendirme göstergelerindeki yeri ile yapay zekanın kalite güvencesinde veri analizi ve karar desteği amacıyla kullanılmasına ilişkin olasılıkların ayrıştırılması hedeflenmektedir. Mevcut uygulamalara ilişkin değerlendirmeler, incelenen belgelerdeki açık kanıtlarla sınırlandırılacaktır.

Çalışmanın, kalite yargılarının karşılaştırılabilir verilere ve bağlayıcı kurumsal sonuçlara dönüştürülme biçimlerini açıklayarak iki ülkenin öğretmen eğitimi kalite güvencesi düzenekleri arasındaki farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi kalite güvencesi, sayısallaştırma, verileştirme, yapay zeka, bağlayıcılık

Fransa'da Öğretmen Yetiştirmede Yeni Dönem: 2026 Reformunun Yapısal Analizi ve Türkiye İçin Çıkarımlar

Mustafa Ergun [1,*] & Ulysse Delabre [2]

[1] Fen Bilgisi Eğitimi Ondokuz Mayıs Üniversitesi
[2] Cnrs-Umr5798, Loma Universite De Bordeaux, Cnrs-Umr5798, Loma
mergun@omu.edu.tr

Özet

Eğitim sistemlerinin vazgeçilmez birincil unsuru olan öğretmenin niteliği tek bir değişkene bağlı değildir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönlendirilme biçimi ve seçilmesi, yetiştirilme süreçleri, gerçek okul ortamındaki deneyimlerinin niteliği, göreve başlama süreci ve mesleki gelişimlerinin nasıl ilerlediği öğretmen niteliğiyle ilişkili bütüncül bir yapıdır. Fransa'da öğretmen yetiştirme sistemi devletin merkezi rolü üstlendiği, üniversite eğitimi ve ulusal öğretmenlik sınavları etrafında şekillenmektedir. Fakat öğretmenlik sınavlarının program içindeki konumunun sıklıkla değişmesi, sınava hazırlık süreci ile mesleki eğitim arasındaki ilişkinin yeterince net şekilde kurulamaması, adayların meslekle geç tanışması, bazı alan ve bölgelerde kadroların doldurulamaması ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin azalması bu sistemimin yeniden yapılandırması gereğini doğurmuştur. Nitekim 2025 öğretmenlik sınavlarında kamu için açılan 23.258 kadronun %92'si dolarken, matematik ve fizik-kimya branşlarında %75 düzeyinde kalan doluluk oranları bazı akademilerde eksikliklerin devam ettiğini, sorunun belirli alan ve bölgelerde yoğunlaştığını göstermiştir.

Bu araştırmanın amacı, Fransa'da 2026 yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme reformunu öğretmenliğe yönelme, aday seçimi, lisans ve yüksek lisans eğitiminin yapısı, okul uygulamaları, adayların mali ve mesleki statüleri, araştırma temelli eğitim ve mesleğe geçiş süreçleri açısından incelemektir. Ayrıca reformun güçlü yönlerini, sınırlılıklarını ve Türkiye için çıkarımlarını belirlemekte araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma nitel doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Birincil veri kaynaklarını, 2025-2026 yıllarında Fransa'daki yetkili kurumlarca yayımlanan öğretmen seçme, yetiştirme ve mesleğe geçiş süreçlerine ilişkin temel reform belgeleri oluşturmuştur. Belgeler ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş ve Fransa Milli Eğitim Bakanlığı, Fransa resmi mevzuat portalı (*Légifrance),* Fransa Resmi Gazetesi (*Journal officiel de la République française)* ve Fransa öğretmen yetiştirme enstitüleri ağı (*Réseau des INSPÉ)*üzerinden erişilen özgün Fransızca metinler esas alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Başlangıç kategorileri araştırma sorularına ve ilgili kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak oluşturulmuş, veriden ortaya çıkan alt kodlar da analize eklenmiştir.

Bulgular gerçekleştirilen bu reformun temel politika mantığının "önce yetiştir, sonra seç" modelinden "önce seç, ardından ücretli ve uygulama ağırlıklı biçimde yetiştir" modeline geçiş olduğunu göstermektedir. Reform sınıf öğretmenliği (CRPE), ortaöğretim öğretmenliği (CAPES), teknik öğretim

öğretmenliği (CAPET), beden eğitimi öğretmenliği (CAPEPS), meslek liseleri genel alan öğretmenliği (CAPLP) ve eğitim danışmanlığı (CPE) gibi dış sınavlara lisansın üçüncü yılında girilebilecek şekilde düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenliği için yeni 180 AKTS'lik lisans (LPE) oluşturulmuştur. Ortaöğretim öğretmenliğinde ise alan lisansları ve öğretmenlik sınavına hazırlık modülleri korunmuştur. Sınavı kazanan adaylar iki yıllık, 120 AKTS'lik M2E programına geçmektedir. Öğretmenlik yüksek lisans programının ilk yılında "öğrenci memur" statüsüyle yaklaşık asgari ücret alınırken, ikinci yılda yarı zamanlı sınıf sorumluluğu üstlenen "stajyer memur" statüsüyle daha fazla ücret almaktadır. Öğretmenlik yüksek lisans programının başarıyla tamamlanmasının ardından asil öğretmenliğe geçilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda dört yıllık kamu hizmeti yükümlülüğü yerine getirilmektedir. Programlar ilkokul öğretmenliği, ortaöğretim öğretmenliği ve eğitim danışmanlığı için farklılaştırılmıştır. LPE, CRPE'ye giriş koşulları yeniden düzenlenerek diğer lisans öğrencileri ve mezunlarının da sınava başvurabilmeleri sağlanmıştır. Sınavı kazanamayan adayların öğretmenlik yüksek lisans programına (M2E) kabulü ise üniversitelere göre farklılaşabilmektedir. Bu durum esnek geçiş ve ikinci şans olanağı sağlarken sistemin okunabilirliği, kurumlar arası eşgüdüm ve adayların eğitim olanaklarına eşit erişimi bakımından dikkatle izlenmesi gereken bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Bu reform stajları kademeli olarak yeniden düzenlemiştir. Sınıf öğretmenliği programında üç yıla yayılan on haftalık okul deneyimi mevcuttur. Öğretmenlik yüksek lisans programının birinci yılında 12 haftalık gözlem ve rehberli uygulama, ikinci yılında ise 18 haftalık yarı zamanlı sorumluluk stajı birbirini izlemektedir. Sınıf öğretmenliğinin (LPE) yaklaşık %70'i alan özgü disiplin bilgisine, %10'u pedagojik konulara, %10'u eğitim sisteminin kurumsal bağlamına, %10'u ise stajlar ve mesleki proje çalışmalarına ayrılmıştır. Öğretmenlik yüksek lisans programında 58 AKTS alan bilgisi ve alan öğretimine, 15 AKTS farklı öğrenci gereksinimlerine uyarlamaya, 12 AKTS kurumsal ve etik bağlama, 12 AKTS mesleki gelişime, 20 AKTS sorumluluk stajına ve 3 AKTS yabancı dile ayrılmıştır. Alan bilgisi ve alan öğretimi programda ağırlığını korurken öğrenci çeşitliliğine uyum, kurumsal ve etik bağlam, sürekli mesleki gelişim, yabancı dil ve araştırma eğitimi de programın bileşenleri arasındadır. Ayrıca öğretmen adayının mesleki uygulamayla ilişkili bir probleme dayanan yüksek lisans tezi hazırlaması beklenmektedir. Kurumsal olarak bakıldığında üniversiteler, öğretmen yetiştirme enstitüleri ve okullar arasında ortak sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır. Ulusal standartlar ise merkezi yönetim tarafından yürütülürken, bölgelere bağlı uygulama ve yerleştirmelerde akademi rektörlükleri tarafından yürütülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Reformun güçlü yönleri arasında lisans programı, sınav sistemi, ücretli yüksek lisans ve atamayı tek bir mesleğe hazırlık zincirinde birleştirmesi belirtilebilir. Ayrıca reformun ekonomik güvence sağlaması, okul uygulamasını gözlemden sorumluluğa doğru kademelendirmesi, araştırma ve sürekli mesleki gelişimi koruması da güçlü yönlerdendir. Buna karşılık ortaöğretimde alan bilgisinin yeterliliği, eski ve yeni sınavların birlikte uygulanması, sınavı kazanamayanların yeni programlara erişimindeki kurumsal farklılıklar, öğretmenlik yüksek lisans programının ikinci yılındaki iş yükü, yeterli sayıda nitelikli danışman gereksinimi ve bölgesel eşitsizlikler başlıca uygulama riskleridir. Reform Eylül 2026'da

uygulanmaya başladığından etkilerine ilişkin yeterli veri bulunmamaktadır. Türkiye açısından temel çıkarım, özellikle seçim, üniversite eğitimi, uygulama, mali destek, danışmanlık, araştırma ve istihdam arasında kurumsal süreklilik kurulması gibi unsurlardan söz edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Akreditasyon, Fransa, Türkiye

Öğretmen Eğitimi Programlarında Akreditasyon Süreçleri: EPDAD Değerlendiricilerinin Görüş ve Deneyimleri

Gürcü Koç [1] & Funda Kurt Keskin [2,*]

[1] Eğitim Bilimleri Gazi Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri- Eğitim Programları ve Öğretim Gazi Üniversitesi
fundakurt@gazi.edu.tr

Özet

Akreditasyon, yükseköğretim programlarının önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartları karşılama düzeylerinin bağımsız bir dış değerlendirme yoluyla belirlenmesini sağlayan kalite güvence sürecidir. Öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumu veya programı bağlamında ele alındığında ise akreditasyon, söz konusu programın belirlenen standartlar çerçevesinde yürütülmesine onay verilmesi ve programın yetkilendirilmesi sürecidir. Bu yönüyle akreditasyon, yalnızca belirli standartlara uygunluğun doğrulanmasını değil; aynı zamanda kalite güvencesinin güçlendirilmesini, hesap verebilirliğin artırılmasını ve programlarda sürekli iyileştirmenin desteklenmesini de amaçlamaktadır. Dolayısıyla akreditasyon, yükseköğretim programlarının mevcut durumunun değerlendirilmesinin yanı sıra kaliteye ilişkin uygulamaların sistematik biçimde gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının kurumsal akreditasyon süreçleri Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülürken program akreditasyonu, YÖKAK tarafından yetkilendirilmiş ulusal akreditasyon kuruluşları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından yürütülmektedir. EPDAD tarafından yürütülen program akreditasyonu süreçlerinde öğretmen eğitimi programları belirlenen standart ve ölçütler doğrultusunda değerlendirilmekte ve programların kalite güvencesi açısından mevcut durumları incelenmektedir.

Akreditasyon süreçlerine ilişkin alan yazında, sürecin kalite farkındalığının artması, programların geliştirilmesi ve kalite güvencesi uygulamalarının görünür hâle gelmesi gibi katkılarının yanı sıra iş yükü, bürokratik işlemler ve sürecin paydaşlar tarafından benimsenmesine ilişkin çeşitli güçlükler de ortaya konulmuştur. Bu bulgular, akreditasyonun uygulamada hem programların geliştirilmesine katkı sağlayan hem de farklı paydaşlar açısından çeşitli güçlükleri beraberinde getirebilen çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmaların büyük ölçüde akredite edilen programlara ve bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine odaklandığı, değerlendirme sürecini yürüten değerlendiricilerin görüş ve deneyimlerini bütüncül biçimde inceleyen çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte değerlendiriciler, akreditasyon sürecinde belirlenen standart ve ölçütlerin yorumlanması, programlara ilişkin kanıtların incelenmesi, değerlendirme kararlarının oluşturulması ve program paydaşlarıyla etkileşim kurulması gibi farklı aşamalarda doğrudan rol almaktadır. Bu nedenle değerlendiricilerin sürece ilişkin görüş ve

deneyimlerinin incelenmesinin, program akreditasyonu uygulamalarının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, EPDAD değerlendiricilerinin öğretmen eğitimi programlarında yürütülen akreditasyon süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır: 1) EPDAD değerlendiricileri öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna nasıl anlam yüklemektedir? 2) EPDAD değerlendiricileri program akreditasyonu sürecini nasıl deneyimlemektedir? 3) EPDAD değerlendiricilerinin program akreditasyonu süreçlerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmada, insan deneyimlerinin nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını incelemeye olanak sağlaması nedeniyle nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda daha önce EPDAD bünyesinde değerlendirici olarak görev almış öğretim elemanları çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmaya başlanmış olup veri toplama süreci devam etmektedir. Görüşmeler aracılığıyla katılımcıların akreditasyona yükledikleri anlamların, değerlendirme sürecinin farklı aşamalarına ilişkin deneyimlerinin ve sürecin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin ayrıntılı biçimde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Görüşmelerden elde edilecek veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. Araştırma sonucunda, değerlendiricilerin akreditasyon sürecinin farklı aşamalarında yaşadıkları deneyimlerin, ölçütleri yorumlama ve değerlendirme kararına ulaşma süreçlerinin, program paydaşlarıyla etkileşimlerinin, karşılaştıkları kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı unsurların ve akreditasyon sisteminin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin bütüncül biçimde ortaya konulması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, öğretmen eğitimi programlarında yürütülen akreditasyon süreçlerinin değerlendirici perspektifinden anlaşılmasına katkı sağlaması ve değerlendirici deneyimlerine ilişkin sınırlı alan yazının geliştirilmesine destek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kalite güvencesi, öğretmen eğitimi

Akreditasyon Süreçlerinin Kategorik Gruplarda Ölçüm Değişmezliği ile Desteklenmesi: Teoriden Pratiğe

Gökhan Iskifoğlu

Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Lefke Avrupa Üniversitesi
giskifoglu@eul.edu.tr

Özet

Problem

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon, kalite güvencesinin sağlanması ve sürekli iyileştirme kültürünün geliştirilmesi açısından önemli bir süreçtir. Bu süreçte programların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenebilmesi için farklı kaynaklardan elde edilen kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerden, mezunlardan, öğretim elemanlarından ve diğer paydaşlardan ölçme araçları aracılığıyla elde edilen veriler de bu kanıtların oluşturulmasında kullanılabilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu verilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, program, sosyoekonomik düzey veya benzeri kategorik gruplar açısından karşılaştırılması, önemli bir psikometrik varsayımı beraberinde getirmektedir: Kullanılan ölçme aracının karşılaştırılan gruplarda aynı yapıyı aynı biçimde ölçmesi. Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması, aracın farklı gruplarda aynı psikometrik özelliklerle çalıştığını tek başına göstermemektedir. Bu nedenle akreditasyon süreçlerinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmalardan elde edilen bulguların kanıt olarak kullanılmasından önce, bu karşılaştırmaların ölçüm açısından eşdeğer bir zeminde gerçekleştirildiğinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Ölçüm değişmezliği bu noktada, akreditasyon süreçlerinde kullanılan ölçme sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini destekleyen ek bir psikometrik kanıt sunmaktadır.

Kısa Kavramsal Çerçeve

Ölçüm değişmezliği, bir ölçme aracının farklı gruplarda aynı yapıyı benzer psikometrik özelliklerle ölçüp ölçmediğinin sınanmasına dayanmaktadır. Temel ilke, "fark ancak denk yapılar arasında aranır" biçiminde ifade edilebilir. Gruplar arasında ölçüm değişmezliği sağlanmadan gerçekleştirilen karşılaştırmalarda gözlenen farklılıkların ölçülen özellikten mi yoksa ölçme aracının gruplarda farklı biçimde işlemesinden mi kaynaklandığını ayırt etmek güçleşmektedir. Bu durum, özellikle akreditasyon kapsamında farklı gruplardan elde edilen sonuçların programın niteliğine ilişkin kanıt olarak yorumlanmasında önem kazanmaktadır.

Ölçüm değişmezliği aşamalı bir yapı içerisinde incelenmektedir. Konfigüral değişmezlik, aynı faktör yapısının farklı gruplarda korunup korunmadığını; metrik değişmezlik, maddelerin ilgili yapıyı gruplarda aynı güçte temsil edip etmediğini; skaler değişmezlik ise maddelerin başlangıç noktalarının veya verinin niteliğine bağlı olarak eşiklerinin gruplar arasında eşdeğer olup olmadığını değerlendirmektedir. Strict değişmezlik düzeyinde ise hata varyanslarının eşdeğerliği sınanmaktadır. Özellikle skaler değişmezliğin sağlanması, grupların gizil ortalamalarının anlamlı biçimde

karşılaştırılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Böylece ölçüm değişmezliği, akreditasyon sürecinde kullanılan grup karşılaştırmalarının yalnızca istatistiksel olarak değil, psikometrik açıdan da desteklenmesine olanak sağlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde gerçekleştirilen grup karşılaştırmalarının ölçüm değişmezliği çerçevesinde ele alındığı kuramsal-metodolojik bir çalışma olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada, akreditasyon süreçlerinde ölçme araçlarından elde edilen verilerin farklı kategorik gruplar açısından karşılaştırılmasında izlenebilecek ölçüm değişmezliği süreci kavramsal ve analitik bir çerçeve içerisinde ele alınmaktadır. Önerilen yaklaşımda öncelikle ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanması, ardından Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi (MG-CFA) kapsamında konfigüral, metrik, skaler ve gerekli durumlarda strict değişmezlik modellerinin sıralı olarak test edilmesi öngörülmektedir. Ardışık modellerin değerlendirilmesinde genel model uyumunun yanı sıra CFI ve RMSEA gibi uyum indekslerindeki değişimlerin dikkate alınması önerilmektedir. Tam değişmezliğin sağlanamadığı durumlarda sorunlu parametrelerin belirlenerek kuramsal gerekçeler doğrultusunda kısmi değişmezlik modellerinin değerlendirilmesi de çerçevenin bir parçasıdır. Böylece akreditasyon kapsamında elde edilen grup farklılıklarının yorumlanmasından önce ölçme aracının gruplar arasında karşılaştırılabilirliği için psikometrik kanıt oluşturulması amaçlanmaktadır.

Beklentiler

Önerilen çerçevenin, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde kullanılan nicel kanıtların niteliğinin güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ölçüm değişmezliğinin akreditasyon süreçlerine dahil edilmesiyle, farklı kategorik gruplardan elde edilen puanların hangi koşullarda karşılaştırılabileceğinin belirlenmesi ve gözlenen farklılıkların ölçme aracının farklı işleyişinden kaynaklanma olasılığının değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Böylece ölçüm değişmezliği, akreditasyon sürecine yeni bir değerlendirme yükü eklemekten çok, mevcut ölçme sonuçlarından elde edilen kanıtların yorumlanmasını güçlendiren psikometrik bir güvence mekanizması olarak işlev görebilir. Bu yaklaşımın; kanıta dayalı karar verme süreçlerini desteklemesi, programların güçlü ve gelişime açık yönlerinin daha güvenilir biçimde belirlenmesine katkı sağlaması ve sürekli iyileştirme çalışmalarının daha sağlam ölçme kanıtlarına dayandırılmasına yardımcı olması beklenmektedir. Sonuç olarak ölçüm değişmezliğinin öğretmen eğitimi akreditasyon süreçlerinde dikkate alınması, farklı gruplardan elde edilen ölçme sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini destekleyerek kalite güvence süreçlerinin psikometrik temellerinin güçlendirilmesine katkı sunabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Önerilen çerçevenin, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde kullanılan nicel kanıtların niteliğinin güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ölçüm değişmezliğinin akreditasyon süreçlerine dahil edilmesiyle, farklı kategorik gruplardan elde edilen puanların hangi koşullarda karşılaştırılabileceğinin belirlenmesi ve gözlenen farklılıkların ölçme aracının farklı

işleyişinden kaynaklanma olasılığının değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Böylece ölçüm değişmezliği, akreditasyon sürecine yeni bir değerlendirme yükü eklemekten çok, mevcut ölçme sonuçlarından elde edilen kanıtların yorumlanmasını güçlendiren psikometrik bir güvence mekanizması olarak işlev görebilir. Bu yaklaşımın; kanıta dayalı karar verme süreçlerini desteklemesi, programların güçlü ve gelişime açık yönlerinin daha güvenilir biçimde belirlenmesine katkı sağlaması ve sürekli iyileştirme çalışmalarının daha sağlam ölçme kanıtlarına dayandırılmasına yardımcı olması beklenmektedir. Sonuç olarak ölçüm değişmezliğinin öğretmen eğitimi akreditasyon süreçlerinde dikkate alınması, farklı gruplardan elde edilen ölçme sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini destekleyerek kalite güvence süreçlerinin psikometrik temellerinin güçlendirilmesine katkı sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Ölçüm Değişmezliği, Kategorik Gruplar

Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitiminin Öğretmen Yetiştirme Standartları Bağlamında İncelenmesi

Ipek Su Türkmen [1,*] & Atilla Özdemir [2]

[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yıldız Teknik Üniversitesi
[2] İlköğretim Matematik Öğretmenliği Süleyman Demirel Üniversitesi
ipeksutrkmen@hotmail.com

Özet

Millî Eğitim Akademisi, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine yeni bir yapı kazandırmıştır. Bu yapının öğretmen yetiştirme standartları açısından incelenmesi, kalite güvencesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitimini EPDAD öğretmen eğitimi standartları bağlamında incelemektir. Araştırma, ölçüt temelli doküman analiziyle yürütülmüştür. İnceleme çerçevesini EPDAD'ın yedi standart alanındaki 64 başlangıç göstergesi oluşturmuştur. Veriler ilgili mevzuat, 2026 Hazırlık Eğitimi Programı, ders tanımlama formları, uygulama belgeleri ve değerlendirme araçlarından elde edilmiştir. Ayrıca 22 ortak ve 28 alan dersi olmak üzere 50 ders tanımlama formu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Göstergeler, önceden belirlenen karar kurallarına göre dereceli olarak kodlanmıştır. İki bağımsız kodlayıcının ilk turundaki doğrusal ağırlıklı Cohen kappa katsayısı κw=.463 olarak bulunmuştur. İlk turdaki farklılıklar daha sonra dayanak belgeler ve göstergeye özgü karar kuralları üzerinden yeniden değerlendirilmiştir. İzleyen değerlendirme turlarında farklı görüşler ortak karara bağlanmış ve tüm göstergeler için konsensus sağlanmıştır. Nihai kodlamada 16 göstergede doğrudan ve kapsamlı, 19 göstergede kısmi, 18 göstergede dolaylı kanıt belirlenmiştir. On göstergede kanıta ulaşılamamış, bir gösterge ise dokümanla değerlendirilememiştir. En güçlü kanıtlar öğretimin planlanması ve Akademi ile eğitim kurumları arasındaki iş birliği alanlarında görülmüştür. En belirgin kanıt boşluğu tesisler ve öğrenme kaynakları alanında ortaya çıkmıştır. Derslerde öğrenme çıktıları ve öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Buna karşılık teorik ve alan derslerinde ölçme ve değerlendirme büyük ölçüde iki yazılı sınava dayanmaktadır. Sonuçlar, hazırlık eğitiminin güçlü bir programatik ve yönetsel çerçeveye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte program yeterliklerinin ders çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, fiziki ve teknolojik kanıtların güçlendirilmesi ve kalite güvence döngüsünün sistematik hâle getirilmesi gelişim alanları olarak öne çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nihai bulguları, Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitiminin başlangıç aşamasında güçlü bir normatif, programatik ve yönetsel altyapı oluşturduğunu göstermektedir. En güçlü kanıt profili öğretim, Akademi-eğitim kurumu iş birliği ve yönetim alanlarında görülmektedir. Programın dört dönemlik yapısı, ders ve yöntem çeşitliliği, yoğun okul/kurum uygulaması, uygulama rollerinin açık tanımlanması, MEBAKBİS üzerinden bütünleşik işlem akışı, personelin ders alanıyla eşleştirilmesi ve

uygulamalı performansın çoklu zaman/değerlendirici yaklaşımıyla ele alınması modelin belirgin güçlü yönleridir.

