

Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Editör: Abdulkadir KIRBAŞ



Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Editör:

Abdulkadir KIRBAŞ



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguruyinlari.com

✉ info@ozguruyinlari.com

Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Editor: Abdulkadir KIRBAŞ

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-5757-12-8

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub877>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Kırbaş, A. (ed) (2025). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub877>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguruyinlari.com/>



Ön Söz

Günümüz eğitim programlarının en önemli hedeflerinden biri, bilginin öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmasıdır. Öğretim materyallerinin yanı sıra, kullanılan yöntemler de bilgi aktarımında ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesinde etkilidir. Hedeflenen bilginin öğrencilere aktarılmasında çağdaş öğrenme yöntemlerinin kullanımı hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, dil eğitimi okul öncesinden yükseköğretime kadar müfredatların temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Okul öncesinde dil öğrenimi gelişigüzel ve plansızken, artık ilkokuldan başlayarak öğrencilere sistematik ve sistemli bir şekilde sunulmaktadır. Hedeflenen düzeyde dil öğrenimine ulaşmak, şüphesiz kullanılan öğretim yöntemlerinin etkinliğine bağlıdır. Son zamanlarda, kavramlar arasındaki ilişkileri grafikler ve diğer görsellerle sunan modern bir öğrenme yöntemi olan kavram haritaları, her seviyedeki öğrencide dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem haline gelmiştir. Hazırlanan müfredatlarda eğitim uygulamalarında uygulanmaları önerilmektedir. Kavram haritaları, tek bir kavram ile aynı kategorideki diğer kavramlar arasındaki ilişkiyi gösteren somut grafiklerdir. Ayrıca, kavram haritaları, özellikle kavramsal anlayışı geliştirmede, öğrencilerin kavramsal anlayışını geliştirmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Başka bir deyişle kavram haritası, kavramların daha geniş bir başlık altında birbirleriyle ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir diyagramdır. Dil eğitiminde, öğretim materyalleri ve teknikleri öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir unsurudur. Öğrenme-öğretme sürecindeki temel amaç, konuyu daha somut, daha yakından ve daha aşına bir şekilde ele alarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenme verimliliğini artırmaktır. Öğretim materyalleri öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla bu amaca hizmet eder. Kavram haritaları eğitimde sıklıkla kullanılan bir öğretim materyalidir. Bu bağlamda, bu çalışma, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemelerine ve bu bilgiyi grafik gibi çeşitli biçimlerde sunmalarına olanak tanıyan kavram haritalarının dil eğitimindeki rolünü ve önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Alan yazın taraması yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada, ilgili literatür taranmış ve dil eğitiminde kullanılan kavram haritaları hakkında teorik bilgiler sunulmuştur.

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

Eğitimde Sürdürülebilirlik için Güncel Yaklaşımlar

1

Abdulkadir Durmuş

Bölüm 2

Concept Maps as a Cognitive Tool in Language Education

21

Abdulkadir Kırbaş

Bahadır Kaygusuz

Bölüm 3

Küresel Çevre Sorunlarına Çözüm Arayışı: Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Eğitim

43

Gizem Şahin

Bölüm 4

Eğitimde Etik Dışı Davranışlar ve İhlal Edilen Etik Değerler: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme

67

Sait Bulut

Hakan Sert

Gizem Şahin

Bölüm 5

Beyond Uniformity and Toward the Strategic Significance of Differentiated Instruction in Distance Learning

87

Şenol Deniz

An Examination of the Learning Outcomes and Field-Specific Skills in the
2018 Turkish Language and Literature Curriculum According to 12th Grade
Students' Views 105

