

Eğitim Bilimlerinde Güncel Tartışmalar ve Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR



DUJAR

**EĞİTİM BİLİMLERİNDE
GÜNCEL TARTIŞMALAR VE
DİSİPLİNERARASI
YAKLAŞIMLAR**

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR



Eğitim Bilimlerinde Güncel Tartışmalar Ve Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN

Basım Tarihi: Mayıs 2026

Yayıncı Sertifika No: 49837

E-ISBN: 978-625-8756-65-4

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğın sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir. Yayınevi ve editörler sorumlu tutulamaz.

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm	1
Kavram Haritalarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi Bahadır KAYGUSUZ, Esra KAYGUSUZ, Emre ÜLKER	
2. Bölüm	21
1994–1998 Dönemi Türkiye Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında Temel Müzik Eğitimi Uygulamaları: Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi ve Müzik Kuramları Anabilim Dalları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Kıvanç AYCAN	
3. Bölüm	37
Öğretim Denetiminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen, Okul Müdürü ve Müfettiş Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizi: Türk Eğitim Sistemi İçin Rehberlik Temelli Bir Model Önerisi Metin YAĞAR	
4. Bölüm	53
Sanat Eğitimi ve Gastronomi Kesişiminde Disiplinlerarası Bir Bakışla Tabak Tasarımı Numan ÖZKILIÇ	
5. Bölüm	66
Millî Eğitim Akademilerinin Kuruluş Süreci, Eğitim Programının Yapısı, Personel İstihdam Esasları ve Güncel Tartışmalar Üzerine Bir Değerlendirme Ömer DEMİR	
6. Bölüm	80
Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminde Finansman Politikaları, Kamusal Destek Yaklaşımları ve Toplum Temelli Modeller Zeynep Özlem DEMİRAY, Şule ERŞAN	

1. Bölüm

Kavram Haritalarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bahadır KAYGUSUZ¹, Esra KAYGUSUZ², Emre ÜLKER³

Özet

Bu çalışmada, kavram haritalarının eğitimdeki yeri ve önemi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile ele alınmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek bu materyallerdeki bilgi ve anlamların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Kavram haritaları, öğrencilerin bilgiyi hiyerarşik bir düzende organize etmelerine, yeni kavramlarla mevcut bilgileri arasında bağlantı kurmalarına olanak tanır. Elde edilen veriler, kavram haritalarının öğrenme süreçlerine olan katkısını ve öğrenci başarısını artırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Novak ve Cañas'a (2008) göre, kavram haritaları öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırır ve öğrenmeyi derinleştirir. Özellikle fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil eğitimi gibi alanlarda etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Nesbit & Adesope, 2006). Chiou'nun (2008) araştırmasında da kavram haritalarının, öğrencilerin öğrenme ilgisini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu doğrultuda yapılan doküman analizi, kavram haritalarının eğitimde kullanımının yaygınlaştırılması gerektiğini ve öğretim süreçlerinde aktif olarak yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemi ders planlarına entegre etmeleri, öğrencilerin kavramsal bilgileri anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Kavram haritaları, Anlamli öğrenme, Bilgi yapılandırma, Kavramsal öğrenme

¹ MEB, bahadirkaygusuz7@gmail.com

²

³

Giriş:

Kavramlar, olayların, nesnelerin ya da olguların anlaşılmasına ve organize edilmesine yardımcı olan zihinsel yapılardır. Eğitim sürecinin temel amacı da öğrencilerin bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkileri kavramasını sağlamaktır. Öğrencilerin bu yapılar arasında anlamlı bağlantılar kurarak bilgi edinmeleri, yüzeysel ezber yerine kalıcı öğrenmeyi destekler. Novak ve Gowin (1984), bu bağlamda öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde keşfetmelerine olanak tanıyan öğretim yöntemlerinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle kavram haritaları, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve anlamlandırdıklarını görsel olarak temsil eden etkili bir öğrenme-öğretme aracı olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin kavramsal düşünme ve algı düzeylerini geliştiren bu yöntem, aynı zamanda başarıyı artırmak için etkili bir strateji sunmaktadır. Kavramlar, olayların, nesnelerin ya da olguların anlaşılmasına ve organize edilmesine yardımcı olan zihinsel yapılardır. Öğrencilerin ders öncesinde ve sonrasında hazırladıkları kavram haritalarının karşılaştırılması, mevcut bilgilerini nasıl ilişkilendirdiklerini ve ders sürecindeki ilerlemelerini anlamak için bir ölçüt sağlar. Bu değerlendirme, öğrencilerin kavramları nasıl yapılandırdıklarını ve hangi bağlantıları kurduklarını görmeye olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgilerini daha derinlemesine anlamalarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha doğru kurmalarını teşvik eder. Öğrenme-öğretme süreci, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan dinamik bir süreçtir (Esiobu ve Soyibo, 1995; Okebukola, 1990). Son yıllarda, konuların nasıl değerlendirilmesi gerektiği üzerine yapılan tartışmalar, klasik değerlendirme yöntemlerinin (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler vb.) öğrencilerin kavramsal anlamalarını tam olarak ölçemediğini göstermektedir (Kaya, O. N. ve Ebenezer, J. V. 2003). Bu tartışmalar sonucunda, öğrencilere yönelik daha derinlemesine ve sürekli bir değerlendirme yapılmasını öneren "gerçek değerlendirme" (authentic assessment) kavramı ortaya çıkmıştır. Kavram haritaları ise, bu tür değerlendirmelerde alternatif bir yöntem olarak sunulmaktadır (Ebenezer ve Haggerty, 1999). E-öğrenmenin artan popülaritesiyle birlikte, öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve öğrenme sonuçlarına göre özelleştirilmiş dersler sunmak, eğitimde daha yaygın bir hedef haline gelmiştir. Bu bağlamda, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrencilere kişiselleştirilmiş rehberlik sağlayarak onların öğrenme süreçlerini geliştirmektedir. Nitekim 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu konu ele alınmış ve farklılaştırılmış öğretimin, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımların gerekliliğini vurgulayan ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir öğretim stratejisi benimsenmiştir. Bu yaklaşımın her öğrencinin öğrenme profili, hazırbulunuşluk seviyesi, ilgi alanları ve yeteneklerine uygun

olarak eğitim süreçlerini düzenlemeyi amaçladığına dikkat çekilerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bu doğrultuda esnek gruplandırma, sürekli değerlendirme ve uyarılma gibi unsurları merkeze alıp, her öğrencinin maksimum düzeyde öğrenme fırsatına sahip olabileceği bir ortam oluşturmayı hedeflediği dile getirilmiştir (MEB, 2024). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde kavram haritaları kritik bir rol oynar. Kavram haritaları manuel olarak hazırlanabileceği gibi iki aşamalı kavram haritası oluşturma (TP-CMC) yaklaşımı ile ders kavram haritalarını öğrencilerin geçmiş test kayıtlarına dayanarak otomatik olarak da oluşturulabilir (Tseng, S. vd, 2007) Kavramlar, dünyadaki nesnelerin, olayların, düşüncelerin ve olguların ortak özelliklerini temsil eden zihinsel yapılar olarak tanımlanabilir. Bu yapılar, insanların dünya ile ilgili bilgileri anlamlandırmasını, düzenlemesini ve iletişim kurmasını sağlar. Aşağıda kavramların bazı temel özelliklerini özetleyebiliriz:

- **Özgün ve Genel Özellikler:** Kavramlar, varlıkların farklı ve benzer özelliklerinin bilimsel ve teknolojik yollarla belirlenip gruplandırılması ile oluşur. Her kavramın kendine özgü bir tanımlayıcı veya işlevsel yönü bulunur.
- **Soyutlama ve Genelleme:** Kavramlar, belirli nesne ve olayların genel ve soyut temsilidir. Aksan'ın (1995) tanımına göre kavramlar, dünyadaki nesnelerin, biçimlerin ve durumların ortak özelliklerine dayanan dilsel soyutlamalardır.
- **Bireysel Farklılıklar:** Kavramlar kişiden kişiye farklı anlamlar taşıyabilir. Yani, bir kavramın anlamı bireysel deneyimlere ve bilgi birikimine göre değişebilir.
- **Zihinsel Gelişim ile İlişki:** Kavram gelişimi, bireyin zihinsel gelişimiyle doğru orantılıdır. Özellikle çocuklar, zihinsel gelişimlerine paralel olarak kavramları öğrenir ve geliştirir. Küçük yaşlardaki çocuklar somut kavramları öğrenirken, daha büyük öğrenciler bu kavramlar arasında ilişkiler kurarak soyut kavramları öğrenir.
- **Organizasyon ve Gruplandırma:** Kavramlar dikey ve yatay organizasyon içinde yer alırlar. Yani kavramlar arasında hiyerarşik ya da yatay ilişkiler kurularak gruplandırılabilirler.
- **Sembollerle İfade:** Bazı kavramlar şekil ya da sembollerle hatırlanabilir ve bu semboller kavramın zihinsel temsiline katkıda bulunur.

Öğrencilerin kavramları öğrenme süreçlerinde, sahip oldukları mevcut kavramlar büyük bir öneme sahiptir. Öğrenilen yeni kavramlar, daha önce öğrenilen kavramlarla ilişkilendirilerek öğrenilir ve pekiştirilir. Bu nedenle,

öğretmenlerin öğrencilerin mevcut kavramlarını bilmesi, onların yeni bilgileri ne kadar kavrayabildiklerini anlamada önemli bir role sahiptir. Türkçe derslerinde temel hedef, okuma parçalarını çözümleyerek öğrencilerin genel ve özel anlamları kavrayabilmelerini sağlamaktır. Bu süreç, metnin anlamını ve yapısını çözümleyebilmek için bir dizi analiz adımını içerir:

- **Kelime Analizi:** Okuma parçalarının çözümlemesine kelimelerden başlamak önemlidir. Metinlerde verilen duygu ve düşünceler en iyi kelimeler aracılığıyla ifade edilir. Kelimelerin, deyimlerin, terimlerin ve kavramların doğru anlaşılması, metnin bütünsel olarak kavranması açısından kritik bir öneme sahiptir. Anlamı tam olarak bilinmeyen kelimeler, metnin ana fikrini ve yan anlamlarını tam olarak anlamayı zorlaştırır.
- **Cümle ve Paragraf Analizi:** Kelimeler doğru bir şekilde anlaşıldıktan sonra, cümleler çözümleyerek paragrafın ana fikri tespit edilmeye çalışılır. Paragrafın ana fikri ise metnin genel mesajına bağlıdır. Ana fikirler, metnin amacını anlamak açısından merkezi bir rol oynar.
- **Fonksiyonel Kelimelere Dikkat:** Metnin organizasyonel yapısını anlamada işlevsel kelimeler önemli bir rol oynar. Bu tür kelimeler, metindeki fikirlerin birbirine nasıl bağlı olduğunu anlamayı kolaylaştırır ve okuma sürecini daha verimli hale getirir.
- **Görselleştirme Teknikleri:** Akyol (2006), kelimelerin ve kavramların görselleştirilmesinin, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını sağladığını belirtir. Kavram haritaları, zihin haritaları gibi teknikler, öğrencilere metindeki ana fikirlerle yardımcı fikirler arasında bağlantılar kurma konusunda yardımcı olabilir.
- **Farklı Okuma Teknikleri:** Soyut kelimeler ve kavramlar, farklı okuma teknikleriyle öğrencilere kazandırılabilir. Özellikle öğrencilerin hayal gücünü zenginleştiren olay ağırlıklı metinler, yeni kelimeler ve kavramların öğrenilmesi açısından etkili araçlardır. Bu tür metinlerde geçen kelimeler ve kavramlar, bağlam içinde ele alındığında daha kolay öğrenilir ve anlaşılır.
- **Bilgi Vermeye Dayalı Metinler:** Bilgi ağırlıklı metinlerde, ana fikirlerin, kavramların ve kelimelerin tanınması, metnin anlaşılmasında kilit rol oynar. Bu tür metinlerde yardımcı kelime ve kavramların doğru tanımlanması ve çözümlemesi de metnin anlaşılmasına katkı sağlar (Akyol, 2006).

Özetle metin çözümleme süreci, kelime ve kavramların doğru anlaşılmasıyla başlar ve metnin genel yapısını ve ana fikirlerini çözümleyerek devam eder. Bu süreçte kullanılan farklı teknikler, öğrencilere yeni kavram ve kelimeleri kazandırmakta etkili olabilir. Okuma parçalarının kavramlar şeklinde küçük ve anlamlı parçalara ayrılması, öğrencilerin metni daha iyi anlamasını sağlar ve kavramlar arasında geçiş yapmalarını kolaylaştırır. Bu noktada, kavram haritaları önemli bir araç olarak öne çıkar. Kavram haritaları, sadece soyut ya da anlamı bilinmeyen kelimelerin anlaşılmasında değil, aynı zamanda okuma parçalarının genel yapısının ve ana fikirlerinin kavranmasında da etkili bir tekniktir.

Kavram haritası, kavramların özelliklerini veya diğer kavramlarla olan ilişkilerini grafiksel bir şekilde sunan bir tekniktir. Bu yöntem, kavramları görsel olarak düzenleyerek bilgiyi anlamayı kolaylaştırır. Karapür'ün (2002) tanımına göre, “Kavram haritaları bilgiyi görsel olarak organize eden yapılardır.” Bu yapılar sayesinde:

- Kavramlar Arasındaki İlişkiler: Öğrenciler kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini daha net görür. Bu da onların öğrenme sürecinde daha hızlı ve etkili bir şekilde ilerlemelerini sağlar.
- Görselleştirme: Bilginin görselleştirilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırır ve bilgilerin zihinde daha kalıcı olmasına yardımcı olur. Kavramlar arasında bağlantı kurmak, özellikle soyut ya da zor anlaşılır kavramların öğrenilmesini pekiştirir.
- Önemli İlke ve Önermeler: Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkileri belirli ilke ve önermelere dayalı olarak düzenler. Bu, kavramların nasıl bir bütünlük oluşturduğunu anlamayı kolaylaştırır.

Kavram haritaları, öğrencilerin metinleri daha küçük parçalara bölerek bu parçaların anlamlarını ve aralarındaki ilişkileri kavramalarına olanak tanır. Bu yöntem, metindeki ana ve yardımcı fikirlerin belirlenmesine de yardımcı olur, özellikle yoğun bilgi içeren metinlerde öğrencilerin derinlemesine bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Kavram haritaları, metinlerin analiz edilmesinde ve içerdiği kavramların anlaşılmasında etkili bir tekniktir (Novak & Gowin, 1984). Bu araç, kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirerek öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarına ve bilgileri organize etmelerine destek olur. Kavramların grafiksel olarak somutlaştırılması sayesinde, öğrenciler bilgiler arasındaki bağlantıları daha net görebilir ve bu sayede bilgileri daha kolay hatırlayabilirler (Kinchin, Hay, & Adams, 2000).

Kavram Haritalarının Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Kavram haritaları özellikle karmaşık konuların öğrenilmesinde, öğrencilerin bilgiyi organize etmesini, soyut kavramları somutlaştırmasını ve bu sayede

konular arasındaki bağlantıları daha net bir şekilde görmelerini sağlayan etkili bir öğretim tekniğidir. Novak ve Gowin (1984) tarafından geliştirilen bu teknik, geleneksel ezber yöntemlerinin ötesine geçerek anlamlı öğrenmeyi teşvik eder. Kavram haritası yöntemi ile şu kazanımlar elde edilir:

Bilgilerin Görselleştirilmesi: Kavram haritaları, bir konunun ana hatlarını grafiksel olarak somutlaştırır ve öğrencilerin zihninde düzenlenmesini sağlar. Bu süreçte öğrenciler, kavramlar arasındaki ilişkileri görsel olarak analiz eder ve bu da bilginin kalıcı olmasına katkıda bulunur. Bilgiler ve kavramlar, görsellikle desteklendiği için akılda kalması daha kolay hale gelir.

Düşünsel ve Zihinsel Beceriler: Kavram haritası oluştururken öğrenciler, kavramlar arasındaki uygun bağlantıları bulmak için düşünsel süreçleri kullanır. Bu süreç, yalnızca kavramları yerleştirmekle sınırlı kalmaz; öğrenciler aynı zamanda konunun içeriğini analiz eder ve bilgiyi anlamlı hale getirir. Barut'un (2006) belirttiği gibi, bu süreç öğrencileri kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurmaya zorlar.

Anlamlı Öğrenme: Kavram haritaları, kavramların neden-sonuç ilişkilerini tanımlayarak konuların ana hatlarıyla topluca gösterilmesini sağlar. Bu, sadece yüzeysel öğrenme yerine, bilgilerin derinlemesine anlaşılmasını teşvik eder. Kavramların birbirleriyle olan ilişkisini anlamak, öğrencilerin konuları daha anlamlı ve organize bir şekilde öğrenmesine olanak tanır.

Aktif Katılım ve Kalıcılık: Öğrenciler, kavram haritalarını kendi başlarına hazırladıklarında konuların daha kalıcı hale gelmesi sağlanır. Bu süreçte öğrenci, bilgileri analiz eder, yapılandırır ve görsel bir forma dönüştürerek aktif bir şekilde öğrenmeye katılır. Çaba harcayarak ve yaparak oluşturdukları haritalar, bilginin uzun süre akılda kalmasını destekler. Kavram haritaları, bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştiren araçlardır ve çeşitli amaçlarla kullanılabilirler. Bu haritalar, ana kavramı ve onunla ilişkili alt kavramları belirgin bir yapıda sunarak kavramlar arası bağlantıları ortaya koyar. Kavram haritaları, içerik ve çizim şekline göre şu kategorilere ayrılır (Altın. 2002):

- Tamamlanmış ve ilişkilendirilmiş kavram haritaları: Ana ve alt kavramlar arasında net ilişkiler belirgin bir şekilde gösterilir.
- Tamamlanmış ancak ilişkilendirilmemiş kavram haritaları: Kavramlar belirgin olsa da aralarındaki ilişkiler açıkça gösterilmez.
- Tamamlanmamış ve ilişkilendirilmemiş kavram haritaları: Hem kavramlar hem de ilişkileri eksiktir.

Ayrıca kavram haritaları, şekilsel olarak da üçe ayrılır:

- Ömücek haritaları: Merkezde ana kavram yer alır ve alt kavramlar merkezi çevreleyen bir düzende gösterilir.

- Zincir haritaları: Kavramlar ardışık bir zincir şeklinde düzenlenir.
- Hiyerarşik haritalar: Ana kavram yukarıda yer alır ve alt kavramlar aşağıya doğru bir yapı içinde sıralanır.

Bunların dışında karma kavram haritaları da bulunabilir ve bu haritalar genellikle farklı türlerin kombinasyonu ile oluşturulurlar. Kavram haritaları oluşturulurken dikkate alınması gereken temel ilkeler ve izlenmesi gereken adımlar, haritanın etkili ve anlaşılır olmasını sağlar. İşte bu sürecin aşamaları (Şenay, A. 2007):

- Konu ve seviye uyumu: Öğrencinin seviyesine uygun bir konu seçilmeli. Konu, öğrencinin önceki bilgileriyle bağlantılı olmalı.
- Metnin okunması: Haritalanacak metin dikkatlice okunmalı. Metnin ana teması ya da en genel kavramı belirlenmeli ve bu, ana kavram olarak seçilmeli.
- Anahtar kavramların seçimi: Ana kavramla ilgili önemli anahtar kavramlar belirlenmeli ve listelenmeli.
- Tekrarlardan kaçınma: Her kavram haritada yalnızca bir kez yer almalı ve en az bir önermede yer almalıdır.
- Kavramlar açıklamaya dönüşmemeli: Listede kavramlarla ilgili açıklamalar ya da ilkeler yer almamalı, sadece kavramlar bulunmalı.
- Kavramların düzenlenmesi: Ana kavram ve alt kavramlar düzenli bir şekilde yerleştirilmeli, aynı düzeydeki kavramlar aynı hiyerarşik seviyede bulunmalı.
- Görsel ayırıcılar kullanma: Kavramlar kolay ayırt edilebilmesi için şekil ya da kutular içinde gösterilmeli.
- İlişkilerin belirlenmesi: Kavramlar listelendikten sonra aralarındaki ilişkiler belirlenmeli ve çizgilerle gösterilmeli. İlişkinin yönü oklarla ifade edilmeli.
- İlişkilerin açıklanması: Çizgiler üzerine, ilişkiyi birkaç kelimeyle açıklayan kısa ifadeler yazılmalı.
- Çapraz bağlantılar: Haritanın farklı bölümleri arasında çapraz bağlantılar olmalı, bu bağlantılar kavramlar arasındaki sentezi göstermeli.
- Başlık seçimi: Harita için güçlü bir başlık seçilmeli ve bu başlık öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmeli.
- Basitlik: Harita, öğrenciler için faydalı olabilmesi adına çok karmaşık olmamalı, sade tutulmalıdır.
- Özetleme: Haritalama işlemi tamamlandıktan sonra, bir paragrafla harita özetlenmelidir.

Bu adımlar, kavram haritası oluşturma sürecinde rehberlik ederek, bilginin daha iyi organize edilmesine ve kavranmasına yardımcı olur. Kavram haritaları, eğitim-öğretim süreçlerinde hem bireysel hem de grup çalışmalarında etkili bir araç olarak kullanılabilir. Eğitim faaliyetlerinin her aşamasında fayda sağlayabilecek bu haritalar, öğrencilerin bilgiye daha sistematik yaklaşımlarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarını kolaylaştırır. Kavram haritaları, eğitimde özellikle öğrenme sürecini geliştirmek, öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasını ve düzenlemesini sağlamak amacıyla kullanılan önemli bir araçtır. Bu konuda yapılmış birçok araştırma, kavram haritalarının öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırdığını, bilgiyi uzun süreli bellekte tutmalarına yardımcı olduğunu ve kavramsal anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Kavram haritalarının eğitimdeki etkilerini inceleyen bazı önemli çalışmaların sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Joseph Novak ve Alberto Cañas (2006), kavram haritalarının bilginin organizasyonu ve kavramsal anlama üzerindeki etkilerini araştırmış ve bu haritaların, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamasına ve organize etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Nesbit ve Adesope (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, kavram haritalarının hem öğrenme başarılarına hem de bilgi kalıcılığına önemli derecede katkı sağladığını göstermiştir. Özellikle kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirmenin öğrencilerin uzun süreli öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağladığı vurgulanmıştır. Şimşek (2010), kavram haritalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olan katkısını araştırmıştır. Sonuç olarak, kavram haritalarının öğrencilerin düşünce süreçlerini yapılandırmalarına yardımcı olduğunu, bu sayede daha etkili problem çözme becerileri geliştirdiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Çoban ve Aydın (2012), kavram haritaları kullanarak öğrenme stratejilerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığını ve daha analitik düşüncelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Wang, Lee ve Li (2021), kavram haritalarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu haritaların, özellikle görsel öğrenmeye yatkın öğrenciler için öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirdiğini bulmuştur. Kavramların ve ilişkilerin görsel olarak temsil edilmesi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır. Aynı şekilde, Hsu ve Huang (2020), kavram haritalarının grup çalışmalarında kullanıldığında öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirdiğini ve sınıf içindeki etkileşimi olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ausubel'in Bilişsel Öğrenme Teorisi temel alınarak yapılan araştırmalar, kavram haritalarının öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgi yapılarına entegre etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Özellikle soyut ve karmaşık kavramların daha anlaşılır hale getirilmesi sürecinde kavram haritaları önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Duit ve Treagust (2013)

tarafından yapılan bir çalışma, kavram haritalarının öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarına ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler gibi çeşitli disiplinlerde kavram haritalarının etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu haritaların derslere göre uyarlanabilirliğini ve etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Okur-Akyüz (2015), fen bilimleri dersinde kavram haritalarının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini artırdığını bulmuştur. Kavram haritalarının eğitimde kullanımı, öğrencilere kavramlar arasında anlamlı bağlar kurmalarında, bilgiyi düzenlemelerinde ve derinlemesine anlamalarında büyük katkı sağlamaktadır. Çalışmalar, bu haritaların hem akademik başarıya hem de uzun vadeli bilgi kalıcılığına olumlu etkisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenme sürecinde motivasyonu artırdığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiği de vurgulanmaktadır.

Kavram Haritalarının Eğitim Sürecindeki Kullanım Aşamaları:

- Hazırlık aşaması: Yeni bir konuyu işlemeye başlamadan önce, öğrenciler konu hakkında ne bildiklerini kavram haritası ile görselleştirebilirler. Bu, ön bilgileri harekete geçirir ve konunun hangi yönlerinin eksik olduğunu belirlemeye yardımcı olur.
- Araştırma ve açıklama aşaması: Konu işlendiği sırada kavram haritaları kullanılarak, öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirebilir ve konuyu derinlemesine anlayabilirler.
- Değerlendirme aşaması: Konu tamamlandıktan sonra kavram haritası ile öğrencilerin ne kadar anladığı ölçülebilir. Bu değerlendirme, öğretmenin konunun hangi bölümlerinde eksiklikler olduğunu görmesine de yardımcı olur.

Kavram Haritalarının Sağladığı Avantajlar:

- Bağlantıları kurma becerisi: Kavram haritaları, öğrencilerin konular arasındaki bağlantıları görmelerini ve üniteler arasında geçiş yaparken zorlanmamalarını sağlar.
- Hiyerarşik öğrenme: Konuların hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi, bilgilerin daha kalıcı ve kapsamlı öğrenilmesine katkıda bulunur.
- Ev ödevi olarak kullanımı: Sınıfta çizilen bir kavram haritası, ev ödevi olarak verilebilir. Bu, öğrencinin eksik kaldığı noktaları evde fark edip yeni kavramlar ekleyebilmesini sağlar.

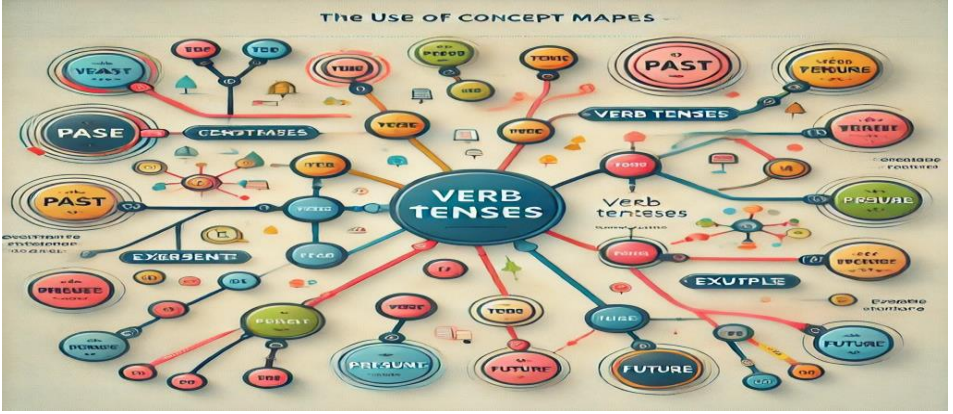
Dil Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı

Kelime Öğretimi: öğrencilerin yeni kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini ve bu kelimelerin hafızada kalıcılığını artırmalarını sağlayan etkili araçlardır (Nation, 2001). Bu teknik, kelimeler arasındaki ilişkileri görsel olarak sunarak, öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurmasına ve kelime dağarcığını daha anlamlı bir şekilde genişletmesine yardımcı olur. Kavram haritaları, kelimelerin anlamlarını ve kullanım bağlamlarını görselleştirerek, öğrencilerin bu kelimeleri daha derinlemesine kavramalarını sağlar. Özellikle yabancı dil öğreniminde, kelimelerin farklı anlamları, eş anlamlıları, zıt anlamlıları ve kullanım örnekleri gibi bilgilerin kavram haritalarıyla sunulması, öğrencilerin kelimeleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunur.