Buna karşılık program yeterlikleri ile ders öğrenme çıktıları arasındaki izlenebilirlik, teorik/alan derslerinde ölçme-değerlendirme çeşitliliği, gerçekleşen personel ve aday verileri, personel performans izleme, paydaşların düzenli karar katılımı, merkez bazlı fiziksel/teknolojik/erişilebilirlik kanıtları, kapalı kalite iyileştirme döngüsü ve belge sürüm yönetimi temel gelişim alanlarıdır. Dolayısıyla çalışma "Akademi EPDAD standartlarını karşılamaktadır/karşılamamaktadır" biçiminde bir sonuç üretmemekte; EPDAD başlangıç göstergeleri kullanıldığında hangi boyutların güçlü biçimde belgelendiğini, hangi boyutların ise ek kanıt ve sistematik izleme gerektirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirme, EPDAD, kalite güvencesi, doküman analizi

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonunda Güncel Eğilimler: EPDAD İçin Bir Yol Haritası

Canay Demirhan Işcan [1], Ayşe Gülsüm Akçatepe [2,*] & Ersin Türe [3]

[1] Eğitim Programları ve Öğretim Ankara Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Ankara Üniversitesi
[3]

a.g.akcatepe@gmail.com

Özet

Öğretmen eğitiminde hesap verebilirlik, başka bir deyişle tüm adayların erişiminin olduğu yüksek kaliteli programları garanti altına alan kalite güvence sistemlerinin kurulması, öğretmen eğitimi alanında uygulanması zor bir kavram olmuştur (Darling-Hammond, 2020). Program akreditasyonu gibi hesap verebilirlik mekanizmaları ile kalite güvence sistemleri, öğretmen eğitimi programlarının kapasite geliştirme ihtiyacını karşılamada ve niteliği arttırmada işlevsel süreçlerdir (OECD, 2019). 2000'li yıllardan itibaren hesap verebilirlik ve değerlendirme, öğretmen eğitimi politikalarında niteliği arttırmanın anahtar mekanizmaları olarak benimsenmiştir (Cochran-Smith & Reagan, 2022). Bu doğrultuda öğretim kalitesinin nasıl iyileştirileceği üzerine dünya genelinde benzer bir strateji eğilimi belirmiştir. Bu eğilim, öğretmen adaylarının ne öğrenmesi ve neleri yapabilmesi gerektiğini tanımlayan standartların belirlenmesi olmuştur (Darling-Hammond, 2017). Standartlar ve akreditasyon ölçütleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinde önemli bileşenler arasında gösterilmektedir (OECD, 2019). Politika araçları olarak görülen standartlar, farklı bağlamlarda karmaşık süreçlerle yürürlüğe girer; ancak bunların tek başına işlev görmesi beklenemez (Révai, 2018). Darling-Hammond (2020), mesleki standartların, akreditasyon ve lisanslama süreçlerini düzenleyen mesleki politikalara dahil edilmesi halinde öğretmen eğitiminde kalitenin artabileceğine işaret etmektedir. Mesleki standartlar ile öğretmen eğitimi programları arasındaki etkileşime dair kapsamlı bir anlayış, yeni politikaların yönlendirilmesine yararlı bilgiler sağlayabilir (Révai, 2018).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde geleneksel olarak minimum standartların karşılanmasına odaklanıldığı belirtilmektedir (OECD, 2019). Akreditasyon ve kalite güvencesi mekanizmaları, yalnızca çıktı ölçümlerine veya asgari ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığına odaklanmak yerine sürekli iyileştirmeye yol açan süreçleri teşvik ettikleri sürece kanıta dayalı ve kendi kendini geliştiren öğretmen eğitimi sistemlerinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir (OECD, 2019). Standartlar, onlara eşlik eden kalite güvence araçları ve akreditasyon çerçeveleri ile ilişkili ve etkileşim içerisinde olduklarından etkileri daha geniş bir bağlamda değerlendirilmelidir (Révai, 2018). Bu nedenle öğretmen eğitimi standartlarının hangi süreçlerle geliştirildiğini, farklı eğitim politikaları bağlamında kapsamının ve odağının nasıl değiştiğini, hangi mekanizmalarla nasıl işleyiş gösterdiğini incelemek öğretmen eğitimi programlarında kalite tartışmaları için önemli içgörüler sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonunda kullanılan uluslararası ve ulusal standart çerçevelerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek ortaklaşan ve ayrışan standart alanlarını belirlemek ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans standartlarının güncellenmesine yönelik bütüncül bir yapı önermektir. Araştırmanın problemi, "hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin uluslararası ve ulusal standart çerçeveleri, EPDAD'ın mevcut standart alanları ile hangi noktalarda ortaklaşmakta ve hangi noktalarda ayrışmaktadır; bu analiz doğrultusunda EPDAD standartlarının güncellenmesine yönelik öneriler nelerdir?" biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın, öğretmen eğitimi akreditasyonunda ulusal standartların uluslararası çerçevelerle uyumunu kanıta dayalı biçimde ortaya koyması, standart geliştirme sürecine karşılaştırmalı ve şeffaf bir veri tabanı sunması ve benzer güncelleme süreçleri yürüten diğer ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarına yöntemsel bir örnek oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. İncelenecek dokümanlar için ülke/bölge seçiminde, üniversite sıralamaları (THE) ve uluslararası ölçekli sınav (PISA, TIMMS) sonuçlarında nitelikli öğretmen eğitimi sistemleriyle ilk sıralarda gösterilen ülkeler temel alınmıştır. Ayrıca yükseköğretim alanında faaliyet gösteren uluslararası akreditasyon kuruluşları da kapsama alınmıştır. Bu doğrultuda; ABD, Avusturya, Avustralya, Estonya, Finlandiya, İskoçya, İngiltere, Norveç, Çin, Güney Kore, Singapur, Kanada gibi ülkeler ile çeşitli akreditasyon kuruluşlarının (CAEP, AAQEP, MACTE, ATE, NBPTS, ENQA/ESG, TEQSA, AITSL, NOKUT, AQ Austria, GTCS, OCT, OECD) resmî internet sayfalarından ulaşılabilen akreditasyon standartlarına ilişkin dokümanları veri kaynaklarını oluşturmuştur. Analiz aşamasında; dokümanlarla ilgili bağlamsal bilgiler kaydedilmiş, ardından standart, alt standart, ilke, kalite alanı veya yeterlik olarak tanımlanan tüm başlıklar orijinal dilinde ve Türkçe karşılıklarıyla listelenmiştir. Bu işlem her kuruluş için ayrı bir betimsel inceleme raporu biçiminde yürütülmüştür. Belgeler EPDAD'ın mevcut yedi standart alanı temel alınarak tümdengelimli biçimde kodlanmış, bu alanların dışında kalan unsurlar ise tümevarımlı olarak temalaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, program tasarımı ve öğrenme çıktıları ile öğrenci kabulü, gelişimi ve mezuniyetine ilişkin standartların incelenen çerçevelerin büyük çoğunluğunda yer aldığını; kalite güvencesi ve sürekli iyileştirmenin de yaygın bir ortak payda olduğunu göstermektedir. Buna karşın fakülte-okul iş birliği ve klinik deneyim yalnızca öğretmen yetiştirmeye özgü çerçevelerde belirgin iken, yönetim ve liderlik çoğunlukla kalite güvencesiyle birleşik ele alınmaktadır. Araştırma temelli ve kanıta dayalı yaklaşım öğretmen eğitimi programlarında ve akreditasyon süreçlerinde benimsenen temel yaklaşım olarak vurgulanırken, mezun izleme, paydaş katılımı ve toplum yararına eylem, dijital dönüşüm ve yapay zekâ, akademik dürüstlük ve etik, eşitlik, kapsayıcılık ve sürdürülebilirlik, mevcut yedi alanlı yapının dışında kalan başlıca eğilimler olarak belirlenmiştir. Bildiride, kalite ve akreditasyona ilişkin incelenen uluslararası dokümanlardan elde edilen bulgular doğrultusunda standart alanlardan oluşan bütüncül bir yapı önerilmesi planlanmaktadır.

Kaynaklar

Cochran-Smith, M., & Reagan, E. M. (2022). Centering equity in teacher education evaluation: From principles to transformative enactment. Journal of Teacher Education, 73(5), 449-462. DOI: 10.1177/00224871221123728

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L. (2020) Accountability in teacher education. Action in Teacher Education, 42(1), 60-71, DOI: 10.1080/01626620.2019.1704464

OECD (2019), A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/cf74e549-en

Révai, N. (2018), "What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore", OECD Education Working Papers, No. 174, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, akreditasyon standartları, doküman analizi

Fransa ve Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Kalite Güvencesi: Hcéres ve EPDAD Kuruluşlarının Karşılaştırmalı Analizi

Şafak Oğuz [1,*] & Naci Serhat Başkan [2]

[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği E P D A D, Marmara Üniversitesi
[2] Fransızca Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
safakoguz@live.com

Özet

Bu çalışma, Fransa ve Türkiye'de öğretmen eğitiminin kalite güvencesini düzenleyen kurumsal yapıları, değerlendirme süreçlerini ve karar mekanizmalarını karşılaştırmalı eğitim perspektifinden incelemektedir. Her iki ülkede öğretmen eğitimi yükseköğretim sistemi içinde yürütülmekle birlikte, kalite güvencesinin örgütlenmesi ve akreditasyonun işleyişi farklı yönetişim modellerine dayanmaktadır. Fransa'da öğretmen eğitimi, yükseköğretim kurumları bünyesinde yapılandırılan Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) aracılığıyla yürütülmektedir. Kalite güvencesi, Hcéres tarafından yükseköğretim kurumları ve eğitim programları düzeyinde gerçekleştirilen dış değerlendirmeler ile INSPÉ'lere ilişkin kamu otoritelerinin yetkilendirme ve akreditasyon süreçlerinin birlikte yer aldığı çok aktörlü bir yapı içinde işlemektedir. INSPÉ'lerin akreditasyonu, Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) görüşünün ardından yükseköğretim ve milli eğitimden sorumlu bakanların ortak kararıyla gerçekleştirilmektedir. 2026–2027 akademik yılı itibarıyla öğretmen eğitimi reformu kapsamında yeni Master enseignement et éducation (M2E) programları INSPÉ'lerde uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirilmiş bağımsız bir akreditasyon kuruluşu olan Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), öğretmen yetiştirme lisans programlarının alana özgü dış değerlendirme ve akreditasyonunda temel aktörlerden biridir.

Nitel karşılaştırmalı durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada Hcéres ve EPDAD'ın değerlendirme ölçütleri, süreç kılavuzları, değerlendirme raporları ve iki ülkedeki ilgili kurumsal düzenlemeler doküman analizi yoluyla incelenecektir. Karşılaştırma, değerlendirme biriminin niteliği, standartların alan temelli olması, öz değerlendirme, dış değerlendirme ve saha ziyareti, değerlendirici profilleri, öğrenci ve dış paydaş katılımı, karar verme yetkisi, akreditasyonun sonuçları, izleme mekanizmaları ve sürekli iyileştirme anlayışı boyutları üzerinden yapılandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgular, Fransa ve Türkiye'deki kalite güvencesi çerçevelerinin farklı kurumsal işleyişlere dayandığını göstermektedir. Fransa'da Hcéres, kurum ve eğitim programı düzeylerinde dış değerlendirme yapan daha geniş bir ulusal kalite güvencesi yapısının parçasıyken, INSPÉ'lerin akreditasyon kararı ilgili kamu otoriteleri tarafından verilmektedir. Türkiye'de ise EPDAD, öğretmen yetiştirme programlarına özgü standartlar ve alan uzmanlığı temelinde doğrudan program

akreditasyonuna odaklanmaktadır. Bu farklılık, iki yapının işlevsel olarak tam eşdeğer olmadığını ortaya koymaktadır. Karşılaştırmanın değerlendirme ölçütleri, yönetişim, karar yetkisi, izleme ve sürekli iyileştirme boyutları üzerinden yapılması gerektiğini göstermektedir.

Çalışma, bu iki kalite güvencesi çerçevesinde merkezi koordinasyon, alan uzmanlığı, kurumsal özerklik, hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme arasındaki ilişkinin nasıl farklı biçimlerde kurulduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede Hcéres ve EPDAD uygulamalarının güçlü yönleri ile geliştirmeye açık alanları karşılaştırılarak, Fransa ve Türkiye'de öğretmen eğitiminin kalite güvencesine yönelik öneriler geliştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, kalite güvencesi, program akreditasyonu, Hcéres, EPDAD, karşılaştırmalı eğitim

Beyond Checklists: Reimagining Quality Assurance in Foreign Language Programs

Mehtap Çiçen [1] & Dinçay Köksal [2,*]

[1] Yabancı Diller Yüksekokulu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
[2] Yabancı Diller Eğitimi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
koksal.dincay@gmail.com

Özet

"Today, quality assurance and accreditation have taken center stage on the agendas of higher education institutions worldwide. Those that fail to prioritize excellence in their educational services directly jeopardize their long-term sustainability.

Highlighting this imperative, the Higher Education Special Expertise Commission Report for the Twelfth Development Plan (2024–2028)—published by the Strategy and Budget Office of the Presidency of the Republic of Türkiye—outlines targeted measures to elevate the quality of foreign language education.

"In Türkiye today, every university has a school of foreign languages tasked with delivering basic language training as well as preparatory programs for 30% or 100% English-medium degree tracks. To assess the quality of education offered by these schools, dedicated accreditation bodies are in place, and services are also obtained from international accrediting organizations.

Yet, we all recognize that true accreditation goes far beyond merely checking boxes on a compliance list. With this in mind, this workshop aims to foster a critical evaluation of how quality assurance and accreditation processes impact teaching practices, assessment integrity, and curriculum design in foreign language programs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

WE are all aware of never-ending discussion of the gap between quality management theories and practical classroom application and we try to bridge this gap. The expected outcome is to provide participants with a comprehensive platform to critically analyze the theoretical framework of 'Constructive Alignment' (Biggs, 2001) within the broader scope of institutional quality management. We will examine how quality frameworks translate into actual teaching and assessment practices within language programs. Beyond mere theoretical exploration, in this workshop we will try to identify and address the core challenges and dissect the friction points that frequently arise between rigid iaccreditation standarts and the dynamic, day-to-day realities of the foreign language classroom.

Rather than viewing quality assurance as a top-down administrative burden, this workshop aims to empower educators and administrators to cultivate an authentic culture of continuous improvement—placing both teacher agency and student success at the heart of institutional growth.

WE will move away from traditional, bureaucratic weekly meetings and replace them with "Teaching Logs" based on Reflective Evidence.

Anahtar Kelimeler: Reflective Evidence, Teaching Logs, Quality Assurance, Foreign Language Education.

Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında İç Kalite Güvencesi Standardı Olarak Bilgi Yönetimi Süreçleri

Tuba Akar Kunduroglu

Eğitim Programları ve Öğretim Ankara Üniversitesi
tubakoglu@gmail.com

Özet

Gelişmiş ve gelişmekte olan yükseköğretim sistemlerinde; küreselleşme, bilgi toplumu gerekleri ve Bologna Süreci uyum çalışmaları doğrultusunda şeffaflık, hesap verebilirlik, karşılaştırılabilirlik ve sürekli iyileştirme odaklı kalite güvence sistemlerinin kurulması temel bir zorunluluk haline gelmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri (ESG) rehberliğinde şekillenen iç kalite güvencesi (İKG) sistemlerinde, kurumların eğitim-öğretim, araştırma ve yönetim faaliyetlerine ilişkin verileri sistematik olarak toplaması, analiz etmesi ve karar alma mekanizmalarına entegre etmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ENQA tarafından belirlenen ESG standartlarından biri olan "Bilgi Yönetimi" süreçlerinin Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında iç kalite güvencesi sistemlerinin yapılandırılmasında ve sürdürülmesindeki rolünü incelemektir. Bu doğrultuda mevcut uygulamalar ve bu uygulamaların öğretmen eğitimine etkileri belirlenmiş ve kurumsal niteliği artıracak sürdürülebilir bilgi yönetimi süreçlerine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Betimsel araştırma deseninde tasarlanan bu araştırmanın evrenini Türkiye'nin tüm devlet ve vakıf üniversitesinin Eğitim Fakülteleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır ve araştırmaya 17 farklı ildeki 24 devlet ve vakıf üniversitesi dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri üç farklı kaynaktan toplanmıştır. İlk olarak, araştırma kapsamına dahil edilen 311 akademik yöneticiden (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı) araştırmacı tarafından geliştirilen ve kapalı/açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla veri elde edilmiştir. İkinci olarak, bu gruptan basit yansız örneklemeyle seçilen 82 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü veri kaynağı olarak ise ilgili üniversitelerin Kurum İç Değerlendirme Raporları (KİDR), Bologna bilgi paketleri ve kalite el kitapları doküman analizine tabi tutulmuştur. Karma yöntemle elde edilen verilerin analizi, QSR-NVivo Pro-11 yazılımı kullanılarak betimsel ve tematik kodlama süreçleriyle gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları; mevcut bilgi yönetimi uygulamaları, bu uygulamaların öğretmen eğitimine etkileri ve geliştirilen öneriler olmak üzere üç ana tema etrafında şekillenmektedir. Mevcut uygulamalar boyutunda, incelenen kurumların tamamında İKG kapsamında program/ders bilgi paketlerinin hazırlandığı ve kurumsal web sayfalarında kamuya açık şekilde paylaşıldığı tespit edilmiştir. Akademik yöneticilerin kalite standartlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu ve kurumsal hafıza oluşturma

motivasyonu taşıdıkları görülmüştür. Ancak bu verilerin veri organizasyonu, kaynak yönetimi, kurumsal iletişim ve raporlama süreçlerinde kullanılmasına rağmen; gerçekliği tam olarak yansıtma, kuruma özgü dinamikleri ifade etme ve içsel bir gelişme ihtiyacından doğma noktalarında yetersizlikler barındırdığı saptanmıştır. Ayrıca bulgular kurumsal bilginin dijital olarak depolanması, sistemik güncellenmesi ve birimler arası yatay paylaşımı süreçlerinde bürokratik hantallıklar ve otomasyon eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Bilgi yönetimi süreçlerinin öğretmen eğitimine etkileri incelendiğinde, katılımcılar tarafından bu çalışmaların sıklıkla merkezi bir "zorunluluk", "bürokratik hantallık" ve "tekdüzelik" hissiyle yürütüldüğü ifade edilmiştir. Veri toplama ve raporlama süreçlerindeki otomasyon eksikliği ve zaman baskısı, öğretim elemanları üzerinde aşırı iş yükü ve motivasyon kaybı yaratmaktadır. Ayrıca bilgi sistemlerindeki kopukluklar, program çıktılarının ve öğrenci gelişiminin boylamsal izlenmesini zorlaştırmakta, kanıta dayalı karar alma mekanizmalarını zayıflatmaktadır.

Sonuç olarak, bilgi yönetimi süreçlerinin sadece biçimsel bir dokümantasyon yükü veya dış denetimlere yönelik gösterimsel bir eylem olmaktan çıkarılması önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Kalite kavramında kurumsal bir ortak dilin oluşturulması, verilerin hiyerarşik denetim aracı olmaktan çıkarılıp kanıt temelli program revizyonlarında kullanılması önem arz etmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, eğitim fakültelerine özgü, Bologna süreçleri, ulusal akreditasyon kriterleri ve akademik çıktıların tek bir platformdan izlenmesini sağlayan "Entegre Kurumsal Bilgi Ekosistemi Modeli" kurulması ve veriyi karara dönüştüren şeffaf, dinamik sistemlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, iç kalite güvencesi, bilgi yönetimi

Akreditasyon Sürecinden Sürekli İyileştirmeye Doğru: Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Kalite Güvencesine Dayalı Bir Model Önerisi

Süleyman Aksu [1,*] & Ercin Ayhan [2]

[1] Türkçe Öğretmenliği Girne Amerikan Üniversitesi
[2] Ingilizce Öğretmenliği Girne Amerikan Üniversitesi
suleymanaksu@gau.edu.tr

Özet

Yükseköğretimde kalite güvencesi ve program akreditasyonu, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca belirli standartları karşıladığını belgeleyen değerlendirme süreçleri olmaktan çıkarak programların izlenmesi, geliştirilmesi ve sürdürülebilir niteliğinin güvence altına alınmasına yönelik önemli araçlara dönüşmektedir. Bu bağlamda bildirinin amacı, Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında akreditasyon sürecinin sürekli iyileştirme kültürüne dönüştürülmesine yönelik kalite güvencesi temelli bir model önermektir. Araştırma, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının EPDAD akreditasyonuna hazırlık sürecinde gerçekleştirilen özdeğerlendirme çalışmaları ve bu süreçte üretilen kurumsal kanıtların doküman incelemesine dayanmaktadır. İnceleme; öğretim programının planlanması, program ve ders öğrenme çıktılarının uyumu, öğretme-öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik uygulaması, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi, öğrenci ve mezun izleme, paydaş katılımı ve kurumsal yönetim boyutları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Özdeğerlendirme süreci, akreditasyona hazırlığın Türkçe öğretmenliği programında çeşitli kalite geliştirme uygulamalarını harekete geçirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda ders tanımları ve izlenceleri yeniden yapılandırılmış; derslerin öğrenci iş yükleri ve AKTS hesaplamaları gözden geçirilmiş; program çıktıları ile ders öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler matrisler aracılığıyla görünür hâle getirilmiş ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrenme çıktılarıyla uyumu sistematik biçimde ele alınmıştır. Programın Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, öğretmenlik mesleği yeterlikleri ve Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleriyle ilişkilendirilmesi; kalite güvencesinin yalnızca ders içeriklerinin kontrolüyle sınırlı olmadığını, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin bütüncül biçimde izlenmesini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenci görüşlerinin ders izlencelerine yansıtılması, öğretmenlik uygulamalarında çoklu değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarının kullanılması, mezunların kariyer süreçlerinin izlenmesi, fakülte-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve iç ve dış paydaşların kalite süreçlerine katılımı, sürekli iyileştirme yaklaşımının temel bileşenleri olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle bildiride; Türkçe öğretmeni yetiştirme programları için kalite güvencesine dayalı sürekli iyileştirme modeli önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Model; (1) Türkçe öğretiminde standart ve yeterliklerin belirlenmesi, (2) program ve öğrenme çıktılarının ilişkilendirilmesi, (3) uygulama ve kanıt üretimi, (4) çok kaynaklı izleme ve değerlendirme, (5) paydaş ve mezun geri bildirimi, (6) veriye dayalı program iyileştirme ve (7) yeniden izleme olmak üzere birbiriyle ilişkili yedi aşamadan oluşmaktadır. Modelin doğrusal bir akreditasyon hazırlığı yerine döngüsel bir kalite güvence sistemi olarak işletilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak akreditasyonun nihai bir hedef değil, Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında kurumsal özdeğerlendirme, kanıta dayalı karar verme ve sürekli iyileştirmeyi destekleyen dinamik bir kalite mekanizması olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Önerilen modelin Türkçe öğretmenliği programlarının kalite güvence süreçlerinin yapılandırılması ve sürdürülebilir bir kalite kültürünün geliştirilmesi açısından uygulanabilir bir çerçeve sunabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretim programı, Program akreditasyonu.