Dilan Aydoğan Soy

Mesut Bulut

Eğitimde Sürdürülebilirlik için Güncel Yaklaşımlar

Abdulkadir Durmuş¹

Özet

Bu bölümün amacı sürdürülebilir öğrenme ve sürdürülebilir eğitim kavramlarına yönelik kuramsal bir çerçeve sunmak ve eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması için önerilen güncel yaklaşımları ele almaktır. Bu bölümde öncelikle sürdürülebilir öğrenme ve sürdürülebilir eğitim kavramları tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamalar bağlamında sürdürülebilir öğrenme ile ilişkilendirilen yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bildiklerini bir kenara bırakabilme ve yeni şeyler öğrenme, eleştirel yansıtma, otonom öğrenme gibi kavramlar; sürdürülebilir eğitim bağlamında ise sürdürülebilir öğrenmeyi destekleyen, esnek, sorgulayıcı, tasarım, sunum ve kazanım boyutlarında kesinlikten ziyade, koşul ve olanaklara göre şekillenen bir eğitim yaklaşımının özellikleri açıklanmıştır. Öğrenme ve eğitim bağlamında sürdürülebilirlik kavramı da tanımlanmış olup, bu kapsamda kendi kendine yetme, bir başka deyişle kimseye muhtaç olmama, özünde var olanı kullanarak en üst düzeyde yaratma ve üretme, ve bunları yaparken de ekolojik bir düşünme sistemine sahip olma olarak tanımlanmıştır. Bölümde yeni bir paradigma olarak kabul edilen Sürdürülebilir Öğrenme ve Eğitim (SÖE) için ilkelerin kuramsal çerçevesi sunulmuş ve bu bağlamda SÖE için uygulama önerileri sıralanmıştır.

1. Giriş

Sürdürülebilirlik, kavramsal olarak ilk kez kullanıldığı 1987 (Kuhlman & Farrington, 2010) yılından itibaren artan bir ilgiyle ele alınmış ve özellikle son yılların moda kavramlarından biri haline gelmiştir. Bir çok alanla ilişkilendirilerek kullanılan kavram, doğal olarak eğitimle ilgili bağlamlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Kamuoyunda daha çok çevre okuryazarlığı ile ilişkilendirilen sürdürülebilirlik kavramı, çoğu zaman eğitim perspektifinden

1 Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0002-9327-4478

ele alındığında da ekolojik kaygıların ön planda olduğu bir bakış açısından değerlendirilmektedir. Son yıllarda sürdürülebilirlik kavramının öğrenme ve eğitim çerçevesinde daha çok yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bildiklerini bir kenara bırakabilme ve yeni şeyler öğrenme, eleştirel yansıtma, otonom öğrenme gibi kavramlar ile ve dolayısıyla 21.yy becerileri ile ilişkilendirildiği çalışmalarda artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu kavramlar ve sürdürülebilirlik arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için sürdürülebilirlik kavramının farklı bakış açılarından tanımlarına değinmek yararlı olacaktır.

Başlangıçta bir politika kavramı olarak ortaya çıkan sürdürülebilirliğin kökeni 1987 tarihli, insanoğlunun daha iyi bir yaşama yönelik arzuları ile doğanın getirdiği sınırlamalar arasındaki gerilimi ele alan Brundtland Raporu'na dayanmaktadır (Kuhlman ve Ferrington, 2010). Zaman içerisinde kavram sosyal, ekonomik ve çevresel olmak üzere üç boyutu kapsayacak şekilde yeniden yorumlanmıştır. Bu bakış açısından hareketle, Kuhlman ve Ferrington (2010) sürdürülebilirliği en genel anlamıyla uzun, hatta belki de belirsiz bir süre boyunca refahın korunması olarak tanımlarken, refah kavramının da beraberinde getirdiği sorunlara dikkat çekmektedirler. Çevrenin korunması, sosyal ve ekonomik olarak doğal kaynakların tüketilerek gelecek nesiller için bir risk durumu oluşturması gibi durumlara da dikkat çekerek refah ve gereksinimler arasında bir denge kurulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Nolet (2009) Kuhlman ve Ferrington (2010) ile benzer şekilde sürdürülebilirliği genellikle doğal çevreyi etkileyen ve ondan etkilenen çeşitli insan sistemleri arasındaki denge olarak tanımlamaktadır. Nolet'e göre sürdürülebilirlik, insan kaynaklı çevresel bozulmanın tersine çevrilmesi ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini elinden alan ve onlar için önemli bir tehdit oluşturan aşırı tüketim ve büyük ekonomik adaletsizliklerin ortadan kaldırılması ile ulaşılabilecek bir ideali temsil etmektedir.