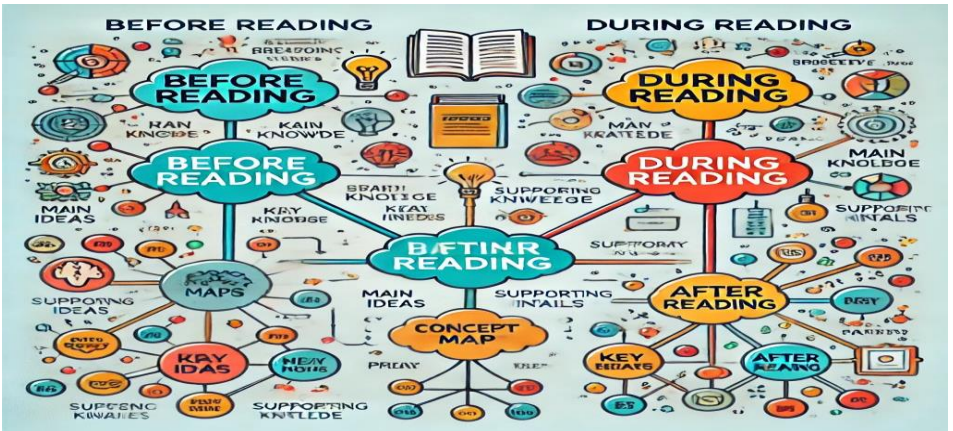
Kaynak: OpenAI DALL·E, "Kelime Öğretiminde Kavram Haritaları", 2025.

Dilbilgisi Öğretimi: dilbilgisi kurallarının görselleştirilmesi ve öğrenilmesinde etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu teknik, dilbilgisi kavramlarının hiyerarşik ve ilişkisel bir biçimde sunulmasını sağlayarak, öğrencilerin bilgileri daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur (Brown, 2007).



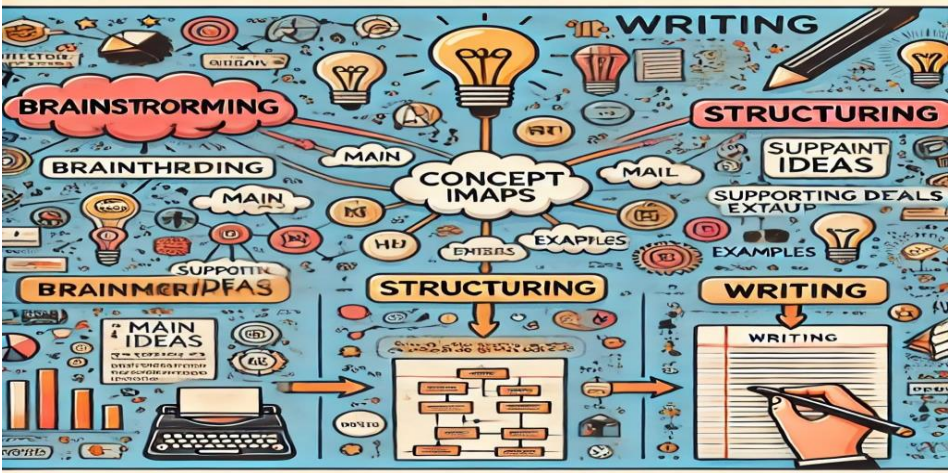
Kaynak: OpenAI DALL•E, "Dilbilgisi Öğretiminde Kavram Haritaları", 2025.

Okuma ve Anlama Becerileri: Okuma süreci, okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Kavram haritaları, bu aşamaların her birinde farklı şekillerde kullanılarak metnin ana fikrinin anlaşılmasını ve bilgilerin kalıcı hale getirilmesini destekler (McNamara, 2011). Okuma öncesinde, öğrenciler bir metni anlamlandırmak için ön bilgilerini harekete geçirmeli ve metnin ana hatlarını öngörmelidir. Kavram haritaları, öğrencilerin metinle ilgili sahip oldukları bilgileri organize etmelerine yardımcı olur. Okuma sırasında kavram haritaları, öğrencilerin metindeki temel bilgileri belirlemelerini ve kavramsal ilişkileri görmelerine sağlar. Okuma sonrası süreç, öğrencilerin metinden elde ettikleri bilgileri pekiştirmelerini ve anlamlarını değerlendirmelerini içerir. Kavram haritaları bu aşamada, metinden öğrenilen bilgilerin özetlenmesine ve ana fikrin netleştirilmesine destek olur.



Kaynak: OpenAI DALL•E, "Okuma Öğretiminde Kavram Haritaları", 2025.

Yazma Becerileri: Yazılı anlatım, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini, mantıklı bir akış içinde sunmalarını ve etkili bir şekilde ifade etmelerini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Kavram haritaları, bu süreci planlama, yapılandırma ve geliştirme aşamalarında önemli bir araç olarak destekler (Hyland, 2003). Kavram haritaları, yazılı anlatım becerilerini geliştiren güçlü bir görsel araçtır. Öğrencilerin kompozisyon yazma sürecini planlamalarına, yazılarında bütünlük sağlamalarına ve düşüncelerini etkili bir şekilde organize etmelerine yardımcı olur. Eğitimcilerin, yazma öğretiminde kavram haritalarını aktif olarak kullanmaları, öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirmeleri açısından büyük fayda sağlayacaktır.



Kaynak: OpenAI DALL•E, "Yazma Öğretiminde Kavram Haritaları", 2025.

Kavram Haritaları ve Konuşma Süreci

Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesini, anlamlı ve akıcı bir biçimde iletişim kurmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte kavram haritaları, konuşma öncesinde fikirlerin organize edilmesine, konuşma sırasında akıcılığın korunmasına ve konuşma sonrası değerlendirme yapmaya olanak tanır. Bu becerinin geliştirilmesinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları kritik öneme sahiptir. Kavram haritaları, bu üç aşamada konuşmacıya görsel bir rehber sunarak süreci kolaylaştırır. Konuşma yapmadan önce, ana fikir ve alt başlıklar belirlenerek bir kavram haritası oluşturulur. Bu aşama, konuşmacının söyleyeceklerini organize etmesini ve mantıklı bir akış oluşturmasını sağlar (Novak & Gowin, 1984). Kavram haritası, konuşmacının konu akışını takip etmesine, önemli noktaları hatırlamasına ve konular arasında bağlantılar kurmasına yardımcı olur. Bu durum, özellikle akademik sunumlar

veya tartışmalar gibi yapısal konuşmalarda büyük avantaj sağlar (Alvermann, 1981). Konuşmadan sonra kavram haritasına geri dönerek, konuşmanın güçlü ve zayıf yönleri analiz edilebilir. Böylece birey, gelecekteki konuşmalarında daha iyi yapılandırılmış ve etkili bir anlatım sergileyebilir. Kavram haritaları, konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırılmış ve anlamlı bir öğrenme süreci sunarak bireyin etkili bir şekilde konuşmasına katkıda bulunur. Araştırmalar, bu yöntemin akıcılığı artırdığını, sözcük dağarcığını geliştirdiğini ve özgüveni yükselttiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin konuşma becerisi öğretiminde kavram haritalarını etkin bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin konuşma yetkinliklerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.



Kaynak: OpenAI DALL•E, "Konuşma Öğretiminde Kavram Haritaları", 2025.

Diğer Kullanım Alanları:

Kavram haritaları yalnızca öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda planlama, yanlışların düzeltilmesi ve ileri düzenleyici olarak da kullanılabilir. Örneğin, bir kompozisyon yazmadan önce kavram haritası kullanarak planlama yapmak, düşüncelerin daha organize bir şekilde yazıya dökülmesine yardımcı olur. Bu, Türkçe derslerinde veya herhangi bir yazılı çalışma öncesinde büyük bir fayda sağlar.

Planlama ve kavram haritasının önemi: Müfredat değişikliklerinde veya şirket politikasının belirlenmesinde de kavram haritaları kullanılabilir. Kavram haritaları ile yapılan planlamalar, düz planlamalara kıyasla daha faydalı ve organize sonuçlar sağlar (Çatalkaya, 2005: 38).

Sonuç olarak, kavram haritaları hem eğitimde hem de planlama ve strateji geliştirme süreçlerinde çok yönlü bir araç olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, belirli bir konuya ilişkin yazılı kaynakların sistemli bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem; literatür taraması yapma, politika ve uygulamaları değerlendirme, kültürel ve tarihsel süreçleri inceleme ile kurumların yapısını analiz etme gibi farklı alanlarda kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Bu yönüyle araştırmacıya konuya dair geniş ve çok yönlü bir bakış açısı sunar. Doküman analizinin en önemli avantajları; derinlemesine inceleme imkânı sağlaması, farklı görüşleri karşılaştırmaya olanak tanınması ve özellikle geçmişe yönelik çalışmalarda önemli bir veri kaynağı olmasıdır. Ayrıca kolay erişilebilir olması, düşük maliyet gerektirmesi ve zaman tasarrufu sağlaması da yöntemin tercih edilmesini desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Bowen, 2009). Bununla birlikte yöntemin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Dokümanların yazarlarına ait önyargılar içerebilmesi, kaynakların güvenilirliğinin her zaman kesin olmaması ve tüm ilgili dokümanlara ulaşmanın zor olması bu sınırlılıklar arasındadır. Ayrıca aynı dokümanların farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmesi de bir diğer önemli sınırlılıktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Kavram haritalarının eğitimdeki yeri ve etkilerini inceleyen araştırmalar, bu yöntemin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci başarılarını artırdığını göstermektedir. Bulgular aşağıda kaynaklarla birlikte sunulmuştur:

Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Çeşitli çalışmalarda, kavram haritalarının öğrenci başarılarını artırdığı gösterilmiştir. Örneğin, Novak ve Cañas (2008), kavram haritalarının öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olarak, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda, öğrencilerin sınavlarda ve testlerde daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Chiou (2008) tarafından yapılan araştırmada, kavram haritaları kullanan öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Anlama ve Bilgi Organizasyonu: Araştırmalar, kavram haritalarının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Kinchin (2000), kavram haritalarıyla çalışan öğrencilerin, bilgi parçalarını daha iyi organize ederek, karmaşık kavramları daha net bir şekilde anlayabildiklerini vurgulamıştır. Bu yöntem, öğrenme sürecindeki kavramlar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olarak, daha derinlemesine bir kavrayış sağlar.

Öğrenme Motivasyon Etkisi: Öğrencilerin kavram haritalarını kullanarak derslere daha aktif katılım sağladığı ve öğrenme motivasyonlarının arttığı da pek çok çalışmada rapor edilmiştir. Markow ve Lonning (1998) bu yöntemin, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığını ve öğrenme sürecine daha fazla katılım sağladığını ifade etmiştir . Bu motivasyon artışı, öğrencilerin süreçlerinde daha sorumlu ve öz güvenli hale gelmelerini sağlamaktadır.

Farklı Disiplinlerdeki Etkisi: Kavram haritalarının fen bilimleri, sosyal bilimler ve matematik gibi farklı disiplinlerde kullanılmasıyla ilgili araştırmalar, bu öğretim yönteminin disiplinler arası etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle fen bilimleri derslerinde kavram haritaları, öğrencilerin temel kavramları anlamalarını kolaylaştırmakta ve bilgi yapılandırma süreçlerini hızlandırmaktadır (Novak & Gowin, 1984) . Matematik ve sosyal bilimler gibi diğer al kavram haritaları, öğrencilerin karmaşık bilgileri daha kolay anlamalarına olanak tanımaktadır .

Öğrenci Görüşleri: Öğrenciler için kavram haritalarının öğrenme sürecine olumlu katkıları sıklıkla dile getirilmiştir. Nesbit ve Adesope (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz, öğrencilerin kavram haritalarını kullanarak ders materyallerini daha kolay kavradıklarını ve bu yöntemin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu bulgular, kavram haritalarının öğrenci başarısını artırma süreçlerini geliştirmede etkili bir öğretim aracı olduğunu açıkça göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Kavram haritaları, özgür ve esnek bir yaklaşıma sahip öğrenme ve değerlendirme araçlarıdır. Farklı yapı ve merkez kavramlarla oluşturulabilir, çeşitli şekillerde değerlendirilebilirler. Ancak, öğrencilere verilen kavram haritası iskeletine belirli kavram adları eklemelerini istemek, onların kavramsal düşünme süreçlerini sınırlayabilir. Bu, kavram haritalarını değerlendirme aracı olarak kullanmanın olumsuz bir yönüdür. Öğrencilerin kavram haritalarını grup çalışması ile oluşturmaları, arkadaşlarıyla tartışarak ve yardımlaşarak yapmaları daha uygundur. En uygun yaklaşım ise, öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak, herhangi bir kaynak veya sınırlama olmadan bireysel olarak kavram haritalarını hazırlamalarıdır. Kavram haritalarının nasıl hazırlanacağını öğrenen öğrenciler, ortalama 4-5 saatlik bir eğitim sonucunda kavramsal anlamalarını daha rahat ifade edebilirler. Öğretmenlerin kavram haritalarını güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olarak kullanabilmeleri için öğrencilere en az 3-4 hafta uygulama fırsatı tanınmaları önerilir. Ayrıca, kavram haritalarını değerlendirme kriterleri esnek olup, öğretmenler veya araştırmacılar tarafından eğitsel amaçlarına göre uyarlanabilir. Örneğin, önerme için verilen puanlar (1 veya 2

puan), çapraz bağlantılar için verilen puanlar (5 veya 10 puan) değiştirilebilir. Kavram haritaları, öğretmenlere öğrenme sürecinin öncesi ve sonrası için öğrenci katılımını içeren esnek bir değerlendirme ortamı sunar. Diğer grafiksel yaklaşımlardan en önemli farkı ise, hem anlamlı öğrenmeyi artıran bir strateji olarak kullanılabilmesi hem de kavramsal anlamayı değerlendirmede etkili bir teknik olmasıdır. Bu çalışma, kavram haritalarının eğitimde kullanımının, öğrenme süreçleri ve öğrenci başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Kavram haritaları, bilginin yapılandırılmasını ve anlamlı hale getirilmesini kolaylaştırarak, öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi anlamalarına ve öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi organize etme, analiz etme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Kavram haritalarının öğrencilerin konular arası bağlantıları kurmalarına, soyut kavramları somutlaştırmalarına ve kendi öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanıdığı gözlemlenmiştir. Kavram haritalarının farklı yaş grupları ve eğitim düzeylerinde de etkili olduğu, hem ilköğretim düzeyinde hem de üniversite seviyesinde başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu öğretim yönteminin farklı disiplinlerde (fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik vb.) uygulanabilir ve faydalı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları, kavram haritalarının eğitimde kullanımı ile ilgili literatürdeki bulguları desteklemektedir. Kavram haritalarının, bilginin kalıcı hale getirilmesi ve derin öğrenme sağlama potansiyeli ile, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına uygun bir strateji olduğu görülmektedir. Öğrenciler, kavram haritalarını kullanarak bilgiyi aktif bir şekilde organize edebilmekte ve bu sayede daha derin bir kavrayış geliştirebilmektedirler. Bununla birlikte, kavram haritalarının kullanımı, yalnızca öğrenci merkezli değil, aynı zamanda öğretmenlerin de öğrenme süreçlerini daha iyi yönlendirebilmelerine olanak tanımaktadır. Ancak, kavram haritalarının her durumda etkili olmayabileceği, öğrencilerin bu yönteme alışık olmamaları durumunda başlangıçta zorluk çekebileceği ve öğretmenlerin bu tekniği etkili bir şekilde kullanabilmek için önceden iyi bir hazırlık yapması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Öğrencilere kavram haritalarını nasıl kullanacakları konusunda rehberlik edilmesi, bu tekniğin başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, kavram haritalarının sadece bilişsel süreçlere değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonu ve kendine güven üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bu yöntem, sınıf içinde daha etkileşimli ve anlamlı öğrenme ortamları yaratmak için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, kavram haritalarının eğitim sistemine daha yaygın bir şekilde entegre edilmesi, öğretim kalitesini artırma potansiyeline sahip

olabilir. Gelecekteki araştırmalar, kavram haritalarının uzun vadeli etkilerini inceleyerek bu yöntemle öğrenci başarısının sürdürülebilirliğini daha kapsamlı bir şekilde araştırabilir ve bu yöntemin farklı öğretim yaklaşımlarıyla entegrasyonunu ele alabilir. Kavram haritaları, öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getiren ve öğrenci merkezli eğitimde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin bu yöntemi etkin kullanmaları ve teknolojik araçlarla desteklemeleri, eğitimdeki başarıyı artırabilir. Ayrıca, öğrencilere düzenli olarak geribildirim verilmesi ve farklı disiplinlerde kullanımının yaygınlaştırılması, bu yöntemin etkisini daha da artıracaktır. Kavram haritaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getiren güçlü araçlar arasında yer alır. Eğitimde bu yöntemin etkili kullanımı için şu öneriler sunulabilir:

1. Kavram Haritalarının Ders Planlarına Entegrasyonu: Kavram haritalarının etkili kullanımı için ders planlarına sistematik olarak entegre edilmesi önerilmektedir. Özellikle soyut ve karmaşık konuların öğretiminde kavram haritalarının dersin başında ve sonunda kullanılması, öğrencilerin ön bilgi düzeyini anlamlandırmalarına ve öğrenilen bilgileri organize etmelerine yardımcı olabilir (Novak & Cañas, 2008). Bu sayede öğrenciler, yeni kavramlarla önceki bilgileri arasında bağlantı kurarak daha kalıcı öğrenme gerçekleştirebilirler.

2. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımlarına Destek: Kavram haritaları, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine önemli bir katkı sağlar. Öğrencilerin kendi haritalarını oluştırmalarına olanak tanıyan uygulamalar, aktif öğrenmeyi teşvik eder. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilere kavram haritası hazırlama konusunda rehberlik etmeleri ve bu sürecin öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak kullanılmasına yardımcı olmaları önerilir (Nesbit & Adesope, 2006).

3. Farklı Disiplinlerde Kullanımın Yaygınlaştırılması: Kavram haritaları yalnızca fen bilimlerinde değil, sosyal bilimler ve dil eğitiminde de yaygın olarak kullanılmalıdır. Dil öğreniminde kelime bilgisi ve dil yapıları arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesi, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Chiou, 2008). Benzer şekilde, sosyal bilimlerde tarihsel olaylar ve sosyolojik kavramlar arasındaki ilişkiler kavram haritalarıyla daha etkili bir şekilde öğretilir.

4. Teknolojik Araçlarla Desteklenmiř Kavram Haritaları: Teknolojik gelişmelerle birlikte dijital kavram haritası araçlarının kullanımı teşvik edilmelidir. Öğrenciler, dijital kavram haritası programlarıyla daha kolay ve hızlı şekilde kavramlar arası ilişkileri düzenleyebilir ve farklı bakış açıları geliştirebilir. Bu nedenle, okullarda bu tür yazılımların kullanılmasının teşvik edilmesi önerilmektedir (Novak & Cañas, 2008).

5. Düzenli Geribildirim ve Değerlendirme: Kavram haritalarının öğretim sürecinde daha verimli kullanılabilmesi için, öğretmenlerin öğrencilere düzenli olarak geribildirim vermesi önemlidir. Haritalar, öğrenci bilgilerini değerlendirmek için de kullanılabilir. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemelerine ve kavramlar arası bağlantıları daha iyi kurmalarına yardımcı olabilir (Kinchin, 2000).

6. Öğretmen Eğitimlerine Kavram Haritalarının Dahil Edilmesi: Kavram haritalarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitim programlarına kavram haritalarının kullanımına yönelik eğitimlerin dahil edilmesi önerilir. Bu sayede öğretmenler, öğrenciler için daha etkili ve yaratıcı öğretim stratejileri geliştirebilirler (Nesbit & Adesope, 2006).

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karapür, İ. (2002). Van'daki Liselerde Olasılık Öğretiminde Görülen Kavram Yanılgıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Altın, Kamil (2002). Bilgisayar Destekli Deney Yöntemiyle Kavram Haritası Yönteminin Bazı Bilişsel Süreçler ve Hatırlama Düzeyi Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Barut, Özlem (2006). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Konularının Kavram Haritaları ile Öğretilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*.
- Chiou, C.-C. (2008). The effect of concept mapping on students' learning achievements and interests. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Çatalkaya, R. (2005). Bazı Bireysel Farklılıkların Kavram Haritası Yapma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Ebenezer, J. V. ve Haggerty, M. S. (1999). *Becoming A secondary School Science Teacher*. New Jersey: Merrill Press.
- Esiobu, G. O. ve Soyibo, K. (1995). Effect of concept and vee mappings under three learning modes on students' cognitive achievement in ecology and genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (9), 971-996.
- Kaya, O. N. ve Ebenezer, J. V. (2003). A longitudinal study of the effects of concept mapping and Vee diagramming on senior university students' achievement, attitudes and perceptions in science laboratory. Paper presented at the annual conference of the National Association for Research in Science
- Kinchin, I. M. (2000). Concept mapping in biology. *Journal of Biological Education*.
- Markow, P. G., & Lonning, R. A. (1998). Usefulness of concept maps in college chemistry laboratories: Students' perceptions and effects on achievement. *Journal of Research in Science Teaching*.

- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Okebukola, P. A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: An examination of the potency of the concept mapping technique. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 493-504.
- Şenay, A. (2007). Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tseng, S. S., Sue, P. C., Su, J. M., Weng, J. F., & Tsai, W. N. (2007). A new approach for constructing the concept map. *Computers & Education*, 49(3), 691-707.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Ojima, M. (2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three Japanese ESL writers. *System*, 34(4), 566-585.
- Alvermann, D. E. (1981). The role of graphic organizers in improving comprehension and recall in reading and speaking. *Journal of Reading Behavior*, 13(4), 237-244.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing and speaking. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Brown, A. P. (2007, February). JD Bernal: the sage of science. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 57, No. 1, p. 61). IOP Publishing.

2. Bölüm

1994–1998 Dönemi Türkiye Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında Temel Müzik Eğitimi Uygulamaları: Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi ve Müzik Kuramları Anabilim Dalları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Kıvanç AYCAN¹

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'de müzik öğretmenliği lisans programları 1994–1998 yılları arasında temel müzik eğitimi uygulamaları ekseninde ele alınmaktadır. Çalışma, Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi ve Müzik Kuramları anabilim dallarını programın merkezi bileşenleri olarak incelemekte, her bir alanın içerik yapısını, öğretmen yetiştirme işlevini ve kurumlar arası uygulama farklılıklarını ortaya koymaktadır. Nitel içerik analizine dayanan bu çalışmada ilgili mevzuat, YÖK belgeleri ve alan yazını birincil kaynak olarak kullanılmıştır. Bulgular, dönemin programının güçlü bir uzmanlaşma geleneğine sahip olmakla birlikte teorik-pratik bütünleşme, terminolojik tutarsızlık ve pedagojik yetkinlik boyutunda yapısal eksiklikler taşıdığını göstermektedir. Bu durum, 1998 yılı itibarıyla hayata geçirilen Güzel Sanatlar Anabilim Dalı çatısında müzik ve resim anabilim dalı birleşiminin müzik öğretmenliği programlarının hem güçlü hem de kırılğan yanlarını ortaya çıkardığı bir geçiş döneminin belgesi niteliğini kazanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmenliği, Ses eğitimi, Çalgı eğitimi, Müzik kuramları, YÖK lisans programı, 1994–1998, Öğretmen yetiştirme, Türkiye

¹ Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü Öğretim Üyesi
Orcid ID:<https://orcid.org/0000-0002-3441-5832>

1. GİRİŞ

Bir ülkenin müzik eğitimi politikasını anlamak için yalnızca yürürlükteki programları değil, geçiş dönemlerini de incelemek gerekir. 1994–1998 yılları Türkiye müzik öğretmenliği eğitiminde tam olarak böyle bir geçiş kesitini temsil etmektedir. Bu dönem, 1982 sonrasında eğitim fakülteleri bünyesinde yeniden yapılanan müzik öğretmenliği bölümlerinin bağımsız akademik kimliklerini korudukları, uzman kadroların alanda belirleyici olduğu ve programın görece istikrarlı bir biçimde uygulandığı son birkaç yılı kapsamaktadır.

1998–1999 öğretim yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilen yeni uygulama, müzik bölümlerini Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çatısı altında anabilim dalı düzeyine indirmiş, ders saatlerini yeniden düzenlemiş ve program mantığını esaslı biçimde değiştirmiştir.

Bölüm, söz konusu dönemde üç temel anabilim dalı ekseninde uygulanan müzik eğitimi —Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi ve Müzik Kuramları— tarihsel, yapısal ve eleştirel bir perspektifle ele almaktadır. Her bir alanın program içindeki konumu, ders içerikleri, öğretmen yetiştirme işlevi ve dönemin genel eğitim anlayışıyla ilişkisi ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Bölümün temel sorusu şudur: 1994–1998 dönemi Türkiye müzik öğretmenliği programları, temel müzik eğitimi uygulamaları açısından ne gibi güçlü yanlar ve yapısal sorunlar barındırmaktaydı?

1.2. TARİHSEL VE YAPISAL ÇERÇEVE

1.2.1. 1994 Öncesinde Müzik Öğretmenliği Programlarının Kısa Tarihi

Türkiye'de müzik öğretmenliği eğitiminin kurumsal temelleri, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Musiki Muallim Mektebi'nin (1924) açılmasıyla atılmıştır. Bu kurumun 1936'da Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesine alınması ve ardından 1982 yılında üniversite reformuyla eğitim fakülteleri çatısına taşınması, programın hem güçlü hem de tartışmalı bir kurumsallaşma sürecini simgelemektedir. Anabilim dallarının çoğu, 1969 yılından itibaren sanatçı-eğitimci nitelikli müzik öğretmenleri yetiştirme misyonunu sürdürmüştür; bu misyon, Atatürk'ün ulusal kültürü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma hedefiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir (Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ABD, 2023).

1992 sonrasında YÖK'ün eğitim fakülteleri üzerindeki etkinliğinin artmasıyla birlikte program içerikleri merkezi bir denetim altına alınmış; ancak 1998 yılındaki uygulamalara dek bölümlerin görece özerk bir ders yapısını koruduğu görülmektedir.

1.2.2. 1998 Revizyon Programının Yapısı

1994–1998 döneminde Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programları, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç ana ders grubundan oluşmaktadır. Kalyoncu'ya göre (2004) Millî Eğitim Geliştirme Projesi çerçevesinde, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu kapsamında değişiklikler gerçekleşmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yapılan yenilikleri öğretmen eğitimi programlarının yapısında ve uygulanmasında sorunlar olduğu gerekçesine dayandırmıştır. 8 yarı yıla yayılan programda alan eğitimi dersleri —ses, çalgı, kuram ve müzik tarihi— ağırlıklı konumu korumaktaydı. Pedagojik formasyon dersleri ise programın görece ikincil bir bileşeni niteliğindedi; bu durum, 1998 yılındaki düzenlemelerin temel gerekçelerinden biri olarak öne çıkacaktır. Dolayısıyla programın öğretmen yetiştirme amacından uzak oluşu, öğretim bilgisi derslerinin ihmali ve pedagojik kuram ve uygulama dengesinin kurulamadığı iddia edilmiştir (Kalyoncu, 2004).