Almanca Öğretmenliği Lisans Programının Mezun Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Gülay Heppınar [1,*], Aykut Özkan [1] & Arif Bora Kılıç [1]

[1] Almanca Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
gulay.heppinar@marmara.edu.tr

Özet

Yükseköğretimde kalite güvencesinin temel unsurlarından biri, program öğrenme çıktılarının paydaş görüşleri doğrultusunda izlenmesi ve değerlendirme sonuçlarının sürekli iyileştirme süreçlerine yansıtılmasıdır. Bu bağlamda mezun görüşleri, program süresince kazandırılması hedeflenen alan bilgisi, mesleki beceri ve yeterliklerin mezuniyet sonrasında mesleki yaşamda ne ölçüde kullanılabildiğinin ve program öğrenme çıktılarının ne düzeyde gerçekleştiğinin değerlendirilmesine olanak sağlayan önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Almanca Öğretmenliği programı mezunlarının öz değerlendirmelerine göre alan bilgisi ve bilimsel yeterlik düzeyleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek ve alan bilgisi ve bilimsel yeterlik düzeyleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülecektir. Çalışma grubunu Almanca Öğretmenliği lisans programından mezun yaklaşık 50 katılımcı oluşturacaktır. Veriler, Almanca Öğretmenliği Alan Yeterlikleri ve Program Öğrenme Çıktıları Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanacaktır. Ölçme aracının alan bilgisi ve bilimsel yeterlikler boyutu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) doğrultusunda kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışma ve sorumluluk, öğrenme ve gelişim, iletişim ve sosyal yetkinlik ile mesleki ve alana özgü yetkinlik olmak üzere altı alt boyutta değerlendirilecektir.

Çalışma sonucunda, mezunların alan bilgisi ve bilimsel yeterlik düzeyleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeyleri belirlenecek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler ortaya konacaktır. Bulguların, PUKÖ döngüsünün “Kontrol Et” aşamasına kanıta dayalı veri sağlaması ve “Önlem Al” aşamasında gerçekleştirilecek program iyileştirme çalışmalarını desteklemesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda, mezunların öz değerlendirmelerine göre alan bilgisi ve bilimsel yeterlik düzeyleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeyleri belirlenecek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler ortaya konacaktır. Araştırma sonucunda, Almanca Öğretmenliği programı mezunlarının alan bilgisi ve bilimsel yeterlikleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak olumlu bir düzeyde olması beklenmektedir. Bununla birlikte, yeterliklerin alt boyutları arasında farklılaşmalar ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme

düzeylerinin de genel olarak yüksek olmakla birlikte, bazı öğrenme çıktılarında iyileştirmeye ihtiyaç duyulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alan bilgisi ve bilimsel yeterlik düzeyleri ile program öğrenme çıktılarını gerçekleştirme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Elde edilecek sonuçların, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine ve sürekli iyileştirme çalışmalarının kanıta dayalı biçimde yürütülmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bulguların, PUKÖ döngüsünün "Kontrol Et" aşamasına kanıta dayalı veri sağlaması ve "Önlem Al" aşamasında gerçekleştirilecek program iyileştirme çalışmalarını desteklemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Almanca Öğretmenliği, Program Değerlendirme, Program Öğrenme Çıktıları, Kalite Güvencesi, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyonu Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Bibliyometrik Analiz ve Tematik Haritalama Yaklaşımıyla Bir İnceleme

Murat Topal [1,*], Şirin Küçük Avcı [2] & Aslıhan Istanbullu [3]

[1] Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Sakarya Üniversitesi
[2] Eğitim Programları ve Öğretim Akdeniz Üniversitesi
[3] Bilgisayar Programcılığı Amasya Üniversitesi
mtopal@sakarya.edu.tr

Özet

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu ve kalite güvencesi, son çeyrek yüzyılda küresel yükseköğretim politikalarının merkezi gündem maddelerinden biri hâline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde CAEP, Avrupa'da Bologna Süreci ve ENQA/ESG çerçevesi, Avustralya'da AITSL/TEMAG, Hindistan'da NCTE ve Türkiye'de YÖKAK/EPDAD gibi kurumsal yapılar, öğretmen eğitiminde akreditasyonu ulusal politika araçları hâline getirmiştir. Bu küresel yakınsamaya karşın, akreditasyonun öğretmen eğitiminin kalitesini gerçekten artırıp artırmadığı literatürde yoğun biçimde tartışılmakta; standardizasyon-özerklik ve hesap verebilirlik-mesleki güven ekseninde köklü bir kutuplaşma gözlenmektedir. Bununla birlikte, bu kutuplaşmanın sistematik bir haritasını çıkaran bibliyometrik çalışmalar sınırlıdır: mevcut bibliyometrik incelemeler ya öğretmen eğitimini genel olarak ele almakta ya da yükseköğretimde kalite güvencesini öğretmen eğitiminden bağımsız biçimde incelemektedir. Bu çalışma, söz konusu araştırma boşluğunu gidermek amacıyla, öğretmen eğitimi ve akreditasyonu kesişiminde yer alan uluslararası literatürün hem yapısal hem de kavramsal haritasını çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, Web of Science ve Scopus veri tabanlarından elde edilen ve tekrar eden kayıtların temizlenmesi sonrası 7.923 benzersiz kayıttan oluşan bir veri seti (2000-2026) üzerinde bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma beş araştırma sorusuna yanıt aramaktadır: (a) yıllara göre yayın üretim eğilimi, (b) en üretken yazar, dergi ve ülkeler, (c) atıf ve ortak yazarlık ağı yapısı, (d) Callon'un (1991) merkezilik-yoğunluk yaklaşımına dayalı stratejik tematik harita ve (e) 2000-2014, 2015-2020 ve 2021-2026 dönemleri arasındaki kavramsal/tematik evrim. Yöntemsel olarak, eş-kelime (co-word) analizi ve Cobo ve arkadaşlarının (2011) SciMAT protokolü temel alınmış; tematik haritalama analizi kullanılmıştır.

Bulgular, alanın 2014 sonrasında ve özellikle 2018 ile 2024-2025 yıllarında belirgin bir üretim ivmesi kazandığını; Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'nın en üretken ülkeler olduğunu göstermektedir. Ortak yazarlık ağı görece parçalı bir yapı sergilemekte, "teacher training / program evaluation" ile "medical education" kümeleri alanın motor temaları konumunda yer almaktadır. Tematik evrim analizi, zaman içinde dar bir "certification" anlayışının yerini giderek "standards" merkezli, daha bütünleşik bir kalite güvencesi anlayışına bıraktığını ortaya koymaktadır. Çalışma, alanın kavramsal yapısını ve zamansal evrimini birlikte ele alan ilk kapsamlı bibliyometrik haritalama girişimi olması

bakımından literatüre özgün bir katkı sunmakta; gelecekte akreditasyon odaklı bir alt küme üzerinde derinleştirilmiş nitel bir scoping review ile ve Türkiye'ye özgü karşılaştırmalı bir analizle tamamlanabilecek bir temel oluşturmaktadır. Bulgular ayrıca, akreditasyon politikalarını şekillendiren karar vericiler ve öğretmen eğitimi programlarını yürüten kurumlar için, alanın hangi temalar etrafında yoğunlaştığına ve hangi konuların henüz yeterince araştırılmadığına dair sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bibliyometrik ve tematik analiz aşamaları tamamlanmış olmakla birlikte, bulgular hâlâ geçici niteliktedir ve veri setinin tamamı üzerinde yürütülecek tamamlayıcı doğrulama analizleriyle birlikte ele alındığında daha kesinleşecektir. Bu aşamaya kadar elde edilen bulgulara dayanarak, çalışmanın nihai hâlinde şu yönde sonuçlar beklenmektedir: (a) uluslararası öğretmen eğitimi ve akreditasyon literatüründe 2018 sonrası gözlenen üretim ivmesinin, CAEP'in 2013-2014 konsolidasyonu, Avustralya'da TEMAG (2014) reformları ve Avrupa'da ESG'nin 2015 güncellemesi gibi kurumsal gelişmelerle ilişkilendirilebileceği; (b) alanın büyük ölçüde Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya merkezli kalmaya devam edeceği tahmin edilmektedir. Ayrıca, 2021-2026 döneminde ortaya çıkan "pre-service teacher education" ve "educational reform" gibi alt temaların, post-pandemi dönemindeki dijitalleşme ve reform tartışmalarının literatüre yansımasını temsil eden, gelişmekte olan (emerging) temalar olarak varlığını sürdürmesi öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi; akreditasyon; kalite güvencesi; bibliyometrik analiz; tematik harita; eş-kelime analizi

Eğitimde Paydaş İş Birliği ve Toplumsal Katkı Çalıştayı: Bulgular ve Değerlendirmeler

Ali Özdemir [1], Z. Nurdan Baysal [2], Selin Okur [2,*], Yusuf Mert Üstün [3], Bilge Şahin [4] & Merve Şekerci [5]

[1] Eğitim Yönetimi ve Denetimi Marmara Üniversitesi
[2] Sınıf Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[3] Coğrafya Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[4] Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Marmara Üniversitesi
[5] Kimya Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
selin.okur@marmara.edu.tr

Özet

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Toplumsal Katkı Komisyonu tarafından "Eğitimde Paydaş İş Birliği ve Toplumsal Katkı Çalıştayı", eğitimde paydaş iş birliğini güçlendirmek ve toplumsal katkı çalışmalarını geliştirmek amacıyla 17 Aralık 2025 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme türündedir. Çalıştaya toplam 29 dış paydaş (Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmî ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcileri, akademisyenler, ölçme-değerlendirme ve rehberlik alanında çalışan uzmanlar ile çevre, eğitim ve gönüllülük temelli kuruluşlardan temsilciler) katılım sağlamıştır. İç paydaşlar; 16 katılımcıdan (yedi öğretim üyesi, dört araştırma görevlisi ve beş lisans öğrencisi) oluşmuştur. Veriler, iç paydaşların katılımıyla gerçekleştirilen toplantılar sonucunda belirlenen, "Akademik Beklentiler", "Sosyal/Kültürel/Psikolojik Beklentiler" ve "Mezun/İstihdam Beklentileri" temalarına yönelik görüşmeler yoluyla toplanmıştır. "Akademik Beklentiler" başlığı altında yöneltilen sorular aracılığıyla fakültenin öğretim süreçleri, ders içerikleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve proje temelli çalışmalar bağlamında paydaş memnuniyeti ve beklentilerini ortaya koymak hedeflenmiştir. "Sosyal/Kültürel/Psikolojik Beklentiler" başlığı altında yöneltilen sorular aracılığıyla öğretmen adaylarının yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal farkındalık ve psikolojik yeterlikler açısından da değerlendirilmesi amaçlanmıştır. "Mezun/İstihdam Beklentileri" başlığı altında yöneltilen sorular aracılığıyla mezunların güncel ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verebildiği, hangi özelliklerin geliştirilmesinin gerekli görüldüğü ve uzun vadede nasıl bir mezun profiline ulaşılmasının hedeflendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. "Fakültenin Paydaşlara Katkısı" ve "Paydaşların Fakülteye Sağlayabileceği Katkılar" hakkındaki sorular ise çalıştayın tek yönlü bir değerlendirme sürecinden oluşmadığını, karşılıklı iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışına dayandığını göstermektedir. Ayrıca katılımcılara iç paydaşların katılımıyla gerçekleştirilen toplantılar sonucunda geliştirilen "Paydaş Geri Bildirim Formu" dağıtılmış ve yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Çalıştay kapsamında öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinin moderatörlüğünde üç paralel dış paydaş grup oturumu gerçekleştirilmiştir. Her grupta "Akademik Beklentiler", "Sosyal/Kültürel/Psikolojik Beklentiler" ve "Mezun/İstihdam Beklentileri" temaları kapsamında sorular ele alınmıştır. Çalıştayın sonunda gruplar tarafından hazırlanan raporlar

araştırma görevlileri tarafından sunulmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalıştay bulgularına göre; fakülte ile dış paydaş iş birlikleri çok boyutlu olup ağırlıklı olarak uygulama, staj ve gönüllülük projeleri üzerinden yürütülmektedir. Akademik beklentiler açısından katılımcılar; teorik-uygulamalı derslerin dengeli sunulması, saha deneyimine ağırlık verilmesi, empati ve duygusal dayanıklılık gibi yumuşak becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca psikolojik/akademik destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması, MEB ve uygulama okullarıyla iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Disiplinler arası, esnek ve uluslararasılaşma/dijitalleşme odaklı programların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sosyal/kültürel/psikolojik beklentiler açısından katılımcılar; toplumsal sorumluluk ve gönüllülük bilincinin geliştirilmesinin, bölgesel farklılıklar ve fırsat eşitsizliklerinin programlarda dikkate alınmasının önemli olduğunu açıklamıştır. STK iş birlikleri ve saha deneyimlerinin erken dönemden itibaren yaygınlaştırılması, çocuk hakları ile değer temelli eğitime yer verilmesi ve öğretmen adaylarının dezavantajlı bölgelerde staj yapmaları önerilmiştir. Mezun/İstihdam beklentileri kapsamında katılımcılar; öğretmen adaylarının dijital araçlar ve yapay zekâyı etkin kullanabilmesinin, etkili iletişim ve yabancı dil yeterliliğinin geliştirilmesinin önemine değinmiştir. Ayrıca mezun-fakülte bağının güçlendirilmesi, rehberlik/kariyer yönlendirme programları ve mezunlarla sürdürülecek etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Paydaşların katkı ve beklentileri açısından katılımcılar; paydaşların sürece etkin katılımının, seminer/panellerle deneyim aktarımının ve mezunların rol model olarak sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar tarafından gelecek çalıştaylarda lisans eğitimi ve mesleki gelişim boyutlarının ele alınması, öğretmen adayı beklentilerinin ayrıntılı incelenmesi, proje/uygulama odaklı içerikler ve çalıştay çıktılarının izlenmesine yönelik değerlendirme süreçleri önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalıştay bulgularına göre; fakülte ile dış paydaş iş birlikleri çok boyutlu olup ağırlıklı olarak uygulama, staj ve gönüllülük projeleri üzerinden yürütülmektedir. Akademik beklentiler açısından katılımcılar; teorik-uygulamalı derslerin dengeli sunulması, saha deneyimine ağırlık verilmesi, empati ve duygusal dayanıklılık gibi yumuşak becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca psikolojik/akademik destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması, MEB ve uygulama okullarıyla iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Disiplinler arası, esnek ve uluslararasılaşma/dijitalleşme odaklı programların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sosyal/kültürel/psikolojik beklentiler açısından katılımcılar; toplumsal sorumluluk ve gönüllülük bilincinin geliştirilmesinin, bölgesel farklılıklar ve fırsat eşitsizliklerinin programlarda dikkate alınmasının önemli olduğunu açıklamıştır. STK iş birlikleri ve saha deneyimlerinin erken dönemden itibaren yaygınlaştırılması, çocuk hakları ile değer temelli eğitime yer verilmesi ve öğretmen adaylarının dezavantajlı bölgelerde staj yapmaları önerilmiştir. Mezun/İstihdam beklentileri kapsamında katılımcılar; öğretmen adaylarının dijital araçlar ve yapay zekâyı etkin kullanabilmesinin, etkili iletişim ve yabancı dil yeterliliğinin geliştirilmesinin önemine değinmiştir. Ayrıca mezun-fakülte bağının güçlendirilmesi, rehberlik/kariyer yönlendirme programları ve mezunlarla sürdürülecek etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Paydaşların katkı ve beklentileri açısından katılımcılar; paydaşların sürece etkin katılımının, seminer/panellerle deneyim aktarımının ve mezunların rol model

olarak sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar tarafından gelecek çalıştaylarda lisans eğitimi ve mesleki gelişim boyutlarının ele alınması, öğretmen adayı beklentilerinin ayrıntılı incelenmesi, proje/uygulama odaklı içerikler ve çalıştay çıktılarının izlenmesine yönelik değerlendirme süreçleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal katkı, paydaş iş birliği, çalıştay

Pasif Geri Bildirimden Aktif Ortaklığa: Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Öğrenci Katılımının SLE Modeli Perspektifinden Değerlendirilmesi/From Passive Feedback to Active Partnership: Evaluating Quality Assurance and Student Engagement in Higher Education from the Perspective of the SLE Model

Aslı Özmutlu [1,*], Ezgi Ayar [2] & Gonca Uludağ [3]

[1] Işletme Yönetimi Doğuş Üniversitesi
[2] Türk Dili ve Edebiyatı Giresun Üniversitesi
[3] Temel Eğitim Giresun Üniversitesi
ozmutluasli748@gmail.com

Özet

Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemlerinin merkezinde yer alan öğrenci katılımı, çağdaş yükseköğretim politikalarının ve akreditasyon süreçlerinin vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir. Öğrenci katılımının farklı boyutlarıyla ele alınması, yükseköğretim kurumlarının öğrenci merkezli kalite güvencesi anlayışının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin kalite güvencesi süreçlerinde öğrenci katılımının mevcut durumunun Öğrenci Öğrenme Deneyimi (Student Learning Experience-SLE) modelinin yapı taşları perspektifinden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Modelin dokuz yapı taşı olan müfredat, öğrenme-öğretim sunumu, değerlendirme ve geri bildirim, kaynaklar ve teknolojiler, destek ve rehberlik, ilerleme ve başarı, öğrenci ortaklığı, topluluk ve aidiyet, organizasyon ve yönetim çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmuştur. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yayımlanan Kurumsal Akreditasyon Raporları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sonuçları, öğrenci katılımının raporlarda ağırlıklı olarak anketler ve geleneksel geri bildirim mekanizmaları üzerinden ele alındığını, program tasarımı ve stratejik karar alma süreçlerinde öğrencilerin ortak olarak konumlandırılmasını ifade eden öğrenci ortaklığı boyutunda ise kurumsal farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin kalite güvencesi süreçlerine katılımının yalnızca görüş bildirme ve geri bildirim sunma mekanizmalarıyla sınırlı kalmaması, karar alma ve iyileştirme süreçlerinde de etkin bir rol üstlenmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın, yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli yönetim anlayışının güçlendirilmesine, öğrencilerin kalite güvencesi süreçlerine etkin katılımının desteklenmesine ve kurumsal akreditasyon kapsamında gelişime açık alanların belirlenmesine katkı sunması beklenmektedir.

Student engagement, which lies at the center of quality assurance systems in higher education, has become an indispensable element of contemporary higher education policies and accreditation processes. Examining student engagement through its various dimensions is crucial for evaluating higher education institutions' student-centered approach to quality assurance. This study aims to analyze the current state of student engagement in the quality assurance processes of Turkish universities through

the perspective of the building blocks of the Student Learning Experience (SLE) model. The nine building blocks of the model—curriculum, learning and teaching delivery, assessment and feedback, resources and technologies, support and guidance, progression and achievement, student partnership, community and belonging, and organization and management—constitute the conceptual framework of the study. Conducted using a qualitative research approach, the study examined Institutional Accreditation Reports published by the Higher Education Quality Council (YÖKAK) through document analysis. The findings indicate that student engagement in the reports is predominantly addressed through surveys and traditional feedback mechanisms, whereas institutional variations exist regarding the student partnership dimension, which entails positioning students as partners in program design and strategic decision-making processes. The results highlight the importance of extending student participation in quality assurance processes beyond mere opinion sharing and feedback provision to enabling students to take an active role in decision-making and improvement processes. The study is expected to contribute to strengthening a student-centered governance approach in higher education institutions, fostering the active participation of students in quality assurance processes, and identifying areas for improvement within the scope of institutional accreditation.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın Kurumsal Akreditasyon Raporları (KAR) üzerinden SLE modelinin yapı taşlarıyla gerçekleştirdiği inceleme, yükseköğretimde öğrenci katılımının niteliğine dair kritik bir tablo sunmaktadır. Elde edilen geçici bulgular, üniversitelerin iç kalite güvence mekanizmalarında öğrenciyi çoğunlukla sunulan hizmeti değerlendiren ve anket dolduran pasif bir konumda tuttuğunu; buna karşılık müfredat geliştirme, öğretim süreçlerinin tasarımı ve stratejik karar alma gibi kritik alanlarda gerçek bir öğrenci ortaklığı kültürünün henüz istenilen düzeyde yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bu durum, akreditasyon süreçlerinin şekilsel birer bürokratik adımdan öteye geçerek gerçek bir kalite kültürüne dönüşmesi önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Üniversitelerin kalite güvencesini içselleştirebilmesi için öğrencileri yalnızca birer geri bildirim kaynağı olarak değil, yönetim ve karar alma mekanizmalarının aktif paydaşları olarak konumlandırması beklenmektedir. Özellikle geleceğin eğitimcilerini yetiştiren akademik birimlerde, öğretmen adaylarının kendi öğrenme deneyimlerine liderlik etmesi ve bu demokratik kültürü deneyimlemesi önem taşımaktadır.