Sürdürülebilirlik kavramı, çevre, ekonomi, sosyal eşitlik ve bazı kaynaklarda da bu üçlüye eğitim kavramı eklenerek bu kavramların bir kesişimi olarak tanımlamakta ve özellikle çevre, ekonomi ve sosyal eşitlik arasında eşit bir dağılımın önemine vurgu yapılmaktadır. Sürdürülebilir bir toplum oluşturmak için de çevre, ekonomi ve sosyal eşitlik kavramlarının eğitim ile içinin doldurulması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, sürdürülebilir toplum dünya üzerindeki yeraltı ve üstü kaynaklarının aşırı ve yanlış kullanımı, atık yönetimi, fiziksel yıkım, insanların gereksinimlerini karşılamak için sistematik olarak bir takım çıkmazlara zorlanması gibi sorunların üstesinden gelmesi gereken bir toplum olarak ifade edilmekte olup böyle bir toplumun oluşturulması için yegane aracın etkili eğitim politikaları olduğu vurgulanmaktadır (Farley ve Smith, 2020; Caradonna, 2022).

Sürdürülebilirlik kavramının son yıllarda alanyazında eğitim ve öğrenme odaklı bir bakış açısından ele alınmaya başlamış olduğu görülmektedir. Sterling ve Orr (2001) ve Sterling (2008) daha çok çevresel ve sosyoekonomik kaygılar ekseninde tanımlanan sürdürülebilirlik kavramını eğitim ve öğrenme ile ilişkilendirerek sürdürülebilir veya kaotik bir gelecek arasında fark yaratan olgunun öğrenme olduğu vurgulamaktadır. Bir başka ifade ile sürdürülebilirlik ve öğrenme kavramlarını birbirleri için varoluşsal olgular olarak değerlendirmekte ve sürdürülebilirlik ile ilişkilendirilemeyen öğrenmenin, sosyalleşme ve mesleki hedefler arasında sıkışmış, bilgi odaklı, tamamen faydacı ve sığ bir öğrenme haline geleceğini belirtmektedir. Sürdürülebilirlikten uzak öğrenme, aslında daha mekanik ve indirgemeci bir sosyal ve kültürel bir paradigmadan türeyen modernist eğitim paradigmasının bir sonucudur. Bu paradigma eğitimi ağırlıklı olarak ekonomik açıdan yönetsel ve araçsal bir bakış açısıyla ele almakta ve böylece yaşam ve eğitim arasındaki bağlar arasındaki uyumun zayıflaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Oldukça mekanik bir yapıya sahip olan bu eğitim paradigması çerçevesinde ortaya atılan ‘sürdürülebilir kalkınma için eğitim’ veya ‘çevre eğitimi’ gibi kavramları marjinalleştirerek öğrenmeyi basit bir aktarıcılıktan ibaret kılmıştır. Oysa ki gerçek anlamda sürdürülebilir bir eğitim ve öğrenmenin sağlanması için öğrenmenin dönüştürücülüğe evrilmesi gereklidir. Bu bağlamda sürdürülebilir bir eğitim paradigmasının hayata geçirilmesi için uyarlanabilir, yansıtıcı, reformcu, eleştirel ve yaratıcı bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesi toplumun her düzeyindeki bireyleri için bir vizyon, imaj, tasarım ve eylemleri için sürdürülebilir bir yaşam tarzı elde etmeyi olanaklı kılacaktır (Sterling ve Orr, 200; Sterling, 2008).

Sürdürülebilir eğitim, yalnızca yeni bir program değil, eğitim içeriği ve süreçlerinin gerçek yaşam bağlamlarına nasıl dahil edilebileceği ve gençlerin sürdürülebilir bir toplumun inşasında öncü rol üstlenmeleri için nasıl fırsatlar yaratılabileceği ile de ilgilidir (Senge, 2014). Geitz ve Geus (2019), sürdürülebilir eğitimi, gerçek dünyayla uyumlu metabilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve irade, beceriler, niyetler ve stratejileri ele alan öğrenme süreçlerini teşvik eden bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Sürdürülebilir öğrenme ve eğitimi gelecek için bir eğitim programı yaklaşımı olarak gören ve bunu yaşam boyu öğrenmeyle ilişkilendiren Hays ve Reinders (2020) sürdürülebilir öğrenmeyi en yalın haliyle bilgi ve becerileri korumanın ötesinde bir kavram olarak görmekte ve öğrenenin koşullar değiştiğinde bilgi ve beceri alt yapısını etkin bir şekilde dinamik tuttuğu ve yeniden inşa ettiği, sürekli, amaçlı, duyarlı ve proaktif öğrenme olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlama ile sürdürülebilir öğrenmeyi yaşam boyu