Tarihi süreç içinde, Musikî Muallim Mektebi'nden Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'na dönüştürülen müzik öğretmeni yetiştirme lisans programlarında, “alan bilgisi” derslerinin sayısı ve kredilerinin eksiltilmesinden kaynaklanan olumsuzlukların yanında, öğretmenlik formasyon derslerinde yapılan değişiklikler, '98 programının olumlu yanları olarak görülebilir. Gerek '98 öncesinde açılan müzik öğretmeni yetiştiren “deneyimli” kurumlarda, gerekse son yıllarda kurulan, akademik ve idarî kadrolarını tamamlamaya çalışan ve gelişmekte olan “genç” kurumlarda, yapılanmaya bağlı yönetim sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Birbirleriyle hemen hiçbir ortak yanı bulunmayan müzik ve resim alanlarının, öğretmen yetiştiren fakülteler kapsamında anabilim dalına dönüştürülerek birleştirilmesi, aynı idarî kadro ile yönetilmesinin zorunlu kılınması, bazı yönetim sorunlarının temelinde yatan en önemli neden olarak görülmektedir (Umuzdaş & Töreyin, 2009).

Tablo 2. Türkiye ve Avusturya Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Duru ve Köse, 2012)

Karşılaştırma Ölçütü	Türkiye	Avusturya (Graz Üniversitesi)
Öğretmen türü sayısı	1 tür (genel müzik eğitimi)	2 tür (genel müzik + enstrüman eğitimi)
Müzik (alan) dersleri ağırlığı	Yüksek; ses, çalgı ve kuram ağırlıklı	Yüksek; enstrüman uzmanlığı ile genel müzik eğitimi ayrı yürütülür
Pedagoji dersleri ağırlığı	Görece düşük; 1998 reformuna kadar ihmal edilmiş	Dengeli; pedagojik formasyon alan eğitimiyle bütünlük
Ulusal eğitim programı	Merkezi; YÖK denetiminde	Merkezi; üniversite özerkliği daha geniş

1.2.3. Anabilim Dalı Yapılanmasının Programdaki Yeri

Dönemin programında ses eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik kuramları, birbirinden ayrı uzmanlaşma eksenleri olarak tanımlanmış, ancak ortak bir program çatısı altında bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Her üç alan, sekiz yarı yıla yayılan bireysel ve grup dersleriyle hem teorik bilgiyi hem de performatif beceriyi kapsayan bir anlayışla yapılandırılmıştır. Yüksek lisans ve doktora programlarıyla desteklenen bu yapı, anabilim dalının yalnızca lisans öğrencisi değil, aynı zamanda alanda uzmanlaşmış araştırmacı ve sanatçı-öğretmenler yetiştirme hedefini de güttüğünü ortaya koymaktadır (Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ABD, 2023).

1.3. SES EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA TEMEL UYGULAMALAR

1.3.1. Dersin Adlandırılması ve Kavramsal Çerçeve

1994–1998 döneminde ses eğitimi alanındaki en belirgin sorunlardan biri terminolojik belirsizliktir. Müzik eğitimi bölümlerinde şan, şan eğitimi, bireysel söyleme ve bireysel ses eğitimi gibi birbirinden farklı adlarla yer alan bu ders, kavramsal açıdan henüz yeterince netleştirilmemiş bir çerçevede uygulanmaktaydı. Araştırmalar, Türkiye'nin müzik öğretmeni eğitiminde ses eğitimi, şarkı söyleme eğitimi ve şan eğitimi kavramlarının yeterince açıklığa kavuşturulmadığını ve şan eğitiminin anlamına uygun biçimde kullanılmadığını göstermektedir (Töreyn, 2008).

Bu terminolojik çoğulluk yalnızca söylemsel bir sorun değil, aynı zamanda programın uygulamaya yansımada kurumlar arası farklılıklara neden olan

pratik bir güçlük olarak da değerlendirilmelidir. Dönemin YÖK çerçeve programı, dersin adlandırılmasında ve içeriğinin belirlenmesinde üniversitelere geniş bir takdir alanı bırakmış; bu durum, ulusal ölçekte tutarlı bir ses eğitimi anlayışının geliştirilmesini zorlaştırmıştır.

1.3.2. Program İçeriği ve Haftalık Uygulama Yapısı

Ses eğitimi dersleri, 8 yarıyıl boyunca bireysel ders formatında yürütülmekteydi. Her yarıyıldaki öğrencinin ses gelişimine paralel olarak ilerleyen bu yapı, nefes tekniği, ses yerleştirme, rezonans, artikülasyon ve müzikal ifade gibi temel bileşenleri kapsamaktaydı. Bireysel ses özelliklerine uygun olarak öğretmen adaylarının, registr geçişlerinin doğal ve kolay yapılmasına ilişkin teknik çalışmaları, ses etütleri ve eserlerde uygulayarak rezonans geliştirme çalışmalarını yapması; ses alıştırmaları ve ses etütleri ile kazanılan doğru ses kullanmaya ilişkin davranışların düzeye uygun eserlerde uygulama ve pekiştirilmesi beklenmektedir (YÖK, 2018).

Piyano eşlikli çalışmalar, dönemin ses eğitimi pedagojisinin ayrılmaz bir parçasıydı. Türk müziği repertuarının ses eğitimine entegrasyonu ise kurumdan kuruma farklılık göstermekte; kimi programlarda belirgin bir yer tutarken, kimi programlarda neredeyse hiç yer bulmamaktadır. Bu tutarsızlık, dönemin programının tanımsal niteliğinin bir yansımasıdır.

1.3.3. Öğretmen Yetiştirme Perspektifinden Ses Eğitimi

Müzik öğretmeni yetiştirme bağlamında ses eğitiminin temel hedefi, öğretmen adayının kendi sesini geliştirmesinin ötesine geçmektedir. Temel beklenti, adayın öğrencilerinin seslerini, buldukları yaş ve eğitim düzeyini göz önünde bulundurarak kullandırma becerisini kazanmasıdır (YÖK, 2018). 1994–1998 döneminde derslerin ağırlıklı olarak bireysel performans gelişimine odaklandığı, pedagojik aktarım boyutunun ise görece geri planda kaldığı görülmektedir.

Ancak Umuzdaş & Töreayın (2008)'e göre 1998 sonrasında uygulanan programda ise öğretmen yetiştirme işlevini öne çıkarıyormuş gibi görünse de, eski programın öğrencilere kazandırdığı “sanatçılık” yönü zayıflatıldığı için önceki programlar kadar başarılı olunmadığı, 1998 yapılanması öncesinde var olan üç anabilim dalının, daha sonraki uygulamalarda bilim dalı gibi işletildiği görülmektedir. Ayrıca ses eğitimi anabilim dalı 1998 revizyonu ile kaldırıldığı için öğrenciler ses eğitimi uzmanlığına (Şan) ancak müzik öğretmeni adayları 3.sınıfın IV. yarıyılında bireysel çalgısını *şan* olarak devam ettirmek isterse ve sesi teknik açıdan uygun görülürse bu alana yönlendirilebilmektedir. Bu durum nitelikli ses eğitimi uzmanlarının yetiştirilmesini engellemektedir.

Bu durumu Töreyin (2001)'e göre müzik eğitimi anabilim dallarında, “bireysel ses eğitimi” adıyla haftada 2 saat ve yalnız ilk 2 dönem okutulmak üzere ders konulması yetersizdir. Önceki programlarda haftada 1 saat ve 4 dönem olarak okutulan bu dersin süresi,yeni uygulamayla artırılmış olmakla birlikte 2 dönemde bitiyor olması, ses eğitimi gibi süreç odaklı bir dersin eğitiminde olumsuz bir koşuldur. Ayrıca, bu derse ilişkin ders tanımlarının, amaçlarının ve içeriklerinin açıkça belirtilmemiş olması, kurumlar ve öğretim elemanları arasında farklı uygulamalara neden olmaktadır. Bu durum da, amaçlanan müzik öğretmeni modelinde farklı sonuçlar alınmasına yol açmaktadır. Bunun yanında, 1998 sonrası yapılanmada belirtilen ders ağırlıklarındaki oran değişiklikleri, bireysel ses eğitimi ders amaç, içerik ve yöntemlerini gözden geçirme zorunluluğu getirmiştir. Ses eğitimi alan derslerinde,yetiştirilen müzik öğretmeni adayında, hitap edeceği yaş grubunun ses özelliklerine uygun ses eğitimi tür ve yöntemlerini bilen ve o okulun amaçlarına uygun olarak uygulayabilme becerisine sahip müzik öğretmeni modeli hedeflenmelidir. Bunun yanında müzik öğretmeni adayların okul öncesi ve ilköğretim alanlarında ses eğitimcilerinin nasıl eğitim vereceklerine dair dersler olmalıdır. Aycan (2017)'e göre *elementer ses eğitiminin* hareket, konuşma ve şarkı söyleme boyutlarına göre verilecek derslerin yapılandırılması gerekmektedir.

Tablo 1. Elementer Ses Eğitiminin Üç Temel Boyutu (Aycan, 2017)

Boyut	Temel İçerik ve Hedef	Öğretmen Yetiştirmeye Katkısı
Hareket	Beden farkındalığı, ritim ve nefes koordinasyonu; fiziksel serbestleşme yoluyla ses üretiminin kolaylaştırılması	Adayın beden–ses bütünlüğünü kavraması; sınıf içi hareket temelli etkinliklere hazırlık
Konuşma	Konuşma sesinin müzikal boyutları; prozodi, artikülasyon ve tonlama çalışmaları	Sınıf yönetiminde etkili ses kullanımı; sözel anlatımın müzikal ifadeyle bütünleştirilmesi
Şarkı Söyleme	Ses tekniği, repertuar çalışması, piyano eşlikli uygulama; legato–staccato ve dinamik ifade	Model şarkı söyleme ve öğrenciye şarkı öğretme becerisinin kazandırılması

1.3.4. Koro Eğitimiyle Bütünleşme

Bireysel ses eğitimi ile koro dersleri arasındaki ilişki, dönemin programında hem bir güç kaynağı hem de bir gerilim alanıydı. Koro eğitimi, seslerin bir araya gelmesi, ses dengesinin oluşturulması ve toplu söylemede müzikal bütünlüğün

sağlanması açısından bireysel ses eğitimini tamamlayıcı bir işlev üstlenmekteydi. Ancak bireysel ve toplu söyleme pedagojileri arasındaki kavramsal köprünün yeterince kurulamamış olması, her iki dersin de verimini sınırlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk halk müziği ve Türk sanat müziği repertuarının koro çalışmalarındaki dengesi, üniversiteden üniversiteye önemli farklılıklar göstermiştir. Ayrıca koro eğitimcilerinin yetiştirileceği bir anabilim dalı 1994-1998 programında ve sonraki programlarda da hâlâ bulunmamaktadır. Koro eğitimcisi olarak kendini yetiştirmek isteyen bireyler için sadece YÖK (2018)'e göre 4.sınıfın, VIII. Yarıyılında “Koro ve yönetimi” dersi bulunmaktadır.

1.4. ÇALGI EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA TEMEL UYGULAMALAR

1.4.1. Zorunlu Çalgı: Piyanonun Merkezi Rolü

1994–1998 döneminde piyano müzik öğretmenliği programlarında zorunlu çalgı olarak merkezi bir konuma sahipti. Sekiz yarıyıl boyunca sürdürülen piyano eğitimi, doğru oturuş ve temel davranışların kazandırılması, dizi ve kadans çalışmaları, staccato ve legato teknikleri, deşifre ve gürlük terimlerinin uygulanması ile zıt yönde ve paralel dizi çalışmalarını kapsamaktaydı (YÖK, 2018). Dönemin program anlayışı içinde piyano yalnızca bir çalgı eğitimi dersi değil, aynı zamanda müzik öğretmenin mesleki yaşamında işlevsel bir araç olarak konumlandırılmıştır.

İşlevsel piyano becerileri kavramı öğrencilere şarkı eşliği yapabilme, koro çalışmalarını destekleme, nota okuma ve armoni uygulamalarını piyano üzerinden gerçekleştirme— dönemin programında kuramsal düzeyde benimsenmekle birlikte, pratikte bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair yönetsel bir çerçevenin henüz olgunlaşmadığı görülmektedir.

1.4.2. Uzmanlık Çalgısı Uygulamaları

Keman, viyola, viyolonsel, gitar ve flüt gibi Batı çalgılarının yanı sıra dönemin programında Türk geleneksel çalgılarına da giderek artan bir yer tanınmıştır. Örneğin, gitar eğitiminde klasik teknik ve repertuar teknikleri (apoyando, tirando, arpej, barre ve legato teknikleri) öğretilmekte; bunun yanında küçük ölçekli ezgileri çalma, okul şarkılarını solo olarak çalma, I. pozisyondaki temel akorlar, okul şarkılarına akorla eşlik edilmesi beklenmektedir. Özellikle okul müziği eşliklerinin ve temel oda müziği repertuarının tanınması ve çalınması beklenmektedir (YÖK, 2018).

Bağlama ve ud gibi geleneksel Türk çalgılarında ise yöresel tavır ve ağız özelliklerinin öğretimi ön plana çıkmaktadır. Doğu Anadolu yöresi, Arguvan ağız

ve Misket dizisi gibi bölgesel özellikler çalgı eğitiminin içeriğinde somut uygulama alanları oluşturmaktadır. Örneğin, ud çalgısı ile ilköğretim kurumlarına yönelik çocuk şarkılarının icra edilmesi ve dağarcık oluşturması, ud icrasını geliştirici üst düzey teknikleri gerektiren eserlerin icra edilmesi, en çok kullanılan 50 makamda repertuar oluşturması beklenmektedir (YÖK, 2018). Bu yaklaşım, müzik öğretmeni adayının hem Batı müziği geleneğine hem de Türk geleneksel müziğine yönelik performatif yetkinlik kazanmasını hedefleyen çoğulcu bir program anlayışını yansıtmaktadır.

1.4.3. Türk Çalgılarının Program İçindeki Konumu

1994 yılında kabul edilen İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın Türk Cumhuriyetleri ve komşu ülkelerin müziğini içeriğine katması, geleneksel Türk çalgılarının lisans programlarındaki ağırlığını olumlu yönde etkilemiştir. Ancak bu çalgıların programdaki konumu kurumdan kuruma önemli farklılıklar göstermektedir. Batı müziği çalgılarının akademik prestij ve altyapı olanakları açısından belirgin üstünlüğünü koruduğu bu dönemde, Türk çalgılarının sistematik bir öğretim programına kavuşturulmasına yönelik çabalar henüz başlangıç aşamasındadır.

1.4.4. Oda Müziği ve Topluluk Çalışmaları

Bireysel çalgı eğitiminden toplu çalmaya geçiş, dönemin programında çeşitli oda müziği ve orkestra dersleri aracılığıyla desteklenmekteydi. Ne var ki, bu derslerin uygulamasında fiziksel altyapı yetersizlikleri, nitelikli eleman eksikliği ve öğrenci sayısı gibi pratik kısıtlar belirleyici bir rol oynamıştır. Oda müziği çalışmalarının pedagojik işlevi, yalnızca performatif becerinin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp, öğrenci adaylarının bir müzik topluluğu içinde dinleme, uyum sağlama ve müziksel iletişim kurma yetkinliklerini geliştirmelerini de kapsamaktaydı.

1.5. MÜZİK KURAMLARI ANABİLİM DALINDA TEMEL UYGULAMALAR

1.5.1. Temel Müzik Teorisi Derslerinin Yapısı

Müzik kuramları alanı, armoni, kontrpuan, form bilgisi, solfej ve işitme eğitimi derslerini kapsayan geniş bir yelpazeden oluşmaktaydı. 8 yarıyıla yayılan bu dersler, öğrenci adayının müzikal dilin yapısal boyutlarını kavramasını hedeflemekteydi. Teorik bilgiyle pratik uygulama arasındaki ilişki ise dönemin programındaki en kritik gerilimlerin başında gelmektedir: kuram dersleri çoğunlukla soyut bir bilgi aktarımı çerçevesinde ele alınmakta, ses ve çalgı derslerindeki uygulamayla yeterince bütünleştirilememektedir.

1.5.2. Armoni ve Kontrpuan Eğitimi

1994–1998 döneminde armoni eğitimi, Batı tonal harmoni geleneğine dayalı bir içerikle verilmekteydi. Dört sesli koral yazım, kadans ve modülasyon teknikleri dönemin armoni derslerinin merkezini oluştururken, Türk müziğinin makamsal yapısının armoni eğitimine nasıl entegre edileceği tartışmalı bir alan olmayı sürdürmekteydi. Kontrpuan dersleri ise çoğunlukla Rönesans ve Barok dönem kontrapuntal yazım tekniklerine odaklanmakta; Türk çok seslilik deneyimiyle kurulan ilişki ise kurumdan kuruma belirgin farklılıklar göstermekteydi.

Bu dönemde kullanılan başlıca ders kitapları arasında Arel, Uçan ve Cangal gibi yerli yazarların armoni ve kuram çalışmalarının yanı sıra çevirisi yapılmış yabancı kaynaklar da yer almaktaydı. Ancak standart bir ders kitabının tüm kurumlar tarafından benimsenmesi henüz sağlanamamıştı.

1.5.3. Solfej ve İşitme Eğitimi

Solfej ve işitme eğitimi dersleri, ritim, melodik ve harmonik dikte uygulamalarını, deşifre şarkı söylemeyi ve müziksel hafızanın geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir içerikle sunulmaktaydı. Bu derslerin bireysel ses eğitimiyle olması gereken sıkı bağı, pratikte her zaman kurulamamaktaydı. Türk müziği makamlarının işitme eğitimine sistematik biçimde entegrasyonu ise dönemin programında henüz yeterince geliştirilmemiş bir alan olarak kalmaktaydı.

1994 ilköğretim programı, müzikal çeşitlilik anlayışı bağlamında Türk müziği ve dünya müziği örneklerine yer açmıştı. Bu yönelimin işitme eğitimine yansımaları, bazı kurumlarda makamsal dikte ve makamsal deşifre çalışmaları biçiminde somutlaşmış, ancak genel bir uygulama standartına dönüşmemiştir. YOK (2018)'e göre müziksel işitme dersleri olmakla birlikte, müzik öğretmeni adaylarına okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde teorik öğretimi nasıl yapacaklarına dair spesifik ders ya da dersler yoktur. Sadece VI. ve VII. Yarıyıllarda verilen özel öğretim I-II dersleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir.

1.5.4. Müzik Tarihi ve Estetik Derslerinin Programdaki Yeri

Müzik tarihi dersleri, dönemin programında hem Batı müziği tarihini hem de Türk müziği tarihini kapsamaktaydı; ancak bu iki alanın ders saati ve içerik derinliği bakımından dengelenmesi her kurumda farklı biçimde gerçekleşmiştir. Batı müziği tarihi derslerinin akademik altyazın ve kaynak zenginliği açısından avantajlı konumunu koruduğu, Türk müziği tarihinin ise özellikle uzmanlaşmış öğretim kadrosu bulunmayan kurumlarda görece yüzeysel kaldığı görülmektedir.

Müzik estetiği dersleri ise programda sınırlı bir yer tutmakla birlikte, öğretmen adayının sanatçı-eğitimci kimliğini biçimlendiren önemli bir katkı alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu derslerin müziksel deneyimin felsefi ve estetik temellerine ilişkin sorgulamayı beslemesi, dönemin program anlayışındaki en önemli kazanımlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

1.6. ÜÇ ANABİLİM DALININ BÜTÜNLEŞİK DEĞERLENDİRMESİ

1.6.1. Alanlar Arası Koordinasyon ve Entegrasyon

Ses eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik kuramları derslerinin birbirini ne ölçüde desteklediği, dönemin programındaki en önemli sorulardan birini oluşturmaktadır. Teorik açıdan bu üç alan, öğrenci adayının bütünleşik bir müzikal yetkinlik kazanmasına hizmet edecek biçimde düzenlenmiştir. Ancak pratikte dikey program bütünlüğünün, yani bir derste kazanılan becerinin diğer derslerde pekiştirilmesinin, her zaman sağlanamadığı görülmektedir. Aynı dönemde farklı öğretim üyelerinin yürüttüğü derslerin koordinasyonu için kurumsal bir mekanizmanın çoğu zaman bulunmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Programın tanımsal niteliği bu noktada belirleyici bir rol oynamıştır. Amaç ve kazanımlar belirtilmekle birlikte, öğretim yöntemi ve ölçme biçimleri açıkça tanımlanmadığından, bireysel öğretim üyesinin kararları belirleyici olmaktadır. Bu durum, nitelikli öğretim kadrosuna sahip kurumlarda bir güç unsuru olarak işlev görürken, kadro yetersizliği yaşıyan bölümlerde programın beklenen çıktılarını üretememesine neden olmaktadır.

1.6.2. Öğretmen Adayının Sanatçı–Eğitimci Kimliği

1994–1998 dönemi programının en temel gerilimi, performans odaklı yetkinlik ile pedagojik yetkinlik arasındaki dengenin kurulamamasıdır. Müzik öğretmenliği programlarına 1998 yılı sonrasında yöneltilen temel eleştirilerden biri, programın öğretmen yetiştirme amacından uzaklaştığı ve öğretim bilgisi derslerinin ihmal edildiğidir (Kalyoncu, 2004). Bu tespit, yalnızca 1998 sonrası değil, önceki dönemin de yapısal bir sorunu olarak görülmekle birlikte, genel müzik eğitimi uzmanı olan bir müzik öğretmenin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında nasıl yetkin bir öğretmen olabileceği Türk eğitim sisteminde ivedilikle ele alınmalıdır.

Sanatçı-eğitimci kavramı, dönemin program felsefesinin merkezinde yer alıyordu. Ancak bu kavramın neyi içerdiğinin —ne kadar sanatçı ne kadar eğitimci— yeterince operasyonelleştirilmediği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen adayları, kimi zaman bir müzik okulu mezunundan beklenen düzeyde

performatif yetkinliğe ulaşmayı, kimi zaman ise ortaöğretim ya da ilköğretim sınıflarında etkili biçimde öğretebilmeyi öncelik olarak benimsemekteydi.

1.6.3. Ölçme–Değerlendirme Anlayışı

Dönemin ölçme-değerlendirme uygulamaları: bireysel performans sınavları, jüri değerlendirmeleri, yazılı sınavlar ve dönem içi gözlemleri kapsamaktaydı. Ses ve çalgı eğitiminde jüri sınavları ağırlıklı değerlendirme aracı olarak öne çıkarken, kuram derslerinde yazılı sınavlar belirleyici bir rol üstlenmekteydi. Ölçme araçlarının ve başarı standartlarının kurumlar arasında standartlaşmamış olması, dönemin programının en önemli tutarsızlık noktalarından birini oluşturmaktaydı.

1.7. 1994–1998 DÖNEMİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ VE ELEŞTİREL SORULAR

1.7.1. Dönemin Kazanımları

1994–1998 dönemi Türkiye müzik öğretmenliği eğitiminin birikimleri açısından değerli bir miras bırakmıştır. Bağımsız bölüm statüsünün sağladığı akademik özerklik, uzmanlaşmış kadroların nitelikli bireysel öğretim yapmasına imkân tanımıştır. Hem yüksek lisans hem de doktora programlarını bünyesinde barındıran bölümler, alanda araştırmacı, sanatçı ve eğitimci yetiştirme işlevini eşzamanlı sürdürmüş, bu da bilimsel bir ortamın lisans programlarını beslemesine zemin hazırlamıştır.

Geleneksel Türk çalgılarının program içinde yer bulmaya başlaması, Türk müziği repertuarının ses ve çalgı eğitimine dahil edilmesi ve kültürel çeşitlilik anlayışının müzik tarih derslerine yansımaları ise dönemin ilerici bir boyutunu temsil etmektedir. Bu açılımların 1998 sonrasında da devam etmesi, söz konusu kazanımların sürdürülebilir bir zemine oturduğunu göstermektedir.

1.7.2. Yapısal Sorunlar ve Eksiklikler

Dönemin programı, sahip olduğu güçlü yanların yanı sıra yapısal sorunlar da barındırmaktaydı. Terminolojik eksiklikler, teorik-pratik entegrasyon gerekliliği, özellikle kuram derslerinin öğretmenlik pratiğine aktarılması için ses, çalgı ve kuram anabilim dalları ile koştur bir şekilde işleyecek okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim müzik öğretmenliği anabilim dallarında verilecek alana özgü derslerle öğretilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Okul uygulamalarıyla program içeriklerinin adayların mesleğe hazırlık düzeyine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Ancak 1998 sonrasında özellikle ses eğitimi derslerinin en fazla etkilenen alan olarak öne çıkması (Töreyn, 2008), ders saati kısıtlamalarının alanda yarattığı hasarı ortaya koyması açısından son derece çarpıcı bir bulgudur.

1.7.3. 1998 Revizyon Programına Zemin Hazırlayan Etkenler

1998 programının ortaya çıkmasında birden fazla etken rol oynamıştır. İç dinamikler açısından bakıldığında, öğretmen yetiştirme amacından uzaklaşma, öğretim bilgisi derslerinin ihmal edilmesi ve pedagojik kuram ile uygulama dengesinin kurulamaması öne çıkan başlıca sorunlar olarak saptanmıştır (Kalyoncu, 2004). Dış dinamikler açısından ise *Milli Eğitim Geliştirme Projesi* kapsamında *Dünya Bankası* ile kurulan işbirliği ve uluslararası öğretmen yetiştirme modellerinden etkilenilmesi belirleyici bir rol üstlenmiştir.

Bu çok katmanlı baskının sonucunda 1998–1999 öğretim yılından itibaren bağımsız müzik bölümleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çatısı altında birleştirilmiş, ders saatleri yeniden düzenlenmiş ve programın genel ağırlığı kısmen pedagojik formasyon yönünde kaydırılmıştır. Bu dönüşümün kazanç ve kayıpları günümüzde de tartışılmaya devam etmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki Temel Değişim Dönemleri (Kızılcık& Temiz, 2023)

Dönem	Değişimi Tetikleyen Etken	Program Eğilimi	Müzik Öğretmenliğine Etkisi
1994–1998	YÖK 1992 yeniden yapılanması; 1994 MEB müzik programı	Alan dersleri ağırlıklı; bağımsız bölüm statüsü	Uzmanlaşmış ses/çalgı/kuram eğitimi; pedagoji ikincil
1998–2006	YÖK–Dünya Bankası MEGP; eğitim fakültesi reformu	Pedagojik formasyon güçlendirildi; alan dersleri daraltıldı	GSE Bölümü çatısı; ses/çalgı saatlerinde keskin düşüş
2006–2018	Yapılandırmacı yaklaşım; MEB 2006 programı güncellemesi	Seçmeli dersler arttı; eğitim–alan dengesi görece istikrar kazandı	Müzik teknolojisi ve çok kültürlü müzik içerikleri programa girdi
2018–günümüz	YÖK 2018 köklü revizyon; yetkinlik temelli yaklaşım	Uygulama dersleri öne çıktı; genel kültür dersleri seçmeliye taşındı	Bireysel ses/çalgı ders saatleri kısmen yeniden düzenlendi

2.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

1994–1998 dönemi, Türkiye müzik öğretmenliği eğitiminin hem olgunluk hem de gerilim dönemini temsil etmektedir. Ses eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik kuramları alanlarında sürdürülen uygulamalar, uzmanlaşmış bir akademik geleneğin ürünü olup nitelikli bir birikim ortamını yansıtmaktadır. Ancak bu birikim, programın bütünlük bir öğretmen yetiştirme vizyonuna tam anlamıyla dönüştürülemediği, kurumlar arası standart farklılıkları ve okul gerçekliğiyle aradaki mesafe nedeniyle sınırlı kalmaktadır.