The study's analysis of Institutional Accreditation Reports (IARs) through the lens of the Student Learning Experience (SLE) model's building blocks offers a critical insight into the nature of student engagement in higher education. Preliminary findings indicate that universities' internal quality assurance mechanisms predominantly position students in a passive role—as evaluators of delivered services and respondents to surveys. Conversely, a genuine culture of student partnership has yet to reach the desired level of prevalence in critical areas such as curriculum development, instructional design, and strategic decision-making. This situation poses a significant obstacle to transforming accreditation processes beyond formal bureaucratic steps into a true quality culture. For higher education institutions to internalize quality assurance, they must position students not merely as sources of feedback, but as active stakeholders in governance and decision-making mechanisms. Especially in

academic units training future educators, it is vital for prospective teachers to take ownership of their own learning experiences and actively experience this democratic culture.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Katılımı, Öğrenci Öğrenme Deneyimi (SLE), Kalite Güvencesi, Yükseköğretim

EPDAD Tarafından Değerlendirilen Öğretmenlik Programlarının Kalite Güvencesi: Güçlü ve Gelişmeye Açık Yönlerin İncelenmesi

Mustafa Karataş [1,*], Gürcü Koç [2] & Sena Gencan [3]

[1] Matematik Eğitimi Gazi Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Gazi Üniversitesi
[3] Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Gazi Üniversitesi
karatasmustafa@gazi.edu.tr

Özet

Türkiye'de öğretmen yetiştiren programların akreditasyonuna yönelik çalışmaların kurumsal temelleri 1990'lı yıllarda atılmış; bu alandaki kalite güvencesi yaklaşımı Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (EPDAD) kurulmasıyla birlikte program düzeyinde sistematik bir yapıya kavuşmuştur. EPDAD tarafından gerçekleştirilen dış değerlendirmeler sonucunda yayımlanan akreditasyon raporları, programların yalnızca standartları karşılama düzeylerini değil, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri ile gelişmeye açık alanlarını da görünür hâle getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, EPDAD tarafından kamuya açık olarak yayımlanan program akreditasyon raporlarında belirtilen güçlü ve gelişmeye açık yönleri yedi standart alan çerçevesinde inceleyerek Türkiye'de akreditasyon sürecinden geçen öğretmenlik programlarının kalite güvencesi çalışmalarını ortaya koymaktır. Bu araştırmanın amacı, EPDAD tarafından yayımlanan öğretmenlik programı akreditasyon raporlarında yer alan güçlü ve gelişmeye açık yönleri standart alanları çerçevesinde incelemek; programlar arasında tekrar eden ortak temaları belirlemek ve akreditasyon kararına (ara rapor, ara ziyaret) göre ortaya çıkan benzerlikleri, farklıkları ve örüntüleri ortaya koymaktır.

Çalışmanın kavramsal çerçevesini EPDAD'ın; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları, yönetim ve kalite güvencesinden oluşan yedi standart alanı oluşturmaktadır. Bu alanlar yalnızca mevcut kaynak ve düzenlemelerin yeterliğini değil, girdilerin eğitim-öğretim süreçlerine nasıl yansıtıldığını ve program çıktılarının ne ölçüde izlenerek iyileştirmeye dönüştürüldüğünü değerlendirmeye imkân vermektedir.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, 31 Ağustos 2026 tarihi itibarıyla EPDAD'ın resmi internet sitesinde yayımlanan program akreditasyon raporları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ilk/yeniden genel değerlendirme başvuru sonrası akreditasyondan geçen 319 programın akreditasyon raporu çalışma kapsamına alınmıştır. Her rapor; üniversite, program alanı ve akreditasyon kararı bakımından incelenmiştir. Güçlü ve gelişmeye açık yönler altında yer alan her bir ifade ayrı analiz birimi olarak kodlanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk aşamada EPDAD'ın akreditasyon raporlarında yer alan yedi standart alanına göre alt temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada alt temalar dikkate alınarak akreditasyon raporları incelenmiş; raporlarda yer alan ifadelere göre sistematik biçimde kodlar

oluşturulmuştur. Kodlar, programların güçlü yönleri ve gelişmeye açık yönlerindeki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar öğretmenlik alanlarına ve akreditasyon kaarına göre karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinin tutarlılığını desteklemek amacıyla bir kodlama kılavuzu hazırlanmış, raporların belirlenen bir bölümü iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar arasında farklılık bulunan durumlar karşılaştırılarak görüş birliği yoluyla değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda, EPDAD tarafından değerlendirilen öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları, yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere yedi standart alanda programlar arasında benzerlik gösteren güçlü yönler ve gelişmeye açık yönler belirlenmiştir. Ayrıca güçlü yönlerin hangi durumlarda izleme, geribildirim ve kanıta dayalı iyileştirme süreçlerine dönüştürülebildiği ortaya konulmuştur. Elde edilecek sonuçların, öğretmenlik programlarının öz değerlendirme çalışmalarına, gelişim planlarına ve EPDAD standartlarının gelecekteki güncellemelerine kanıta dayalı bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın devam eden analizleri doğrultusunda, öğretmenlik programlarının güçlü ve gelişmeye açık yönlerinin EPDAD'ın yedi standart alanında belirli temalar etrafında yoğunlaşması beklenmektedir. Özellikle öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile yönetim ve kalite güvencesi alanlarında izleme, değerlendirme, paydaş geribildirimi ve kanıta dayalı iyileştirme süreçlerinin programlar arasında farklılaşabileceği öngörülmektedir. Bunun yanında öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği ile tesisler, öğrenme ortamları ve kaynaklara ilişkin değerlendirmelerde program alanlarına göre benzerlik gösteren güçlü ve gelişmeye açık yönlerin ortaya çıkması beklenmektedir. Akreditasyon karar türleri bakımından yapılacak karşılaştırmaların ise gelişmeye açık yönlerin niteliği ve tekrar sıklığında farklı örüntüler ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarında kalite güvencesinin hangi alanlarda güçlü biçimde işlediğini ve hangi alanlarda sistematik iyileştirmeye gereksinim bulunduğunu bütüncül biçimde ortaya koyması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Program Akreditasyonu, Kalite Güvencesi

Türkiye'deki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarında Akreditasyon Süreçlerinin Uluslararası Standartlar ile Karşılaştırılması

Betül Tanacıoğlu Aydın [1,*] & Tubanur Çelik Iskifoğlu [1]

[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Girne Amerikan Üniversitesi
betul.tanacioglu@gmail.com

Özet

Yükseköğretimde kalite güvencesinin en önemli araçlarından biri olan akreditasyon, bir program ya da kurumun önceden belirlenmiş standartlara göre bağımsız bir kurul tarafından değerlendirilmesi sürecidir (Ataman & Adıgüzel, 2019). Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları 1990'ların sonunda başlamış, kesintiye uğramış ve 2012'de Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (EPDAD) kurulmasıyla yeniden hız kazanmıştır (Ataman & Adıgüzel, 2019). Bilgili vd. (2019) Hacettepe Üniversitesi örneğinde EPDAD standartlarını tartışarak PDR programı için kriterlerin farklılaşması gerektiğini vurgulamıştır. EPDAD, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programları için de ayrı bir standartlar paketi geliştirip güncellemiştir (EPDAD, 2022). Bu standartlar; öğretimin planlanması-uygulanması-değerlendirilmesi; öğretim elemanları; öğrenciler; fakülte-okul ve diğer uygulama kurumları ile iş birliği; tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları; yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere yedi alanda, her alanda başlangıç-süreç-ürün gruplarıyla organize edilmiştir (EPDAD, 2022). Ayrıca Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği bünyesinde 2019 senesinde kurulan PDR-EPDAB da benzer bir akreditasyon işlevi üstlenmektedir. Uluslararası düzeyde ABD merkezli Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP), psikolojik danışmanlık eğitimi akreditasyonunda en çok referans alınan kuruluştur (CACREP, 2024). EPDAD standartlarının hedeflediği yeterliklerin CACREP standartlarıyla paralellik taşıdığı belirtilse de (Saki & Yazıcı, 2022), iki modeli standart yapısı, değerlendirme süreci ve uygulama/süpervizyon gereklilikleri bakımından sistematik olarak karşılaştıran çalışmalar sınırlıdır.

Bu çalışmanın amacı, EPDAD standartlarını CACREP standartlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemek ve PDR lisans eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirmektir. Çalışma, iki standardın kapsamı, değerlendirme yaklaşımı ve uygulama derslerine ilişkin gerekliliklerinin ne ölçüde örtüştüğü sorusuna yanıt aramaktadır.

Araştırmada nitel yöntemlerden doküman incelemesi kullanılacaktır. Veri kaynakları EPDAD'ın (2022) PDR Lisans Eğitimi Standartları belgesi, CACREP'in (2024) standartlar metni ve PDR lisans eğitimi ile öğretmen eğitiminde akreditasyon üzerine hakemli makalelerdir. Veriler; (i) standartların yapısal alanları, (ii) değerlendirme süreci ve ölçütler, (iii) uygulamalı dersler ve süpervizyon gereklilikleri başlıkları altında içerik analiziyle karşılaştırılacaktır. Bu çerçeve, akreditasyon modellerini karşılaştıran benzer çalışmalara paralel şekilde oluşturulmuştur (Ataman & Adıgüzel, 2019).

Alanyazın, PDR lisans eğitiminde standart geliştirme çabalarının uzun süredir sürdüğünü, ancak uygulamaya ilişkin sorunların devam ettiğini göstermektedir. Boyacı (2018), Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin güncel sorunlarına dikkat çekmiştir. Meydan (2014), psikolojik danışma becerisi kazandırmaya yönelik üç dersin (Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Kurum Deneyimi) standart bir içerik ve süpervizyon yapısından yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, EPDAD'ın uygulama ve süpervizyon boyutunun CACREP ile karşılaştırılmasının önemini göstermektedir. Ayrıca Ataman ve Adıgüzel'in (2019) Türkiye-Avustralya karşılaştırmasında ortaya koyduğu gibi, sürecin yerinde ziyarete mi doküman/kanıt incelemesine mi dayandığı ve mezun yeterliklerine mi program girdilerine mi ağırlık verdiği modeller arası temel farklılıklardır; bu çerçevenin EPDAD-CACREP karşılaştırmasına uyarlanması alana özgün katkı sunabilir.

Çalışmanın, PDR program yöneticilerine ve akreditasyon komisyonlarına mevcut standartların güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerini görme imkânı sunması; özellikle süpervizyon standartlarının somutlaştırılması ve uygulama derslerinin içerik tutarlılığının artırılması yönünde somut öneriler geliştirmesi hedeflenmektedir.

Kaynaklar

Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(2), 678-700. https://doi.org/10.30831/akukeg.430580

Bilgili, H., Aras Kemer, F.N. & Ergene, T. (2019). Hacettepe üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının akreditasyon süreci: Çıkarılan dersler. İçinde A. M. Demirkıran, K. Demirutku, O. Yılmaz, A. Aracı-İyiaydın, Y. Kamacı & Z. Yeler (Eds.). III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı (ss. 419-425). Hacettepe Üniversitesi.

Boyacı, M. (2018). Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi ve karşılaşılan sorunlar: Güncel bir durum değerlendirmesi. International Congresses on Education içinde (s. 335-340). İstanbul Üniversitesi.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2024). 2024- standards. https://www.cacrep.org/for-programs/2024-cacrep-standards/

Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), 110-123.

Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans eğitimi standartları kılavuzu. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/RPD-LES-241216.pdf

Saki, V., & Yazıcı, H. (2022). Psikolojik danışman adaylarının bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılıkları, empatik eğilimleri ve fonksiyonel düşünme becerileri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(35), 736-758. https://doi.org/10.35675/befdergi.834107

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EPDAD'ın (2022) PDR Lisans Eğitimi Standartları belgesi, CACREP'in (2024) standartlar metninin incelenmesi ile gerçekleştirilen analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte çalışmanın, EPDAD ve CACREP standartlarının yapısal alanları, değerlendirme süreci ve ölçütleri ile uygulamalı dersler ve süpervizyon gereklilikleri bakımından hangi noktalarda örtüştüğü ve hangi noktalarda ayrıştığı konusunda ayrıntılı bilgi sunması beklenmektedir. Ayrıca iki modelin değerlendirme sürecini nasıl yürüttüğü ve mezun yeterlikleri ile program girdilerine ne ölçüde ağırlık verdiği de ortaya konulacaktır. Elde edilecek bilgilerin, PDR program yöneticilerine ve akreditasyon komisyonlarına mevcut standartların güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerini görme imkânı sunması, süpervizyon ve uygulama derslerine yönelik önerilere temel oluşturması ve böylece PDR lisans programlarının niteliğinin artmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: PDR akreditasyon süreçleri, uluslararası akreditasyon standartları, PDR eğitimi standartlarının oluşturulması

Quality Assurance through Internationalization: IB Recognition in In-Service and Pre-Service Teacher Education

Meltem Ipek Öner [1,*] & Yelkin Diker Coskun [1]

[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yeditepe Üniversitesi
meltem.oner@yeditepe.edu.tr

Özet

The International Baccalaureate (IB) evaluates university-level teacher education programmes through recognition rather than accreditation. Institutions submit a dossier for review, and educators who complete a recognized programme become eligible to register for an IB educator certificate. Eligibility requires a recognized graduate programme for licensed teachers, or a recognized pre-service programme, undergraduate or graduate, incorporating a significant practicum in an IB World School (IBO, 2024). The 2024 IB University Directory lists over 50 institutions across 17 countries, five of them in Türkiye. Most recognized provision is at graduate level and serves in-service teachers, while undergraduate pre-service pathways remain comparatively rare.

A faculty can establish what the IB requires, but not what obtaining recognition demands of the institution. How long each stage takes, how the approvals interlock, where national curriculum regulation resists the international framework, and what a second application inherits from a first are undocumented. This study reconstructs, from institutional records, two IB programme recognition processes carried out consecutively within one faculty of education at a foundation university in Istanbul, together with the institutional work each required. The scope is deliberately narrow. No data were collected beyond the institutional record, the quality of the programmes was not evaluated, and the recognition decisions are reported as events without being treated as indicators of quality. No claim is made that the pathway described holds beyond this case.

The conceptual frame is the Plan-Do-Check-Act cycle, known in Turkish higher education as PUKÖ and derived from Deming (1986). It serves as a descriptive device for ordering the account rather than as a standard against which the processes are assessed, and where the observed sequence departs from the model the account follows what occurred. Each process is described under four headings. Planning covers the review of IB programme standards, the design of courses and outcome maps, and the mapping of the institutional approval route. Doing covers submission of the dossier, work with the IB consultant, faculty board and senate approval, practicum placement, and the opening of the cohort. Checking covers internal review before submission, the IB evaluation and the recognition decision. Acting covers what the second process inherited from the first, together with the adjustments made once cohorts were running.

The study is designed as a documentary analysis of institutional process, taking the recognition process itself as the unit of analysis. The material is institutional: the two dossiers, pre-submission internal drafts,

consultant correspondence, syllabi, outcome maps, and faculty board and senate decisions. The instrument is a documentation matrix developed for this study. Its rows are the four PUKÖ stages and their twenty-two procedural steps; its columns record, for each process, the action taken, the source document attesting it, and any difficulty encountered. The matrix functions as a coding frame rather than as a measurement instrument, ensuring that both processes are reconstructed at the same level of detail. No new data were generated. Both authors facilitated both processes, and this insider position is stated openly because it determines both the access on which the account rests and its limits.

The faculty obtained recognition twice within thirteen months. The in-service dossier was submitted in January 2024 and recognized in July 2024, and the first cohort began in September 2024. The pre-service programme, restructured as an undergraduate minor, was submitted in February 2025, approved by the university senate in April 2025, recognized in July 2025, and opened in September 2025 with a first cohort of eighteen. Neither dossier attracted a request for revision. In the second process the international dossier was submitted two months before senate approval, so the national and international approval tracks ran concurrently. In both programmes the IB programme standards provided the reference point for course design.

Because the second process produced a senate-approved minor, the international framework now sits within the university's formal undergraduate curriculum architecture. The minor is superimposed on programmes already accredited by EPDAD, which places its students within two quality assurance frameworks simultaneously, and how these interact in practice has yet to be documented. The absence of requested revisions admits of no straightforward interpretation, since the distribution of IB recognition decisions is not published, but it raises the question of where the corrective work was carried out. The study is limited to a single institution, is written by those who ran the processes, draws on small cohorts, and includes no participant or graduate outcome data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The faculty obtained recognition twice within thirteen months. The in-service dossier was submitted in January 2024 and recognized in July 2024, and the first cohort began in September 2024. The pre-service programme, restructured as an undergraduate minor, was submitted in February 2025, approved by the university senate in April 2025, recognized in July 2025, and opened in September 2025 with a first cohort of eighteen. Neither dossier attracted a request for revision. In the second process the international dossier was submitted two months before senate approval, so the national and international approval tracks ran concurrently. In both programmes the IB programme standards provided the reference point for course design.

Because the second process produced a senate-approved minor, the international framework now sits within the university's formal undergraduate curriculum architecture. The minor is superimposed on programmes already accredited by EPDAD, which places its students within two quality assurance frameworks simultaneously, and how these interact in practice has yet to be documented. The absence of requested revisions admits of no straightforward interpretation, since the distribution of IB recognition decisions is not published, but it raises the question of where the corrective work was carried

out. The study is limited to a single institution, is written by those who ran the processes, draws on small cohorts, and includes no participant or graduate outcome data.

Anahtar Kelimeler: IB programme recognition, teacher education, quality assurance

Kurumsaldan Programa mı, Programdan Kurumsala mı? Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyonun Dikey Uyumu ve Zamanlaması

Hilal Karaoğlan [1,*], Seher Karakülah [2] & Ali Özdemir [2]

[1] Ingilizce Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Eğitim Yönetimi ve Denetimi Marmara Üniversitesi
hilalkaraoglan00@gmail.com

Özet

Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi, kurumsal ve program düzeylerinde işleyen ve birbirini tamamlaması beklenen iki temel mekanizma üzerinden gelişmektedir. Kurumsal düzeyde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülen Kurumsal Akreditasyon Programı; liderlik, yönetişim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı süreçlerini bütüncül olarak değerlendirmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2025). Öğretmen eğitimi programlarında ise Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından yürütülen program akreditasyonu, öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmiş kalite standartlarını karşılama düzeylerine odaklanmaktadır. Akreditasyonun kurumsal gelişim, kalite kültürü ve sürekli iyileştirme süreçleri üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiğine ilişkin bulgular bulunmakla birlikte (Akbaba Altun & Salar, 2026), farklı kalite güvence düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl oluştuğu, bu ilişkinin yönü ve zaman içerisindeki gelişimi konusunda önemli araştırma boşlukları bulunmaktadır (Miranda, 2025). Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmen eğitiminde kurumsal akreditasyon ile program akreditasyonu arasındaki ilişkiyi, yaygınlığını ve zamansal sıralamayı inceleyerek farklı kalite güvencesi gelişim örüntülerini ortaya koymaktır.

Araştırmada kalite güvencesi yalnızca dış değerlendirme sonucunda elde edilen bir statü olarak değil; üniversite, fakülte ve program düzeyleri arasında yayılması beklenen çok düzeyli bir örgütsel kapasite olarak ele alınmaktadır. İç kalite güvencesinin amaçlar, aktörler ve süreçler arasındaki bütünleşmeye bağlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar bu yaklaşımı desteklemektedir (Krooi et al., 2024). Bu doğrultuda araştırmada kalite güvencesinde dikey uyum kavramı önerilmektedir. Kurumsal ve program düzeylerindeki kalite güvence kapasitesinin birlikte güçlü olması bütünleşik kalite güvencesi, kurumsal akreditasyon düzeyinin güçlü olmasına karşın program akreditasyonunun sınırlı kalması dikey kalite boşluğu, program akreditasyonlarının kurumsal akreditasyondan daha erken veya daha güçlü biçimde gelişmesi ise program temelli kalite adacıkları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Böylece çalışma, kalite güvencesinin yalnızca kurumdan programa doğru ilerleyen doğrusal bir süreç olmayabileceği; program düzeyinde oluşan kalite kapasitesinin de kurumsal kalite güvence sisteminin gelişimine katkı sağlayabileceği varsayımını incelemektedir.

Araştırma nicel, betimsel-karşılaştırmalı ve geriye dönük boylamsal ikincil veri analizi deseninde yürütülmektedir. İnceleme dönemi 2018-2026 olarak belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme yapılmaksızın, erişilebilen tüm ilgili yükseköğretim kurumları ve öğretmen yetiştirme programlarının

incelenmesi amaçlanmaktadır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen standartlaştırılmış Akreditasyon Veri Toplama ve Kodlama Formu aracılığıyla üniversite-yıl ve program-yıl düzeylerinde toplanmaktadır. Birinci aşamada EPDAD'ın akredite program veri tabanından üniversite, fakülte, program adı, değerlendirme dönemi, değerlendirme türü ve akreditasyon başlangıç ve bitiş tarihleri kaydedilmektedir (Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD], 2026). İkinci aşamada YÖKAK'ın kurumsal akreditasyon kararlarından kurumların akreditasyon statüleri ve karar tarihleri belirlenmektedir (YÖKAK, 2026). Üçüncü aşamada ÖSYM yükseköğretim program ve kontenjan kılavuzları ile YÖK Atlas verileri kullanılarak ilgili programların yıllara göre aktif olup olmadığı ve EPDAD başvuru koşullarını karşılayıp karşılamadığı doğrulanmaktadır. Kritik tarih ve statü bilgilerinin mümkün olduğunda ikinci bir resmî kaynaktan çapraz kontrol edilmesi; belirsiz kayıtların ayrıca işaretlenmesi planlanmaktadır.

Üniversitelerin program sayılarındaki farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlılığı azaltmak amacıyla araştırmada Program Akreditasyonu Yaygınlık Oranı (PAYO) kullanılmaktadır. PAYO, belirli bir yılda EPDAD akreditasyonu geçerli olan aktif öğretmen yetiştirme programı sayısının, aynı üniversitedeki EPDAD tarafından akredite edilebilir aktif öğretmen yetiştirme programı sayısına oranlanması ve 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Ayrıca her üniversitenin ilk program akreditasyonu tarihi ile kurumsal akreditasyon tarihi karşılaştırılarak "program önce", "kurum önce" ve "eş zamanlı" olmak üzere üç zamansal gelişim örüntüsü oluşturulmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, çapraz tablolar, grup karşılaştırmaları ve kurumların kalite güvence profillerini belirlemeye yönelik kümeleme veya profil analizlerinin kullanılması planlanmaktadır.