öğrenme ve eleştirel yansıtıcı düşünme süreçleriyle benzeştiren araştırmacılar, sürdürülebilir öğrenmenin farkını yeni durumlarla birlikte ortaya yeni koşullar ve olasılıklar karşısında bilinçli ve anın içinde öğrenme olmasıyla ifade etmektedirler. Hays ve Reinders (2020) bu bakış açısından hareketle sürdürülebilir eğitimi, geleneksel eğitime kıyasla daha az yapılandırılmış ve daha dinamik, daha organik ve duyarlı bir şekilde işleyen, sürekli olarak kendini yenileyen, tasarım, sunum ve uygulamada sürdürülebilirlik ilkelerini ve hedeflerini içeren ve sürdürülebilir öğrenmeyi teşvik edecek nitelikte resmi ve gayri resmi eğitim ve mesleki gelişim olarak tanımlamaktadırlar.

Cebrian, Junyent ve Mula (2020) sürdürülebilir eğitimi BM 2030 vizyonu kapsamında sürdürülebilir kalkınma ile ilişkilendirerek hem yerelde hem de küresel boyutta bireylerin mevcut ve gelecekteki sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel etkilerini dikkate alarak kendi eylemleri üzerinde düşünmelerini sağlayan, bilişsel beceriler, pratik yetenekler, etik değerlerle ilişkilendirilen yetkinlikler geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar, sürdürülebilirlik yetkinlikleri olarak ifade edilen bu yetkinlikler için bireylerin yeniliklere açık olmalarının, sosyopolitik süreçlere katılımlarının ve karmaşık durumlarda çözüm üretmelerinin sağlanmasının önemini vurgulamakta ve tıpkı Hays ve Reinders (2020) gibi onlar da sürdürülebilir öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirmektedirler. Nitelikli eğitim için olmazsa olmaz olarak görülen yaşam boyu öğrenme okul öncesinden başlayarak yükseköğretime ve örgün eğitimden yaygın eğitime kadar bir çok aşamada ve alanda sürdürülebilirlik yetkinliklerinin geliştirilmesi için önemli bir araç olarak önerilmektedir. Bu bağlamda, Cebrian, Junyent ve Mula (2020) ve Hays ve Reinders (2020) sürdürülebilir eğitimin kazanım, içerik ve süreç bakımından bütüncül, dönüşümsel, öğrenen merkezli, kendi kendine öğrenmeyi katılım ve işbirliğini, problem ve problem çözme odaklılığı ve disiplinler arasılığı teşvik eden, eylem odaklı ve dönüşümsel bir pedagoji olması gerektiğini belirtmektedirler.

Sürdürülebilir öğrenme ve eğitim, alanyazında sıklıkla kullanılan bir kavram olmasına rağmen, tanımlanması konusunda ortak bir bakış açısının olmadığı görülmektedir. Çoğu kaynakta çevre, geri dönüşüm ve atık yönetimi gibi geleneksel sürdürülebilirlik anlayışı yaklaşımı ilişkilendirilirken, diğer bazı kaynaklarda da farklı öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkilendirilerek tanımlanmaktadır. Birinci kategorideki tanımlamaların çoğunlukla 2015 yılında yayımlanan ve 17 temel hedef ve 169 amaçtan oluşan Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (2015) bağlamında yapıldığı görülmektedir. BM'nin sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında geliştirmiş olduğu *sürdürülebilir kalkınma için eğitim* kavramı UNESCO