Dönemin programını yalnızca 1998 reformunun öncülü olarak okumak, onu sadece sorunlarıyla tanımlamak anlamına gelir. Daha bütünlüklü bir değerlendirme, bu dönemin hem Türk müziği öğretmenliği geleneğinin olgunlaşma evresini hem de geleceğe taşınan sorularını eşzamanlı olarak barındırdığını kabul etmeyi gerektirmektedir. Günümüz müzik öğretmenliği programları, bu dönemin bıraktığı mirasla —güçlü yanları ve zayıflıklarıyla birlikte— hâlâ diyalog içindedir.

Gelecekteki araştırmalar için bu dönemde görev yapmış öğretim üyesi ve mezun ses eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik kuramları anabilim dalları ile ilgili nitel görüşmelerin yapılması; program belgelerinin sistematik olarak arşivlenmesi ve farklı üniversitelerdeki uygulamaların karşılaştırmalı analizinin gerçekleştirilmesi önerilebilir. Böylece 1994–1998 döneminin yalnızca bir reformun öncülü olarak değil, kendi bağlamında anlaşılmalı hak eden özgün bir eğitim deneyimi olarak değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

Umuzdaş & Töreyn (2009)'e göre akademik anabilim dalı kurullarının oluşturulması yasada öngörüldüğü gibi (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Kurulların Oluşturulması ve Bilimsel Denetim Yönetmeliği'nin 3. maddesi c. bendine göre “Akademik kurullardan anabilim kurulu, tıp ve diş hekimliği fakültelerinde zorunludur. Diğer yükseköğretim kurumlarında anabilim/anasanat ve bilim/sanat dallarında kurullar, ilgili yöneticinin önerisi ve rektörün onayıyla kurulabilir; ayrıca yeniden yapılandırılmalıdır. Bölüm ve anabilim dalı başkanları, ilgili yasalarda belirtildiği gibi birbirlerinin görev, yetki ve sorumluluk alanlarına müdahale etmeden çalışmalıdır. Öncelikle öğretim elemanı sayısı yeterli olan anabilim dallarından başlamak üzere, her anabilim dalında en kısa sürede bilim dalı yapılandırılmalıdır.

Ayrıca Umuzdaş & Töreyn, 2009'e göre yasalara uygun oluşum ve uygulamalar yapmak için; 1998 ile 2007 düzenlemelerinde idarî ve akademik yapı ile uygulamalara ilişkin özel bir yönetmelik çıkarılmadığı ve yukarıda belirtilen yasa ve yönetmelikler geçerliliğini koruduğu sürece; müzik eğitimi anabilim dallarındaki tüm akademik kurulların oluşturulması ve söz konusu yasalara uygunlukları gözden geçirilmeli, gerekiyorsa yeniden yapılandırılmalıdır.

Müzik eğitimi anabilim dalları 1994-1998 yılları arasındaki eski hâline, yani bölüm yapısına, kavuşturulmalıdır. Konservatuvarlarla müzik eğitimi bölümleri aynı çatı altında, *bağımsız müzik akademilerinde* birleştirilerek, sanatçı ve müzik öğretmeni adaylarına kolayca yatay geçiş hakkı tanınmalıdır (Töreyn, 2004).

Töreyn'e (2004) göre müzik eğitimi bölümleri *okul öncesi müzik öğretmenliği, ilköğretim müzik öğretmenliği* ve *ortaöğretim müzik öğretmenliği* anabilim dalı olarak programlanmalı ve eğitim vermelidir. Ayrıca Güzel Sanatlar Liseleri'nin müzik alan derslerine müzik eğitimi bölümlerinin mezuniyet notları yüksek öğretmenler atanmalıdır. Her düzeyde müzik öğretmeni yetiştirme programları, o düzeyin gerektirdiği bireyin gelişim, öğrenim ve müzik yetileri dikkate alınarak ve daha çok uygulamaya yönelik verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aycan, K. (2017). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları [The movement, speaking and singing-oriented voice education lesson practices]. *Turkish Studies*, 12(14), 1–18. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11661>
- Duru, E. G. ve Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-FineArts*, 7(3), 235–245.
- İçöz, G. Y. (2023). Finlandiya temel müzik eğitimi ile Türkiye’deki temel müzik eğitiminin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. ProQuest Dissertations & Theses, No. 30685368
- Kalyoncu, N. (2004). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 77–91.
- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. (2023). Program tanıtımı ve tarihçe. <https://meobs.marmara.edu.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1994). İlköğretim kurumlarının müzik dersi öğretim programı. MEB Basımevi.
- Töreyn, A. M. (2004). *Türkiye’de XXI. Yüzyıl Koşullarına Göre Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılması Gereken Değişiklikler ve Bir Model Önerisi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebi’nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi.*
- Töreyn, A. M. (2002). Müzik öğretmeni yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki etkileşim. *Uluslararası Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri’nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Kongresi Bildirisi içinde*, 13-16.
- Töreyn, A. M. (2004). *Türkiye’de XXI. Yüzyıl Koşullarına Göre Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılması Gereken Değişiklikler ve Bir Model Önerisi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebi’nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi.*
- Töreyn, A. M. (2008). Ses eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yöntemler. *Ankara: Sözkese Matbaacılık.*
- Umuzdaş, S.; Töreyn, A. M. (2009). (Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümlerindeki“1998 Yeniden Yapılanmasının Mirası:“ İdarî ve Akademik Yapılanamama

- Töreyin, A. M. (2001). Müzik eğitimi anabilim dallarının ses eğitimi alan derslerinde karşılaşılan sorunlar ve müzik öğretmenliğine etkileri. *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Ankara.*
- Kızılcık, H. Ş., & Temiz, B. K. (2023). Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliğinde Lisans Programlarındaki Değişimin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(2),* 641-676. <https://doi.org/10.17152/gefad.1146807>
- Uçan, A. (1997). İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi: Temel kavramlar–ilkeler–yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Evrensel Müzikevi.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. YÖK Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). Müzik öğretmenliği lisans programı. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/17683031271.Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

3. Bölüm

Öğretim Denetiminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen, Okul Müdürü ve Müfettiş Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizi: Türk Eğitim Sistemi İçin Rehberlik Temelli Bir Model Önerisi

Metin YAĞAR¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminde öğretim denetiminin etkililiğine ilişkin öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve üç paydaş grubunun kesişen ve ayrışan görüşlerinden hareketle rehberlik temelli bir öğretim denetimi modeli önermektir. Çalışma, doktora tezi kapsamında yürütülen nitel araştırmanın öğretmen, okul müdürü ve müfettiş verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada 45 öğretmen, 10 okul müdürü ve 10 müfettişten elde edilen veriler açık kodlama, eksenel kodlama ve tematik bütünleştirme aşamalarından geçirilmiştir. Karşılaştırmalı analiz öğretmen, okul müdürü ve müfettişler üzerinden yürütülmüştür. Bulgular, üç paydaş grubunun denetimi esasen rehberlik, mesleki gelişim ve öğretim kalitesini artırma süreci olarak kavramsallaştırdığını; ancak mevcut uygulamalarda denetimin kontrol, evrak, tekil gözlem, ölçüt belirsizliği ve kaygı üretimi gibi sorunlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler daha çok denetimin duyuşsal yükü, evrak odaklılık ve somut geri bildirim eksikliği üzerinde dururken; okul müdürleri süreç tasarımı, okul bağlamı ve öğretmenle kurulan sürekli ilişkiyi; müfettişler ise standartlaşma, dış kalite güvencesi, çoklu veri kullanımı ve okul müdürü-müfettiş rol tamamlayıcılığını öne çıkarmaktadır. Sonuç olarak öğretim denetiminin tek aktörlü ve kesitsel bir yapıdan çıkarılarak rehberlik temelli, süreç odaklı, psikolojik güvenliği önceleyen, açık ölçütlere dayanan, branş duyarlı ve çoklu veri kaynaklarıyla desteklenen bir modele dönüştürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim denetimi, eğitim denetimi, okul müdürü, müfettiş, öğretmen görüşleri, rehberlik temelli denetim, model önerisi.

¹ Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişi
ORCID: 0000-0002-6560-3166

Abstract

The aim of this article is to comparatively analyze teachers, school principals and inspectors views on the effectiveness of instructional supervision in the Turkish education system and to propose a guidance-oriented instructional supervision model based on the convergent and divergent perspectives of these three stakeholder groups. The article is based on the qualitative data of a doctoral dissertation, limited to 45 teachers, 10 school principals and 10 inspectors. Data were analyzed through open coding, axial coding and thematic integration. Findings indicate that all three groups conceptualize instructional supervision primarily as a process of guidance, professional development and improvement of instructional quality. However, current practices are associated with control, paperwork, single-lesson observation, unclear criteria and anxiety. Teachers emphasize affective pressure, bureaucratic burden and lack of concrete feedback; principals highlight process design, contextual knowledge and continuous school-based interaction; inspectors underline standardization, external quality assurance, multiple data sources and the complementary roles of principals and inspectors. The article proposes a supervision model that is guidance oriented, process-based, psychologically safe, transparent, subject-sensitive and supported by multiple evidence sources.

Keywords: Instructional supervision, educational supervision, school principal, inspector, teacher views, guidance-oriented supervision, model proposal.

1. Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği büyük ölçüde öğretim süreçlerinin niteliğine, öğretim süreçlerinin niteliği ise öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen kurumsal mekanizmaların işlevselliğine bağlıdır. Bu nedenle öğretim denetimi, çağdaş eğitim yönetimi literatüründe yalnızca öğretmenin performansını kontrol eden bir mekanizma olarak değil, öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan profesyonel bir destek alanı olarak ele alınmaktadır. Denetimin tarihsel olarak kontrol, uygunluk ve hiyerarşik gözetim anlamları taşıdığı bilinmekle birlikte, güncel yaklaşımlar denetimi rehberlik, mesleki öğrenme, öğretimsel liderlik, öz değerlendirme ve iş birliği ekseninde yeniden tanımlamaktadır (Aydın, 2014; Glickman vd., 2014; Sullivan & Glanz, 2015; Zepeda, 2016).

Türkiye'de öğretim denetimi, özellikle 2014 sonrasında müfettişlerin rutin ders denetimi görevlerinin kaldırılması ve ders denetiminin büyük ölçüde okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılmasıyla yeni bir tartışma alanına dönüşmüştür. Bu süreçte okul müdürlerinin öğretmeni ve okul bağlamını daha yakından tanınması önemli bir avantaj olarak görülmüş; buna karşılık denetim yeterliği, zaman yetersizliği, nesnellik sorunu ve denetimin formaliteye dönüşmesi gibi eleştiriler de gündeme gelmiştir. Müfettişlerin ders denetimindeki rolü ise dış kalite güvencesi, standartlaşma ve nesnellik bakımından önemli görülmekle birlikte, resmiyet, mesafe, süreklilik eksikliği ve soruşturma yükü gibi sorunlarla ilişkilendirilmektedir.

Alanyazında öğretim denetimiyle ilgili çok sayıda çalışma mevcut uygulamalardaki sorunları ortaya koymakta; ancak öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşlerini aynı analitik düzlemde karşılaştırarak model önerisine dönüştüren çalışmalar sınırlı görünmektedir. Bu araştırmanın özgün katkısı, öğretim denetimi sorununu tek bir paydaş grubunun algısı üzerinden değil, üç temel uygulama aktörünün kesişen ve ayrışan görüşleri üzerinden çözümlemesidir. Böylece öğretim denetiminin yalnızca öğretmen deneyimi, yalnızca müdür rolü veya yalnızca müfettiş yetkisi üzerinden değil, aktörler arası tamamlayıcılık, güven ilişkisi, ölçüt açıklığı, süreç tasarımı ve mesleki gelişim mantığı içinde yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu şudur: Öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, Türk Eğitim Sistemine uygun etkili bir öğretim denetimi modeli hangi bileşenler üzerine kurulmalıdır? Bu temel soru kapsamında şu alt sorulara cevap aranmıştır: 1) Üç paydaş grubu öğretim denetiminin anlam ve amacını nasıl tanımlamaktadır? 2) Mevcut denetim sürecinin tasarımına ilişkin ortak ve farklı eleştiriler nelerdir? 3) Okul müdürü ve müfettiş rollerinin meşruiyeti paydaşlar tarafından nasıl

kurulmaktadır? 4) Denetimin duyuşsal etkileri ve geri bildirim boyutu paydaş grupları arasında nasıl farklılaşmaktadır? 5) Bulgular, nasıl bir öğretim denetimi modeline işaret etmektedir?

2. Kuramsal Çerçeve: Kontrolden Gelişimsel Denetime

Denetim anlayışı, yönetim kuramlarındaki dönüşümlerden doğrudan etkilenmiştir. Klasik yönetim yaklaşımında denetim, standartlara uygunluk ve davranış kontrolü olarak görülmüş; öğretmen, belirlenmiş kurallara ve prosedürlere uyduğu ölçüde başarılı kabul edilmiştir. Bu anlayışta denetleyici ile öğretmen arasındaki ilişki hiyerarşik, tek yönlü ve kontrol edicidir. Ancak neoklasik yönetim yaklaşımlarıyla birlikte insan ilişkileri, motivasyon, katılım ve rehberlik gibi unsurlar denetim anlayışına dahil olmuştur. Modern ve postmodern yaklaşımlar ise denetimi sistem, süreç, öğrenen örgüt, toplam kalite, stratejik gelişim ve paydaş katılımı ekseninde yeniden yorumlamıştır (Bursalıoğlu, 2016; Sağır, 2019).

Çağdaş öğretim denetimi yaklaşımında temel vurgu, öğretmenin mesleki öğrenmesini desteklemek, sınıf içi öğretimi geliştirmek ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlamakdır. Sullivan ve Glanz (2015) denetimi yargılayıcı olmayan, öğretmeni düşünmeye ve geliştirmeye sevk eden iş birlikçi bir süreç olarak ele alırken; Glickman vd. (2014) öğretimsel liderlik bağlamında denetimi öğretmen gereksinimleri ile okul amaçlarını ilişkilendiren bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Zepeda (2016) ise etkili denetimin gözlem öncesi, gözlem süreci ve gözlem sonrası geri bildirim aşamalarını bütüncül biçimde içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu kuramsal arka plan, öğretim denetiminin üç temel ekseninde yeniden düşünülmesini gerektirir. Birincisi, denetim amaç bakımından kontrol ve hata arama yerine rehberlik ve mesleki gelişimle ilişkilendirilmelidir. İkincisi, süreç bakımından tek derslik kesitsel gözlemler yerine uzunlamasına, çoklu veri kaynaklarına dayalı ve geri bildirim döngüsü içeren bir yapı kurulmalıdır. Üçüncüsü, aktörler bakımından denetim yalnızca müdür veya müfettiş merkezli değil; okul bağlamını bilen iç aktörler ile standart ve dış kalite güvencesi sağlayan dış aktörlerin tamamlayıcı rol paylaşımına dayandırılmalıdır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, doktora tezi kapsamında yürütölen nitel araştırmanın öğretmen, okul müdürü ve müfettiş verilerine dayalı karşılaştırmalı bir analizidir. Çalışmada gömölü teori yaklaşımının kodlama mantığından yararlanılmış; ham veriler açık kodlama, eksenel kodlama ve tematik bütünlleştirme aşamalarından geçirilmiştir.

Araştırmanın amacı yeni bir veri seti üretmek değil, mevcut tez bulgularını bilimsel araştırma formatında yeniden örgütleyerek üç paydaş grubu arasında karşılaştırmalı ve özgün bir yorum geliştirmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamına 2024–2025 ve 2025–2026 eğitim-öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan 45 öğretmen, 10 okul müdürü ve 10 müfettişten elde edilen veriler dahil edilmiştir. Böylece analiz, öğretim denetimini doğrudan yaşayan öğretmenler, okul içinde denetim ve öğretimsel liderlik sorumluluğu taşıyan okul müdürleri ve sistem düzeyinde denetim işlevi bulunan müfettişler üzerinden yapılandırılmıştır. Türkiye'nin sosyo-kültürel ve bölgesel farklılıklarını yansıtmak amacıyla öğretmen ve okul müdürleri; Amasya, Şırnak, Karaman, Adana, Malatya, Kocaeli, Kayseri ve Muş illerinden seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde "ölçüt örnekleme" stratejisinden de yararlanılmış ve her bir paydaş grubu için şu temel ölçütler belirlenmiştir:

Öğretmenler için: Son bir yıl içerisinde MEB bünyesindeki müfettişler tarafından doğrudan ders denetimine tabi tutulmuş olmak.

Okul müdürleri için: Denetim sürecinin yaşandığı okulda aktif yöneticilik görevini yürütüyor olmak.

Müfettişler için: MEB bünyesinde fiilen ders denetimi ve rehberlik faaliyetlerinde bulunma deneyimine sahip olmak.

3.3. Veri Analizi

Verilerin analizinde önce her paydaş grubuna ait bulgular kendi içinde çözümlenmiş, ardından temalar arası karşılaştırmalı sentez yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz altı eksen üzerinden yürütülmüştür: denetimin anlamı ve amacı, denetim tasarımı ve gözlem odağı, denetim aktörlerinin meşruiyeti, katılım ve öz değerlendirme, denetimin duyuşsal etkileri, geri bildirim ve model önerisi. Frekanslar nicel genelleme amacıyla değil, nitel bulguların yoğunluğunu ve paydaş grupları arasındaki eğilimleri görünür kılmak amacıyla kullanılmıştır.

4. Bulgular: Üç Paydaş Grubunun Karşılaştırmalı Analizi

4.1. Denetimin Anlamı ve Amacı: Üç Grupta Rehberlik Uzlaşısı, Uygulamada Kontrol Gerilimi

Öğretmen, okul müdürü ve müfettiş verileri birlikte değerlendirildiğinde, üç paydaş grubunun denetimin temel amacını rehberlik, mesleki gelişim ve öğretim kalitesinin artırılmasıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Öğretmenler arasında rehberlik ve mesleki gelişim vurgusu çok yüksek bir yoğunlukta ortaya çıkmıştır

(f=41). Okul müdürlerinin tamamı denetimi rehberlik ve gelişim süreci olarak tanımlamıştır (f=10). Müfettişler de denetimi yalnızca mevzuata uygunluk ya da eksik arama işlemi olarak değil, öğretmenin mesleki kapasitesini artıran gelişimsel bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır.

Bu ortaklık, araştırmanın en güçlü bulgularından biridir: Denetimin meşruiyeti artık kontrol edici otoriteden değil, öğretmene mesleki katkı sunma kapasitesinden türemektedir. Diğer bir ifadeyle  paydaş grubu da denetimi reddetmemekte; denetimin amacının yeniden tanımlanmasını istemektedir. Öğretmen açısından meşru denetim, hatayı yakalayan değil ğretmeni destekleyen denetimdir. Okul müdürü açısından etkili denetim, ğretmeni geliştiren ve ğrenci öğrenmesini iyileştiren öğretimsel liderlik sürecidir. Müfettiş açısından işlevsel denetim, sistemdeki ğretim kalitesini artıran ve ğretmeni daha iyi uygulamalara yönelten profesyonel rehberlik mekanizmasıdır.

Ancak bu amaç uzlaşısına rağmen, uygulama düzeyinde belirgin bir uyumazlık bulunmaktadır. Öğretmenler denetimi normatif olarak gelişim süreci olarak görmekte; fakat uygulamada evrak, kontrol, kusur bulma ve kaygı üretimiyle deneyimlemektedir. Okul müdürleri de denetimi rehberlik olarak tanımlamalarına rağmen, sahada kontrol algısının sürdüğünü kabul etmektedir. Müfettişler ise denetimin gelişimsel niteliğini vurgulamakla birlikte, soruşturma, mevzuat ve dış değerlendirme rollerinin ğretmen algısında kendilerini daha resmî ve mesafeli konuma taşıdığını fark etmektedir. Bu nedenle temel sorun denetimin varlığı değil, denetimin kültürü ve uygulanma biçimidir. Paydaşların denetimin amacına ilişkin bu kavramsal uzlaşısı ile uygulama aşamasında karşılaşılan yapısal sorunlar arasındaki ilişki, Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.

Tablo 1. Denetimin anlamı ve amacına ilişkin karşılaştırmalı görünüm

Analiz Boyutu	Öğretmen Görüşleri	Okul Müdürü Görüşleri	Müfettiş Görüşleri
Temel amaç	Rehberlik ve mesleki gelişim öne çıkmaktadır. Denetim hata bulma değil, destek mekanizması olmalıdır.	Tüm müdürler denetimi rehberlik ve gelişim ekseninde tanımlamaktadır.	Denetim öğretmen gelişimi, öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenmesiyle ilişkilendirilmektedir.
Uygulama sorunu	Gelişim beklentisine karşın kontrol ve evrak deneyimi baskındır.	Rehberlik söylemine rağmen kontrol algısının sürdüğü kabul edilmektedir.	Gelişimsel işlev kabul edilmekte; ancak resmiyet ve soruşturma rolü algıyı etkilemektedir.
Model çıkarımı	Denetim meşruiyeti öğretmene somut katkı sunmasına bağlıdır.	Müdür denetimi öğretimsel liderlik ve okul gelişimiyle bütünleşmelidir.	Müfettiş rolü dış kalite güvencesi ve rehberlik dengesinde yeniden kurulmalıdır.

4.2. Denetim Tasarımı: Tek Derslik Gözlemden Süreç Temelli İzlemeye

Üç paydaş grubunun en belirgin ortak eleştirilerinden biri, mevcut denetim uygulamalarının tekil, kısa süreli ve çoğu zaman anlık gözleme dayanmasıdır. Öğretmenler tek ders üzerinden mesleki yeterlilik hakkında genel yargıya varılmasını sorunlu bulmakta; süreç odaklı ve uzunlamasına denetim talebini güçlü biçimde dile getirmektedir (f=30). Okul müdürleri de tek seferlik gözlemin öğretmenin gerçek performansını yansıtmakta yetersiz olduğunu, denetimin yıl içine yayılan planlı bir süreç olarak kurgulanması gerektiğini belirtmektedir. Müfettişler ise tek ders gözleminin sınırlılığını kabul ederek süreç içi gözlem, portfolyo, öğrenci ürünleri, öz değerlendirme ve çoklu veri kaynaklarıyla desteklenen bir değerlendirme yapısını önermektedir.

Bu noktada öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki vurgu farkı önemlidir. Öğretmenler daha çok denetimin evrak odaklılaşması, ön görüşme eksikliği, kriter belirsizliği ve pedagojik sürecin ikinci plana itilmesi üzerinde durmaktadır. Okul müdürleri ise denetimin öncesi, esnası ve sonrası bütünlüğü içinde planlanması gerektiğini; ölçütlerin açık olması, güven ortamının kurulması ve gözlem sonrası geri bildirim sistematik hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Müfettişler bu iki düzeyi daha kurumsal bir çerçeveye taşıyarak denetimin kanıta dayalı, standartlaştırılmış ve çok kaynaklı veriyle desteklenen bir modele dönüştürülmesini istemektedir.

Bu bulgular, denetimin tasarımındaki temel sorunun yalnızca kimin denetim yaptığı değil, denetimin nasıl yapılandırıldığı olduğunu göstermektedir. Tek

derslik gözlem, öğretmen performansını doğal bağlamından koparabilmekte; evrak odaklılık pedagojik niteliği görünmez kılabilenekte; ön ve son görüşme eksikliği ise denetimi mesleki öğrenme fırsatı olmaktan çıkarabilmektedir. Bu nedenle model önerisinin merkezinde süreç temelli izleme, çoklu veri kullanımı ve yapılandırılmış geri bildirim döngüsü yer almalıdır.

4.3. Gözlem Odağı: Evraktan Öğrenci Öğrenmesine ve Sınıf İçi Etkileşime

Öğretmenler, denetimin odağının evrak değil canlı öğretim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci katılımı ve öğrenme odağı (f=26), sınıf yönetimi (f=24) ve öğretmen-öğrenci etkileşimi (f=21) öğretmen verilerinde öne çıkan pedagojik bileşenlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin denetime karşı olmadığını; aksine denetimin daha pedagojik, daha sınıf içi öğrenme odaklı ve daha anlamlı hale gelmesini istediğini göstermektedir.

Okul müdürleri de öğretim denetiminin öğrenci öğrenmesi, öğretim yöntemleri, sınıf iklimi ve süreç odaklılık temelinde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Müdürler açısından denetimin öğretimsel liderlik işlevi, sınıf içi uygulamayı geliştirdiği ölçüde anlam kazanmaktadır. Müfettişler ise gözlem odağını yalnızca sınıf içi davranışla sınırlamamakta; öğretmen yeterliği, öğrenci kazanımları, program uyumu, öğrenci ürünleri ve gelişim belgeleri gibi çoklu kanıtlarla desteklemeyi önermektedir.

Bu karşılaştırma, üç grup arasında pedagojik odağa ilişkin güçlü bir kesişim bulunduğunu göstermektedir. Ancak pedagojik odağın nasıl işletileceği konusunda vurgular farklılaşmaktadır. Öğretmenler evrak yükünün azaltılmasını ve sınıf içi öğrenmenin görünür kılınmasını istemektedir. Müdürler okul bağlamının ve sınıf ikliminin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Müfettişler ise pedagojik değerlendirmenin daha standart ve kanıta dayalı biçimde yürütülmesini önermektedir. Dolayısıyla etkili bir model, bu üç düzeyi birleştirmelidir: öğretmen deneyimi, okul bağlamı ve sistem standardı.

4.4. Denetim Aktörleri ve Meşruiyet: Müdürün Bağlam Avantajı, Müfettişin Dış Kalite Güvencesi

Paydaş grupları arasında en dikkat çekici karşılaştırmalı bulgulardan biri, okul müdürü ve müfettiş rollerinin meşruiyet kaynaklarına ilişkindir. Öğretmenler okul müdürünü bağlamı bilen, öğretmeni yıl boyunca izleyebilen ve okul içi gerçekliği daha yakından tanıyan bir aktör olarak görmektedir (f=24). Buna karşılık müfettiş daha resmî, mesafeli ve okul bağlamına daha uzak algılanmaktadır (f=23). Ancak öğretmenler müfettişin nesnellik avantajını da

bütünüyle reddetmemekte (f=11), özellikle branş temelli denetim ihtiyacına dikkat çekmektedir (f=21).

Okul müdürleri kendi rollerini öğretmeni, öğrenciyi, okul kültürünü ve yerel koşulları bilen iç aktör olarak konumlandırmaktadır. Bu konum, müdürlere süreklilik ve bağlam bilgisi sağlamaktadır. Bununla birlikte müdürler, müfettişin dış gözlem, resmiyet, standartlara uygunluk ve sistem düzeyinde değerlendirme bakımından işlevsel olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla okul müdürü verileri, müdür merkezli tek aktörlü bir üstünlük iddiası üretmemekte; aksine müdür ile müfettişin farklı meşruiyet kaynaklarına sahip olduğunu göstermektedir.

Müfettişler açısından ise rol dağılımı daha belirgin biçimde tamamlayıcılık üzerinden kurulmaktadır. Müfettiş, sistem düzeyinde analiz yapan, standartları gözeten, dış değerlendirme sağlayan ve genel eğilimleri görebilen aktördür. Okul müdürü ise öğretmeni sürekli izleyen, okul bağlamına hâkim olan ve öğretimsel liderlik yapabilecek iç aktördür. Ancak müfettişler okul müdürü denetiminde standart eksikliği, önyargı ve yerel ilişki dinamiklerinden kaynaklanan nesnellik sorunları oluşabileceğini de belirtmektedir. Bu bakımdan etkili model, müdürü müfettişin yerine veya müfettişi müdürün yerine koymamalı; iki aktörün güçlü yönlerini tamamlayıcı bir mimari içinde birleştirmelidir.