İlk veri eşleştirmeleri, öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin bütün üniversitelerde kurumsal akreditasyondan program akreditasyonuna doğru gelişen tek yönlü bir süreç olmadığını düşündürmektedir. Bazı yükseköğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyon süreçlerinin kurumsal akreditasyon kararından birkaç yıl önce başladığı görülmektedir. Bu durum, program düzeyinde gelişen kalite güvence kapasitesinin kurum düzeyindeki kalite yapılanmasının öncülü veya destekleyicisi olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın tamamlanmasıyla Türkiye'de öğretmen eğitimi kalite güvencesinin bütünleşik kalite güvencesi, dikey kalite boşluğu ve program temelli kalite adacıkları gibi farklı gelişim örüntüleri gösterip göstermediğinin ortaya konması beklenmektedir. Çalışmanın kurumsal ve program akreditasyonunu birbirinden bağımsız süreçler olarak değerlendirmek yerine bunların dikey uyumunu, yaygınlığını ve zamansal ilişkisini aynı analitik çerçevede ele alması bakımından alanyazına özgün katkı sağlaması; YÖKAK, EPDAD ve eğitim fakültelerinin kalite güvence politikalarının daha bütünleşik biçimde yapılandırılmasına veri temelli katkılar sunması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bazı yükseköğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyon süreçlerinin kurumsal akreditasyon kararından birkaç yıl önce başladığı görülmektedir. Bu durum, program düzeyinde gelişen kalite güvence kapasitesinin kurum düzeyindeki kalite yapılanmasının öncülü veya destekleyicisi olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın tamamlanmasıyla Türkiye'de öğretmen eğitimi kalite güvencesinin bütünleşik kalite güvencesi, dikey kalite boşluğu ve program temelli kalite

adacıkları gibi farklı gelişim örüntüleri gösterip göstermediğinin ortaya konması beklenmektedir. Çalışmanın kurumsal ve program akreditasyonunu birbirinden bağımsız süreçler olarak değerlendirmek yerine bunların dikey uyumunu, yaygınlığını ve zamansal ilişkisini aynı analitik çerçevede ele alması bakımından alanyazına özgün katkı sağlaması; YÖKAK, EPDAD ve eğitim fakültelerinin kalite güvence politikalarının daha bütünleşik biçimde yapılandırılmasına veri temelli katkılar sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kalite güvencesi, kurumsal akreditasyon, program akreditasyonu

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının Akreditasyon Dinamikleri: Öğretim Programı Boyutunda Bir Durum Çalışması

Ipek Su Türkmen [1,*] & Mustafa Seker [2]

[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yıldız Teknik Üniversitesi
[2] Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Yıldız Teknik Üniversitesi
ipeksutrkmen@hotmail.com

Özet

Yükseköğretimde program akreditasyonu, öğretmen yetiştirme süreçlerinde niteliğin tescili ve sürekli iyileştirme kültürünün yerleşmesinde kilit role sahiptir. Bu çalışmanın amacı, EPDAD genel değerlendirmesinden geçen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının "Öğretim Programı" (Standart 1) kapsamındaki kurumsal durumlarını, resmî raporlardaki güçlü ve gelişmeye açık yönler üzerinden belirlemektir.

Nitel çoklu durum deseniyle yürütülen araştırmanın veri setini, 2020-2023 yılları arasında değerlendirilen beş farklı devlet üniversitesine ait kamuya açık EPDAD ziyaret raporları oluşturmaktadır. Veriler doküman ve tematik analizle çözümlenmiştir.

Bulgular; programların ders izlenceleri, Bologna bilgi paketleri, TYYÇ uyumu, seçmeli ders zenginliği ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konularında güçlü olduğunu göstermektedir. Buna karşın öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli ve sorgulayıcı yaklaşımlar yerine düz anlatımın ağırlıkta olması, ders kazanımı-program çıktısı eşleştirmelerindeki tutarsızlıklar, doğrudan ölçme araçlarının yetersizliği ve sınavlarda üst düzey bilişsel basamakların ihmal edilmesi başlıca gelişim alanları olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak programların biçimsel ve mevzuata dayalı gereklilikleri başarıyla sağladığı; ancak pedagojik yöntem çeşitliliği ve kanıta dayalı ölçme-değerlendirmede PUKÖ döngüsünü kapatmakta zorlandığı görülmektedir. Sürecin sürdürülebilir kaliteye evrilmesi için öğretim elemanlarına yönelik aktif öğrenme eğitimleri ve rubrik temelli analitik izleme sistemleri önerilmektedir.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

İncelenen genel değerlendirme raporlarına dayalı ilk ve geçici bulgular, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının öğretim programı standardı bağlamında belirgin bir kurumsal profil ve ortak örüntüler sergilediğini göstermektedir. Elde edilen geçici sonuçlara göre programların güçlü yönleri ağırlıklı olarak mevzuat ve biçimsel uyum boyutunda toplanmaktadır. Beş farklı devlet üniversitesine ait raporlar; ders bilgi paketleri ile izlencelerin şeffaf biçimde paylaşıldığını, Bologna süreci ve TYYÇ alan yeterlikleriyle genel uyumun sağlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca alan eğitimi seçmeli ders havuzlarının zenginliği ile okul dışı öğrenme ortamlarının, müze ve tarihî alan gezilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu programların öne çıkan başarılı kurumsal pratikleri arasındadır.

Buna karşın veri setinden elde edilen geçici bulgular, programların gelişmeye açık alanlarının üç temel pedagojik ve yapısal eksende yoğunlaştığına işaret etmektedir. İlk olarak, Sosyal Bilgiler disiplininin doğasında yer alan eleştirel düşünme ve sorgulamaya dayalı öğrenme anlayışına tezat biçimde, ders içi uygulamaların ağırlıklı olarak sunuş ve doğrudan iletim yöntemiyle yürütüldüğü, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme modellerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. İkinci olarak, ders kazanımları ile program çıktıları arasındaki eşleştirmelerde kavramsal kopukluklar bulunduğu, AKTS iş yükü hesaplamalarının öğrenci algısıyla tam örtüşmediği ve program yeterliliklerinin doğrudan ölçülmesine hizmet eden analitik izleme araçlarının yetersiz olduğu saptanmaktadır. Son olarak, ders ödevlerinde bilimsel araştırma etiği ile kütüphane kaynak kullanımının zayıf kaldığı, sınav sorularının ise ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaşarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Beklenen nihai sonuçlar; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının akreditasyon standartlarını bürokratik ve biçimsel düzeyde karşılama noktasında yüksek bir kurumsal refleks gösterdiğini; buna karşın sınıf içi pedagojik çeşitlilik, yöntem zenginliği ve kanıta dayalı ölçme-değerlendirme pratiklerinde PUKÖ döngüsünün kontrol etme ve önlem alma evrelerini kapatmakta güçlük yaşadığını kurumsal kanıtlarla ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Program Akreditasyonu, Öğretimin Planlanması

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Öğretim Elemanı Profili: EPDAD Özdeğerlendirme Raporlarına Dayalı Bir İnceleme

Cemil Öztürk [1], Hıdır Karaduman [2,*] & Ali Ersoy [3]

[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anadolu Üniversitesi
[3] Temel Eğitim Anadolu Üniversitesi
hidirk@anadolu.edu.tr

Özet

Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akademik ve mesleki birikimleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki rolleri ve çalışma koşullarıyla yakından ilişkilidir. Bununla birlikte, Türkiye'de eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını ülke genelinde ve ortak bir çerçevede ele alan kapsamlı veriler sınırlıdır. Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) akreditasyon sürecinde hazırlanan Özdeğerlendirme Raporları (ÖDR), programların öğretim elemanlarını ortak standart ve göstergeler üzerinden değerlendirmesi nedeniyle bu konuda önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, EPDAD Özdeğerlendirme Raporlarına göre Türkiye'de eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının profilini betimlemektir.

Araştırmanın verilerini EPDAD tarafından araştırma amacıyla paylaşılan raporlar oluşturmaktadır. 2022-2023 ile 2025-2026 arasındaki dört değerlendirme döneminde 67 üniversitedeki 298 öğretmen yetiştirme programına ait Özdeğerlendirme Raporunun "Öğretim Elemanları" bölümü incelenmiştir. Programların 27 göstergeye ilişkin öz değerlendirme düzeyleri, raporların anlatı metinlerinden elde edilen kadro bilgileri ve 91 kodluk kod kitabına dayalı içerik analizi birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca 206 ara değerlendirme ve Kanıt Göster raporunda yer alan 1.457 güçlü ve gelişmeye açık yön maddesinden destekleyici veri olarak yararlanılmıştır.

Öğretim elemanı profili; kadro yapısı; akademik hazırlık, uzmanlık ve öğretmenlik deneyimi; öğretmen yetiştirme ve öğretim rolü; araştırma, proje ve yayın; mesleki gelişim ve destek; topluma hizmet; iş yükü, görevler ve yeni öğretim elemanı yetiştirme olmak üzere yedi boyutta ele alınmıştır. İçerik kodlamasının güvenirliğini incelemek amacıyla 74 rapordan oluşan bir alt örneklem bağımsız olarak ikinci kez kodlanmış; kodlayıcılar arası uyum 0,95, Cohen kappa katsayısı ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Araştırma, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı profilini geniş bir program kümesi üzerinden ortaya koymasının yanı sıra programların öğretim elemanlarını hangi özellikler ve göstergeler üzerinden değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerde zaman içinde ortaya çıkan eğilimleri birlikte ele almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, programların öğretim elemanlarını genel olarak yüksek düzeyde değerlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yirmi yedi göstergeye ilişkin değerlendirmelerin %64,9'u "İleri düzeyde" olup programların %25,9'u göstergelerin tamamını en üst düzeyde işaretlemiştir. En yüksek değerlendirilen boyut akademik hazırlık, uzmanlık ve öğretmenlik deneyimi (3,73/4) olurken; kadro yapısı (3,41), iş yükü ve görevler (3,48) ile topluma hizmet (3,50) diğer boyutlara göre daha düşük ortalamalara sahiptir. Program başına ortalama 10,2 tam zamanlı öğretim elemanı bulunmakta ve tam zamanlı kadronun %75,5'ini profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Kadrosunu kısmen yeterli ya da yetersiz olarak değerlendiren programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının ortancası 39,9 iken, kadrosunu tam olarak yeterli bulan programlarda bu değer 21,4'tür.

Öğretmenlik deneyimi yüksek değerlendirilen göstergeler arasında yer almasına karşın raporların %29,5'inde öğretim elemanlarının MEB'e bağlı veya özel okullarda öğretmen olarak çalışmış olmasına değinilmektedir. Öğrencilerle ortak yayından söz eden raporların oranı %8,7, yeni öğretim elemanları için kurumsal oryantasyondan söz edenlerin oranı ise %26,5'tir. Ayrıca gelişmeye açık yönlerini somut biçimde ifade eden raporların oranı 2022-2023 döneminde %21,8'den 2025-2026 döneminde %80,5'e yükselirken, ortalama öz değerlendirme puanları dönemler boyunca benzer düzeyde seyretmiştir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, raporların eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına ilişkin olumlu bir profil sunduğu; bununla birlikte kadro yeterliliği, araştırma görevlisi desteği, iş yükü, mesleki gelişimin kurumsal olarak desteklenmesi ve yeni öğretim elemanlarının yetiştirilmesi gibi alanlarda geliştirilmesi gereken yönlerin bulunduğu görülmektedir. Bulguların öğretim elemanlarının doğrudan özelliklerinden çok programların kendi öğretim elemanlarını nasıl betimlediklerini yansıttığı da değerlendirmede dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimcileri, eğitim fakülteleri, akreditasyon

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öğretimi Yeterlikleri İçin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Akreditasyon Bağlamında Bir Çerçeve Önerisi

Kübra Özçetin

Türkçe Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
kubra.ozcetin@marmara.edu.tr

Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkçe dersinde öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini temel amaçlar arasında saymaktadır. Bu amacın sınıfta karşılık bulması, büyük ölçüde öğretmenin eleştirel okumayı öğretebilecek yeterliklere sahip olmasına bağlıdır. Ancak Türkçe öğretmenliği lisans programlarında eleştirel okuma her üniversitede ayrı bir derste ele alınmamakta, ilgili içerik çoğunlukla okuma eğitimi derslerine dağılmış durumda kalmaktadır. Ders tanımları da bu yeterliklerin nasıl kazandırıldığını ve nasıl kanıtlandığını göstermekte yetersizdir. Öte yandan TYMM metinlerinin ön incelemesi, eleştirel okumanın programın farklı katmanlarına dağıldığını düşündürmektedir: Ölçülebilir öğrenme çıktılarına dönüşen becerilerin yanında, argümanın değerlendirilmesine en yakın tanımlar eğilimler ve örtük okuryazarlık becerileri gibi doğrudan ölçülmeyen bileşenlerde yer almaktadır. Bu durum, programın beklentisi ile sınıftaki uygulama arasındaki boşluğu kapatma sorumluluğunu öğretmene yüklemektedir. Alan yazında TYMM Türkçe programını okuma becerisi, okuryazarlık türleri ya da ders kitabı metinleri açısından inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, eleştirel okumanın argüman ve söylem boyutunu program katmanlarına göre ele alan ve bunu öğretmen yetiştirme ile akreditasyona bağlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, TYMM'nin eleştirel okumaya ilişkin beklentilerinden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öğretimi yeterliklerini tanımlayan ve bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programlarında izlenmesine olanak veren bir çerçeve önermektir.

Kavramsal Çerçeve

Çalışma, eleştirel okumayı yalnızca metni anlama ve yorumlama süreci olarak değil, metindeki iddia, gerekçe ve kanıt ilişkisini çözümleme ile okuru yönlendiren dilsel tercihleri fark etme becerisi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, argümantasyon ve söylem çözümlemesi alan yazınına dayanmaktadır. Öğretmen yeterliği ise iki boyutta düşünülmektedir: eleştirel okumanın dilsel ve retorik alan bilgisi ile bu bilgiyi öğrenci düzeyine uygun biçimde öğretebilme bilgisi. Akreditasyon boyutunda ise TYMM'nin "öğrenme çıktısı ve öğrenme kanıtı" mantığının, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme çıktılarının tanımlanması ve kanıtlanması anlayışıyla örtüştüğü kabul edilmektedir. Bu nedenle bir yeterliğin programda yalnızca adının geçmesi yeterli görülmemekte; hangi ders çıktısıyla ilişkilendirildiği, hangi araçla ölçüldüğü ve hangi öğrenci ürünüyle kanıtlandığı birlikte değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma, doküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. Veri kaynakları TYMM Öğretim Programları Ortak Metni (2025) ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır (5–8. sınıflar). Analiz iki aşamada yürütülmektedir. İlk aşamada iki belgede eleştirel okumayla ilişkili tüm öğeler belirlenmekte ve programdaki yerlerine göre üç katmanda sınıflandırılmaktadır: öğrenme çıktısına dönüşen beceriler, eğilimler ve örtük okuryazarlık becerileri. Bu öğeler ayrıca içerik bakımından argüman yapısı, ikna, kaynak güvenilirliği ve dilsel yönlendirme başlıkları altında kodlanmakta, sınıf düzeylerine göre dağılımları incelenmektedir. İkinci aşamada belirlenen beklentiler öğretmen yeterliklerine dönüştürülmekte ve bu yeterliklerin program öğrenme çıktıları, ölçme araçları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla nasıl kanıtlanabileceği tartışılmaktadır. Belgelerin resmî ve herkesin erişimine açık olması, analizin başka araştırmacılar tarafından tekrarlanabilmesine olanak tanımaktadır; kodlamanın tutarlılığı için analiz belirli aralıklarla yeniden yapılarak karşılaştırılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön inceleme, eleştirel düşünmenin ortak metinde sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma bileşenleriyle oldukça genel tanımlandığını; argümanın doğruluğunu, tutarlılığını ve güvenilirliğini değerlendirmeye ilişkin ayrıntılı ifadelerin ise ölçülmeyen "eleştirel bakma" eğiliminde yer aldığını göstermektedir. Türkçe programında ikna tekniklerini belirleme ve medya içeriğini sorgulama gibi eleştirel okumayla doğrudan ilişkili çıktılar üst sınıflarda ortaya çıkmakta; ikna ise daha çok sosyal etki teknikleri üzerinden ele alınmaktadır. Bu bulgular ışığında, öğrenciden beklenen eleştirel okuma becerilerini, öğretmen adayının bunları öğretebilmesi için gereken alan ve öğretim bilgisini ve bu yeterliklerin akreditasyon süreçlerinde nasıl kanıtlanacağını bir araya getiren üç katmanlı bir çerçeve önerilmesi beklenmektedir. Çerçevenin, öğretmen yetiştirme programlarının TYMM ile uyumunu değerlendirmede ve kalite güvencesi süreçlerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel okuma, Türkçe öğretmeni yetiştirme, akreditasyon

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Program Tercihlerini Etkileyen Faktörler ile Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Farkındalıkları

Cemil Öztürk [1], Ahmet Katılmış [1], Hıdır Karaduman [2], Şafak Oğuz [3,*], Hamit Çalışkan [1] & Ipek Su Türkmen [4]

[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anadolu Üniversitesi
[3] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği E P D A D, Marmara Üniversitesi
[4] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yıldız Teknik Üniversitesi
safakoguz@live.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2026-2027 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarına yerleşen birinci sınıf öğrencilerinin üniversite ve program tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemek ve kalite güvencesi ile akreditasyona ilişkin farkındalıklarını incelemektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kalite güvencesi ve akreditasyonla ilgili değerlendirmeleri yanı sıra tercih sürecinde ilgili programın akreditasyon durumunu araştırma davranışları arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışma, kesitsel tarama desenine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, farklı devlet üniversitelerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 79 birinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanarak ve araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan 39 madden oluşan anket formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programını tercih etme süreçlerinde kişisel ilgi ve isteklerinin belirleyici bir unsur olarak öne çıktığını göstermektedir. Katılımcıların %59,49'u bu programı tercihlerinde kendi ilgi ve isteklerinin etkili olduğunu belirtirken, %32,91'i YKS sınav puanını esas aldığını belirtmiştir. Program tercihini etkileyen bireysel ve mesleki faktörler incelendiğinde, ilgi ve yeteneklere uygunluğun en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,03) sahip faktör olduğu görülmüştür. Bunu kariyer olanakları ($\bar{X}$ = 3,71), mesleğin gelecekteki statüsü ve saygınlığı ($\bar{X}$ = 3,64) ve istihdam olanakları ($\bar{X}$ = 3,29) takip etmiştir.

Kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin bulgular; öğrencilerin kalite güvencesinin eğitim kalitesine katkısını olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Kalite güvencesi süreçlerinin eğitim kalitesini artırdığı görüşü 3,77 ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin kalite güvencesi kavramını daha önce duyma ortalaması 3,47 iken, kalite belgelerine önem verme ortalamasının ise 3,44 olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin tercih öncesinde programlarının akreditasyon durumunu araştırma ortalaması 2,71'de kalmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında; akreditasyonun anlamını bildiğini belirtme ($\bar{X}$ = 3,00), programın akreditasyon durumunu bilme ($\bar{X}$= 3,10) ve yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon hakkında üniversitelerden bilgi edinme ($\bar{X}$ = 3,12) düzeyleri de incelenen diğer boyutlar

arasında yer almıştır. Öğrencilerin gelecekte akreditasyon durumunu takip etmeye yönelik eğilimlerinin ise 3,77 olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak çalışma öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına yönelik tercihlerinde kişisel ilgi ve mesleki beklentilerinin diğer değişkenlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kalite güvencesinin eğitimin niteliğini artırdığına yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmasına rağmen, adayların tercih sürecinden önce programların akreditasyon durumunu araştırmalarının sınırlı kaldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin üniversite ve program tercih süreçlerinde kalite güvencesi ve akreditasyon hakkında bilgilendirilmelerinin önemine işaret etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kalite güvencesinin eğitimin niteliğini artırdığına yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmasına rağmen, adayların tercih sürecinden önce programların akreditasyon durumunu araştırmalarının sınırlı kaldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin üniversite ve program tercih süreçlerinde kalite güvencesi ve akreditasyon hakkında bilgilendirilmelerinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, öğretmen adayları, program tercihi, kalite güvencesi, akreditasyon farkındalığı.