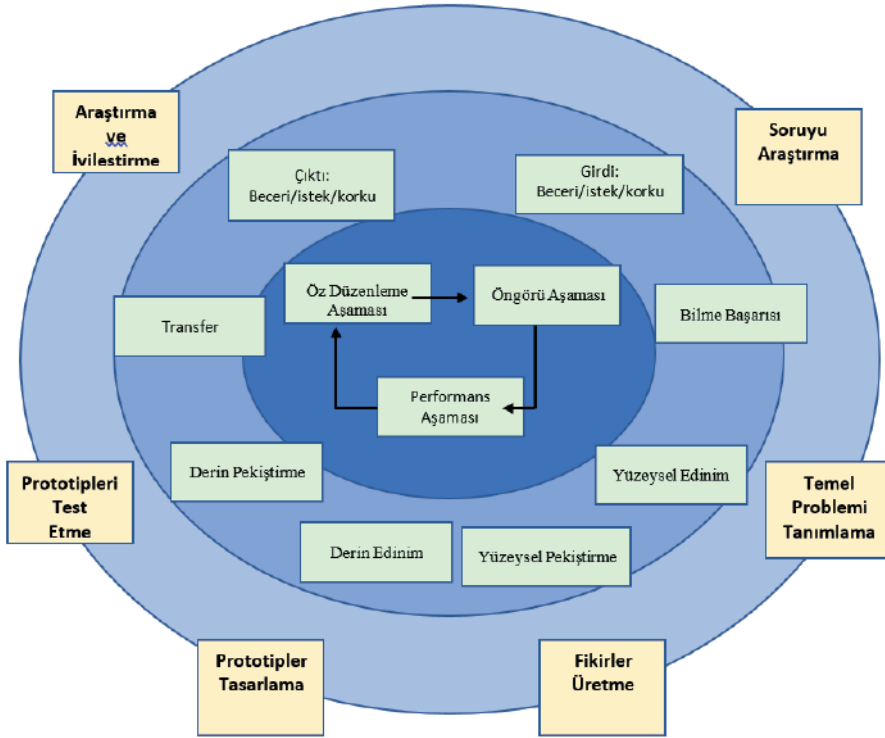
(2014) tarafından ‘herkesin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumları edinme fırsatına sahip olduğu bir eğitim’ (s.14) olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, sürdürülebilir öğrenme ve öğretme sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yeni stratejiler geliştirmek ve bunları eğitim programlarına dahil etmek ya da programları revize etmek suretiyle sürdürülebilirlikle ilişkili konuların programa dahil edilmesi sonucu oluşan, öncelikli olarak sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesine yönelik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ferguson, Roofe ve Cook, 2021; Filho, Salvia ve Eustachio, 2023; Savelyeva ve Park, 2022; Sinakou, Donche ve Petegem, 2022; Santovena-Casal ve Fernandez Perez, 2020).

Sürdürülebilir öğrenme ve öğretmeyi yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendiren araştırmacılardan Geitz ve Geus (2019), yeterlik temelli eğitim, tasarım temelli eğitim ve öz düzenlemeli öğrenme ve problem temelli öğrenme gibi yaklaşımların sürdürülebilir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek nitelikte olduğunu vurgulayarak sürdürülebilir öğrenme ve öğretme yaklaşımının ilkelerini özetlemişlerdir. Buna göre sürdürülebilir eğitim:

1. sosyal yapılandırmacı, bağlamsal, öz-düzenlemeli ve işbirlikçi öğrenmeye dayanır, profesyonel alandaki karmaşık sorunları çözmek için tekrarlı süreçleri kullanır ve öğrenci, öğretmen ve çevre için empati içeren bir yaklaşım sergiler.
2. profesyonel alandan gelen çeşitli taleplere odaklanır ve ulusal ve uluslararası gelişmeleri dikkate alır.
3. etkili, verimli ve sürdürülebilir bir öğrenme sürecinin başlatıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin uyum yeteneğini geliştirmeyi amaçlar.
4. sağlam bir bilgi temeli oluşturmayı, bilgiyi bilinmeyen durumlara transfer etme becerisini ve üstbilginin geliştirilmesini amaçlar.
5. makro ve mikro ortamların karmaşıklığının bir yansıması olup, öğrencilerin öğrenme ortamlarını çeşitli unsurların optimum uyumuyla şekillendirir.
6. öğretmenler, öğrenciler ve profesyonel alan arasındaki ilişkinin bir sonucudur. Uyum ve algının bu ilişki üzerinde önemli bir etkisi vardır (Geitz ve Geus, 2019; s.6).