Bu bulgular, öğretim denetiminde aktör sorusunun 'kim denetlemeli?' biçiminde ikili bir tercihe indirgenmemesi gerektiğini göstermektedir. Daha doğru soru şudur: Hangi aktör, hangi amaçla, hangi veri kaynağıyla ve hangi aşamada sürece dahil olmalıdır? Müdür okul içi süreklilik ve öğretimsel liderlik; müfettiş dış kalite güvencesi ve standartlaşma; öğretmen ise öz değerlendirme ve mesleki gelişim sorumluluğu bakımından modele yerleştirilmelidir. Denetim sürecindeki aktörlerin meşruiyet kaynakları, uygulama sınırlılıkları ve önerilen modeldeki fonksiyonel görev tanımları arasındaki etkileşim, Tablo 2 aracılığıyla sistematik bir görünüme kavuşturulmuştur.

Tablo 2. Denetim aktörlerinin karşılaştırmalı rol dağılımı

Aktör	Güçlü yön	Risk alanı	Modelde önerilen rol
Okul müdürü	Okul bağlamını, öğretmeni, öğrenciyi ve kurum kültürünü tanıma; süreklilik; güven ilişkisi.	Zaman yetersizliği, standart eksikliği, öznel değerlendirme riski, idari iş yükü.	Okul temelli sürekli izleme, öğretimsel liderlik, ön görüşme ve gelişim takibi.
Müfettiş	Dış gözlem, mesleki resmiyet, standartlara uygunluk, sistem düzeyinde değerlendirme, nesnellik potansiyeli.	Mesafe, süreklilik eksikliği, soruşturma rolüyle özdeşleşme, bağlamı sınırlı tanıma.	Dış kalite güvencesi, standart geliştirme, brans/alan duyarlı destek ve izleme.
Öğretmen	Sürecin doğrudan öznesi olma; kendi uygulamasını analiz etme; gelişim ihtiyacını tanıma.	Öz değerlendirmede öznellik ve kör noktalar.	Öz değerlendirme, portfolyo hazırlama, geri bildirim görüşmesine aktif katılım.

4.5. Katılım, Öz Değerlendirme ve Akran Öğrenmesi: Denetlenen Öğretmenlerin Gelişim Öznesi

Üç paydaş grubunun ortaklaştığı bir diğer alan, öğretmenin denetim sürecinde pasif bir nesne değil aktif bir özne olması gerektirir. Öğretmenler öz değerlendirme (f=28), iş birliği ve eşit paydaşlık (f=26), akran veya zümre öğrenmesi (f=15) gibi süreçleri olumlu değerlendirmektedir. Okul müdürlerinin tamamı aktif katılımı vurgulamakta (f=10), öz değerlendirmenin öğretmenin mesleki farkındalığını artırdığını belirtmektedir. Müfettişler de öğretmenin öz değerlendirme yapmasının ve sürece aktif katılmasının denetimin etkililiğini artıracaklarını ifade etmektedir.

Bu bulgu, denetimin pedagojik niteliği kadar ilişki niteliğini de dönüştürmeyi gerektirmektedir. Geleneksel modelde öğretmen, hakkında yargı verilen kişidir. Gelişimsel modelde ise öğretmen, kendi uygulamasını analiz eden, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen, geri bildirim alan ve gelişim planı oluşturan profesyonel özne konumundadır. Bu dönüşüm, denetimin hiyerarşik baskısını azaltabilir ve öğretmenin süreci sahiplenmesini sağlayabilir.

Bununla birlikte öz değerlendirme tek başına yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öz değerlendirmenin objektifliği konusunda tereddüt belirtirken; müdürler öz değerlendirmenin dışsal geri bildirim ve rehberlikle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Müfettişler de öz değerlendirmeyi çoklu veri kaynaklarından biri olarak konumlandırmaktadır. Bu nedenle modelde öz değerlendirme, tek başına nihai değerlendirme aracı değil, öğretmenin gelişim

dosyası, gözlem verileri, öğrenci ürünleri, müdür izlemeleri ve müfettiş değerlendirmesiyle birlikte kullanılan tamamlayıcı bir öğrenme aracı olarak yer almalıdır.

Akran öğrenmesi ise üç grup için denetimin baskı üreten doğasını yumuşatabilecek önemli bir ara mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler akran veya branş temelli desteği daha doğal ve uzmanlık temelli bulmaktadır. Müdürler akran gözleminin deneyim paylaşımını kolaylaştıracağını ve daha az tehditkâr bir öğrenme ortamı sağlayacağını belirtmektedir. Müfettişler de mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları ve ortak ders planlama gibi yatay öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

4.6. Duyuşsal Etkiler: Kaygı, Savunma ve Yapay Performans Sorunu

Denetimin duyuşsal etkileri, üç paydaş grubunda da güçlü biçimde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kaygı ve stres ($f=31$), performansın doğallığını bozma ($f=22$), olumlu yönlerin takdir edilmemesi ($f=16$) ve geri bildirim yetersizliği ($f=18$) gibi temalar üzerinden denetimin psikolojik yüküne dikkat çekmektedir. Bu bulgu, denetimin yalnızca teknik bir gözlem süreci olmadığını, öğretmenin kendini güvende hissetme düzeyiyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Okul müdürleri, denetimin öğretmen davranışlarını değiştirdiğini ve çoğu zaman doğal öğretim pratiği yerine denetim anına özgü idealize edilmiş bir performans ürettiğini belirtmektedir. Müdürler açısından bu durum yalnızca öğretmenin kaygısı değil, denetim verisinin geçerliliği açısından da sorundur. Eğer öğretmen denetim sırasında olağan davranmıyor, sınıf farklılaşıyor ve ders yapaylaşıyorsa, gözlenen veri öğretmenin gerçek öğretim pratiğini tam olarak yansıtmayabilir.

Müfettişler de benzer biçimde öğretmenlerin denetim sırasında savunma pozisyonuna geçebildiğini, yargılanma duygusunun gerçek performansı engelleyebildiğini ve ölçütlerin açık olmamasının güvensizlik ürettiğini belirtmektedir. Ancak müfettiş verileri aynı zamanda önemli bir imkâna işaret etmektedir: Denetim doğru yapılandırıldığında öğretmende farkındalık, gelişim motivasyonu ve mesleki öğrenme isteği oluşturabilir. Bu nedenle amaç denetimi ortadan kaldırmak değil, denetimin duyuşsal iklimini dönüştürmektir.

Bu bulgular model açısından kritik bir sonuç doğurmaktadır: Psikolojik güvenlik, öğretim denetiminin yan unsuru değil, temel koşuldur. Öğretmen kendini yargılanmış, rencide edilmiş veya tehdit altında hissettiğinde denetimin gelişimsel işlevi zayıflamakta; buna karşılık açık ölçütler, saygılı dil, ön görüşme, birlikte hedef belirleme ve yapıcı geri bildirim olduğunda denetim öğrenme fırsatına dönüşebilmektedir.

4.7. Geri Bildirim: En Güçlü Beklenti ve En Kritik Eksiklik

Öğretmen bulgularında yapıcı ve çözüm odaklı geri bildirim (f=34) en güçlü beklenti olarak ortaya çıkmıştır. Somut ve uygulanabilir geri bildirim ihtiyacı da yüksek düzeydedir (f=27). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca değerlendirilmek istemediğini; neyi, nasıl geliştirebileceklerine ilişkin somut, uygulanabilir ve mesleki açıdan anlamlı geri bildirim beklediğini göstermektedir.

Okul müdürleri açısından geri bildirim, denetimin öğretimsel liderlik işlevinin merkezinde yer almaktadır. Müdürler geri bildirim yüz yüze, çözüm üretici, gelişim odaklı ve öğretmeni sürece dahil eden bir dille verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Müfettişler ise geri bildirim yalnızca bireysel öneri değil, açık kriterlere dayalı ve çoklu veriyle desteklenen profesyonel gelişim görüşmesi olarak düşünmektedir.

Üç grup birlikte değerlendirildiğinde, geri bildirim denetimin sonuç aşamasına sıkıştırılmış bir yorum değil, bütün süreci taşıyan ana mekanizma olması gerektiği anlaşılmaktadır. Etkili bir modelde geri bildirim; gözlem öncesi hedef belirleme, gözlem sırasında veri toplama, gözlem sonrası profesyonel görüşme, gelişim planı oluşturma ve izleme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı içinde işletilmelidir. Böyle bir yapı kurulmadığında denetim yalnızca 'görüldü' veya 'değerlendirildi' düzeyinde kalmakta; öğretmenin mesleki öğrenmesine anlamlı katkı sağlayamamaktadır.

5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, Türk Eğitim Sisteminde öğretim denetiminin temel krizinin yalnızca yetki dağılımı krizi olmadığını göstermektedir. Sorun, müfettişin mi yoksa okul müdürünün mü denetim yapacağı sorusundan daha derindir. Asıl sorun, denetimin hangi amaçla, hangi süreç tasarımıyla, hangi veri kaynaklarıyla, hangi iletişim diliyle ve hangi gelişim mekanizmasıyla yürütüleceğidir. Üç paydaş grubu arasındaki karşılaştırmalı analiz, öğretim denetiminin kontrol kültüründen gelişim kültürüne geçiş ihtiyacını açık biçimde ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşleri, mevcut denetim pratiklerinin öğretmen üzerinde duyuşsal baskı, evrak yükü ve belirsizlik üretebildiğini göstermektedir. Bu bulgu, denetimin öğretmen deneyimindeki karşılığının dikkatle ele alınması gerektiğine işaret eder. Öğretmenler denetimi reddetmemekte; denetimin pedagojik, şeffaf, rehberlik temelli ve somut geri bildirim sağlayan bir yapıya dönüşmesini istemektedir. Bu yönüyle öğretmen verileri, modelin psikolojik güvenlik ve öğretimsel geri bildirim boyutunu güçlendirmektedir.

Okul müdürü görüşleri, okul temelli denetimin bağlam bilgisi ve süreklilik bakımından önemli avantajlar taşıdığını göstermektedir. Müdür öğretmeni yıl

boyunca izleyebilir, okul iklimini bilir, öğrencilerin ve kurumun koşullarını tanır. Ancak bu avantaj, tek başına yeterli değildir. Müdürlerin idari iş yükü, denetim yeterliği, standart eksikliği ve olası öznel değerlendirme riski dikkate alınmalıdır. Bu nedenle müdür rolü, öğretimsel liderlik ve süreç içi rehberlik olarak güçlendirilmeli; ancak dış kalite güvencesi ve standart mekanizmalarından tamamen bağımsız bırakılmamalıdır.

Müfettiş görüşleri, öğretim denetiminde dış gözlem, standartlaşma, çoklu veri kullanımı ve sistem düzeyinde değerlendirme ihtiyacını görünür kılmaktadır. Müfettişler mevcut sistemdeki anlık gözlem ve kontrol algısının sınırlılıklarını kabul etmekte; buna karşılık rehberlik, süreklilik, portfolyo, öz değerlendirme ve açık kriterler temelinde yeniden yapılandırılmış bir denetim modeli önermektedir. Bu yönüyle müfettiş verileri, denetimin yalnızca okul içi ilişkiler üzerinden değil, sistem bütünlüğü ve kalite güvencesi bakımından da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu üç bakış açısı birlikte ele alındığında, öğretim denetimi için tek aktörlü bir modelin yeterli olmayacağı anlaşılmaktadır. Müdürün bağlam bilgisi ile müfettişin dış kalite güvencesi; öğretmenin öz değerlendirmesi ile akran öğrenmesi; pedagojik gözlem ile çoklu kanıt; standart ölçütler ile bağlam duyarlılığı birlikte düşünülmelidir. Böyle bir model, hem öğretmeni geliştirmeyi hem de eğitim sisteminde öğretim kalitesini güvence altına almayı hedefler.

6. Türk Eğitim Sistemi İçin Karşılaştırmalı Bulgulara Dayalı Model Önerisi

Karşılaştırmalı bulgular doğrultusunda önerilen model, 'Rehberlik Temelli Çok Aktörlü Öğretim Denetimi Modeli' olarak adlandırılabilir. Modelin temel varsayımı, öğretim denetiminin öğretmeni kontrol eden bir işlem değil, öğretmenin mesleki gelişimini, sınıf içi öğretimin niteliğini ve öğrenci öğrenmesini destekleyen sürekli bir gelişim sistemi olmasıdır. Model sekiz bileşenden oluşmaktadır.

1. Rehberlik ve mesleki gelişim temelli amaç: Denetimin temel amacı eksik arama veya cezalandırma değil, öğretmenin mesleki kapasitesini geliştirmek, öğretim kalitesini artırmak ve öğrenci öğrenmesini desteklemek olmalıdır.

2. Süreç odaklı ve uzunlamasına izleme: Tek derslik gözlem yerine yıl içine yayılan, birden fazla veri ve gözlem içeren, ön görüşme, gözlem, geri bildirim ve izleme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı kurulmalıdır.

3. Açık, şeffaf ve önceden bilinen ölçütler: Öğretmen neye göre değerlendirileceğini önceden bilmeli; ölçütler yalnızca evrak uygunluğuna değil, öğretimsel kalite, öğrenci katılımı, sınıf iklimi ve öğrenme çıktıları gibi pedagojik göstergelere dayanmalıdır.

4. Okul müdürü ve müfettişin tamamlayıcı rolü: Okul müdürü okul bağlamını bilen iç rehber ve öğretimsel lider; müfettiş ise dış kalite güvencesi, standartlaşma ve sistem düzeyi izleme aktörü olarak yapılandırılmalıdır.

5. Branş ve bağlam duyarlılığı: Denetim, öğretmenin branşı, öğrenci profili, okulun sosyoekonomik koşulları, sınıf düzeyi ve programın özgül gerekleri dikkate alınarak yürütülmelidir.

6. Çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme: Ders gözlemi, öğretmen öz değerlendirmesi, öğrenci ürünleri, gelişim dosyası, müdür izlemeleri ve müfettiş değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır.

7. Psikolojik güvenlik ve saygılı iletişim: Denetim öğretmeni rencide eden, kaygılandırıcı veya savunmaya iten bir süreç olmamalı; güven, açıklık, saygılı dil ve gelişim odaklı iletişim temelinde yürütülmelidir.

8. Yapılandırılmış geri bildirim ve gelişim planı: Her denetim süreci somut, uygulanabilir ve çözüm odaklı geri bildirimle tamamlanmalı; öğretmenle birlikte bireysel gelişim planı oluşturulmalı ve bu plan izlenmelidir.

Önerilen modelin temelini oluşturan bu sekiz bileşen; sahadan elde edilen karşılaştırmalı bulguların, mevcut sistemdeki sorun alanlarının ve paydaş beklentilerinin bir sentezi niteliğindedir. Bulgulardan model bileşenlerine geçiş süreci Tablo 3’te sistematik olarak gerekçelendirilmiştir.

Tablo 3. Karşılaştırmalı bulgulardan model bileşenlerine geçiş

Karşılaştırmalı bulgu	Sorun alanı	Model bileşeni
Üç grup denetimi rehberlik ve gelişim olarak tanımlanmaktadır.	Kontrol ve teftiş algısı devam etmektedir.	Rehberlik ve mesleki gelişim temelli amaç.
Öğretmenler ve müdürler tek derslik gözlemi yetersiz bulmakta, müfettişler çoklu veri önermektedir.	Kesitsel ve sınırlı gözlem gerçek performansı yansıtmayabilir.	Süreç odaklı uzunlamasına izleme ve çoklu veri.
Müdür bağlamı bilir; müfettiş standart ve dış gözlem sağlar.	Tek aktörlü model ya bağlamı ya da nesnelliği zayıflatabilir.	Müdür ve müfettişin tamamlayıcı rol paylaşımı.
Öğretmenler kaygı, müdürler yapay performans, müfettişler savunma davranışı bildirmektedir.	Denetim psikolojik güvenlik olmadan geçerli veri üretemeyebilir.	Güven temelli iletişim ve açık ölçütler.
Tüm gruplar geri bildirim ve aktif katılımı önemli görmektedir.	Geri bildirim yüzeysel kaldığında gelişim gerçekleşmez.	Yapılandırılmış geri bildirim görüşmesi ve gelişim planı.

7. Sonuç

Bu araştırmada öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve Türk Eğitim Sisteminde öğretim denetiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik özgün bir model önerisi geliştirilmiştir. Bulgular, üç paydaş grubunun denetimi temelde rehberlik ve gelişim süreci olarak gördüğünü; ancak mevcut uygulamaların bu beklentiyle tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

Öğretmenler açısından en önemli sorunlar evrak odaklılık, tek derslik gözlem, ölçüt belirsizliği, kaygı ve somut geri bildirim eksikliğidir. Okul müdürleri açısından denetimin temel meseleleri süreç tasarımı, güven ilişkisi, aktif katılım, okul bağlamı ve öğretimsel liderliktir. Müfettişler açısından ise dış kalite güvencesi, standartlar, çoklu veri kaynakları, müdür-müfettiş rol tamamlayıcılığı ve açık kriterler ön plana çıkmaktadır. Bu farklılıklar birbirini dışlayan değil, model tasarımında bir araya getirilmesi gereken tamamlayıcı perspektiflerdir.

Sonuç olarak Türk Eğitim Sisteminde öğretim denetimi, tek aktörlü ve kontrol odaklı bir yapıdan çıkarılarak rehberlik temelli, süreç odaklı, çok aktörlü, branş ve bağlam duyarlı, psikolojik güvenliği önemseyen ve yapılandırılmış geri bildirim üreten bir modele dönüştürülmelidir. Böyle bir dönüşüm, denetimin öğretmen üzerinde baskı yaratan bir işlem olmaktan çıkıp öğretmen gelişimini, okul gelişimini ve öğrenci öğrenmesini destekleyen profesyonel bir öğrenme mekanizmasına dönüşmesini sağlayabilir.

8. Öneriler

MEB düzeyinde öğretim denetimi için rehberlik ve gelişim odaklı ulusal bir çerçeve oluşturulmalıdır.

Okul müdürleri için öğretimsel liderlik, sınıf gözlemi, yapılandırılmış geri bildirim ve veri temelli değerlendirme konularında uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Müfettişlerin rolü yalnızca inceleme ve soruşturma ekseninde değil, dış kalite güvencesi, standart geliştirme, rehberlik ve sistem düzeyinde izleme ekseninde yeniden tanımlanmalıdır.

Ders denetiminde tek derslik gözlem yerine yıl içine yayılan çoklu gözlem ve gelişim izleme sistemi kurulmalıdır.

Denetim ölçütleri öğretmenlerle önceden paylaşılmalı; ölçütler evrak uygunluğundan çok öğretim niteliği, öğrenci katılımı ve öğrenme göstergelerine dayanmalıdır.

Öğretmen öz değerlendirmesi ve akran öğrenmesi denetim sürecine destekleyici bileşenler olarak dahil edilmelidir.

Geri bildirim görüşmeleri standartlaştırılmalı; her denetim süreci öğretmenle birlikte oluşturulan gelişim planı ve izleme adımıyla tamamlanmalıdır.

Kaynakça

- Akan, D. (2019). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır & S. Göksoy (Ed.), Eğitimde denetim ve değerlendirme içinde (3. bs., ss. 145-187). Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2019). Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme (7. bs.). Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi (6. bs.). Gazi Kitabevi.
- Başar, H. (2000). Eğitim denetçisi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 71-93.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (13. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Danielson, C. (2010). Teacher evaluation that helps teachers learn. Educational Leadership, 68(4), 35-39.
- Deniz, Ü., & Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1(1), 67-80.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Gordon, J. M. R. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik (9. bs.). Anı Yayıncılık.
- MEB. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı denetim rehberleri ve denetim esasları.
- MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2021). Makam olurlarına dayalı (mucipli) öğretmen denetimi rehberi.
- Sağır, M. (2019). Eğitim denetimi. M. Sağır & S. Göksoy (Ed.), Eğitimde denetim ve değerlendirme içinde. Pegem Akademi.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Supervision that improves teaching and learning. Corwin Press.
- Zepeda, S. J. (2016). Instructional supervision: Applying tools and concepts. Routledge.

4. Bölüm

Sanat Eğitimi ve Gastronomi Kesişiminde Disiplinlerarası Bir Bakışla Tabak Tasarımı

Numan ÖZKILIÇ¹

1. Giriş

Çağdaş yiyecek-içecek kültüründe yemeğin yalnızca bir beslenme nesnesi olmaktan çıkıp çok katmanlı bir duyuusal deneyime dönüştüğü görülmektedir. Bu dönüşüm, dijital mecraların yaygınlaşmasıyla ivme kazanmış; tabaktaki sunumun lezzet kadar belirleyici olduğu yeni bir paradigma ortaya çıkmıştır. Bugün bir tabağın çekiciliği yalnızca yemeğin lezzetiyle değil, aynı zamanda bileşenlerin yerleştirilmesi, renklerin uyumu ve tabağın farklı bölgelerinde kurulan görsel ilişkilerle belirlenmektedir (Ercan vd., 2024). Söz konusu görsel boyutun belirleyici hale gelmesi, gastronomi alanında çalışan profesyonellerin yalnızca pişirme becerilerine değil, görsel okuryazarlığa, kompozisyon bilgisine ve estetik duyarlılığa da sahip olmalarını gerektirmektedir.

Bu bağlamda sanat eğitimi ile gastronomi arasındaki ilişki, akademik ilginin yoğunlaştığı bir kesişim alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle temel sanat eğitiminde ele alınan tasarım öge ve ilkelerinin tabak sunumu süreçlerine doğrudan aktarılabilir olması, iki alanın disiplinlerarası bir ortaklığa açıldığını göstermektedir. Yiyecek sunumunun renk teorisi, kompozisyon, denge, ritim ve doku gibi temel tasarım kavramları üzerinden okunabilmesi, bu birlikteliğin yalnızca metaforik bir yakınlık değil, yöntemsel bir buluşma olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, gastronomi öğrencileriyle yürütülen bir “Tabak Tasarımı” dersi sürecindeki gözlem ve uygulamalardan hareketle, temel sanat eğitiminin öge ve ilkelerinin yaratıcı tabak sunumuna nasıl yansıdığını incelemektedir. Çalışmanın amacı; bu öğelerin uygulamalı boyutunu somut örnekler üzerinden tartışmak, gastronomi ve sanat eğitiminin disiplinlerarası ortaklığını çağdaş literatür ışığında yeniden değerlendirmek, aynı zamanda sanat eğitimcileri ile gastronomi eğitimcileri için pedagojik çıkarımlar sunmaktır.

¹ Dr., 0009-0000-8902-2334

2. Sanat Eğitiminin Disiplinlerarası Açılımları ve Gastronomi

Sanat eğitimi, bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, görsel düşünme kapasitesini güçlendiren ve yaratıcı üretim potansiyelini açığa çıkaran çok katmanlı bir pedagojik alandır. Eisner (2002), sanat eğitiminin yalnızca teknik beceri kazandıran bir süreç olmadığını, aynı zamanda duyuşsal farkındalık ve kavramsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde merkezi bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle sanat eğitimi, sınırları belirli bir disiplin olmaktan çok, farklı bilgi alanlarıyla diyalog kurabilen, açık uçlu bir alan olarak konumlanmaktadır.

Son yıllarda sanat eğitiminin disiplinlerarası açılımları, çağdaş eğitim anlayışının temel eğilimlerinden biri haline gelmiştir. Mazlum (2024), çağdaş sanat eğitiminde dijital teknolojinin rolünü tartıştığı çalışmasında, sanat eğitiminin tek başına değil; farklı disiplinlerle eş zamanlı olarak yeniden tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımın güçlenmesi, sanat eğitiminin farklı meslek pratikleriyle iç içe geçmesini sağlamıştır. Yaratıcılık çalışmaları da bu eğilimle paralel biçimde dönüşmüş; uzun yıllar bireysel bir yetenek olarak ele alınan yaratıcılık kavramı, Glăveanu'nun (2014) işaret ettiği gibi, kültürel bağlam ve toplumsal etkileşim çerçevesinde birbirine temas eden bir süreç olarak yeniden okunmaya başlanmıştır.

Gastronomi alanı, sanat eğitiminin disiplinlerarası açılımlarıyla en somut biçimde bulunduğu alanlardan biridir. Tarihsel olarak yemek temalı sahnelerin sanat eserlerine konu olması bu yakınlığın derin köklerine işaret etmektedir. Akdeniz (2017), Rönesans'tan 19. yüzyıla uzanan dönemde yemeğin sanat eserlerindeki temsilini incelediği kapsamlı çalışmasında, bu birlikteliğin yalnızca tematik değil, aynı zamanda sembolik bir derinlik taşıdığını göstermektedir. Çağdaş dönemde ise yemeğin doğrudan sanat nesnesi olarak ele alındığı pratikler ortaya çıkmıştır. Eat Art akımı, Daniel Spoerri'nin öncülüğünde, yemeğin masada bırakılan kalıntıları sergileyerek geçicilik, dönüşüm ve gündelik olanın yüksek sanata taşınması üzerine bir tartışmayı başlatmıştır (Girgin ve Dizdar, 2022). Bu akım, yemeğin yalnızca bir tüketim nesnesi değil, aynı zamanda bir ifade aracı olabileceğini ortaya koymuştur.

Çağdaş gastronomi pratiğinde sanat ile kurulan bağ daha da güçlü bir biçimde belirginleşmektedir. Cankül ve diğerleri (2022), gastronominin yalnızca yemek hazırlamayla ilgili olmayan, aynı zamanda nasıl, kiminle, nerede ve ne zaman tüketildiğiyle alakalı çok boyutlu bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu çok katmanlı yaklaşım, gastronominin salt bir beslenme eyleminin ötesinde sosyal, kültürel ve estetik değerleri içeren bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir. Sipahi ve diğerleri (2017), gastronominin resim, müzik, heykel, mimari, moda

gibi sanatın birçok farklı formuyla birlikteliğinin oldukça uzun bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu disiplinlerarası etkileşim, gastronominin sadece bir zanaat değil, aynı zamanda yaratıcı ifadenin bir aracı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de de gastronomi alanının sanat eğitimiyle kesişen yönleri akademik ilginin arttığı bir hale dönüşmüştür. Üniversitelerde sanat ve tasarım odaklı modüler programların geliştirilmesi, gastronomi öğrencilerine yönelik temel sanat eğitimi içerikli derslerin açılması, bu kesişimin kurumsallaşmaya başladığını göstermektedir. Albayrak (2022), Türkiye’deki gastronomi eğitimi kalitesini öğretim üyeleri açısından değerlendirdiği çalışmasında, sanat ve tasarım derslerinin öğrencilerin estetik algılarını geliştirdiğini ve yaratıcı düşünme becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır. Brown (2005) ise Eisner’in sanat eğitimi felsefesinin mutfak sanatları eğitimine entegrasyonu üzerine yürüttüğü çalışmada, disiplinlerarası yaklaşımın gastronomi eğitiminde yapısal bir gereklilik haline geldiğini vurgulamaktadır.

3. Tabak Tasarımının Görsel Dil Boyutu

Tabak tasarımı, gastronomi ile görsel tasarımın en somut biçimde kesiştiği eylem alanıdır. Bu eylem, yemeğin tabakta düzenlenmesinin çok daha ötesine geçen geniş bir anlam alanına sahiptir; çünkü tabak sunumu aynı zamanda bir hikâye anlatımıdır.