Birleştirilmiş Sınıflarda Üretken Yapay Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenme Sürecine Yansımaları

Mahmut Öğ

Sınıf Öğretmenliği Meb
mahmudi1914@gmail.com

Özet

Dijital teknolojilerde yaşanan hızlı gelişmeler, öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeni fırsatlar sunmaktadır. Özellikle üretken yapay zekâ uygulamaları, öğretmenlerin ders planı hazırlama, öğretim materyali geliştirme, ölçme ve değerlendirme araçları oluşturma ile öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun içerikler üretme süreçlerinde önemli bir destek sağlamaktadır. Bununla birlikte, farklı yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel güçlükler, bu teknolojilerin eğitimdeki potansiyelini daha da önemli hâle getirmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler aynı ders süresi içerisinde farklı sınıf düzeylerine yönelik öğretim yapmak, bağımsız çalışma etkinlikleri planlamak ve her öğrencinin gelişim özelliklerine uygun materyaller hazırlamak durumundadır. Bu nedenle üretken yapay zekâ araçlarının öğretim sürecine sağlayacağı katkıların uygulama temelli araştırmalarla incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda üretken yapay zekâ destekli dijital öğretim etkinliklerinin öğrenci katılımı ve öğrenme sürecine yansımalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Mardin ilinde bir devlet ilkokulunda öğrenim gören birleştirilmiş ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma dört hafta boyunca Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde ChatGPT ve Gemini araçlarından yararlanılarak ders planları, okuma metinleri, çalışma yaprakları, değerlendirme soruları ve farklı sınıf düzeylerine uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan içerikler Wordwall platformu aracılığıyla oyunlaştırılmış ve akıllı tahta kullanılarak sınıf ortamında uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu, uygulama sürecinde tutulan öğretmen alan notları ve öğrencilerin etkinlikler sırasında oluşturdukları ürünler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ses veya görüntü kaydı alınmamış, sınıf içi gözlemler sistematik olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; kodlama sürecinin ardından öğrenci katılımı, öğrenme motivasyonu, öğretim sürecinin yönetimi ve üretken yapay zekâ destekli materyal kullanımına ilişkin değerlendirmeler olmak üzere dört temel tema belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, üretken yapay zekâ destekli dijital öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımını artırdığını, öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Özellikle Wordwall aracılığıyla gerçekleştirilen oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığı, derslere yönelik ilgilerini desteklediği ve sınıf içi etkileşimi güçlendirdiği gözlenmiştir. Ayrıca ChatGPT ve Gemini kullanılarak hazırlanan farklılaştırılmış öğretim materyallerinin öğretmenin ders hazırlık sürecini kolaylaştırdığı, farklı sınıf düzeylerine yönelik etkinlik geliştirme süresini azalttığı ve öğretim sürecinin daha planlı yürütülmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç, üretken yapay zekâ tarafından hazırlanan içeriklerin pedagojik açıdan öğretmen tarafından değerlendirilmesinin zorunlu olduğudur. Yapay zekâ araçları öğretmene önemli kolaylıklar sağlamakla birlikte, içeriklerin öğretim programı kazanımlarına, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve dersin amaçlarına uygunluğunun öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle üretken yapay zekâ, öğretmenin yerini alan bir teknoloji değil, öğretmenin mesleki kararlarını destekleyen yardımcı bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak araştırma, üretken yapay zekâ destekli dijital öğretim uygulamalarının özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler için materyal geliştirme, öğretim sürecini planlama ve öğrenci katılımını artırma açısından önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Araştırmanın, üretken yapay zekânın birleştirilmiş sınıflardaki kullanımına ilişkin uygulama temelli alanyazına katkı sağlayacağı ve öğretmenlere teknoloji destekli öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın, üretken yapay zekâ destekli dijital öğretim etkinliklerinin birleştirilmiş sınıflarda öğrenci katılımını, öğrenme motivasyonunu ve öğretim sürecinin etkililiğini olumlu yönde desteklediğini ortaya koyması beklenmektedir. ChatGPT, Gemini ve Wordwall kullanılarak geliştirilen farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğretmenlerin ders planlama ve materyal hazırlama süreçlerini kolaylaştıracağı; farklı sınıf düzeylerine uygun içerik geliştirme sürecini daha verimli hâle getireceği öngörülmektedir. Ayrıca oyunlaştırılmış dijital etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımını artıracağı, sınıf içi etkileşimi güçlendireceği ve bağımsız öğrenme becerilerini destekleyeceği beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarına ilişkin uygulamaya dönük öneriler sunacağı; öğretmen eğitim programlarına, dijital dönüşüm çalışmalarına ve yapay zekânın eğitimde pedagojik ve etik ilkeler doğrultusunda kullanımına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında çalışmanın, benzer eğitim ortamlarında yürütülecek gelecekteki uygulamalı araştırmalara kuramsal ve uygulamalı açıdan yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üretken Yapay Zekâ, Birleştirilmiş Sınıflar, Öğrenci Katılımı

Birleştirilmiş Sınıflarda Üretken Yapay Zekâ ile Söz Varlığı Gelişimi

Mahmut Öğ

Sınıf Öğretmenliği Meb
mahmudi1914@gmail.com

Özet

Söz varlığı, bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen temel dil bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesi; okuduğunu anlama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etme, eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, aynı öğrenme ortamında farklı sınıf düzeylerine yönelik öğretim gerçekleştirdiklerinden, söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Son yıllarda eğitim alanında yaygınlaşan üretken yapay zekâ araçları ise farklı yaş ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerikler üretebilme özelliği sayesinde öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda üretken yapay zekâ destekli dijital etkinliklerin öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine katkısını incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Mardin ilinde bir devlet ilkokulunda öğrenim gören birleştirilmiş 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma dört hafta sürmüş; uygulamalar Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreçte ChatGPT ve Gemini araçları kullanılarak kelime öğretimine yönelik okuma metinleri, bağlam temelli kelime etkinlikleri, eş anlamlı-zıt anlamlı sözcük çalışmaları, cümle tamamlama etkinlikleri ve kısa yazma çalışmaları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler Wordwall platformunda oyunlaştırılarak uygulanmıştır. Araştırma verileri gözlem formları, öğretmen alan notları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmış; içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerini, öğrendikleri kelimeleri farklı bağlamlarda kullanmalarını ve Türkçe dersine aktif katılımlarını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli içeriklerin öğretmenin materyal hazırlama sürecini kolaylaştırdığı ve farklı sınıf düzeylerine uygun söz varlığı etkinlikleri geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapay zekâ tarafından oluşturulan içeriklerin öğretim programı kazanımlarına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunun öğretmen tarafından değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın, birleştirilmiş sınıflarda söz varlığının geliştirilmesine yönelik dijital öğretim uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın, üretken yapay zekâ destekli dijital etkinliklerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine anlamlı katkılar sağladığını ortaya koyması beklenmektedir.

ChatGPT ve Gemini kullanılarak hazırlanan okuma metinleri, kelime öğretimi etkinlikleri ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerini, bu kelimeleri farklı bağlamlarda doğru biçimde kullanmalarını ve sözlü ile yazılı anlatımlarında daha zengin bir kelime dağarcığı oluşturmalarını destekleyeceği öngörülmektedir. Wordwall aracılığıyla gerçekleştirilen oyunlaştırılmış etkinliklerin ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artıracağı, öğrenme motivasyonlarını güçlendireceği ve kelime öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getireceği düşünülmektedir. Ayrıca üretken yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerine uygun materyal geliştirme süreçlerini kolaylaştırarak ders hazırlık süresini azaltacağı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyeceği beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere yapay zekâ destekli söz varlığı öğretimine ilişkin uygulamaya dönük öneriler sunacağı; Türkçe öğretimi, öğretmen eğitimi ve eğitim teknolojileri alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında çalışmanın, üretken yapay zekâ destekli kelime öğretimine ilişkin gelecekte gerçekleştirilecek uygulamalı araştırmalar için örnek oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: söz varlığı, kelime öğretimi, üretken yapay zekâ, birleştirilmiş sınıf, ChatGPT, Wordwall, Türkçe öğretimi

Yükseköğretimde Dijital Yönetişim: Dijital Platformlar Karar Alma Süreçlerini, Katılımı ve Örgütsel İlişkileri Nasıl Yeniden Şekillendiriyor?

Rezzan Uçar [1,*] & Ayşegül Atalay [1]

[1] Eğitim Bilimleri Bölümü Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ucarrezzan@gmail.com

Özet

Dijitalleşme yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında yönetim ve yönetişim süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Elektronik belge yönetim sistemleri, çevrim içi toplantılar, bilgi sistemleri, e-posta ve anlık mesajlaşma uygulamaları gibi dijital araçların yaygınlaşması; yönetsel iletişim, karar alma, koordinasyon ve katılım süreçlerinin giderek dijital ortamlarda gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu dönüşüm bir taraftan hız, erişilebilirlik ve koordinasyon açısından yeni olanaklar sunarken diğer taraftan örgütsel ilişkiler, güç ve yetki dağılımı, yönetsel sınırlar, güven, şeffaflık ve sorumluluk açısından yeni dinamiklerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde dijitalleşmenin yönetişim süreçlerini ve örgütsel ilişkileri yeniden şekillendiren bir olgu olarak incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında yönetim ve yönetişim süreçlerinin dijital platformlar ve dijital iletişim ortamları aracılığıyla nasıl yürütüldüğünü ve dijitalleşmenin karar alma süreçlerini, katılım biçimlerini ve örgütsel ilişkileri nasıl yeniden şekillendirdiğini öğretim elemanlarının deneyimleri üzerinden incelemektir. Bu kapsamda araştırmada dijital ortamların yönetsel iletişim ve koordinasyon, karar alma süreçlerine katılım, güç ve yetki ilişkileri, zaman ve erişilebilirlik, yönetsel sınırlar ile güven, şeffaflık, sorumluluk ve kayıtlılık üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca dijital ortamlara taşınan yönetim süreçlerinin görünür etkilerinin yanı sıra öğretim elemanlarının deneyimlerinden hareketle ortaya çıkan örtük dinamiklerin belirlenmesi ve yükseköğretimde dijital yönetişimin işleyişini açıklamaya katkı sağlayabilecek mekanizma ve parametrelerin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde akredite programlarda görev yapan öğretim elemanları oluşturacaktır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve akredite bir programda görev yapıyor olmak temel katılım ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan kurumlarında kullanılan dijital yönetim ve iletişim ortamlarını, dijital ortamda deneyimledikleri somut karar süreçlerini ve dijitalleşmenin yönetsel süreçler üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeler; dijitalleşme düzeyi, yüz yüze ve dijital yönetsel süreçler arasındaki farklılıklar, örgütsel iletişim ve ilişkiler, karar süreçlerine katılım, güç ve yetki ilişkilerinin görünürlüğü, hız ve erişilebilirlik, mesai ve

iletişim sınırlarının değişimi ile güven, şeffaflık, sorumluluk ve kayıtlılık gibi boyutlar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenecek ve veri analizinin sistematik biçimde yürütülmesinde MAXQDA nitel veri analizi yazılımından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra veriler kodlanmış; benzer kodlar kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Analiz sürecinde önceden belirlenen araştırma boyutlarının yanı sıra katılımcıların deneyimlerinden türeyen yeni kod, kategori ve temaların ortaya çıkmasına olanak tanınmıştır. Böylece dijital yönetişimin yalnızca önceden tanımlanan boyutları değil, katılımcı deneyimlerinden ortaya çıkan özgün ve örtük yönlerinin de belirlenmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın, yükseköğretimde dijitalleşmenin yönetim ve yönetişim süreçlerini hangi mekanizmalar üzerinden dönüştürdüğünün anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Özellikle dijital platformların karar süreçlerini daha hızlı ve erişilebilir hâle getirirken katılımın niteliğini nasıl etkilediği, örgütsel hiyerarşi ve güç ilişkilerini görünür veya örtük biçimde nasıl yeniden ürettiği, resmî ve gayriresmî iletişim arasındaki sınırları nasıl değiştirdiği ve sürekli erişilebilirlik gibi yeni yönetsel beklentileri nasıl ortaya çıkardığı çalışmanın temel katkı alanlarını oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın yükseköğretimde dijital yönetişimin işleyişine ilişkin kavramsal bir çerçevenin geliştirilmesine ve daha katılımcı, şeffaf, hesap verebilir ve sürdürülebilir dijital yönetişim uygulamalarının oluşturulmasına yönelik çıkarımlar sunması beklenmektedir. Bununla birlikte katılımcı deneyimlerinden hareketle yükseköğretimde dijital yönetişimin işleyişini açıklayan katılım, erişilebilirlik, hız, şeffaflık, kayıtlılık gibi temel parametrelerin ve bu parametreler arasındaki ilişkinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Yönetişim, yükseköğretim, dijital platformlar, örgütsel ilişkiler

Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapay Zeka ve Dijital Dönüşüm Üzerine Kuramsal ve Uygulamalıu bir İnceleme

Melih Güzel

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Marmara Üniversitesi
melihguzel@hotmail.com

Özet

Bu bildiri, öğretmen eğitiminde ve akreditasyon süreçlerinde yaşanan dijital dönüşüm ile yapay zekâ (YZ) entegrasyonunu müzik öğretmenliği lisans programları özelinde ele almaktadır. Müzik eğitimi; işitsel algı, performans, kinestetik hareket ve bireysel nota - teori çalışmalarına dayalı geleneksel yapısıyla birlikte hızla dijitalleşme sürecinde olan özgün bir konuma sahiptir.

Çalışmada, YZ tabanlı müziksel analiz/sentez araçlarının ve öğrenme yönetim sistemlerinin performans değerlendirmeleri, müfredat güncellenmesi ve EPDAD gibi öğretmen eğitimi akreditasyon standartları olan; öğrenme çıktıları, sürekli iyileştirme, teknolojik yenilik ve yetkinliklerin eğitim alanlarına uyumu gibi konular incelenecektir..

Problem Cümlesi: Küresel ölçekte yükseköğretimde yaşanan dijital dönüşüm, öğretmen yetiştirme politikalarını ve nitelik güvencesi sistemlerini (akreditasyon) yeniden şekillendirmektedir. Müzik eğitimi; solfej, çalgı eğitimi, koro, orkestra ve armoni gibi hem teorik hem de yüksek düzeyde psikomotor yetenek gerektiren dersleri barındırır. Üretken, analitik YZ, ses analizi yazılımları, sanal stüdyo teknolojileri (DAW) ve akıllı geri bildirim sistemlerinin gelişimi, müzik öğretmen adaylarının kazanması gereken dijital yeterlilikleri temelden değiştirmektedir.Bu nedenle müzik öğretmenliği eğitiminde öğretmen adayının yapay zekâ entegrasyonu zorunlu olma yolundadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu

Müzik öğretmeni yetiştirme müfredatlarında yapay zekâ uygulamaları başlıca üç temel alanda karşılık bulmaktadır:

- İşitsel Eğitim ve Solfej: YZ algoritmaları sayesinde öğrencinin deşifre, entonasyon ve ritim hatalarını anlık tespit eden ve kişiselleştirilmiş egzersiz hatları oluşturan akıllı ders yazılımları.
- Çalgı ve Bireysel Ses Eğitimi: Performans verilerini (frekans, dinamik, zamanlama) analiz eden ve öğrenciye eş zamanlı görsel-işitsel geribildirim sağlayan hibrit öğrenme ortamları.
- Müzik Teorisi ve Besteleme: Yapay zekâ tabanlı armoni eşlik araçları, MIDI/Audio analizörleri ve müziksel biçim incelemelerinde YZ destekli veri üretme teknikleri.Müzik öğretmenliği programlarının akreditasyon başarısı, geleneksel müzik eğitimi yöntemleri ile modern dijital teknolojiler arasında kurulacak dengeli bir entegrasyona bağlıdır. YZ, müzik öğretmeninin

yerini alan değil; ölçme-değerlendirmeyi nesnelleştiren, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyen ve öğretmenin sanatsal rehberliğini pekiştiren bir kaldıraç olarak konumlandırılmalıdır

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Eğitimi, Dijital Dönüşüm, Müzik Teknolojileri

Yapay Zekâ Çağında Psikolojik Danışman Eğitimi: Yeterlikler, Etik ve Akreditasyon

Tubanur Çelik Iskifoğlu [1] & Betül Tanacıoğlu Aydın [1,*]

[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Girne Amerikan Üniversitesi
betul.tanacioglu@gmail.com

Özet

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimden sağlık hizmetlerine kadar geniş bir alanda yaygınlaşması, psikolojik danışmanlık mesleğini ve bu alanda sunulan eğitimin niteliğini doğrudan ilgilendiren yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir. Özellikle üretken yapay zekâ, sohbet robotları, doğal dil işleme sistemleri ve yapay zekâ destekli karar araçlarının gelişmesi; bilgiye erişim, vaka çözümleme, danışan simülasyonları, beceri eğitimi ve geribildirim süreçlerinde yeni olanaklar sunmaktadır. Bu gelişmeler, psikolojik danışman adaylarının eğitiminde teknolojinin nasıl kullanılabileceği sorusunun ötesinde, geleceğin psikolojik danışmanlarının hangi yeterliklerle yetiştirilmesi gerektiği sorusunu da gündeme getirmektedir. Yapay zekâ araçlarından etkili biçimde yararlanabilmek, yalnızca teknolojiyi kullanabilme becerisini değil, bu araçların ürettiği bilgiyi sorgulama, doğruluğunu değerlendirme ve mesleki bağlam içerisinde uygun biçimde kullanma yeterliğini de gerektirmektedir. Psikolojik danışmanlık; güven, empati, gizlilik, etik sorumluluk ve insan etkileşimi üzerine kurulu bir meslektir. Bu nedenle yapay zekânın psikolojik danışman eğitimine dâhil edilmesi, teknolojik yeterliklerin yanı sıra çeşitli etik ve mesleki sorunların birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Danışana ait verilerin yapay zekâ sistemleriyle paylaşılması, kişisel verilerin korunması, algoritmik yanlılıkların farklı birey ve gruplar açısından doğurabileceği sonuçlar, yapay zekâ tarafından üretilen hatalı bilgilerin mesleki kararlarda kullanılması ve bu süreçlerde sorumluluğun kimde olduğu öne çıkan tartışma alanlarıdır. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının teknolojiyi kullanmalarının yanında teknolojinin sınırlarını tanımaları, üretilen bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirmeleri ve mesleki karar süreçlerinde insan denetimini sürdürebilmeleri önem kazanmaktadır.

Bu gereksinimler, psikolojik danışman eğitiminde yapay zekâ okuryazarlığının yeni bir mesleki yeterlik alanı olarak ele alınmasını gündeme getirmektedir. Ancak bu yeterliklerin program amaçlarına, öğrenme çıktılarına, ders içeriklerine, uygulama ve süpervizyon süreçlerine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına nasıl yansıtılacağı da önem taşımaktadır. Bu noktada konu kalite güvencesi ve akreditasyonla doğrudan ilişkili hâle gelmektedir. Bu çalışmada, yapay zekâ çağında psikolojik danışman eğitiminde öne çıkan yeni yeterliklerin ve etik sorunların güncel bilimsel çalışmalar üzerinden incelenmesi ve ulaşılan sonuçların kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma, yapılandırılmış derleme yaklaşımı temelinde yürütülecektir. Bu kapsamda 2020–2026 yılları arasında yayımlanan ve yapay zekâ ile psikolojik danışman eğitimi arasındaki ilişkiyi ele alan hakemli bilimsel çalışmalar incelenecektir. Literatür taraması Scopus, Web of Science, ERIC ve PsycINFO veri

tabanlarında gerçekleştirilecektir. Aramalarda “artificial intelligence”, “generative AI”, “counselor education”, “counselling education”, “AI competency”, “counseling ethics”, “supervision”, “quality assurance” ve “accreditation” kavramları farklı kombinasyonlarda kullanılacaktır. Psikolojik danışman eğitimiyle doğrudan ilişkili olan ve yapay zekânın eğitsel, mesleki veya etik boyutlarından en az birini ele alan hakemli yayınlar çalışmaya dâhil edilecek; araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkili olmayan yayınlar inceleme dışında bırakılacaktır. Dâhil edilen çalışmalar amaç, kapsam, yöntem, temel sonuçlar ve psikolojik danışman eğitimine yönelik çıkarımları açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Elde edilen veriler tematik çözümlemeye tabi tutulacak ve çalışmalar arasındaki ortak örüntüler belirlenerek temalar oluşturulacaktır.

Yapılacak tematik çözümleme sonucunda bulguların; yapay zekâ okuryazarlığı ve mesleki yeterlikler, etik sorumluluk ve veri güvenliği, eğitim ve süpervizyon, insan merkezli psikolojik danışma ile kalite güvencesi ve akreditasyon olmak üzere beş temel tema altında toplanması beklenmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığının psikolojik danışmanların gelecekte sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler içerisinde daha belirgin bir konuma geleceği öngörülmektedir. Teknolojiyi kullanabilmenin ötesinde yapay zekâ çıktılarının doğruluğunu sorgulama, üretilen bilgiyi mesleki bağlamda değerlendirme, olası hataları fark etme ve algoritmik yanlılıkların bireyler ve gruplar üzerindeki etkilerini değerlendirme becerilerinin öne çıkacağı düşünülmektedir. Etik boyutta danışan bilgilerinin gizliliği, veri güvenliği, bilgilendirilmiş onam, algoritmik yanlılık, şeffaflık ve mesleki sorumluluk konularının temel tartışma alanları olarak ortaya çıkması beklenmektedir. Eğitim ve süpervizyon açısından yapay zekânın vaka analizi, danışan simülasyonları, beceri uygulamaları ve geribildirim süreçlerinde sağlayabileceği katkıların öne çıkacağı; buna karşılık söz konusu uygulamaların uzman denetimi ve açık etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesi gerekliliğinin belirginleşeceği öngörülmektedir. Ayrıca yapay zekânın danışman-danışan ilişkisindeki empati, güven ve insani etkileşimin yerini alan bir unsur olarak değil, mesleki kararları ve eğitim süreçlerini destekleyen bir araç olarak konumlandırılmasının önem kazanacağı düşünülmektedir.

Akreditasyon ve kalite güvencesi açısından yapay zekâ yeterliklerinin bağımsız bir teknoloji becerisi olarak değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı öngörülmektedir. Bu yeterliklerin program öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, ders ve uygulama süreçlerine yansıtılması, süpervizyon kapsamında etik kullanımının ele alınması ve öğrencilerin yeterlik düzeylerinin uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla izlenmesi gerekliliğinin literatür incelemesinde öne çıkması beklenmektedir.

Çalışmanın, yapay zekâ ile psikolojik danışman eğitimi arasındaki ilişkinin yalnızca teknoloji kullanımı üzerinden değil; mesleki yeterlik, etik sorumluluk, program geliştirme ve kalite güvencesi boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığı, eleştirel değerlendirme, veri güvenliği, etik karar verme ve sorumlu teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerin psikolojik danışman yetiştirme programlarının öğrenme çıktılarıyla bütünleştirilmesinin gerekliliğinin ortaya konulacağı düşünülmektedir.

Akreditasyon açısından ise program çıktıları, ders içerikleri, uygulama ve süpervizyon süreçleri, etik standartlar ve ölçme-değerlendirme arasında izlenebilir bir yapının oluşturulmasına yönelik bir çerçevenin geliştirilmesi beklenmektedir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların, psikolojik danışman

eğitiminin akreditasyon standartlarının teknolojik gelişmelere duyarlı biçimde güncellenmesine ve yapay zekâ yeterliklerinin gelecekte bu standartlar içerisinde daha açık biçimde tanımlanmasına yönelik tartışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak tematik çözümleme sonucunda bulguların; yapay zekâ okuryazarlığı ve mesleki yeterlikler, etik sorumluluk ve veri güvenliği, eğitim ve süpervizyon, insan merkezli psikolojik danışma ile kalite güvencesi ve akreditasyon olmak üzere beş temel tema altında toplanması beklenmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığının psikolojik danışmanların gelecekte sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler içerisinde daha belirgin bir konuma geleceği öngörülmektedir. Teknolojiyi kullanabilmenin ötesinde yapay zekâ çıktılarının doğruluğunu sorgulama, üretilen bilgiyi mesleki bağlamda değerlendirme, olası hataları fark etme ve algoritmik yanlılıkların bireyler ve gruplar üzerindeki etkilerini değerlendirme becerilerinin öne çıkacağı düşünülmektedir. Etik boyutta danışan bilgilerinin gizliliği, veri güvenliği, bilgilendirilmiş onam, algoritmik yanlılık, şeffaflık ve mesleki sorumluluk konularının temel tartışma alanları olarak ortaya çıkması beklenmektedir. Eğitim ve süpervizyon açısından yapay zekânın vaka analizi, danışan simülasyonları, beceri uygulamaları ve geribildirim süreçlerinde sağlayabileceği katkıların öne çıkacağı; buna karşılık söz konusu uygulamaların uzman denetimi ve açık etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesi gerekliliğinin belirginleşeceği öngörülmektedir. Ayrıca yapay zekânın danışman-danışan ilişkisindeki empati, güven ve insani etkileşimin yerini alan bir unsur olarak değil, mesleki kararları ve eğitim süreçlerini destekleyen bir araç olarak konumlandırılmasının önem kazanacağı düşünülmektedir.