Geitz ve Geus (2019) bu sürdürülebilir eğitim ilkelerinin sağlıklı bir şekilde işe koşulabilmesi için öğretmenler, öğrenciler ve profesyonel alanlardaki

kişiler arasında karşılıklı üçlü bir etkileşimin kurulması gerektiğini belirterek öz düzenlemeli öğrenme, tasarım temelli öğrenme ve sorun temelli öğrenme ilkelerinden hareketle öğrenme isteği ve becerisine ya da öğrenme hevesi ve stratejilerini dikkate alan üstbiliş becerilerine odaklanarak çok katmanlı bir sürdürülebilir öğrenme ortamı modeli sentezlemişlerdir. Geitz ve Geus (2019) tarafından oluşturulan sentezin görseli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Sürdürülebilir öğrenme ortamı çok katmanlı yapısı (Geitz ve Geus, 2019; s.12).

Şekil 1'de görüldüğü üzere, model içten dışa doğru gelişen katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır. Modelin merkezini öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal öğretileri oluştururken, bir dış katmanı tasarım temelli öğrenmenin kuramsal ilkeleri, en dış katmanı ise problem temelli öğrenmenin kuramsal ilkeleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, modelin başarılı olabilmesi için özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumlulukları üzerinde kontrolü ele almaları önerilmektedir. Böylece öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimseyerek bir yaşantı haline getirmeleri ile sonuçlanabilecek öz düzenleme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri ve bireysel ve mesleki anlamda kendileri üzerinde sürdürülebilir bir etki bırakacağı belirtilmektedir. (Geitz ve Geus, 2019).

Hays ve Reinders (2020) eğitimciler ve mesleki gelişim uygulayıcıları için sürdürülebilirlik ilkeleri üzerinden, 15 hafta sürebilecek bir eğitim programı için sekiz temel öğrenme kazanımı önermişlerdir. Buna göre, sürdürülebilir öğrenme ve eğitim ilkelerine göre yetiştirilecek olan eğitimciler ve mesleki gelişim uygulayıcıları 15 haftalık bir eğitim sonunda;

1. 21.yy gerçekleri bağlamında kendi öğrenme tarz ve yetkinliklerini eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebileceklerdir.
2. Kendi öğrenme gereksinimleri kapsamında kapsamlı ve nesnel bir öğrenme ve gelişim planı hazırlayabileceklerdir.
3. Karmaşık bir sorunu veya başka bir olguyu grafik, şema ya da benzeri görsellerle tasvir edebilecek ve görsellerdeki öğeler arasındaki ilişkileri bağlam içinde veya dışında açıklayabilecektir.
4. Var olan bir sorunun, durumun, müdahalenin, eylemin dinamiklerini oluşturan ve yöneten ekosistemi kapsamlı bir şekilde analiz ederek tanımlayabilecek, çözüm ve değişim önerileri geliştirebilecek ve başarı ya da başarısızlığı tahmin edebilecektir.
5. Toplumsal sürdürülebilirlik projeleri geliştirebilecek, bunları gerektirebilecek ve uygun koşullar oluştuğunda uygulayabilecektir.
6. Bir proje ya da proje önerisini ele alırken etik ilkeler, sürdürülebilirlik değer ve ilkeleri, hedef ve standartlarını dikkate alarak kararlar verebilecektir.
7. Optimum öğrenmeye odaklanarak projeler planlayabilecek ve yürütebilecektir.
8. Bireysel ya da ekip çalışması şeklinde, konu ve sunum şeklini kendilerinin belirleyebileceği, sürdürülebilir öğrenme ve eğitimin ilkelerini, amaçlarını ve stratejilerini içeren bir öğrenme modülü tasarlayabilecek ve sunabileceklerdir.