Çağdaş gastronomi araştırmalarında tabak sunumunun estetik etkisi deneysel yöntemlerle de sınanmıştır. Michel ve diğerlerinin (2014), Kandinsky’nin bir tablosundan esinlenerek hazırladıkları salata sunumunu, aynı malzemelerden oluşan ancak rastgele dizilmiş ya da yalın biçimde tabağa konmuş salatalarla karşılaştırdıkları araştırmada, sanat eserinden ilham alan sunumun katılımcılar tarafından daha lezzetli olarak değerlendirildiği ve bu sunum için daha yüksek ücret ödenmeye razı olunduğu görülmüştür.



Görsel.1: Kandinsky’nin tablosu ve salata sunumu

Bu deneysel sonuç, görsel sunumun yalnızca estetik bir unsur değil, tat algısını da doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu bilimsel verilerle ortaya koymaktadır. Spence'in (2017) "gastrofizik" olarak adlandırdığı bu yeni araştırma alanında, yemeğin görsel, dokunsal, işitsel ve koku bileşenlerinin bir bütün olarak tat deneyimini şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Silva ve diğerleri (2025), yemek renklerinin duygusal algı üzerindeki etkisini sistematik biçimde inceledikleri çalışmada, renk seçimlerinin yalnızca beğeniye değil aynı zamanda duygusal yanıtları ve tüketici kabulünü de doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, "ilk ısırığın gözle alındığı" şeklindeki yaygın gastronomi sezgisini bilimsel zemine taşımakta ve tabak tasarımının görsel boyutunun duyuşsal deneyimin merkezinde yer aldığını göstermektedir.

Tabak sunumunun görsel dili, görsel sanatların temel ifade araçlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bir tabak, bir tuval gibi düşünüldüğünde; yemek öğeleri tuvale yerleştirilen biçimler, soslar ise renk yüzeyleri ve çizgisel hareketler olarak okunabilmektedir. Bingöl ve Özkaya (2020), gastronomi ve mutfak sanatları alanında temel sanat eğitimi uygulamalarını ele aldıkları çalışmalarında, tabak tasarımlarının farklı ve özgün anlatımlarının yaratıcılığa, gastronomi alanındaki uygulama ve teorik bilgi birikimine ve aynı zamanda yeterli miktarda başarılı tabak sunumunu gözlemlemiş olmaya dayalı bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Bu görüş, görsel okuryazarlığın tabak tasarımı bağlamında öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir yetkinlik olduğuna işaret etmektedir.

Çağdaş gastronomi profesyonelleri arasında bu görsel dil bilinci giderek güçlenmiştir. Ercan vd. (2024), İstanbul'da Michelin yıldızı kazanan restoranların tabak tasarımlarını inceledikleri çalışmalarında, profesyonel mutfaklarda tabak çekiciliğinin yaratıcı tasarım ve sunum yoluyla, bileşenlerin uyumlu yerleştirilmesi ve yiyeceklerin tabağın farklı bölgelerine dağıtılmasıyla elde edildiğini ortaya koymuşlardır. Tanko (2024) ise sunum tekniklerinin başarısında uygulanan tabak tasarım öğe ve ilkelerinin belirleyici olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, tabak sunumunun rastlantısal değil, kurallı bir görsel dile dayandığını ve bu dilin sanat eğitiminin temel öğe ve ilkeleriyle örtüştüğünü doğrulamaktadır.

4. Temel Tasarım Öğelerinin Tabak Sunumunda Kullanımı

Temel sanat eğitimi, görsel sanatlar alanındaki tüm üretimlerin üzerine inşa edildiği temel bir bilgi katmanını oluşturur. Bu eğitimde ele alınan öğeler nokta, çizgi, biçim, form, doku, renk, değer ve boşluk-doluluk olarak sıralanmaktadır. Çağlayan (2019), temel sanat eğitimi dersinin gastronomi ve mutfak sanatları eğitimindeki yeri ve önemini incelediği çalışmasında, bu iki alanın temel tasarım öğelerinin tabak sunumlarında kullanımı bağlamında birbirini destekleyici yapıda

olduğunu ortaya koymuştur. Aşağıda bu öğelerin tabak sunumundaki yansımaları somut örnekler üzerinden ele alınmaktadır.

4.1. Renk

Renk, tabak sunumunda belki de en hızlı algılanan ve duyguya doğrudan dokunan öğedir. Yemek malzemelerinin doğal renkleri, sosların renk yüzeyleri ve garnitürlerin canlı tonları bir tabakta bir araya geldiğinde, sanat eserlerinde kullanılan renk kompozisyonlarına yakın bir etki ortaya çıkmaktadır. Kontrast renkler tabakta belirli ürünleri öne çıkarmak için kullanılırken; tamamlayıcı renkler bütünlüklü ve uyumlu bir genel görünüm oluşturmaktadır. Zellner vd. (2010), bu yönde bir araştırmayla, tabaktaki renk dengesinin yiyeceğin çekiciliği ve deneme isteği üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tabak sunumunda renk kullanımı yalnızca malzemenin doğal renginden değil, aynı zamanda mutfak teknikleriyle dönüştürülebilen bir değişkenden de beslenmektedir. Örneğin; mor lahana suyundan hazırlanan bir sosun bazik bir ortamda yeşil ve maviye yakın bir görünüm sergilemesi, asitli bir gıdaya eklendiğinde ise pembeleşmesi, mutfak sürecinin aynı zamanda bir kimyasal etkileşim alanı olduğunu göstermektedir (Bkz. Görsel.2). Bu tür deneysel renk dönüşümleri, gastronomi öğrencilerine renk teorisinin soyut bir bilgi olmadığını, mutfakta canlı biçimde test edilebilen bir uygulama alanı olduğunu gösteren güçlü bir öğrenme örneği sunmaktadır.



Görsel.2: Öğrencilerin mor lahana suyuyla hazırladıkları sos ve asidik ortamla etkileşimi

4.2. Doku ve Plastik Değer

Sanat eğitiminde doku, bir yüzeyin görsel veya dokunsal niteliklerini ifade eden temel öğelerden biridir. Tabak sunumunda doku, yalnızca yemeğin yüzey

kalitesinden değil, aynı zamanda farklı malzemelerin bir araya gelmesiyle oluşan plastik değerden de beslenmektedir. Mühürlenmiş bir et parçasının yüzeyinde oluşan kahverenginin farklı tonları, ateşin bıraktığı parlaklık, yağın yarattığı yansıma ve etin lifli yapısı; bir resim yüzeyinde fırça darbeleriyle oluşturulan dokulara benzer biçimde okunabilir. Aynı şekilde, kızartılmış bir balığın derisinde oluşan altın sarısı kabuk, ızgaranın bıraktığı koyu çizgiler veya garnitür olarak kullanılan sebzelerin pürüzlü yüzeyleri tabakta zengin bir doku haritası oluşturmaktadır (Bkz. Görsel.3).



Görsel.3: Öğrencilerin hazırladıkları tabaklardan doku ve plastik değer için örnekler

Tabakta bir sunum hazırlamak, hissiyat olarak yer yer bir tuvale resim yapma deneyimine benzemektedir; bazı durumlarda ise daha çok kolaja yakın bir his uyandırmaktadır. Ürünlerin kendinden var olan zengin plastik değeri sunum hazırlanırken güçlü bir etki yaratmakta; malzemenin tabağa yerleştirilmesi sürecinde estetik bir kompozisyon kurulmaktadır. Bu noktada gastronomi pratiği, plastik sanatların temel mantığıyla aynı zeminde buluşmaktadır.

4.3. Form, Biçim ve Boşluk-Doluluk

Tabak sunumu, iki boyutlu bir tasarım çalışmasının ötesinde, üç boyutlu bir kompozisyon kurma sürecidir. Yemeklerin yükseklik kazanması, üst üste bindirilmesi veya yatay olarak yayılması, izleyenin gözünde derinlik algısı yaratmaktadır.

Boşluk-doluluk ilişkisi ise tabak sunumunun en sık ihmal edilen ama en güçlü öğelerinden biridir. Tabağın doldurulmamış kısımları, yemeği çevreleyen sessiz bir alan oluşturarak ürünleri öne çıkarır. Sanat eğitiminde karşılaşılan tasarımda boş bırakılan alanların da tasarımın bir parçası olduğu ilkesi, tabak tasarımında doğrudan karşılığını bulmaktadır.

4.4. Çizgi

Çizgi, tabakta yön, hareket ve geçiş kuran bir öğedir. Soslar tabakta yalnızca lezzet için değil, aynı zamanda görsel olarak bir çizgi öğesi olarak da kullanılmaktadır. Sos aynı zamanda tabak, yemek ve diğer bileşenler arasında bağ kurarak, sunumun ön planı, orta planı ve arka planı arasında derinlik ilişkisi yaratabilmektedir (Bkz. Görsel.4).



Görsel.4: Öğrencilerin hazırladıkları tabaklardan sos, tabak ve yemek ilişkisine örnek

Cam baskıda boyanın üzerine düz bir zeminle bastırarak elde edilen dallanma veya kök benzeri görüntüler, tabak sunumlarında da sosla uygulanabilir. Bu örnek, görsel sanat tekniklerinin gastronomi pratiğine doğrudan aktarılabilen yöntemler sunduğunu göstermektedir.

4.5. Değer, Ton ve Kontrast

Değer, bir rengin açıklık veya koyuluk derecesini ifade eder. Tabak sunumunda değer, hem yemeklerin kendi tonlarıyla hem de seçilen tabağın rengiyle birlikte düşünülmelidir. Açık renkli bir yemeğin (örneğin patates püresi veya beyaz bir tatlının) açık renkli bir tabakta sunulması, ürünün görsel olarak kaybolmasına sebep olabilmektedir. Aynı yemeğin koyu bir tabakta sunulması ise kontrastı artırarak ürünün öne çıkmasını sağlamaktadır.

Profesyonel mutfaklarda kontrast, yalnızca renk değil aynı zamanda doku ve sıcaklık alanlarında da kurulmaktadır. Sıcak ve soğuk bileşenlerin aynı tabakta sunulması, çıtır ve yumuşak dokuların yan yana getirilmesi, parlak ve mat yüzeylerin kontrastı bir bütün olarak çok katmanlı bir deneyim oluşturmaktadır

(Schifferstein vd., 2020). Sanat eğitiminde kontrast ilkesinin öğretilmesinde başvurulan zıtlık örnekleri, gastronomi öğrencilerinin tabak kompozisyonu üzerine bilinçli düşünmesini destekleyen güçlü bir referans çerçevesi sunmaktadır.

5. Temel Tasarım İlkelerinin Tabak Sunumuna Yansıması

Temel tasarım öğeleri tabağın yapı taşlarını oluştururken, temel tasarım ilkeleri bu öğelerin bir araya gelme biçimini yönetir. Denge, ritim, vurgu-baskınlık, birlik-bütünlük, oran-orantı, görsel hiyerarşi, hareket ve uyum gibi ilkeler, tabak sunumunun başarılı bir kompozisyona dönüşmesini sağlayan kurgusal çerçeveyi belirler.

Denge, tabakta belki de en sık karşılaşılan ilkedir. Simetrik denge, bileşenlerin bir merkez veya eksen etrafında simetrik biçimde yerleştirilmesiyle kurulmakta; asimetrik denge ise eşit olmayan ağırlıkların görsel olarak dengelenmesiyle sağlanmaktadır. Tanko (2024), tabak tasarımında dengeli kompozisyonun, görsel başarının en temel ölçütlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Vurgu ya da baskınlık ilkesi, tabakta dikkati toplayan ana ürünün belirlenmesini ifade eder. Genellikle protein bileşeni tabağın baskın öğesi olarak öne çıkar; garnitürler ve soslar bu baskın öğeyi destekleyen ikincil unsurlar olarak konumlandırılır. Tabak tasarımı uygulamalarında gözlemlenen bir hata, sosun ana üründen daha baskın hale gelmesidir; bu durum kompozisyonun hiyerarşisini bozarak sunumun etkisini azaltmaktadır.

Birlik-bütünlük ilkesi ise tabakta bir araya getirilen tüm öğelerin ortak bir görsel anlatıya hizmet etmesini ifade eder. Sosların yemekle tabak arasında köprü kuran rolü, tabağın seçimiyle yemeğin renk paletinin uyumu ve garnitürlerin ana ürünle organik ilişkisi, birliğin sağlandığı kompozisyonlarda öne çıkmaktadır. Tabak ve yemek arasındaki bu bağ, sunumun yüksek lezzet beklentisinden bağımsız olarak tek başına bir estetik deneyim yaratmaktadır.

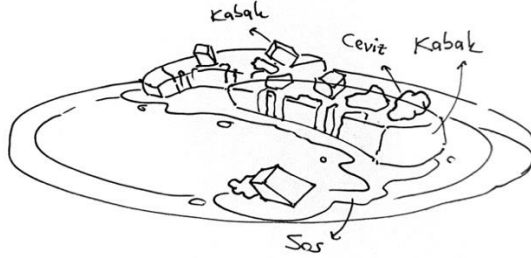
6. Yaratıcı Sürecin Bilişsel Aşamaları ve Eğitsel Gözlemler

Tabak sunumu hazırlama süreci, görsel tasarım sürecine paralel bir bilişsel akışı takip etmektedir. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsünde belirttiği gibi, birey önce bir deneyim yaşar, bunu gözlemleyip yansıtır, ardından soyut kavramsallaştırmaya geçer ve son olarak yeni durumlara uygular. Tabak sunumu da benzer biçimde malzemeyi tanımayı, denemeler yapmayı, sonuçları değerlendirmeyi ve yeni denemelere geçmeyi içeren döngüsel bir süreçtir.

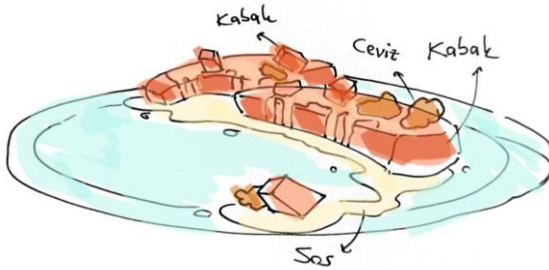
Tabak tasarımı sürecinde dikkat çeken bir gözlem, öğrencilerin genellikle ders öncesi hazırlık aşamasında eskiz yapma alışkanlığına sahip olmamasıdır. Öğrenciler genellikle internet siteleri ya da sosyal medya platformlarında

karşılaştıkları örnek sunumlardan hareket ederek bir referans noktası belirlemekte ve doğrudan uygulamaya geçmektedirler. Bu yaklaşım kısa vadede pratik bir yol gibi görünse de yaratıcı sürecin kavramsal aşamasını atlamakta ve özgün üretim olasılığını sınırlandırmaktadır.

Bir tasarım sürecine başlamadan önce eskiz yapmak veya görsel notlar tutmak, kavramsal düşünmeyi pratik üretime bağlayan önemli bir aşamadır. Aşağıda araştırma sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan bir tabak sunumu eskizi yer almaktadır. Bu eskiz, kavramsal bir tabak sunumunun nasıl bir görsel ön çalışma sürecinden geçtiğine dair somut bir örnek sunmaktadır. Eskizde tabak üzerine yerleştirilecek bileşenler (kabak tatlısı, ceviz ve sos) işaretli olarak gösterilmiş; Görsel.5'te çizgisel temel yapı kurulmuş, Görsel.6'da ise renklendirme ile sunumun bitmiş hali öngörülmüştür.



Görsel.5: Araştırmacının yapmış olduğu eskiz



Görsel.6: Araştırmacının yapmış olduğu eskizin renklendirilmesi

Bu tür bir eskiz aşaması, kâğıt üzerinde iki boyutlu olarak yapılan çizimin sonuçta nasıl görüneceğini kestirme yetisini de zamanla geliştirmektedir. Sanat eğitiminde eskiz pratiğinin merkezi rolü, gastronomi eğitimine aktarıldığında öğrencilerin tabak kompozisyonu hakkında daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olabilmektedir. Bingöl ve Özkaya (2020), da benzer biçimde,

gastronomi öğrencilerinin pratik tekrarın yanında görsel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Bir diğer gözlem, öğrencilerin kendi tabak sunumlarına yönelik değerlendirme becerilerinin farklı düzeylerde gelişmiş olduğudur. Bazı öğrenciler kendi tabaklarındaki tasarım kararlarını analitik biçimde değerlendirebilirken, bazıları bu konuda sınırlılık göstermektedir. Bu durum, sanat eğitimindeki “sanat eleştirisi” boyutunun gastronomi eğitiminde de yer alması gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin yalnızca üretmeyi değil, ürettiklerini değerlendirmeyi öğrenmeleri, yaratıcı süreçlerin sürdürülebilirliği açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Tabak Tasarımı dersi sürecinde öğrencilerin temel tasarım öğelerini bazen bilinçli, bazen sezgisel biçimde kullandıkları görülmüştür. Sezgisel kullanım, gastronomi öğrencilerinin görsel duyarlılıklarının doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir; ancak bu sezgisel bilginin temel sanat eğitimi içerikleriyle bilinçli bir bilgiye dönüştürülmesi, üretimlerin tutarlılığını ve özgünlüğünü artıracak kritik bir adımdır.

7. Sanat Eğitimi Bağlamında Pedagojik Çıkarımlar ve Sonuç

Bu çalışmada ele alınan gözlem ve değerlendirmeler, gastronomi ve sanat eğitiminin disiplinlerarası ortaklığında pedagojik düzeyde bazı çıkarımların öne çıktığını göstermektedir. Bu çıkarımlar hem gastronomi eğitimi alan öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını desteklemeye hem de sanat eğitimcilerinin bu yeni uygulama alanına yönelik müfredat geliştirmelerine yöneliktir.

Birincisi, gastronomi öğrencilerinin temel sanat eğitimi öge ve ilkelerini kuramsal düzeyde tanımakla yetinmeyip, bu bilgiyi mutfak pratiğine aktaracak uygulama deneyimi kazanmaları gerekmektedir. Çağlayan (2019) ile Bingöl ve Özkaya (2020) bu yönde benzer çıkarımlara ulaşmışlardır.

İkincisi, eskiz aşamasının yeniden konumlandırılması gerekmektedir. Gastronomi öğrencilerinin tabak hazırlığında eskiz yapma alışkanlığı kazanmaları, sanat eğitimi yöntemlerinden yararlanılarak teşvik edilebilir. Sanat eğitimcileriyle ortak yürütülecek uygulamalı bir tasarım dersi, sanat eğitiminin gastronomi alanına aktarılabilirliğini somut biçimde göstermekte fayda sağlayacaktır.

Üçüncüsü, malzemenin kendi içinde sunduğu plastik değerlerin (renk, doku, parlaklık, form) bilinçli kullanımı, öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını geliştirmenin temel yollarından biridir. Mühürlenmiş et, kızartılmış balık veya parlatılmış sebzeler birer görsel öge olarak okunmaya başladığında, öğrenciler tabak kompozisyonunda çok daha bilinçli kararlar verebileceklerdir.

Dördüncüsü, sanat eleştirisi geleneğinin gastronomi eğitimine taşınması önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendi tabaklarını ve birbirlerinin tabaklarını analitik biçimde değerlendirebilmeleri, görsel okuryazarlıklarının kazanılmasında belirleyici bir aşamadır. Bu değerlendirme süreçleri yalnızca beğeni ifadesi düzeyinde değil; temel tasarım kavramları üzerinden yürütülen bir terminolojiyle desteklenmelidir.

Sonuç olarak, tabak tasarımı süreçleri, temel sanat eğitiminin öge ve ilkelerinin gastronomi alanında doğrudan karşılığını bulduğu bir uygulama zemini. Tabak; bir tuval, bir kağıt yüzeyi, bir heykel kaidesi veya bir yerleştirme alanı olarak farklı sanat formlarıyla okunabilen, çok katmanlı bir görsel ifade aracı olabilmektedir.

Türkiye'deki gastronomi eğitiminde sanat ve tasarım derslerinin yapısal bir bileşen olarak konumlandırılması, hem mesleki uygulamada hem de akademik literatürde gastronomi alanının görsel kimliğini güçlendirmek ve sanat eğitiminin uygulama alanını genişleterek iki disiplini birbirinden öğrenen iki alana dönüştürmek için önem teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Akdeniz, D. (2017). Resim Sanatında Gastronomi. Gece Kitaplığı Yayınevi.
- Albayrak, A. (2022). Evaluation of Gastronomy Education Quality in Turkey in Terms of Faculty Members. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 28, 1–8.
- Bingöl, M. P. ve Özkaya, F. (2020). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Alanında Temel Sanat Eğitimi Uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(1), 175–192.
- Brown, J. N. (2005). Integrating Eisner's Arts Education Philosophy Into Culinary Arts Education. *Journal of Culinary Science & Technology*, 4(1), 89–99.
- Cankül, D., İltaş, T. & Cankül, I. (2022). Gastronomi ve Sanat İlişkisi. İçinde B. Demirci ve A. Solunoğlu (Ed.), *Turizmde Araştırma Temaları (E-kitap). Çizgi Kitabevi*.
- Çağlayan, E. (2019). Temel Sanat Eğitimi Dersinin Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3084–3095.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and The Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ercan, M. O., Kaya, S. & Erdoğan, T. (2024). Plate Design and Presentation in Michelin-Starred Restaurants: The Case of Istanbul. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 7(1), 336–346.
- Girgin, F., Dizdar, B. (2022). Eat Art: Sanatın Yemekle Dansı. *Art-E Sanat Dergisi*, 15(30), 946–968.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: Thinking Outside The Box of The Creative Individual*. Springer International Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Mazlum, H. (2024). Çağdaş Sanat Eğitiminde Dijital Teknolojinin Rolü. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 345–358.
- Michel, C., Velasco, C., Gatti, E. ve Spence, C. (2014). A Taste of Kandinsky: Assessing The Influence of The Artistic Visual Presentation of Food on The Dining Experience. *Flavour*, 3(1), 7.
- Schifferstein, H. N., Kudrowitz, B. M. & Breuer, C. (2020). Food Perception and Aesthetics-Linking Sensory Science to Culinary Practice. *Journal of Culinary Science & Technology*, 20(4), 293–335.
- Silva, J., Lima, F. E., Souza, C., Moreira-Leite, B. ve Sousa, P. (2025). The Influence of Food Colors on Emotional Perception and Consumer

- Acceptance: A Sensory and Emotional Profiling Approach In
Gastronomy. *Foods*, 14(22), 3818.
- Sipahi, S., Ekincek, S. & Yılmaz, H. (2017). Gastronominin sanatsal Kimliğinin
Estetik Üzerinden İncelenmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy
Studies*, 5(3), 381–396.
- Spence, C. (2017). *Gastrophysics: The New Science of Eating*. Viking.
- Spence, C. ve Piqueras-Fiszman, B. (2014). *The Perfect Meal: The
Multisensory Science of Food and Dining*. Wiley-Blackwell.
- Tanko, Ö. (2024). *Gastronomi Tarihi ve Kültürü Açısından Besin Sunum
Tekniklerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi)*.
İstanbul Topkapı Üniversitesi.
- Zellner, D. A., Lankford, M., Ambrose, L. ve Locher, P. (2010). Art on The
Plate: Effect of Balance and Color on Attractiveness of, Willingness to
Try and Liking For Food. *Food Quality and Preference*, 21(5), 575–578.

5. Bölüm

Millî Eğitim Akademilerinin Kuruluş Süreci, Eğitim Programının Yapısı, Personel İstihdam Esasları ve Güncel Tartışmalar Üzerine Bir Değerlendirme

Ömer DEMİR¹

Özet

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan Millî Eğitim Akademisi; öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasından eğitim yöneticisi yetiştirilmesine kadar geniş bir sorumluluk alanıyla, Türk eğitim tarihinin en kapsamlı yapısal reformlarından birini temsil etmektedir. Bu kitap bölümünde akademinin yasal dayanakları, eğitim programının içeriği, başarı şartları, akademiye personel istihdamına ilişkin düzenlemeler ve erişim sorunları ele alınmaktadır. Teorik bilgiyi uygulama deneyimiyle harmanlayan, dört dönemli, 35 dersli ve 1200 saatlik eğitim yapısı; sistemin kapsamını ortaya koymakla birlikte, aynı zamanda beraberinde çeşitli tartışmaları da getirmektedir. Alanyazındaki güncel çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının akademiye genel olarak eleştirel bir tutumla yaklaştığı görülmektedir. Bu kitap bölümü, akademinin yapısal olanaklarını ve sınırlılıklarını değerlendirerek akademiye ilişkin bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Fakültesi, Eğitim Reformu, Millî Eğitim Akademisi, Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Adayı, Öğretmen Yetiştirme Sistemi

¹ Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Zübeyde Hanım Millî Eğitim Akademisi, Ataşehir, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-4178-0221, omerdemir1986@gmail.com

1. Giriş

Millî Eğitim Akademisi (kısaca akademi), Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) çalışacak olan öğretmenlerin seçimi, yetiştirilmesi ve mesleki gelişim süreçlerini düzenleyen merkezi bir mekanizma olarak konumlandırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmakta ve mesleğe giriş öncesi yapılandırılmış bir hazırlık süreci zorunlu kılınmaktadır. Kuruluş açısından akademi, MEB'e bağlı olarak yapılandırılmıştır.

1.1. Akademiye ilişkin mevzuat

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim alanındaki en kapsamlı yasal düzenlemelerden biri, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'dur. Söz konusu kanun, 10 Ekim 2024 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilmiş ve 18 Ekim 2024 tarihli, 32696 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Kanun; öğretmenlerin mesleğe seçimi, hazırlık eğitimi, atanması, kariyer basamakları ile hak ve yükümlülüklerini yeniden düzenlemenin yanı sıra, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasından yöneticilerin yetiştirilmesine kadar geniş bir işlev yelpazesıyla görev yapacak olan akademinin kuruluş ve görevlerini de hükme bağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

30 Temmuz 2025 tarihli ve 32971 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği, akademi görev yapacak eğitim personelinin istihdamına ilişkin usul ve esasları belirlemektedir. Söz konusu düzenleme, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu çerçevesinde hazırlanmış olup akademinin insan kaynakları yönetimine kurumsal bir zemin kazandırmayı amaçlamaktadır.

17 Mart 2026 tarihinde 33199 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği, 10 Ekim 2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'na dayanılarak hazırlanmış olup akademi bünyesinde öğretmen adaylarına verilecek hazırlık eğitiminin çerçevesini bütüncül olarak ortaya koymaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2026a).

1.2. Akademinin tanıtımı

Akademinin görevleri, temel olarak öğretmenlik mesleğine hazırlık programları geliştirmekten eğitim yöneticisi yetiştirmeye, kariyer basamaklarına yönelik eğitimler sunmaktan eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Akademi görevleri, temel olarak öğretmenlik mesleğine hazırlık programları geliştirmekten eğitim yöneticisi yetiştirmeye, kariyer basamaklarına yönelik eğitimler sunmaktan eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

kriterler esas alınmakta; adaylar, kontenjan sınırları içinde puan üstünlüğüne göre seçilmektedir.

Söz konusu eğitim süreci, bütüncül bir akademik takvim çerçevesinde yürütülmektedir. Bu takvime göre, ders ve sınav temelli ilk iki dönem 13 Nisan 2026'da başlamakta; uygulama dönemi 28 Eylül–4 Aralık 2026 arasını kapsamakta; son ders dönemi ise 7 Aralık 2026'da başlayıp 22 Şubat 2027'de tamamlanmaktadır.

Akademide hazırlık eğitimi, öğretmenlik mesleği yeterliklerine dayalı teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bu eğitim genellikle onar haftadan oluşan dört dönem olarak planlanmakta, bazı durumlarda üç döneme indirilebilmektedir. Program, öğretmen adaylarına yalnızca bilgi değil; beceri, tutum ve mesleki değerler kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmen adayları, akademi bünyesinde yürütülen teorik dersler, uygulamalı çalışmalar, mesleki faaliyetler ve değerlendirme süreçlerinin tümüne aktif katılım sağlamakla yükümlüdür.