Akreditasyon ve kalite güvencesi açısından yapay zekâ yeterliklerinin bağımsız bir teknoloji becerisi olarak değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı öngörülmektedir. Bu yeterliklerin program öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, ders ve uygulama süreçlerine yansıtılması, süpervizyon kapsamında etik kullanımının ele alınması ve öğrencilerin yeterlik düzeylerinin uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla izlenmesi gerekliliğinin literatür incelemesinde öne çıkması beklenmektedir.

Çalışmanın, yapay zekâ ile psikolojik danışman eğitimi arasındaki ilişkinin yalnızca teknoloji kullanımı üzerinden değil; mesleki yeterlik, etik sorumluluk, program geliştirme ve kalite güvencesi boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığı, eleştirel değerlendirme, veri güvenliği, etik karar verme ve sorumlu teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerin psikolojik danışman yetiştirme programlarının öğrenme çıktılarıyla bütünleştirilmesinin gerekliliğinin ortaya konulacağı düşünülmektedir.

Akreditasyon açısından ise program çıktıları, ders içerikleri, uygulama ve süpervizyon süreçleri, etik standartlar ve ölçme-değerlendirme arasında izlenebilir bir yapının oluşturulmasına yönelik bir çerçevenin geliştirilmesi beklenmektedir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların, psikolojik danışman eğitiminin akreditasyon standartlarının teknolojik gelişmelere duyarlı biçimde güncellenmesine ve yapay zekâ yeterliklerinin gelecekte bu standartlar içerisinde daha açık biçimde tanımlanmasına yönelik tartışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, psikolojik danışman eğitimi, akreditasyon

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar: İstanbul Örneği

Isa Kösen [1,*], Mahymjan Ylyasova [2] & Mehmet Ünlü [1]

[1] Coğrafya Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Marmara Üniversitesi
isaksn@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunları, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ve coğrafya eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşleri; coğrafya eğitimindeki yeterlik algıları, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları, Coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve coğrafya eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler olmak üzere dört temel boyutta incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün coğrafya alanında kendilerini yeterli veya kısmen yeterli gördüklerini, ancak özellikle fizikî coğrafya, harita okuryazarlığı, CBS ve dijital coğrafi araçların kullanımı konusunda gelişim ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları genel olarak konuya, öğretim yöntemine ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değişmektedir. Öğrencilerin doğal afetler, çevre sorunları, güncel olaylar ve İstanbul'un nüfus, ulaşım, göç ve çevre sorunları gibi günlük yaşamla ilişkili konulara daha fazla ilgi gösterdikleri; buna karşılık coğrafyanın ezbere dayalı ve sınav odaklı bir ders olarak algılanmasının derse yönelik ilgiyi azalttığı belirlenmiştir. Coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar arasında ders süresinin yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgi düzeylerindeki farklılıklar, materyal ve teknolojik altyapı eksiklikleri, saha ve gezi-gözlem çalışmalarının sınırlılığı, harita okuryazarlığındaki yetersizlikler ve bilgi ağırlıklı ölçme-değerlendirme uygulamaları öne çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunların çözümüne yönelik olarak uygulamalı ve öğrenci merkezli öğretimin yaygınlaştırılmasını, saha çalışmalarının artırılmasını, CBS ve dijital coğrafi araçların etkin kullanılmasını, görsel materyallerin çeşitlendirilmesini, İstanbul'un yerel coğrafi özelliklerinin öğretim sürecine daha fazla dâhil edilmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin beceri temelli hâle getirilmesini önermişlerdir. Araştırma sonucunda, coğrafya eğitiminin niteliğinin geliştirilmesinin çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirdiği; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğretim programı, ders süresi, materyal ve teknolojik altyapı, saha eğitimi, ölçme-değerlendirme ve okul yönetiminin desteğine yönelik düzenlemelere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunları, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ve coğrafya eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşleri; coğrafya eğitimindeki yeterlik algıları, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları, Coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve coğrafya eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler olmak üzere dört temel boyutta incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün coğrafya alanında kendilerini yeterli veya kısmen yeterli gördüklerini, ancak özellikle fizikî coğrafya, harita okuryazarlığı, CBS ve dijital coğrafi araçların kullanımı konusunda gelişim ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları genel olarak konuya, öğretim yöntemine ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değişmektedir. Öğrencilerin doğal afetler, çevre sorunları, güncel olaylar ve İstanbul'un nüfus, ulaşım, göç ve çevre sorunları gibi günlük yaşamla ilişkili konulara daha fazla ilgi gösterdikleri; buna karşılık coğrafyanın ezbere dayalı ve sınav odaklı bir ders olarak algılanmasının derse yönelik ilgiyi azalttığı belirlenmiştir. Coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar arasında ders süresinin yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgi düzeylerindeki farklılıklar, materyal ve teknolojik altyapı eksiklikleri, saha ve gezi-gözlem çalışmalarının sınırlılığı, harita okuryazarlığındaki yetersizlikler ve bilgi ağırlıklı ölçme-değerlendirme uygulamaları öne çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunların çözümüne yönelik olarak uygulamalı ve öğrenci merkezli öğretimin yaygınlaştırılmasını, saha çalışmalarının artırılmasını, CBS ve dijital coğrafi araçların etkin kullanılmasını, görsel materyallerin çeşitlendirilmesini, İstanbul'un yerel coğrafi özelliklerinin öğretim sürecine daha fazla dâhil edilmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin beceri temelli hâle getirilmesini önermişlerdir. Araştırma sonucunda, coğrafya eğitiminin niteliğinin geliştirilmesinin çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirdiği; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğretim programı, ders süresi, materyal ve teknolojik altyapı, saha eğitimi, ölçme-değerlendirme ve okul yönetiminin desteğine yönelik düzenlemelere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretimi, sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmen görüşleri, öğretim sorunları, öğrenci tutumu, İstanbul

Usability of the EPDAD Accreditation Information Management System: Preliminary Findings

Şeyhmus Aydoğdu [1,*] & Şafak Oğuz [2]

[1] Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
[2] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği E P D A D, Marmara Üniversitesi
aydogduseyhmus@gmail.com

Özet

Accreditation processes in higher education involve complex workflows in which multiple units and user groups simultaneously enter data, upload documents, and conduct evaluations. When these processes are managed through information management systems, system usability can directly affect process efficiency, data quality, and user satisfaction. Low usability may increase error rates and the need for technical support while reducing users' engagement with the system. Usability is defined as the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency, and satisfaction. One of the most widely used frameworks for evaluating usability is Nielsen's ten usability heuristics. These heuristics address visibility of system status, match between the system and the real world, user control and freedom, consistency and standards, error prevention, recognition rather than recall, flexibility and efficiency of use, aesthetic and minimalist design, error messages, and help and documentation.

The EPDAD Accreditation Information Management System (AIMS) supports the accreditation application and evaluation processes of academic programs through different user roles and authorization levels, including deans, faculty coordinators, and evaluators. Given that the system serves diverse user groups and roles, systematically evaluating its usability based on user perspectives is important. This study aims to examine the usability of AIMS from users' perspectives within the framework of Nielsen's usability heuristics.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary findings indicate that the overall perceived usability of AIMS is high. The system's most prominent strengths are related to content and consistency. Users reported that the concepts used in the system were consistent with accreditation terminology, data-entry fields followed standardized structures, and the system was easy to learn. These findings suggest that AIMS reflects the terminology and workflows of accreditation processes in an understandable manner from the users' perspective.

In contrast, areas for improvement emerged regarding navigation and adaptation to the needs of different user groups. Users' relative difficulty in identifying their current location within the system suggests a need to strengthen navigational and contextual cues, such as page titles, breadcrumbs, and active-menu highlighting. Uncertainty regarding whether different options are provided for novice and expert users

further suggests that flexibility features, such as shortcuts, quick-action areas, and role-based simplified views, may either be insufficient or insufficiently visible to users.

The items related to error prevention and error messages were notable for both their relatively low mean scores and high proportions of “I don’t know” responses. However, these findings should not be interpreted directly as evidence that the system’s error-management features are inadequate. In particular, users who have never encountered an error message may reasonably be unable to provide an informed assessment of these features, which may explain part of the “I don’t know” responses. Accordingly, the mean scores for these items largely reflect the experiences of users who have encountered the relevant error conditions. Therefore, when interpreting findings related to error prevention and error messages, it is important to consider whether users have actually interacted with the corresponding system features.

Anahtar Kelimeler: accreditation, information management system, usability, user feedback

Learning Styles and Good Language Learners: Toward an Adaptive Style-Stretching Framework

Görsev Bafralı [1,*] & Serkan Gürkan [2]

[1] English Translation and Interpretation Istanbul Gelişim University
[2] Yabancı Diller Bölümü Kocaeli Üniversitesi
gsonmez@gelisim.edu.tr

Özet

Learning styles have long occupied a central position in Additional Language Acquisition (ALA) research as one of the most widely examined dimensions of individual differences. Traditionally, they have been conceptualized as relatively stable preferences that influence how learners perceive, process, and respond to learning experiences. This perspective gave rise to the influential matching hypothesis, which argued that language learning outcomes could be enhanced by aligning instructional practices with learners' preferred learning styles. However, decades of empirical research have produced inconsistent evidence supporting instructional matching, prompting growing criticism of static conceptualizations of learning styles. At the same time, contemporary ALA research has increasingly shifted toward dynamic perspectives that emphasize learner agency, self-regulation, adaptability, and the interaction of multiple individual differences. Despite these developments, learning style research remains fragmented, with relatively little integration between learning styles, language learning strategies, self-regulated learning, and the Good Language Learner (GLL) tradition.

This conceptual chapter addresses this theoretical gap by proposing the **Adaptive Style-Stretching Framework (ASF)**, an integrative model that reconceptualizes learning styles as flexible, developmental resources rather than fixed learner characteristics. Drawing upon contemporary literature on individual differences, learning styles, language learning strategies, learner autonomy, self-regulation, and the characteristics of successful language learners, the chapter argues that successful language learning is better explained by learners' capacity to extend beyond their preferred learning styles than by the styles themselves. Building particularly on Griffiths and İnceçay's concept of style-stretching, the framework positions adaptability as the defining feature of effective language learning in increasingly diverse educational contexts.

The chapter first reviews the evolution of learning style research, tracing its movement from deterministic and trait-based interpretations toward dynamic, interactionist perspectives. It demonstrates that learning styles influence language learning indirectly through their interaction with learner motivation, strategic behaviour, self-regulation, contextual factors, and educational experiences. Rather than functioning as isolated predictors of achievement, learning styles are portrayed as evolving preferences that shape, and are simultaneously shaped by, learners' engagement with different instructional environments. The review further synthesizes research demonstrating that successful

language learners are characterized by strategic flexibility, metacognitive awareness, learner autonomy, and the ability to adapt learning behaviours across varying linguistic and instructional contexts.

Building on this synthesis, the chapter introduces the Adaptive Style-Stretching Framework, which consists of five recursively interacting components: **individual differences, style awareness, style-stretching, strategic self-regulation, and adaptive language learning**. Within this framework, individual learner characteristics serve as the starting point for development rather than fixed determinants of achievement. Style awareness enables learners to recognize both the strengths and limitations of their preferred learning approaches, while style-stretching encourages them to deliberately engage with unfamiliar learning behaviours when faced with new challenges. Strategic self-regulation supports this process by enabling learners to monitor, evaluate, and modify their cognitive, motivational, and behavioural responses. These interconnected processes ultimately foster adaptive language learning, characterized by behavioural flexibility, learner autonomy, transferable learning strategies, and sustained capacity for lifelong language learning.

The proposed framework makes several theoretical contributions. First, it reconceptualizes learning styles as dynamic preferences that promote learner development rather than instructional classification. Second, it elevates style-stretching from a peripheral concept within learning style research to the central mechanism linking stylistic preferences with adaptive learning behaviours. Third, it integrates previously disconnected strands of ALA research—including learning styles, language learning strategies, learner autonomy, self-regulation, and the Good Language Learner tradition—into a unified explanatory model of adaptive language learning. Finally, the framework advances four theoretically derived propositions that provide a foundation for future empirical investigation across diverse linguistic, cultural, and educational settings.

The chapter also discusses important pedagogical implications. Rather than attempting to match instruction to learners' preferred styles, language educators are encouraged to design learning environments that foster stylistic flexibility through diverse learning experiences, reflective practice, collaborative learning, and technology-enhanced instruction. The increasing use of digital technologies and artificial intelligence further reinforces the importance of adaptability by exposing learners to multimodal and continuously changing learning environments that demand flexible learning behaviours. Teacher education programmes are similarly encouraged to move beyond simplistic interpretations of learning styles and instead prepare future teachers to cultivate learner agency, adaptability, and strategic self-regulation.

Overall, the Adaptive Style-Stretching Framework shifts the focus of learning style research from identifying learners' preferred ways of learning to understanding how learners develop the flexibility to move beyond those preferences. It argues that adaptability—not stylistic consistency—is the defining characteristic of successful language learning and offers a comprehensive conceptual foundation for future research and pedagogical innovation in Additional Language Acquisition.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The proposed Adaptive Style-Stretching Framework (ASF) is expected to provide a more comprehensive explanation of successful additional language learning than traditional learning style models by shifting the focus from fixed stylistic preferences to learner adaptability. Rather than supporting the instructional matching hypothesis, the framework is expected to demonstrate that learners who develop the capacity to extend beyond their preferred learning styles achieve greater flexibility in responding to diverse linguistic and instructional demands. This reconceptualization is anticipated to position adaptability as a central mechanism underlying successful language learning.

From a theoretical perspective, the framework is expected to integrate several previously disconnected areas of Additional Language Acquisition (ALA) research, including learning styles, language learning strategies, learner autonomy, self-regulation, and the Good Language Learner (GLL) tradition, into a unified conceptual model. By identifying style-stretching as the process through which learners transform stylistic preferences into adaptive learning behaviours, the framework is expected to contribute to a more dynamic understanding of individual differences in language learning. It is also anticipated to stimulate new research examining learner adaptability as a developmental construct rather than treating learning styles as static learner characteristics.

The framework is further expected to generate a series of empirically testable propositions. Future quantitative studies may demonstrate positive relationships between learners' style awareness, willingness to engage in style-stretching, strategic self-regulation, and language achievement. Longitudinal and mixed-methods research may also reveal that learners who intentionally diversify their learning approaches develop stronger metacognitive awareness, greater learner autonomy, and higher levels of adaptive expertise than learners who rely primarily on their preferred learning styles. These findings would provide empirical support for the developmental sequence proposed by the ASF.

From a pedagogical perspective, the framework is expected to encourage a shift from instructional matching toward instructional diversification. Language teachers may increasingly design learning environments that expose learners to a variety of cognitive, social, collaborative, and technology-enhanced learning experiences, thereby promoting behavioural flexibility rather than reinforcing existing preferences. As a result, learners are expected to become more confident in approaching unfamiliar learning tasks, demonstrate greater resilience when facing challenging instructional contexts, and transfer effective learning strategies across different language-learning situations.

The framework is also expected to have significant implications for contemporary technology-enhanced language learning. As digital platforms continue to diversify instructional experiences, learners who develop adaptive style-stretching abilities are expected to benefit more from these environments than those relying on a single preferred learning style.

Anahtar Kelimeler: Language Learner; Styles; Style Streching; Adaptive Style Streching

Erken Kariyer Dönemindeki Öğretmenlerin Mesleki Zorluklarla Başa Çıkma Stratejileri

Müslim Alanoğlu [1,*], Songül Karabatak [2] & Süleyman Polat [1]

[1] Eğitim Bilimleri Fırat Üniversitesi
[2] Eğitim Fakültesi / Eğitim Yönetimi Fırat Üniversitesi
malanoglu@firat.edu.tr

Özet

Öğretmenlik mesleğinin ilk yılları, öğretmenlerin mesleki rollerine uyum sağlamaya, kuramsal bilgi ve mesleki becerilerini gerçek okul ortamında uygulamaya ve farklı bireysel, yönetsel ve çevresel koşullarla başa çıkmaya çalıştıkları kritik bir geçiş dönemidir. Bu süreçte öğretmenler, mesleğe ilişkin beklentileri ile uygulamada karşılaştıkları gerçeklikler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Erken kariyer döneminde yaşanan bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki uyumlarını, mesleğe yönelik tutumlarını ve kariyerlerini sürdürme süreçlerini etkileyebileceğinden, öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin ne tür mesleki zorluklarla karşılaştıkları ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullandıkları sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmada incelenen durum, erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar ile bu zorlukları aşmak amacıyla kullandıkları başa çıkma stratejileridir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve meslekte ilk on yılını tamamlamamış olma ölçütü esas alınmıştır. Çalışma grubunda farklı branşlarda görev yapan 15 kadın ve 10 erkek öğretmen yer almaktadır.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın iki temel araştırma sorusuyla doğrudan ilişkili ana sorular ile katılımcıların deneyim ve görüşlerini ayrıntılı biçimde açıklamalarına olanak sağlayan sonda sorularından oluşturulmuştur. Formun kapsam ve amaç bakımından uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Veriler çevrim içi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ardından elde edilen veriler yazılı dökümlere dönüştürülmüş, katılımcı ifadelerinin doğruluğu ve anlam bütünlüğü katılımcı görüşleri alınarak kontrol edilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak veriye aşinalık sağlanmış, anlamlı veri birimleri belirlenmiş ve kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kodlar, "meslekte yaşanan zorluklar" ve "başa çıkma stratejileri" olmak üzere iki temel boyut altında düzenlenmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, farklılıklar ham verilere yeniden dönülerek görüş birliği yoluyla giderilmiştir. Bulguların sunumunda frekans değerleri ve doğrudan katılımcı alıntıları kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, erken kariyer öğretmenlerinin en yoğun olarak atama ve göreve başlama sürecine ilişkin belirsizlikler, okul içi kurumsal destek eksikliği, bürokratik iş yükü, sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler, öğrenci motivasyonu ve disiplin sorunları ile bölgesel ve kültürel uyum problemleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini uygulamaya dönüştürmede zorlandıkları ve deneyim eksikliğinin bu süreci derinleştirdiği belirlenmiştir. Başa çıkma stratejileri açısından ise öğretmenlerin en sık sosyal destek arama, deneyimli meslektaşlardan yardım alma, bireysel araştırma yapma ve mesleki gelişim kaynaklarına yönelme davranışlarını kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında bazı öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık geliştirme, haklarını bilme ve alternatif çözüm yolları üretme gibi daha bireysel stratejilere yöneldikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinin çok boyutlu ve destek gerektiren bir yapı olduğunu göstermekte ve erken kariyer öğretmenlerinin yalnız bırakılmasının mesleki tükenmişlik riskini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul temelli mentorluk sistemlerinin güçlendirilmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve kurumsal destek mekanizmalarının yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında gerçek okul deneyimlerine daha fazla yer verilmesinin uyum sürecini kolaylaştıracağı önerilmiştir. Araştırma, erken kariyer öğretmenlerinin desteklenmesinin hem öğretmen niteliğini hem de eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini ortaya koyarak alana katkı sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçların, erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinde yalnızca sınıf içi ve pedagojik güçlüklerle değil, aynı zamanda atanma süreçleri, bürokratik işlemler, kurumsal ve bölgesel koşullar, ulaşım ve yerleşim sorunları, kültürel ve sosyoekonomik uyum ile yönetsel ilişkiler gibi çok boyutlu mesleki zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koyması beklenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin söz konusu güçlüklerle başa çıkma süreçlerinde farklı bireysel, sosyal ve kurumsal kaynaklardan yararlandıkları öngörülmektedir.

Özellikle deneyimli meslektaşlardan ve çalışma arkadaşlarından destek alma, öz-yönelimli bilgi edinme, mevzuat ve kurumsal süreçleri bireysel olarak araştırma, bağlama duyarlı sınıf yönetimi uygulamaları geliştirme ve görev yapılan bölgenin kültürel özelliklerine uyum sağlama gibi stratejilerin öne çıkması beklenmektedir. Kurumsal desteğin yetersiz olduğu durumlarda ise öğretmenlerin alternatif kurumsal ve sosyal destek kaynaklarına yönelmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, erken kariyer öğretmenlerinin mesleki zorluklarla başa çıkma deneyimlerinin bireysel çabaların yanı sıra sosyal ilişkiler ve mevcut kurumsal destek mekanizmalarıyla şekillendiğini göstermesi beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının, erken kariyer öğretmenlerinin mesleğe geçiş sürecini kolaylaştırmaya yönelik mentorluk, mesleki rehberlik, kurumsal oryantasyon ve destek mekanizmalarının geliştirilmesine ilişkin öneriler sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, mesleki zorluklar, başa çıkma stratejileri, durum çalışması.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler

Müslim Alanoğlu [1,*], Songül Karabatak [2] & Süleyman Polat [1]

[1] Eğitim Bilimleri Fırat Üniversitesi
[2] Eğitim Fakültesi / Eğitim Yönetimi Fırat Üniversitesi
malanoglu@firat.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini ve öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri belirlemektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşler, meslek seçim motivasyonları ve öğretmen adaylarının mesleğe yükledikleri anlamlar, öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliğini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleği hangi nedenlerle tercih ettiklerinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının ortaya konulması, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin artırılmasına yönelik politikaların oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin duygu ve düşünceleri ile meslek seçimlerini etkileyen bireysel, sosyal ve çevresel faktörler bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Bu kapsamda araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın ve araştırmanın amacı dikkate alınmış, kapsam uygunluğu uzman görüşü doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş; katılımcı ifadeleri sistematik biçimde kodlanarak benzer kodlar alt temalar ve temalar altında bir araya getirilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ağırlıklı olarak topluma katkı sağlayan, bireyin gelişimini destekleyen ve manevi yönü güçlü bir meslek olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar öğretmenliği yalnızca bilgi aktaran bir meslek olarak değil, aynı zamanda bireylerin yaşamına yön veren, değer kazandıran ve toplumsal gelişime katkı sağlayan önemli bir meslek olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin istihdam sorunları, ekonomik koşullar, öğretmen atamalarındaki belirsizlikler ve toplumsal statü gibi güncel sorunlardan etkilendiğini de ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde ise kişisel ilgi ve idealizm, aile ve öğretmen etkisi ile iş güvencesi ve çalışma koşulları gibi bireysel, sosyal ve mesleki faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Meslek seçiminde rol oynayan kişisel motivasyonlar kapsamında öğretme isteği, çocuk sevgisi, insanlara faydalı olma arzusu, öğretmenliği ideal meslek olarak görme ve topluma katkı sağlama isteği öne çıkmıştır. Sosyal etkenler arasında aile bireylerinin yönlendirmeleri ile geçmiş eğitim yaşantılarında rol model olarak görülen öğretmenlerin etkisinin belirgin olduğu görülmüştür. Mesleki ve çevresel etkenler kapsamında ise üniversite tercih süreci, sınav puanı, çalışma koşulları, iş güvencesi ve kariyer beklentilerinin öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde belirleyici olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin güçlü idealist değerlere sahip olmakla birlikte mesleğin güncel sorunlarının da farkında olduklarını göstermektedir. Katılımcılar öğretmenliği yüksek toplumsal ve manevi değere sahip bir meslek olarak görmelerine rağmen, istihdam olanakları, ekonomik koşullar ve mesleğin toplumsal statüsüne ilişkin kaygılarını da dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu değerler ile yapısal sorunlara ilişkin farkındalığın aynı bireyde birlikte bulunabildiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesine, öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarının ve mesleki kimlik gelişimlerinin desteklenmesine, ayrıca öğretmen yetiştirme ile istihdam süreçlerine yönelik uygulamaların daha bütüncül bir yaklaşımla planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçların, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin yalnızca mesleğin işlevsel özellikleri üzerinden değil, aynı zamanda mesleğe yükledikleri toplumsal, manevi ve kişisel anlamlar üzerinden şekillendiğini ortaya koyması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliği bireyin yaşamına yön veren, öğrencilerin gelişimini destekleyen ve toplumsal gelişime katkı sağlayan bir meslek olarak değerlendirmeleri; öğretmenlik mesleğinin katılımcılar açısından güçlü bir değer ve anlam boyutuna sahip olduğunu göstermesi beklenmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu ve idealist değerlendirmelerinin yanında atanma süreci, iş güvencesi, ekonomik koşullar ve mesleğin toplumsal statüsüne ilişkin çeşitli kaygılar da taşıdıklarının ortaya çıkması beklenmektedir.

Meslek seçimini etkileyen faktörler açısından ise öğretme isteği, çocuk sevgisi, insanlara faydalı olma ve mesleğe duyulan kişisel ilgi gibi içsel motivasyonların öne çıkması beklenmektedir. Bunun yanında topluma katkı sağlama, gelecek nesillerin yetiştirilmesine katkıda bulunma ve rol model olma isteği gibi özgeci motivasyonların da öğretmenlik tercihinde önemli bir yer tuttuğu öngörülmektedir. Aile bireylerinin yönlendirmeleri ve geçmiş eğitim yaşantılarında karşılaşılan öğretmenlerin rol model olarak etkisi de meslek seçiminde belirleyici sosyal faktörler arasında değerlendirilmektedir. Ayrıca üniversite tercih süreci, sınav puanı, çalışma koşulları, iş güvencesi ve kariyer beklentileri gibi mesleki ve çevresel faktörlerin bazı öğretmen adaylarının kararlarını şekillendirmesi beklenmektedir.

Genel olarak araştırmanın, öğretmen adaylarının meslek seçiminin tek bir motivasyon kaynağıyla açıklanamayacağını; bireysel, özgeci, sosyal ve dışsal faktörlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koyması beklenmektedir. Bu doğrultuda elde edilecek sonuçların, öğretmen yetiştirme programlarında mesleki kimlik gelişimini, kariyer farkındalığını ve mesleki motivasyonu destekleyen uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının değişen

eğitim ortamlarına ve teknolojik gelişmelere hazırlanması açısından dijital pedagojik yeterliklerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara da ışık tutması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği, meslek seçimi, nitel araştırma, durum çalışması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulanması Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar: İstanbul Örneği

Tuğba Yaman

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bozkurt Ilkokulu
tugbayaman60@gmail.com

Özet

Çağın getirdiği yenilik ve gelişmeler, yaşamın birçok alanını etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu doğrultuda, eğitim alanında birtakım değişimlerin yaşanması da kaçınılmazdır (Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır, 2025, s.28). Bu durumun bir yansıması olarak, Türkiye'de 2024 yılında bir adım atılmış ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile eğitimde dönüşüm hareketi başlatılmıştır (Ülçay, 2024, s. 72). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, milli ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir. Bu modelin merkezinde insana yer verilmektedir. İnsan; zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınmaktadır. İnsanın kendini tanımasına ve keşfetmesine imkân sağlayarak, bireylerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde özgür ve esnek öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı, hak ve gelişim temelli bir öğrenme sürecinin yapılandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 yılının Nisan ayında kamuoyu ile paylaşılmış ve ilgili paydaşların görüşüne sunulmuştur. Mayıs ayında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak okulöncesi, ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf seviyesinde uygulamaya konulmuştur. Eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümü öngören, milli ve değer odaklı bir eğitim anlayışını hedefleyen bu modelin en önemli uygulayıcılarından biri öğretmenlerdir. Söz konusu modelin başarısı, öğretmenlerin bu süreci ne kadar benimsediği ve modeli nasıl uyguladıkları ile doğrudan ilişkilidir (Duyul ve diğerleri, 2025). Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları güçlükler merak konusudur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu yeni modele uyum sürecini ve süreçte yaşanılan temel zorlukları anlamaya yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, eğitim politikalarının sürdürülebilirliği açısından önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir (Emin, 2018). Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunları tespit etmektir. Bu amaç kapsamında araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni fiilen uygulamaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde dilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulama sürecinin fazladan iş yükü getirdiğini ve uygulamalarda daha

çok zaman alarak ders işleme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı konuların içerik olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığını, evrak hazırlama konusunda zorluk yaşadıklarını ve evrak hazırlama sürecinin çok yoğun olduğunu, ders saatlerinin süreç değerlendirmelere ayrılması ile dersi yetiştirememe gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, materyal temini ve raporlama konularında da birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, öncesinde araştırma yaparak ve veli desteği alarak süreçte yaşadıkları sorunlara çözüm üretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler; ders kitaplarında daha çok görsellerin kullanılmasını, içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmasını, değerlendirme kitapları ile öğretmen günlük planları kitaplarının olmasını, içeriklerin daha somut olmasını ve ders saatlerinin süreç değerlendirmeler de dikkate alınarak yeniden yapılandırılmasını önermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulama sürecinin fazladan iş yükü getirdiğini ve uygulamalarda daha çok zaman alarak ders işleme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı konuların içerik olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığını, evrak hazırlama konusunda zorluk yaşadıklarını ve evrak hazırlama sürecinin çok yoğun olduğunu, ders saatlerinin süreç değerlendirmelere ayrılması ile dersi yetiştirememe gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, materyal temini ve raporlama konularında da birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, öncesinde araştırma yaparak ve veli desteği alarak süreçte yaşadıkları sorunlara çözüm üretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler; ders kitaplarında daha çok görsellerin kullanılmasını, içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmasını, değerlendirme kitapları ile öğretmen günlük planları kitaplarının olmasını, içeriklerin daha somut olmasını ve ders saatlerinin süreç değerlendirmeler de dikkate alınarak yeniden yapılandırılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Öğretmen, Durum Çalışması

Beyond Completion: Aligning Credential Claims with Evidence in Micro-Credentials

Özge Coşkun Aysal

Yabancı Diller Yüksekokulu Izmir Ekonomi
ozge.coskun@ieu.edu.tr

Özet

Micro-credentials are increasingly positioned as transparent, skills-oriented records of learning that can support lifelong learning, employability, and flexible educational pathways. In teacher professional learning, they also offer a flexible means of recognizing focused professional development and making specific learning achievements visible. Yet their credibility depends on a deceptively simple question: what, exactly, does a micro-credential prove? A learner may participate in an activity, complete a course, demonstrate knowledge, perform an authentic task, or demonstrate competence in context. These achievements are not interchangeable, although the language used to describe credentials may blur the distinctions between them.

The European approach to micro-credentials requires learning outcomes to be assessed against transparent criteria and identifies assessment as a core element of a micro-credential. Recent scholarship similarly emphasizes authentic assessment, competency-based design, and evidence of learning. However, less attention has been given to whether the strength and type of evidence underpinning a micro-credential are proportionate to the claim the credential ultimately communicates. This paper therefore asks: How can quality assurance ensure that a micro-credential claims no more—and no less—than its evidence can legitimately support?

The paper conceptualizes this problem as a claim–evidence alignment challenge. It distinguishes among different credential claims, including participation, completion, knowledge or achievement, applied skill, and competence, and different forms of supporting evidence, ranging from attendance and completion records to knowledge assessments, authentic performance tasks, portfolios, demonstrations, and performance in context.

Rather than treating these categories as a simple hierarchy, the proposed approach recognizes that different claims require different forms and strengths of evidence. A completion claim may be fully defensible without demonstrating professional competence; conversely, a credential using the language of competence requires evidence capable of supporting that stronger assertion. The central quality principle proposed is therefore proportionality: the strength of the credential claim should not exceed the evidentiary strength of the assessment on which it is based.

The study adopts a conceptual-analytic design, synthesizing current policy principles and scholarship on micro-credentials, assessment, evidence, competency-based learning, and quality assurance, with particular attention to the European approach to micro-credentials and recent peer-reviewed research on

assessment and credential design. Through comparative conceptual analysis, recurring claim types and evidence types will be identified and their relationships mapped.

These relationships will inform the development of a proposed Micro-Credential Claim–Evidence Alignment Matrix as a diagnostic rather than prescriptive tool. The analysis is guided by four questions: What does the credential claim? What evidence is required to justify that claim? Is the assessment capable of generating such evidence? Can an external stakeholder reasonably interpret the credential without overestimating or underestimating what the learner has demonstrated? By addressing these questions, the study positions micro-credentials not simply as an innovative form of certification, but as a quality challenge concerning the relationship between learning, assessment, evidence, and the claims communicated to external stakeholders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study is expected to demonstrate that the credibility of a micro-credential depends not simply on the presence of assessment, but on the alignment between the claim communicated by the credential and the evidence generated to support that claim. The analysis is anticipated to show that different credential claims—such as participation, completion, knowledge achievement, applied skill, and competence—require different forms and strengths of evidence and should therefore not be treated as interchangeable indicators of achievement.

The principal outcome of the study will be a proposed Micro-Credential Claim–Evidence Alignment Matrix, mapping different types of credential claims against the forms of evidence capable of supporting them. The matrix is expected to identify two particularly important quality risks: over-claiming, where the language or representation of a credential implies a level of capability that exceeds the evidence generated through assessment, and under-signalling, where meaningful evidence of achievement exists but is not adequately communicated through the credential.

The study is therefore expected to establish claim–evidence proportionality as a useful principle for micro-credential design and quality review. Rather than prescribing a uniform assessment model, the proposed approach aims to provide institutions, professional learning providers, and quality assurance bodies with a practical means of examining whether what a micro-credential claims is defensible on the basis of what the learner has actually demonstrated. In professional learning contexts, including teacher professional development, this alignment may be particularly important when micro-credentials are used to communicate specific knowledge, skills, or competencies to stakeholders beyond the original learning environment.

Anahtar Kelimeler: Micro-credentials; Assessment evidence; Quality assurance

Coğrafya Öğretmenlerinin Yapay Zeka Tarafından Oluşturulan Haritalardaki Mekansal Hataları Belirleme ve Açıklama Becerileri

Yücel Şeran [1,*] & Mehmet Ünlü [2]

[1] Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Marmara Üniversitesi
[2] Coğrafya Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
yucelseran@marun.edu.tr

Özet

Günümüzde yapay zeka teknolojilerindeki hızlı gelişmelerden kuşkusuz eğitim öğretim süreçleri de etkilenmiştir. Eğitim bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayan bir süreç olmakla birlikte teknolojinin gelişimiyle beraber dönüşüme uğramaya başlamıştır. Özellikle coğrafya eğitiminde öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapay zeka araçlarının farklı haritaların yapımında kullanılması öğretim materyallerinin çeşitliliğini artırmaktadır. Bunu bir fırsat olarak görmekle birlikte oluşturulan haritalarda sınırların hatalı gösterilmesi, yerlerin yanlış konumlandırılması, lejant ve sembollerin gösterimindeki hatalar, yön ve ölçekteki hatalar, mekânsal ilişkilerin hatalı kurulması, haritadaki dağılışların gerçeği yansıtmaması gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Yapay zeka tarafından oluşturulan haritaların görsel açıdan iyi olması, bu haritaların coğrafi ve kartografik açıdan doğru olduğu anlamına gelmez.

Coğrafya öğretmenleri yapay zeka tarafından oluşturulan bu haritaları görsel bir materyal olarak kullanmanın yanında ortaya çıkan hataları da tespit etmelidir. Hatalı haritaların ders materyali olarak kullanılması birçok probleme yol açmaktadır. Mekânsal düşünme coğrafi olay ve olguların mesafe, konum, yön, dağılış, ve ilişkilere göre analiz edilmesidir. Mekânsal düşünme becerisi gelişmiş kişilerin yapay zeka tarafından oluşturulan haritalardaki hataları fark etme düzeyleri de yüksektir. Haritaların doğru yorumlanması yerleşim yeri planları, doğal afet riskleri, sanayi, ticaret, ulaşım, sağlık, turizm planlamaları vb. birçok alanda hayati öneme sahiptir. Bundan dolayı çalışmanın amacı coğrafya öğretmenlerinin yapay zeka tarafından oluşturulan haritalardaki mekânsal hataların gerekçeleriyle ortaya konmasıdır.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çalışma yaprağından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2026-2027 eğitim öğretim yılında İstanbul'da ortaöğretim kurumlarında görev yapan farklı mesleki deneyimlere sahip coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde yapay zeka araçları kullanılarak çeşitli tematik haritalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan yapay zeka aracı ChatGPT'dir. Bu haritalarda farklı türde hatalara yer verilmiştir. Devamında katılımcılardan haritaları inceleyerek varsa hataları belirlemeleri, hata türünü ifade etmelerini ve gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin kullandıkları doğrulama yöntemleri, hata tespit süreçleri ve yapay zeka tarafından oluşturulan haritaların güvenilirlikleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hata belirleme sürecinde hangi coğrafi bilgilerden yararlandıkları,

yapay zeka ile oluşturulan haritaların güvenilirliğini hangi ölçütlerle değerlendirdiğini ve coğrafya öğretmenlerinin bu gibi haritaları derslerinde kullanırken hangi noktalara dikkat ettikleri ortaya konmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öğretmenler tarafından belirlenen hatalar lejant, sınır, sembol, ölçek, yön, konum, renk kullanımı, mekânsal ilişkiler, fiziksel ve coğrafi unsurların dağılışı gibi farklı kategorilerde sınıflandırılmıştır. Burada öğretmenlerin sadece hatayı fark edip etmedikleri değil, hatayı doğru gerekçelerle açıklayıp açıklamadıkları da değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda coğrafya öğretmenlerinin yapay zeka tarafından oluşturulan haritalara eleştirel bir şekilde ayrıntılı değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin bazı hata türlerini hemen fark ederken, daha karmaşık mekânsal ilişkiler veya kartografik ayrıntılardaki hataları belirlemede zorluk yaşadıkları açıkça görülmüştür. Özellikle görsel olarak kolay fark edilen konum ve sınır hatalarının daha yüksek oranda belirlendiği; ölçek, lejant-sembol ilişkisi veya karmaşık mekânsal ilişkiler gibi daha teknik hataların belirlenmesinde ise daha fazla güçlük yaşandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma, coğrafya öğretmenlerinin yapay zeka destekli materyalleri derslerde kullanırken hangi doğrulama ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyduklarının ortaya konulması bakımından da önemlidir. Bundan dolayı coğrafya eğitiminde yapay zeka kullanımının sadece teknolojik yeterlilikler açısından değil, aynı zamanda mekânsal düşünme, harita okuryazarlığı ve eleştirel değerlendirme becerileri açısından da ele alınmıştır. Mekânsal farkındalığı yüksek kişilerin haritalardan daha doğru çıkarımlar yapabildiği; mesafe, yön bulma, arazinin doğru analiz edilmesinde daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, coğrafya eğitimi, mekânsal hata

“MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE ÇALGI ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME”

Mehmet Ali Özdemir

Güzel Sanatlar Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Marmara Üniversitesi
maozdemir@marmara.edu.tr

Özet

Problem:

Musiki Muallim Mektebinin (MMM) kurulmasının (1924) ardından 102 yıl geçmiştir. Başlangıçta hem müzik öğretmeni ve hem de dönemin müzisyen ihtiyacını karşılayabilmek için kurulan bu okuldan sonra Ankara Konservatuarının (1934) ve Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsünün açılmasıyla (1947) işlevini yitiren MMM, tarihte yerini almıştır. Takip eden yıllarda öğretmen okulları ile öğretmen ihtiyaçları karşılanma yoluna gidilmiştir. Müzik Öğretmenliği okullarından biri olan İzmir Buca Eğitim Enstitüsü, 30 Kasım 1959’da “İzmir (Kız) Eğitim Enstitüsü” adıyla açılmış, daha sonra 1978-1979 öğretim yılında yeniden yapılandırılarak “İzmir (Buca) Yüksek Öğretmen Okulu” adını almış, 20 Temmuz 1982’de Dokuz Eylül Üniversitesi’ne bağlanarak “Buca Eğitim Fakültesine” dönüşmüştür. Diğer bir öğretmen okulu olan İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü içinde Müzik öğretmenliği 1969 yılında 3 yıllık Yüksek Öğrenim süreli ve parasız-yatılı olarak açılmış, 1980 öğretim yılında İstanbul Atatürk Yüksek Öğretmen Okulu "Müzik Bölümü"ne ve 20 Temmuz 1982 yılından itibaren Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Bölümüne dönüştürülmüştür. Ondan sonraki süreçte sayıları gün geçtikçe artan Müzik Öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim fakültelerine bağlanarak işlev kazanmasıyla güzümüzde sayısı 35 civarına çıkmıştır.

Diğer yandan 1989 yılında başlayarak açılan "Güzel Sanatlar Liselerinin"(GSL) sayısı gün gün çoğalarak günümüz itibarı ile sayıları 105 olmuştur. Bu okullardaki dersler çoğunlukla eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenler tarafından verilmektedir. Genellikle de çalgı eğitimi/öğretimi dersleri bu öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Güzümüzde toplu ders öğretmeni/sınıf öğretmeni olarak yetiştirilen müzik öğretmenleri, okul öncesinden başlayarak, ilk okul, orta okul, lise ve güzel sanatlar liselerinde çalışmaktadırlar. (Devlet ve Özel okullar dahil olarak.)

Bunların yanı sıra yaygın eğitim veren kurum ve kuruluşlar da bir boyutu ile müzik eğitimi alanı/kapsamı içerisinde yer almaktadır. Tüm bunları da işin içerisine katarak geniş bir çerçevede süreçler düşünülürse, yeni bir yaklaşım geliştirmemizin gerekliğini vurgulamış oluruz. Özellikle yaygın eğitim alanı olarak göreceğimiz “Özel Müzik Kursları” gün geçtikçe artmakta ve eğitim öğretim süreçleri kontrol edilemez hale gelmektedir. Bu kurslarda genellikle çalgı eğitimi/öğretimi verilmektedir ve çoğu kurslarda ise çalgı öğretmenliği lisansı şöyle dursun, öğretmenlik lisansı olmayan kişiler

tarafından yürütülmektedir. Böylece istendik düzeyde nitelikli eğitim/öğretim süreçlerinin gerçekleşmediği veya gerçekleşemeyeceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sıraladığımız örgün ve yaygın eğitim kademelerinin her birinde ders vermenin bir uzmanlık gerektirdiği bilinmektedir. Tek bir model olarak yetiştirilen müzik öğretmenlerinin eğitimin farlı kademelerinde görev yapmasının doğruluğu tartışmalıdır. Elimizde olan bir tek müzik öğretmeni modeli ile müzik eğitimi/öğretimi süreçlerini kontrol edebilmek sorunlarını çözebilmek bugünün koşullarında yeterli görünmüyor. Ayrıca özellikle GSL'nde çalgı öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisansları ise aslında toplu ders öğretmenliğidir. Yani farklı bir lisansla durum kurtarılmaya çalışılmaktadır. Çünkü mevcutta "Çalgı Öğretmeni Lisansı" veren hiçbir kurumumuz bulunmamaktadır. Bu konu bir problem olarak ortadadır. Müzik öğretmeni yetiştirme sürecini 100 yılı aşkın bir sürede, günün koşullarına göre değiştirip yenileştirerek tekrardan yapılandırmak gerekmektedir. Bu bir problem durumudur. Bizim bu çalışmamızda problemin çözümü için bir model önerilecektir.

Kavramsal Çerçeve:

Çalışmanın merkezinde "Çalgı Öğretmenliği" olduğuna göre temel kavramımız çalgıdır ve buna bağlı olarak eğitim/öğretim kavramlarıdır. Çalgı, çalgı eğitimi, çalgı öğretimi kavramsal olarak ele alınarak tartışılmış ve müzik öğretmenliğindeki önemi ortaya konmuştur.

Yöntem:

Bu çalışma Tarihsel ve Betimsel yöntemler ile ele alınmış ve tarama modeli kullanılarak konu kuramsal olarak tartışmaya açılmıştır. Farklı branşların hangi kademelere ne şekilde öğretmen yetiştirdiği de değerlendirilerek tartışılmıştır. Özellikle müzik öğretmeni yetiştirme süreçleri konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirilerek/betimlenerek, elde edilen sonuçlara bağlı olarak "Model Önerisine" gidilmiştir. Böylece yeni bir yaklaşım ortaya konmuş ve konu tartıma ortamına getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklentiler:

Bu çalışma ile; ülkemizde tarihsel süreç açısından müzik öğretmeni yetiştirme modelleri belirlenerek ve tartışılarak yeni bir modelin ihtiyaç olduğu ortaya konulmuş ve bunun sonucu olarak yeni bir Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modeli" önerilmiştir.

- Müzik öğretmenliğinin kendi içerisinde yeniden yapılanması olarak "Toplu Ders/Sınıf Öğretmenliği ve "Bireysel Ders Öğretmenliği" başlıkları altında oluşturulmasının tartışılması beklenmektedir.
- Genelde müzik öğretmenliği, özelde ise "Çalgı Öğretmenliği" modellerinin tartışma ortamına getirilerek bilimsel platformda tartışılmasının sağlanması beklenmektedir.

- Buna bağlı olarak, kongre katılımcılarına sunacağımız yeni modelin ilgi çekerek tartışılması beklenmektedir.
- Bu tartışmalar sonucunda yeni önerilerin oluşmasına katkı sağlayıcı görüşlerin de sunulması beklenmektedir.
- Önerinin karşılık bulması ve yeni "Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modelinin" oluşturulması en gerçekçi beklentimizdir.

Anahtar Kelimeler: Çalgı Öğretmeni, Müzik Öğretmeni, Müzik Eğitimi

ITEAC 2026
ABSTRACT BOOK

VIII. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

VIII. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

www.iteac.epdad.org.tr

ITEAC 2026

EPDAD Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs

ITEAC International Teacher Education and Accreditation Congress

MARMARA UNIVERSITY 1883 MARMARA UNIVERSITY