Hazırlık eğitiminde başarı, hem teorik hem de uygulamalı performansın birlikte değerlendirilmesine dayanmaktadır. Teorik dersler, öğretmen adaylarının bilişsel düzeydeki kazanımlarını ölçmeye yönelik yazılı sınavlarla değerlendirilmektedir. Bu kapsamda adaylar her bir ders için en az iki yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Teorik derslerde sınav soruları ilgili dersin eğitim personeli tarafından hazırlanmakta ve belirlenen takvim doğrultusunda uygulanmaktadır. Teorik derslerde en az 60 puan alma şartı aranmaktadır. Teorik derslerde başarısız olan adaylara her ders için bir ek sınav hakkı tanınmakta; ancak bu sınavdan da başarısız olunması durumunda adayın akademi ile ilişkisi kesilmektedir.

Hazırlık eğitiminin ikinci temel boyutunu oluşturan uygulamalı eğitim, öğretmen adaylarının gerçek eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu süreç, eğitim personeli, eğitim kurumu müdürü ve uygulama öğretmeni rehberliğinde yürütülmektedir. Uygulama öğretmenleri genellikle aynı alanda görev yapan ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenler arasından seçilmektedir.

Akademi kapsamında yürütülen okul/kurum uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini kademeli ve bütüncül bir yapı içinde destekleyen planlı bir süreç olarak kurgulanmıştır. Uygulama süreci dört dönem üzerinden ilerlemekte; ilk aşamada dönüşümsel uygulama programı ile adayların deneyimsel, kültürel ve yansıtıcı bakış açıları geliştirilirken, izleyen dönemlerde okul dışı öğrenme ortamları, teknoloji destekli öğretim ve nihayetinde tam zamanlı öğretmenlik deneyimi ile mesleki yeterliklerin derinleştirilmesi hedeflenmektedir. Sürecin sonunda yansıtıcı öğrenme ve eylem araştırması

yoluyla adayların kendi uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendirmeleri beklenmektedir. Her bir uygulama öğretmeni ile üç öğretmen adayı, ayrıca bir eğitim görevlisi ile on iki öğretmen adayı eşleştirilmektedir. Toplamda 480 saatlik kapsamlı bir uygulama yükü öngörülmesi, programın yoğun ve uygulama ağırlıklı niteliğini göstermektedir.

Öğretmen adayları her uygulama dersi için üç ayrı değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Değerlendirmeler; uygulamadan sorumlu eğitim personeli, eğitim kurumu müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı yapılmakta ve bu değerlendirmelerin ortalaması adayın performans puanını oluşturmaktadır. Uygulamalı derslerde başarı puanı, üç aşamalı değerlendirmenin ağırlıklı ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Buna göre birinci değerlendirme %20, ikinci değerlendirme %30 ve üçüncü değerlendirme %50 oranında etki etmektedir. Uygulamalı eğitimde, bahsedilen çok boyutlu değerlendirme süreci sonucunda en az 70 puan gerekmektedir. Uygulamalı derslerde başarısız olan adaylara ek değerlendirme hakkı tanınmamakta ve bu durum doğrudan akademi ile ilişkin kesilmesine yol açmaktadır. Atamaya esas nihai başarı puanı ise teorik derslerin %40'ı ile uygulamalı derslerin %60'ının birleşiminden oluşmaktadır.

Akademide kültür ve sanat uygulamaları dersleri ise, öğretmen adaylarının kültürel ve sanatsal farkındalıklarını kuramsal ve uygulamalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlayan, her hafta alanında yetkin ve deneyimli bir uzmanın gerçekleştirdiği söyleşilerle zenginleştirilen bütüncül bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmıştır.

2. Akademi dersler

Akademide görev yapan eğitim personelinin üstleneceği dersler, doktora mezuniyet alanları ve uzmanlık branşları esas alınarak oluşturulan ders grupları çerçevesinde belirlenmektedir. Şekil 1'de on farklı doktora mezuniyet alanı ve ders grubu sunulmaktadır. Örneğin, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" alanında doktora derecesine sahip bir eğitim personeli, "Eğitimde Yapay Zekâ

Şekil 1.

Doktora Mezuniyet Alanına Göre Ders Grupları

Ders Grubu No	Doktora Mezuniyet Alanı
1	Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
2	Tarih Eğitimi, Tarih, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri bilim dalı, İslam Tarihi ve Sanatları ana bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
3	Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, İstatistik, Matematik, Matematik eğitimi bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
4	Eğitim Teknolojisi, Bilişim Teknolojileri Eğitimi, Öğretim Teknolojileri, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Yapay Zekâ Teknolojileri, Bilişim Teknolojileri bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
5	Rehberlik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Psikolojisi, Psikoloji, Özel Eğitim bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
6	Eğitim Felsefesi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
7	Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı, Türk Halk Bilimi bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
8	Eğitim Sosyolojisi, Sosyoloji, İletişim, Halkla İlişkiler, Türk Halk Bilimi bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
9	Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları ana bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar
10	Eğitim Sosyolojisi, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi bilim dalı doktora mezunu / yurt dışı denkliği olanlar

Uygulamaları” ve “Dijital İçerik ve Materyal Geliştirme” gibi teknoloji entegrasyonuna odaklanan dersleri kapsayan Ders Grubu 4 kapsamında öğretim faaliyetlerini yürütebilmektedir.

Akademi eğitim programı, ders grupları çerçevesinde bir yandan “İnsanın Varlık Tasavvuru ve Anlam Arayışı” gibi felsefi içerikli dersler ile “Türkçenin Söz Varlığı ve Maarif Sözlüğü” gibi dil odaklı ortak dersleri kapsamakta, diğer yandan “Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları” örneğinde olduğu gibi çağın gereksinimlerine yanıt veren güncel içeriklere de yer vermektedir. Örnek olarak, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programında ilk dönemde alan dersleri kapsamında “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretim Yöntemleri” ile “Algoritma ve Programlama” dersleri okutulmaktadır. Ortak dersler Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2.

Akademideki Ortak Dersler



Akademide 28 teorik ve 7 uygulama olmak üzere toplamda 35 ders verilmektedir. 1200 saatlik eğitim programı 660 saat teorik, 540 saat uygulama olarak planlanmıştır. Tablo 1’de akademideki ders sayıları ve haftalık ders saatleri verilmiştir.

Tablo 1.

Akademide Teorik ve Uygulamalı Ders Sayıları ve Haftalık Saatleri

Dönem ^a	Teorik dersler						Uygulamalı dersler						Toplam	
	Ortak		Alan		Toplam		Uyg.Eğit ^b		Kül.San. ^c		Toplam			
	Sayı	Saat ^e	Sayı	Saat	Sayı	Saat	Sayı	Saat	Sayı	Saat	Sayı	Saat	Sayı	Saat
1	7	2 ^d +0	2 ^e	(2+1) ^d	9	22	1	0+6	1	2+0	2	8	11	30
2	7	2 ^d +0	2 ^e	(2+1) ^d	9	22	1	0+6	1	2+0	2	8	11	30
3	0	0	0	0	0	0	1	0+30	0	0	1	30	1	30
4	8	2+0	2	(2+1) ^d	10	22	1	0+6	1	2+0	2	8	12	30
Toplam^f	22	480	6	180	28	660	4	480	3	60	7	540	35	1200

a) Akademide 4 dönem bulunmaktadır ve her bir dönem 10 haftadan oluşmaktadır,

b) Uygulama eğitimi (1. dönem öğretmen adayları için dönüşümsel uygulama programı, 2. dönem okul dışı öğrenme ortamları ve teknoloji destekli öğretim uygulamaları, 3. dönem tam zamanlı öğretmenlik deneyimi, 4. dönem eğitimde yansıtıcı öğrenme/eylem araştırması),

c) Akademide kültür sanat uygulamaları (1. dönem akademide kültür sanat uygulamaları I, 2. dönem akademide kültür sanat uygulamaları II, 4. dönem akademide kültür sanat uygulamaları III),

ç) Haftalık ders saatini ifade etmektedir. İlk sayı dersin teorik ders saati iken, ikinci sayı dersin uygulamalı ders saattir.

d) Haftalık ders saati genellikle bu şekildedir,

e) Dönemlik ders sayısı genellikle bu şekildedir,

f) Toplam ders saatine ulaşmak için haftalık ders saati akademideki bir dönemdeki toplam hafta sayısı olan 10 ile çarpılmıştır.

Akademilerin coğrafi dağılımı incelendiğinde, kurumların ağırlıklı olarak İstanbul ve Ankara merkezli bir yapı sergilediği dikkat çekmektedir. Akademilerin açıldığı iller Şekil 3’te verilmiştir. Ege, Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde herhangi bir akademi bulunmaması, söz konusu bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarını dezavantajlı bir konuma düşürmektedir.

Şekil 3.

Akademilerin Açıldığı İller



Öte yandan, mevcut akademilerin bir bölümünün yalnızca sınırlı sayıda bransa yönelik program sunması bu eşitsizliği daha da derinleştirmektedir. Örnek olarak, Zübeyde Hanım Akademisi bünyesinde yalnızca yabancı dil, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim alanlarında eğitim verilmektedir. Dolayısıyla buldukları ildeki akademide kendi branşlarına ait bir program bulunmayan öğretmen adayları, zorunlu olarak başka illere yönelmek durumunda kalmaktadır. Bu durum, adaylar üzerinde ciddi bir ekonomik yük oluşturmaktadır.

3. Akademide eğitim personeli olmak

Akademilerde görev yapan eğitim personeli, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun 30. maddesi uyarınca 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin (B) fıkrasına tabi sözleşmeli personel statüsünde istihdam edilir. Söz konusu sözleşmeler tarafların mutabakatı ile her yıl yenilenebilir. Bu kapsamda çalışan eğitim personeli, talep etmesi halinde üç yıllık hizmet süresinin sonunda uzman kadrosuna atanma hakkını kazanır. Sözleşmenin yenilenmemesi veya tek taraflı olarak sonlandırılması durumunda personel, akademi öncesindeki kurumunda bulunan görevine döner.

Eğitim personelinin görevleri; derslerin yürütülmesi, sınavların hazırlanması ve uygulanması, değerlendirme süreçlerinin yönetilmesi ve öğretmen adaylarının gelişimlerinin izlenmesini kapsamaktadır. Ayrıca eğitim personeli, adayların uygulamalı eğitim süreçlerinde rehberlik etmekte, performanslarını gözlemlemekte ve mesleki gelişimlerini destekleyici faaliyetlerde bulunmaktadır.

Haftalık zorunlu ders yükü, yükseköğretim kurumlarından gelen eğitim personeli için 10 saat, MEB'e bağlı kurumlardan gelen personel için ise 15 saat olarak uygulanır. Haftalık toplam ders yükü 30 saati aşamaz. Ek ders ücretleri ile personelin maaş düzeyi, akademik unvan ve öğretmenlik kariyer basamakları dikkate alınarak belirlenir ve bu kriterlere göre kademeli olarak artar.

Akademiye eğitim personeli kabulü, farklı mesleki arka planlara sahip adaylar için ortak bir çerçeve içinde, ancak personel gruplarına özgü ölçütler dikkate alınarak kurgulanmıştır. Bu süreç, öğretim üyeleri, doktoralı MEB personeli ile uzman ve başöğretmenler açısından belirli yönleriyle farklılaşmakta, ancak bütününde liyakat ve alan yeterliği esas alınmaktadır.

Öğretim üyelerinin kabul süreci, yükseköğretim sistemi ile akademi arasında kurulan kurumsal bir köprü niteliği taşımaktadır. Bu kapsamda yalnızca profesör, doçent veya doktor öğretim üyesi unvanına sahip olan adaylar başvuru yapabilmektedir. Süreçte adayların akademik unvanları temel yeterlik ölçütü olarak kabul edilmekte, ayrıca başvuru alan ile akademik uzmanlık arasındaki uyum belirleyici olmaktadır.

Doktora derecesine sahip MEB personelinin kabulü, alan uzmanlığına dayalı bir seçim mekanizmasına dayanmaktadır. Bu gruptaki adaylar, doktora mezuniyet alanları doğrultusunda belirlenen ders gruplarına başvuru yapabilmekte ve başvuru sürecinde değerlendirme formunu doldurarak akademik ve mesleki yeterliklerini belgelemektedir. Ayrıca adayların sözlü sınav için belirli konu başlıklarını seçerek ders anlatımı yapmaların istenmesi, sürecin yalnızca belge temelli değil, performans dayalı bir değerlendirme içerdiğini göstermektedir.

Uzman öğretmen ve başöğretmenlerin kabulü ise daha çok uygulama deneyimi ve mesleki kıdem temelinde şekillenmektedir. Bu adaylar, hâlihazırda görev yaptıkları öğretmenlik alanı üzerinden başvuru yapmaktadır. Bu grupta akademik dereceden ziyade sınıf içi deneyim, pedagojik yetkinlik ve mesleki gelişim göstergeleri ön plana çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2026b). Bunların dışında, ihtiyaç olması halinde, öğretim üyeleri ve öğretmenler akademik unvanlarına göre belirlenen ders tutarı karşılığında uzmanlık alanları ile ilgili ders grubunda ders vermek için akademi görevlendirilebilmektedir.

2026 yılında akademi bünyesinde ihdas edilen sözleşmeli eğitim personeli kontenjanları incelendiğinde; 231 öğretim üyesi, doktora veya üstü dereceye sahip 468 bakanlık personeli ve 127 uzman veya başöğretmen olmak üzere toplamda 826 kişilik bir kadro planlamasının yapıldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2026b).

4. Akademi ile ilgili güncel araştırmalar

Akademiyle ilgili görüş/tutum çalışmaları söz konusu olduğunda, Pınar ve Sarıçam (2025), Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 22 eğitim fakültesi öğretim elemanı ile yürüttükleri nitel durum çalışmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla topladıkları verileri içerik analizine tabi tutmuş; öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun akademinin herhangi bir paydaş

görüşü alınmaksızın kurulduğunu, eğitim fakültelerinden içerik bakımından belirgin biçimde ayrılmadığını, ideolojik ve ekonomik saiklerle hayata geçirildiğini düşündüklerini, bunun yanı sıra söz konusu yapılanmanın eğitim fakültelerinin itibarını zedelediğini, öğretmen adaylarında motivasyon kaybı ile atanma kaygısına yol açtığını ve fakültelerin tercih edilirliliğini olumsuz etkileyeceğini öngördüklerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki ilahiyat fakültelerinden mezun olan ya da son sınıfta öğrenim gören toplam 28 öğretmen adayıyla fenomenolojik desende yürütülen ve odak grup görüşmelerine dayanan nitel bir çalışmada Ceylan (2025), din öğretimi öğretmen adaylarının akademiye ilişkin genel olarak olumsuz bir algıya sahip olduklarını; bununla birlikte akademinin mesleki bilgi ve beceri kazanımı, uygulamalı öğretmenlik deneyimi ve formasyon eksikliklerinin giderilmesi bakımından olumlu çıktılar doğurabileceğini umduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Türkiye genelinde müzik öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan 337 öğretmen adayıyla yürütülen ve nicel anket verileriyle yedi katılımcıdan elde edilen odak grup görüşmelerinin bütünleştirildiği açıklayıcı sıralı karma yöntemli Özgür vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmen adaylarının akademiye yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumsuz olduğunu ortaya koymuş; adaylar mezuniyet sonrası zorunlu kılınan yeniden eğitim sürecinin mesleğe geçişi geciktirdiğini, ekonomik olarak sürdürülemez olduğunu, eğitim fakültelerinde edindikleri dört yıllık birikimi değersizleştirdiğini ve kendilerinden önce atanan meslektaşlarıyla aralarında belirgin bir hak eşitsizliği yarattığını ifade etmiştir. Son olarak, Gül (2025), 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir eğitim fakültesinin altı farklı bölümünde öğrenim gören 15 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttüğü olgubilim desenli nitel araştırmasında, yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizi yöntemlerini kullanarak öğretmen adaylarının akademiye ilişkin görüşlerini incelemiş; adayların akademiye büyük ölçüde gereksiz, tekrar niteliğinde ve atama sürecini uzatan bir yapı olarak değerlendirdiğini, giriş sınavında eğitim bilimlerine yer verilmemesini ve ani sistem değişikliklerini eleştirdiklerini, akademinin motivasyon kaybı, pişmanlık ve kaygı gibi olumsuz duygusal yansımalara neden olduğunu ortaya koymuş; buna karşın akademi eğitiminin uygulamaya yönelik biçimde yapılandırılması ve deneyimli öğretmenler tarafından yürütülmesi durumunda öğretmen niteliğine katkı sağlayabileceğini de tespit etmiştir.

Turhan ve Okuldaş (2025), fenomenoloji desenine dayalı nitel araştırmalarında 226 öğretmen adayından anket yoluyla topladıkları verileri içerik analiziyle incelemiş; akademinin kurulmasının ardından öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini büyük çoğunlukla statü ve işlev yitimi yaşayan, anlamsız ve zorunlu bir ara basamağa dönüşmüş yapılar olarak algıladığını, bu

durumun beraberinde yaygın bir belirsizlik kaygısı ve motivasyon kaybı getirdiğini ortaya koymuş; söz konusu olumsuz algıların giderilmesi için eğitim fakülteleri ile akademi arasında işlevsel bir iş birliği mekanizmasının kurulması, sürecin paydaşlara şeffaf biçimde aktarılması ve öğretmen adaylarına yönelik psikososyal destek programlarının hayata geçirilmesi gerektiğini önermiştir. Bu çalışmanın yanı sıra, Karataş (2025c), Türkiye'de Akademinin ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim fakülteleri üzerindeki etkilerini betimsel ve eleştirel bir politika analizi yöntemiyle ele aldığı editöryal çalışmasında; pedagojik formasyon kararı, öğretmen ihtiyacı projeksiyonları ve akademik yetkinlik açısından eğitim fakültelerinin işlevini fiilen yitirdiğini ortaya koyarak bu fakültelerin bir yanda bağımsız akademik araştırma birimi, öte yanda akademi ile entegre bir pedagojik formasyon birimi olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Karataş'ın (2025a, 2025b, 2026) çalışmaları, akademinin mevcut öğretmen yetiştirme kapasitesinin sistemik dönüşüm için yetersiz kaldığını nicel ve karşılaştırmalı analizlerle ortaya koyarken, bu yapısal sınırlılığın aşılabilmesi için okul yöneticiliğini eğitim reformunun merkezine yerleştiren, üniversiteler, akademi ve sivil toplum kuruluşları arasında yeterli temelli, aşamalı ve işlevsel bir rol paylaşımını öngören bütüncül bir model önermektedir.

5. Değerlendirme ve Sonuç

Akademilere ilişkin alanyazının görece yeni olduğu görülmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar yalnızca son iki yılı kapsamakta olup, araştırmalar daha ziyade eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla sınırlı tutulmuştur. Söz konusu çalışmaların tamamı, akademilerin resmî olarak faaliyete geçtiği 13 Nisan 2026 tarihinden önce yayımlandığı için, akademilerde eğitim gören öğretmen adaylarının ve çalışan eğitim personelin durumunu doğrudan yansıtmamaktadır. Ayrıca bu araştırmalarda ağırlıklı olarak katılımcı görüşlerine başvurulması, ancak henüz uygulamaya konulmamış bir sistem hakkında görüş alınması metodolojik açıdan bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Araştırmaların yürütüldüğü dönemde akademilere ilişkin çok az husus netliğe kavuşmuş durumdaydı. Nitekim MEB öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi yönetmeliği 17 Mart 2026'da, akademi hazırlık eğitimi programı ise 10 Mart 2026'da yayımlanmıştır. Bu çerçevede, akademilerin faaliyete geçmesinin ardından, sadece görüşlere dayanmayan ve farklı araştırma konularını ele alan daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Rogers'ın (1983) belirttiği gibi, her değişim süreci, mevcut aktörler tarafından belirli bir tepkiyle karşılanır. Eğitim sisteminde yapılan reformlar da kaçınılmaz olarak tepkiyle karşılaşılır. Bu bağlamda öğretmen adayları, akademilerin

eğitim süresini uzatması nedeniyle mesleğe başlama sürecinin gecikmesinden dolayı tepki gösterebilir. Öğretim üyeleri ise eğitim fakültelerinin geleceğine dair belirsizlikler nedeniyle akademilere eleştirel yaklaşabilir. Akademilerin hedeflerine ulaşmasında, eleştirilerin yapıcı birer geri bildirim olarak değerlendirilmesi, dönüşüm sürecinin sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak akademiler, öğretmen yetiştirme sistemini daha uygulama temelli, standartlaştırılmış ve mesleki yeterlik odaklı bir yapıya dönüştürme iddiası taşıyan kapsamlı bir reform girişimi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, akademilerin eğitim fakülteleriyle kuracağı ilişkinin niteliği, coğrafi erişim eşitsizlikleri, öğretmen adayları üzerindeki ekonomik ve psikolojik etkileri ile akademik özerklik bağlamında doğurabileceği tartışmalar dikkatle izlenmelidir. Özellikle uygulama ağırlıklı eğitim anlayışı ve öğretmenlik mesleğini çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı önemli bir fırsat sunarken, sistemin uzun vadeli başarısı; şeffaflık, paydaş katılımı, bilimsel temellendirme ve sürekli değerlendirme mekanizmalarının etkin biçimde işletilmesine bağlı görünmektedir. Bu nedenle akademilerin, yalnızca yeni bir kurumsal yapı olarak değil, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarının niteliğini belirleyecek stratejik bir dönüşüm alanı olarak ele alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Ceylan, T. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik görüş ve beklentileri: İlahiyat fakültesi örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 25(2), 1579-1612. <https://doi.org/10.33415/daad.1688439>
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58-73. <https://izlik.org/JA68MR45CD>
- Karataş, İ. H. (2025a). Millî Eğitim Akademisi, eğitim yönetimi lisansüstü programları için tehdit mi fırsat mı? *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 1-5. <https://izlik.org/JA46UZ65WR>
- Karataş, İ. H. (2025b). Millî Eğitim Akademisi okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için bir fırsat olabilir: Bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önerisi. *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 126-137. <https://izlik.org/JA68PK45BA>
- Karataş, İ. H. (2025c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Millî Eğitim Akademisi eğitim fakültelerinin sonunu mu getirdi? *Alanyazın*, 6(1), 1-7. <https://izlik.org/JA72JY92FT>
- Karataş, İ. H. (2026). *Stratejik bir öneri: "Millî Okul Yöneticiliği Akademisi"*. *Okul Yönetimi*, 6, 1-6. <https://izlik.org/JA37RS58UY>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu (7528 sayılı Kanun)*. Resmî Gazete, 32696. (18 Ekim 2024). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 32971. (30 Temmuz 2025). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250730-11.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026a). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi yönetmeliği*. Resmî Gazete, 33199. (17 Mart 2026). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2026/03/20260317-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026b). *Millî Eğitim Akademisi sözleşmeli eğitim personeli istihdamına ilişkin kılavuz*. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-akademisi-sozlesmeli-egitim-personeli-istihdamina-iliskin-kilavuz-yayimlandi/haber/39748/tr>
- Özgür, E. S., Dağhan, B., Alemlioğlu, H., & Sonsel, Ö. B. (2025). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde Milli Eğitim Akademisi Modeli üzerine öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Türk Müziği*, 5(4), 347-364. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17986098>

- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim Fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29. <https://izlik.org/JA99MH44PZ>
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). Free Press of Glencoe.
- Turhan, M., & Okuldaş, M. (2025). Milli Eğitim Akademisi reformu sonrasında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 9, 67-78. <https://izlik.org/JA25AP63DK>

6. Bölüm

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminde Finansman Politikaları, Kamusal Destek Yaklaşımları ve Toplum Temelli Modeller

Zeynep Özlem DEMİRAY¹, Şule ERŞAN²

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin doğumundan altı yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönem yaşam boyu öğrenme kapasitesinin, bilişsel gelişimin, sosyo-duygusal refahın ve fiziksel sağlığın temellerinin atıldığı en kritik evredir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG, 2024]). Bilimsel araştırmalar, insanda zihinsel gelişimin %50’sinin beyin gelişimiyle paralel olarak 48 aya kadar tamamlandığını, bu dönemde alınan nitelikli eğitimin, bireyin 18 yaşına kadar sergileyeceği okul başarısının %33’ünü doğrudan belirlediğini kanıtlamıştır (Center on the Developing Child, 2016; Heckman, 2013). Bu süreçte çocuk, merak, azim ve öz düzenleme gibi yaşam boyu öğrenmenin temel basamaklarını inşa ederken, oyun ve etkileşim yoluyla dünyaya dair algısını şekillendirir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2024).

Alan yazında, Nobel ödüllü ekonomist James Heckman tarafından geliştirilen ve "Heckman Denklemi" olarak bilinen analizler, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımların, okul çağı ve yetişkinlikteki müdahalelere kıyasla toplumsal ve ekonomik açıdan çok daha yüksek geri dönüş sağladığını ortaya koymaktadır. Bu dönemde yapılan her 1 dolarlık yatırımın topluma 4 ile 13 dolar arasında bir katma değer olarak döndüğü hesaplanmıştır (Heckman, 2013). Türkiye’de Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından yürütülen çalışmalar ise, bu hizmetlere yapılan her 1 birimlik yatırımın 6,37 ile 8 birime kadar sosyal ve ekonomik getiri (SROI) sağladığını göstermektedir (AÇEV, 2024).

Bu yüksek getiri potansiyeline rağmen, erken çocukluk dönemi hizmetlerinin başarısı ve demokratik kapsayıcılığı doğrudan finansal sürdürülebilirlik ve kamusal desteğin niteliği ile ilişkilidir (Marmara Belediyeler Birliği [MBB], 2026). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

¹ Sinop University, Institute of Graduate Studies, Department of Basic Education, Sinop, demirayzeynepozlem@gmail.com, ORCID: 0009-0009-3793-0774

² Associate Professor of Preschool Education, Sinop University, Faculty of Education/Department of Basic Education, Sinop, sersan@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3229-5686

verileri, Türkiye'nin erken çocukluk eğitiminde kamusal kaynak tahsisi açısından kritik bir kısıtla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Nitekim okul öncesi eğitime ayrılan kamu harcamalarının Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYH) içindeki payı OECD ülkeleri ortalamasının yaklaşık yarısı düzeyinde kalmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025). Söz konusu finansman kısıtı, yükseköğretim öncesi kademelerde öğrenci başına yapılan yıllık kamusal harcamalara da doğrudan yansımaktadır; Türkiye'de devlet okullarında eğitim gören bir öğrenci için ayrılan 3.374 USD tutarındaki kamusal kaynak, 12.438 USD olan OECD ortalamasının oldukça gerisinde seyretmektedir (OECD, 2025). Kamu finansmanındaki bu yetersizlik, hizmet maliyetlerinin hanehalkı üzerine yüklenmesine ve Türkiye'nin temel eğitim kademesinde hanehalkının en fazla mali yük üstlendiği ülkelerden biri olmasına yol açmaktadır (TEDMEM, 2025). Nitekim, resmî okul öncesi eğitim kurumlarında katkı payı alınmasına yasal olarak yeniden izin verilmesiyle birlikte ortaya çıkan bu mali bariyer, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin eğitime erişimini zorlaştırmış ve okul öncesi kademelerdeki toplam öğrenci sayısının gerilemesine neden olmuştur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2024). Gelir düzeyi en yüksek ve en düşük ailelerin çocukları arasındaki okula kayıt olasılığı farkı ve okul öncesi kurum maliyetlerinin hane halkı bütçesindeki yüksek payı (OECD, 2025), kamusal desteğin artırılmasının ve okul öncesinin tamamen ücretsiz-zorunlu hale getirilmesinin sosyal adalet açısından taşımayı sürdürdüğü hayati önemi kanıtlamaktadır (ERG, 2025). Kamusal desteğin bir stratejik tercih meselesi olduğunun en somut göstergesi, kamu harcamalarındaki yatırım getiri asimetrisidir. Yükseköğretim kademesindeki kamusal harcamaların bütçe üzerindeki yıllık maliyet yükü ile okul öncesi eğitim yatırımları arasındaki dengesizlik, makroekonomik kaynak tahsisindeki derin yapısal çelişkiyi gözler önüne sermektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2025). Erken çocukluk eğitiminin bireysel, akademik ve sosyoekonomik getiri oranlarının yükseköğretim de dahil olmak üzere diğer tüm eğitim kademelerinden çok daha yüksek olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış bir gerçekliktir (UNICEF, 2026). Kamusal iradenin ve bütçe önceliklerinin stratejik yatırımları erken yaş grupları yerine ağırlıklı olarak daha geç yaşlardaki eğitim kademelerine yönlendirmesi, Türkiye açısından telafisi güç bir beşerî sermaye ve fırsat kaybı doğurmaktadır (OECD, 2025). Bu doğrultuda, ulusal finansman mekanizmalarının sadece miktar odaklı bütçe büyüklükleriyle değil, sürdürülebilir ve akıllı finansman stratejileriyle yönetilmesi bir zorunluluktur (Dünya Bankası, 2024). Nitekim eldeki kısıtlı kaynakların, bölgelerin sosyoekonomik ihtiyaç düzeyine, okul öncesi okullaşma oranlarına ve dezavantajlılık durumuna göre pozitif ayrımcılık

ilkesi çerçevesinde tahsis edilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin ve sosyal adaletin tesisi için en kritik adımı teşkil etmektedir (ERG, 2025).

Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması, bireysel kazanımların yanında şu makro-sosyal etkilere sahiptir:

Toplumsal Eşitlik: Dezavantajlı bölgelerde yer alan çocuklar için fırsat eşitliği oluşturarak yoksulluğun nesiller arası aktarımını azaltır.

Kadın İstihdamı: Erişilebilir ve uygun maliyetli kurumsal bakım hizmetleri, kadınların üzerindeki çocuk bakım yükünü hafifleterek onların iş gücüne katılımını sağlar ve ekonomik kalkınmayı destekler.

Beşeri Sermaye: Daha üretken, sağlıklı ve özgüvenli kuşakların yetişmesi yoluyla toplumsal verimliliği güçlendirir (AÇEV, 2024).

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) ve “Türkiye Yüzyılı” vizyonu çerçevesinde, fırsat eşitliğini sağlamayı ve beşeri sermayeyi güçlendirmeyi hedefleyen en öncelikli stratejik alanlardan biri olarak tanımlanmaktadır. Kalkınma Planı kapsamında, özellikle 5 yaş grubunda okullaşma oranının %100’e çıkarılması ve zorunlu eğitim kapsamına alınması hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023). Ancak OECD'nin Güçlü Başlangıç (Starting Strong) ve Eğitim Politikası Görünümü 2025 (Education Policy Outlook 2025) raporları gibi küresel veriler, Türkiye’nin özellikle 0-2 yaş grubunda OECD’nin son sırasında yer aldığı, 3-5 yaş aralığında ise %51,4'lük okullaşma oranıyla %90 olan OECD ortalamasının oldukça gerisinde kaldığını göstermektedir (ERG; AÇEV, 2024).

Mevcut eğitim sistemi, finansal sürdürülebilirlik, bölgesel kalite farklılıkları ve erişim sorunlarıyla karşı karşıyadır (AÇEV, 2024). Bu bağlamda hazırlanan rapor, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sistemini, kamu finansman mekanizmalarını, AÇEV'in toplum temelli müdahale programlarını, yerel yönetimlerin sosyal belediyeçilik uygulamalarını ve İngiltere'deki oyuncak kütüphaneleri gibi toplum temelli yenilikçi modeller üzerinden analiz ederek öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, erken çocukluk dönemi ve eğitimindeki güncel sorunları, finansman modellerini ve toplum temelli uygulamaları analiz etmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin, belirli bir amaç doğrultusunda sistematik olarak incelenmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi yöntemidir. Bu yöntem, özellikle politika analizi ve durum tespiti çalışmalarında, resmi kayıtların, stratejik planların ve bilimsel raporların nesnel bir perspektifle yorumlanmasına olanak tanır

(Büyüköztürk vd., 2023). Dokümanlar, katılımcıların doğal ortamında oluşturulmuş hazır veri seti oldukları için, araştırmacı yanlılığını en aza indirir (Creswell, 2013). Araştırmada kullanılan veriler, uluslararası kuruluşların raporları, ulusal kalkınma stratejileri, kurumsal istatistikler ve boylamsal etki araştırmalarından elde edilmiştir.

2.1. Veri Kaynakları ve Kapsamı

Analiz sürecinde, verilerin güncelliğini ve güvenilirliğini temin etmek amacıyla dört temel kategori altında toplanan kapsamlı dokümanlardan yararlanılmıştır. Uluslararası politika çerçevesinde, OECD tarafından yayımlanan "Education Policy Outlook 2025" ve "Starting Strong" serisi gibi küresel eğilimler ile ülkeler arası finansman karşılaştırmalarını sunan temel metinler incelenmiştir. Ulusal stratejik belgeler bağlamında, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı koordinasyonunda hazırlanan 12. Kalkınma Planı (2024-2028), 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi analizlerin yasal ve vizyoner dayanağını oluşturmuştur. Mevcut durumun nicel boyutunu ortaya koymak adına resmî istatistikler kategorisinde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2022-2023 Örgün Eğitim İstatistikleri ile Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2024 yılı "İstatistiklerle Çocuk" verilerinden sağlanan güncel rakamlar kullanılmıştır. Son olarak, kurumsal ve bilimsel raporlar aracılığıyla perspektifi derinleştirmek amacıyla AÇEV'in 2024 tarihli "Sosyal Belediyecilikte Erken Çocukluk" raporu, ERG'nin 2024 yılına ait güncel politika notları ve Kağıtçıbaşı vd. tarafından yürütülen 22 yıllık boylamsal Türkiye Erken Müdahale Projesi (TEEP) sonuçları bilimsel kanıtlar olarak sentezlenmiştir.

2.2. Verilerin Analizi ve Sentezi

Dokümanların analizi süreci, bilimsel geçerliliği temin etmek amacıyla dört temel aşamadan oluşan sistemli bir metodolojiyle yürütülmüştür. İlk adımda kaynaklar; kamu finansmanı, okullaşma oranları, toplum temelli yenilikçi modeller ve AÇEV ile Oyuncak Kütüphanesi gibi spesifik müdahale programları başlıkları altında titizlikle sınıflandırılmıştı. İkinci aşama olan betimsel analiz sürecinde, Türkiye'de çocuk başına yıllık 3.930 USD olan harcama miktarı veya 3-5 yaş grubundaki okullaşma yüzdeleri gibi dokümanlardan elde edilen ham veriler, mevcut tabloyu netleştirmek üzere tablolaştırılarak sunulmuştur. Üçüncü adımda gerçekleştirilen karşılaştırmalı analiz ile Türkiye'nin eğitim harcamalarının GSYH içindeki %0,1'lik kısıtlı payı, OECD ortalamaları ve On İkinci Kalkınma Planı'nda (2024-2028) öngörülen %85 ile %100 arasındaki okullaşma hedefleriyle kıyaslanmış; bu sayede finansal sürdürülebilirlik ve erişim bariyerleri saptanmıştır. Son aşamada yürütülen etki değerlendirmesi kapsamında ise, toplum temelli modellerin sağladığı Sosyal Yatırım Getirisi (SROI) verileri ve müdahale

gruplarının yetişkinlikteki %44,1'lik üniversite devam oranı gibi bilimsel boylamsal çıktılar sentezlenerek sonuç ve öneriler bölümüne aktarılmıştır. Bu bütünlük yöntemi sayesinde, çalışmanın bulguları sadece mevcut durum betimlenmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda araştırmacılara ve politika yapıcılara kanıta dayalı ve akademik derinliği olan stratejik bir yol haritası sunacak niteliğe kavuşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin mevcut durumu, okullaşma oranları, finansal kapasite, sivil toplum müdahaleleri ve toplum temelli yenilikçi modeller üzerinden, 12. Kalkınma Planı (2024-2028) ve OECD 2024/2025 verileri ışığında detaylandırılmaktadır.

3.1. Okullaşma Oranları ve Erişilebilirlik

Türkiye'de erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), yaklaşık 7,9 milyon çocuğu kapsayan (TÜİK, 2023) ve beşeri sermayenin inşası açısından stratejik öneme sahip bir nüfus grubunu temsil etmektedir. Ancak güncel veriler, okullaşma oranlarının yaş gruplarına göre ciddi bir asimetri sergilediğini ve Türkiye'nin küresel ölçekte, özellikle alt yaş gruplarında, erişim kısıtlılığı yaşadığını teyit etmektedir (AÇEV, 2024).

Türkiye'nin erken çocukluk eğitimi (EÇE) profili, 5 yaş grubunda yakalanan evrensel erişim başarısı ile daha küçük yaş gruplarındaki gelişim ihtiyacı arasında bir denge arayışındadır. Mevcut durum ve 2028 vizyonu çerçevesindeki analizler şu şekildedir:

Tablo 1: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Göstergeleri ve Ulusal Hedef Karşılaştırılması

Gösterge Kategorisi	Türkiye Verisi	OECD Ortalaması	Ulusal Stratejik Hedef (2024-2028)
5 Yaş Okullaşma	%98	%86	%100 (Erişimi Kalıcı Kılmak)
4 Yaş Okullaşma	%41,3	%88	Kademeli Artış ve Ücretsiz Erişim
3 Yaş Okullaşma	%16,8	%75	Esnek ve Alternatif Modeller
0-2 Yaş Okullaşma	< %1	%38	Bakım ve Eğitimin Entegrasyonu
Çocuk Başına Harcama	3.930 \$	~11.000 \$	Kaynakların Etkin Kullanımı

Kaynak: OECD (2025), MEB (2024) ve Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) verilerinden derlenmiştir.

Türkiye, 5 yaş grubunda ulaştığı %98'lik okullaşma oranıyla OECD ortalamasını (%86) geride bırakmıştır (OECD, 2025). Bu başarı, On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) içerisinde yer alan "5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması" hedefiyle doğrudan örtüşmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023). Milli Eğitim Bakanlığı, bu oranı %100'e ulaştırarak kalıcı hale getirmeyi stratejik bir öncelik olarak belirlemiştir (MEB, 2024).

3 ve 4 yaş gruplarındaki katılımın OECD ortalamalarının altında kalması, MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda "erken çocukluk eğitiminde fırsat eşitliği" başlığı altında ele alınmıştır. Bu kapsamda, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara ulaşmak amacıyla "gezici öğretmen sınıfı" ve "taşıma merkezi anaokulu" gibi esnek modellerin yaygınlaştırılması öngörülmektedir (MEB, 2024; SBB, 2023).

Türkiye'de çocuk başına yapılan yıllık harcamanın 3.930 USD seviyesinde kalması, OECD genelindeki yatırım düzeyinin oldukça altındadır (OECD, 2025). Ancak 12. Kalkınma Planı, eğitim yatırımlarında okul öncesi kademesine ayrılan payın artırılmasını ve fiziki imkânların (derslik ve oyun alanları) uluslararası standartlara taşınmasını hedefleyerek bu finansal açığı kapatmayı amaçlamaktadır (SBB, 2023).

MEB (2024) verilerine göre, okullaşma oranlarındaki artışa paralel olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve personelin mesleki gelişiminin desteklenmesi, eğitimin niteliğini artırma stratejisinin temelini oluşturmaktadır.

3.1.1. Erişilebilirliği Sınırlayan Sosyo-Ekonomik Dinamikler

Okullaşma oranlarındaki düşüklük, sadece altyapı eksikliğiyle değil, derinleşen sosyo-ekonomik engellerle de ilişkilidir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin büyük oranda ücretli olması, özellikle düşük gelirli ailelerin bu hizmete erişimini engellemektedir. Türkiye'deki ailelerin %89'unda çocuk bakım sorumluluğu tamamen annelerin üzerinde olması ve kurumsal bakım hizmetlerinin (0-3 yaş) yetersizliği, kadınların iş gücüne katılımını baskılamakta ve yoksulluğun nesiller arası aktarımını tetiklemektedir (AÇEV, 2024; ERG, 2024). Bu sebeple Türkiye, 5 yaş grubunda yakaladığı başarıyı 12. Kalkınma Planı hedefleri doğrultusunda alt yaş gruplarına yaymak ve OECD ortalamalarına yaklaşmak için, eğitim hizmetlerini ücretsiz, zorunlu ve bütünsel (beslenme ve sağlık destekli) bir yapıya kavuşturmalıdır (AÇEV, 2024).

3.2. Finansman Mekanizmaları ve Kamu Desteği

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) sistemlerinin başarısı, büyük oranda bu hizmetlerin nasıl finanse edildiğine ve kamusal kaynakların ne ölçüde adil dağıtıldığına bağlıdır. Finansman modelleri sadece pedagojik kaliteyi değil, aynı zamanda eğitime erişimdeki adalet ve sosyal hareketliliği de doğrudan belirlemektedir.

Küresel Harcama Kıyaslamaları: OECD verileri, EÇEB harcamalarında ülkeler arasında devasa bir uçurum olduğunu göstermektedir. Türkiye'de çocuk başına yapılan yıllık harcama 3.930 USD seviyesindeyken, OECD ortalaması yaklaşık 11.000 USD'dir. Lüksemburg gibi bu alanda öncü ülkelerde ise harcama 25.300 USD'nin üzerine çıkmaktadır (OECD, 2025).

Finansman Düzeyleri (International Standard Classification of Education [ISCED] 01 ve 02): EÇEB finansmanı iki temel seviyede gerçekleşmektedir: ISCED 01 (erken çocukluk gelişimi/0-2 yaş) ve ISCED 02 (okul öncesi eğitim/3-5 yaş) (UNESCO, 2012). Özellikle 0-2 yaş grubuna yönelik hizmetlerde, düşük personel-çocuk oranı zorunluluğu nedeniyle maliyetler daha yüksektir; bu durum kamu otoriteleri için ciddi bir finansal yük oluşturmaktadır (OECD, 2025).

Erişim Bariyerleri: Çocukların eğitime erişimini engelleyen unsurlar yalnızca doğrudan ekonomik masraflar (kayıt ücreti, kırtasiye) değildir. Kurumların uzaklığı (coğrafi), karmaşık kayıt süreçleri (idari) ve toplumsal güven eksikliği (sosyo-kültürel) de sistemdeki doğrudan ve dolaylı engelleri oluşturmaktadır (AÇEV, 2024).

3.3. Toplum Temelli Modelleme

Geleneksel okul odaklı modellerin her sosyo-ekonomik katmana ulaşamaması, eğitimi mahalle evlerine ve doğrudan ailelerin yaşam alanlarına taşıyan toplum temelli modellerin stratejik önemini artırmıştır. Türkiye'de toplum temelli kurumlar; Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş kurslarını, belediye kreşlerini ve dernek anaokullarını kapsamaktadır. Yerel yönetimlerin sosyal belediyecilik vizyonuyla sunduğu modeller, dezavantajlı bölgelerde fırsat eşitliği yaratmaktadır (MEB, 2024). İstanbul'daki "Yuvamız İstanbul", İzmir'deki "İZELMAN" ve Bursa'daki "Ana Kucağı" merkezleri, düşük gelirli ailelere ücretsiz veya uygun maliyetli kaliteli eğitim sunan en başarılı örnekler arasındadır (AÇEV, 2024).

3.4. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV): Bilimsel Temelli Müdahale

AÇEV, Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin bilimsel bir temele oturtulmasında ve yaygınlaştırılmasında en kritik aktörlerden biridir. Vakıf,

özellikle kurumsal eğitime erişimin sınırlı olduğu bölgelerde anneyi "birincil eğitmeni" olarak konumlandıran modelleriyle öne çıkmaktadır.

Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP/MOCEP): Bu model iki temel koldan ilerler:

1. Zihinsel Eğitim Programı: Çocukların okul öncesi okuryazarlık, sayısal beceriler ve problem çözme yeteneklerini ev ortamında desteklemek için tasarlanmıştır.

2. Anne Destek Programı: Annelerin çocuk gelişimi konusundaki farkındalığını artırırken, onlara demokratik ebeveynlik yöntemlerini kazandırarak ev içi öğrenme ortamını zenginleştirmeyi hedefler.

Ekonomik Verimlilik: Yapılan fayda-maliyet analizlerine göre, AÇEP programına yatırılan her 1 TL, toplumsal üretkenlik ve refah artışı yoluyla topluma 6,37 TL ile 8 TL arasında bir katma değer olarak geri dönmektedir (AÇEV, 2024).

3.5. 22 Yıllık Boylamsal Araştırma Çıktıları: Veri Analizi ve Yetişkinlik Etkileri

AÇEV'in (TEEP kapsamında) 1982'den beri izlediği boylamsal çalışmalar, erken yaşta yapılan bilimsel müdahalelerin yetişkinlikteki hayat kalitesi üzerindeki dönüştürücü gücünü kanıtlamaktadır (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Eğitim ve İstihdam Performansı: Müdahale alan (AÇEP) çocukların yetişkinlikte üniversiteye devam etme oranı %44,1 iken, kontrol grubunda bu oran %26,6'da kalmıştır. Ayrıca müdahale grubu, iş hayatında daha yüksek statüli pozisyonlarda istihdam edilmiştir (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Sosyo-Ekonomik Güç Göstergeleri: Program katılımcılarının yetişkinlik dönemindeki kredi kartı kullanımı (%70 vs %52) ve bilgisayar sahipliği (%44 vs %24) gibi veriler, erken eğitimin bireysel ekonomik güce olan etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Ebeveynlik Tutumlarındaki Dönüşüm: Müdahale alan annelerin çocuk yetiştirme yöntemlerinde dayak/tokat gibi fiziksel cezalandırma eğilimleri anlamlı düzeyde azalmış, buna karşılık açıklama yapma/konuşma gibi pozitif disiplin yöntemlerinin kullanımı %80'lere çıkmıştır (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Bilişsel Hazırbulunuşluk: WISC-R zekâ testi sonuçlarına göre, programa katılan çocukların sözel yetenek ve kelime dağarcığı skorları, katılmayan akranlarına göre istatistiksel olarak ($p < .032$) çok daha yüksek çıkmıştır (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Uluslararası Örnek: İngiltere ve Galler Oyuncak Kütüphaneleri

Paylaşım ekonomisine dayalı oyuncak kütüphaneleri, özellikle özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve izole aileler için yüksek etkili, düşük maliyetli bir toplum temelli modeldir. Yapılan araştırmalar, bu kütüphanelere yapılan her 1 dolarlık yatırımın 4,22 dolarlık sosyal değer yarattığını kanıtlamıştır. Açık uçlu materyaller sağlayarak çocukların yaratıcılık, bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerini geliştirirken, ailelere oyun yoluyla öğrenme rehberliği sunmaktadır (Think Impact, 2025).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) uzun vadeli başarısı, alan yazında altın standart kabul edilen Türkiye Erken Müdahale Projesi (TEEP) sonuçlarıyla bilimsel bir zemine oturmaktadır. Kağıtçıbaşı ve ekibi tarafından yürütülen 22 yıllık boylamsal çalışmalar, erken yaşta bilişsel destek alan çocukların yetişkinlikte üniversiteye devam etme oranının %44,1'e ulaştığını (kontrol grubunda %26,6) daha yüksek statülü işlerde çalıştıklarını ve modern yaşam göstergesi olan kredi kartı kullanımı gibi alanlarda (%70 vs %52) anlamlı düzeyde öne geçtiklerini kanıtlamıştır. Bu genel başarı tablosunun yanı sıra, yayımlanmamış lisansüstü tezler sistemin mikro düzeydeki etkilerini ve yapısal sorunlarını derinleştirmektedir. Örneğin Tangüner (2017), okul öncesi eğitim almış çocukların ilköğretim birinci sınıfa uyum düzeylerinin daha yüksek, anksiyete seviyelerinin ise belirgin şekilde düşük olduğunu saptamıştır. Şalcı (2020), Baba Destek Eğitim Programı (BADEP) üzerine yaptığı çalışmada babalık rolü algısındaki değişimin çocuğun oyun becerileri ve sosyal gelişimi üzerindeki belirleyici etkisini bilimsel olarak ortaya koymuştur. Yerel yönetimlerin hizmet sunumundaki idari engelleri inceleyen Koç (2015) ise, belediye kreşlerinin yaygınlaşması önündeki en büyük engelin merkezi yönetimle yaşanan idari vesayet ve özerklik çatışmaları olduğunu savunmaktadır. Öğretmen niteliği ve müfredat üzerine yapılan akademik tartışmalarda Atay-Turhan vd. (2009) ile Dereobalı ve Ünver (2009), Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ayağındaki zayıflıklara ve ders içeriklerinin erken çocukluk döneminden ziyade ilköğretime hazırlık odağında kalmasına dikkat çekmektedir. Nitekim Göl-Güven (2009), Türkiye'deki erken çocukluk sınıflarının fiziksel niteliğini ölçtüğü çalışmasında, çocuk başına düşen kapalı alanın (1,5 m²) OECD ortalamasının (2,9 m²) çok altında kalmasının ve materyal yetersizliğinin öğrenme çıktılarına doğrudan sınırladığını raporlamıştır. Heckman Denklemi ve AÇEV'in SROI (Sosyal Yatırım Getirisi) analizleriyle birleşen bu akademik bulgular, 12. Kalkınma Planı hedeflerine ulaşmak için sadece derslik sayısını artırmanın

yeterli olmayacağını, öğretmen formasyonunun iyileştirilmesi, fiziki standartların yükseltilmesi ve dezavantajlı ailelere yönelik ücretsiz okul yemeği gibi bütünleşik desteklerin sisteme entegre edilmesinin stratejik bir zorunluluk olduğunu teyit etmektedir.

Bu rapor kapsamında yapılan derinlemesine analizler, erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) hizmetlerinin yalnızca bir eğitim meselesi değil, toplumsal refahı, ekonomik büyümeyi ve sosyal adaleti doğrudan etkileyen en stratejik insani sermaye yatırımı olduğunu kanıtlamaktadır. Yapılan değerlendirmeler ışığında paydaşlara yönelik çözüm önerileri aşağıda detaylandırılmıştır.

4.2. Politikacılara Öneriler

Politikacılara yönelik öneriler kapsamında, On İkinci Kalkınma Planı hedefleriyle uyumlu olarak 5 yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına alınması ve tüm erken çocukluk eğitimi kademelerinde aile katılım paylarının kaldırılarak hizmetlerin tam ücretsiz hale getirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi kurumlarda ücretsiz beslenme desteği (okul yemeği) ve sağlık taramaları standart bir hak olarak sunulmalı, bu bütünleşik kamu hizmetleri finansman modellerine entegre edilmelidir. Kamu kaynaklarının sadece çocuk sayısına göre değil, bölgelerin dezavantajlılık indeksi ve ihtiyaç düzeyine göre pozitif ayrımcılık ilkesiyle tahsis edilmesi sağlanmalı; mahalle evleri, oyun grupları ve oyuncak kütüphaneleri gibi toplum temelli modellerin açılmasına ve işletilmesine yönelik kriterler, hizmet çeşitliliğine imkân tanıyacak şekilde esnekleştirilerek yeniden düzenlenmelidir.

4.3. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılar için sunulan öneriler doğrultusunda; belediye kreşleri, Diyanet kursları ve dernek anaokulları gibi farklı modellerin uzun vadeli ekonomik ve sosyal geri dönüşlerini ölçen Sosyal Yatırım Getirisi (SROI) analizleri ve akademik çalışmalar artırılmalıdır. AÇEV'in "İlk6Yıl" uygulaması gibi dijital araçların ebeveynlik pratikleri ve çocuk gelişimi üzerindeki etkisi boylamsal olarak incelenmeli ve özellikle kamuoyuyla paylaşılmayan 0-3 yaş eğitime erişim verilerinin sistematik olarak toplanması ve şeffaf bir şekilde raporlanması sağlanmalıdır.

4.4. Uygulayıcılara (Belediyeler, STK'lar ve Eğitimciler) Öneriler

Uygulayıcılar (belediyeler, STK'lar ve eğitimciler) bağlamında; belediyelerin hamilelik döneminden itibaren aileleri bilişsel gelişimi destekleyici resimli kitaplar ve bilimsel rehberler içeren yeni doğan paketleri ile desteklemesi

önerilmektedir. Çocuk gelişim programlarında AÇEV BADEP modeli örneğinde olduğu gibi babalar da sürecin aktif paydaşı kılınmalı ve ev içi sorumlulukların adil paylaşımı ile toplumsal cinsiyet eşitliği teşvik edilmelidir. Son olarak, kırsal ve izole bölgelerde düşük maliyetli oyuncak kütüphaneleri ve mobil oyun araçları yaygınlaştırılarak, çocukların açık uçlu materyallerle gelişimlerinin desteklenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2024). *Sosyal belediyecilikte erken çocukluk eğitim, bakım ve gelişim hizmetleri*. AÇEV.
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M., & Isiksal, H. (2009). *The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook*. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 345–356.
- Bekman, S. (1998). *A fair chance: An evaluation of the Mother-Child Education Program* (ss. 41-76). Mother Child Education Foundation Publications.
- Bekman, S., & Koçak, A. A. (2010). *Mothers reporting: The Mother Child Education Program in 5 countries* (ss. 114-130). Mother Child Education Foundation Publication.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*.
- Dereobalı, N., & Ünver, G. (2009). *Okulöncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi*. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161–181.
- Dünya Bankası. (2024). *Smart financing and policies for early childhood education and basic learning*. World Bank Group Education Topics.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/11/Egitim-Izleme-Raporu-2024.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025*. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2024, 19 Ocak). *Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB)* (E. Tunca, Haz.). *Etraflıca-3*. <https://egitimreformugirisimi.org/etraflica-3-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi-eceb/>
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437–451.
- Heckman, J. J. (2013). *The Heckman Equation: Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. The Heckman Equation Project.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., ve Cemalcılar, Z. (2009). *Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764–779.

- Koç, F. (2015). *Türkiye’de yerel yönetimlerde yerel özerklik ve idari vesayet* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Koçak, A., & Bekman, S. (2004). Mothers speaking: A study on the experience of mothers with the Mother-Child Education Program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 27–44.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022-2023*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Early childhood: Education policy outlook 2025*. OECD Publishing. doi.org
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. T.C. Cumhurbaşkanlığı.
- Şalıcı, O. (2020). *Baba Destek Eğitim Programının babalık rolü algısına ve okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- TEDMEM. (2025). *Türkiye’nin temel eğitim harcamaları ve hanehalkı yükü raporu*. Türk Eğitim Derneği.
- Think Impact. (2025, 11 Şubat). *A smart community investment: SROI research shows toy libraries are high impact, low-cost*. Toy Libraries Australia. <https://www.toylibraries.org.au/post/a-smart-community-investment-sroi-research-shows-toy-libraries-are-high-impact-low-cost>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2023*. TÜİK.
- UNICEF Türkiye. (2026). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG) ve yatırım modelleri analizi*. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g>