Berman, Graham ve Bellert (2023) sürdürülebilir öğrenmeyi kültürel, fiziksel, bilişsel, içsel ve kişiler arası özellikler boyutları ekseninde ATRIUM yeterlikleri adını verdikleri bir model ile modellemiş ve kapsayıcı eğitim bağlamında ele alarak yaşam boyu öğrenme, etkin öğrenme, düşünme, başkalarıyla etkileşimde bulunma, dili, matematiği, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma ve öz-yönetim becerilerini geliştirme ile özdeşleştirmişlerdir. Bu bakış açısından yola çıkarak, Berman, Graham ve Bellert (2023) sürdürülebilir öğrenmeyi *herkes için öğrenme, fark yaratan öğretme* ve *kalıcı öğrenme* şeklinde sloganlaştırdıkları bir üçleme ile ele almakta ve Sterling (2008) ile aynı bakış açısından, öğretmenlerin çağdaş

sınıflarda gittikçe artan karmaşıklık ve çeşitliliğe yanıt verecek yöntemlerle ve her öğrenci için sürdürülebilir, uygulanabilir, sağlıklı ve kalıcı bir şekilde eğitim verebilecekleri beceri ve kaynaklarla donatılarak gelecekte adil bir toplumu güvence altına almalarını amaçlayan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı olarak ifade etmektedirler. Herkes için öğrenme ile kapsayıcılığı, fark yaratan öğretme ile nitelikli öğretmenlerce sağlanan etkili öğretimi, kalıcı öğrenme ile de yaşamın dinamik süreci içerisinde gelişen ve değişen gereksinimler ölçüsünde, karşılaşılabilecek zorluklara meydan okuyarak yaşam boyu öğrenmeyi vurgulamaktadırlar.

Gerek Hays ve Reinders (2020) tarafından sürdürülebilir öğrenme ve eğitim programı adı altında önerilen programın kazanımları gerekse Berman, Graham ve Bellert (2023) tarafından önerilen yeterlikler incelendiğinde yaklaşımların bir çok boyutuyla 21.yy becerileri ile ilişkili olduğu da görülmektedir. Kaldı ki, Berman, Graham ve Bellert (2023), sürdürülebilir öğrenme kavramının 21.yy becerileri ile de ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, yaratıcılık, sorun çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri, dijital okuryazarlıklar, inisiyatif alma ve girişimcilik (P21, 2009; 20015; 2019) gibi bir çok 21.yy becerisinin sürdürülebilir öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için önemli olduğu vurgulanmaktadır. .

Ben-Eliyahu (2021), Eğitimde Sürdürülebilir Öğrenme kavramını tanımlarken, kavramı değerlendirmesi veya uygulaması hakkında henüz bir fikir birliği bulunmayan oldukça yeni bir terim olarak nitelendirmekte ve öncelikle eğitimde sürdürülebilir öğrenme ve sürdürülebilirlik pedagojisi kavramları arasındaki ayrımın ortaya konulması gerektiğini belirtmektedir. Ben-Eliyahu sürdürülebilir öğrenmeyi daha çok temiz hava veya temiz su gibi kaynakları yenilemeyi, gençleştirmeyi ve yeniden kullanmayı sağlayan yaşam yollarının eğitime ve öğretime odaklanan ve ağırlıklı olarak içerik odaklı bir yaklaşım olarak nitelerken, eğitimde sürdürülebilir öğrenmeyi bireylere öğrenmelerini olağan veya olağanüstü koşullarda, eğitim hayatından iş hayatına geçiş gibi yaşam geçişleri sırasında ve farklı disiplin alanlarında sürdürmeleri için gerekli olan bilgi ve know-how'ı sağlayan gelişmekte olan bir eğitim felsefesi olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre eğitimde sürdürülebilir öğrenme için en temel kaynak, su, enerji veya gıda gibi kavramlardan ziyade öğrenmenin bizzat kendisidir. Eğitimde sürdürülebilir öğrenme, öğrenenlerin kendilerini yenilemelerini, yeniden inşa etmelerini, yeniden kullanmalarını, sorgulama yapmalarını, açık fikirli olmalarını ve öğrenme ve yeniden öğrenme gerektiren zorlu ve karmaşık durumlarla başa çıkmalarını sağlayan strateji ve becerilerden oluşur. Öğrenciye kendi öğrenme sürecini kendi kendine değerlendirme ve amaçlarıyla uyumlu

hale getirme imkanı vererek kendi kendine yeterliliği sağlar. Bu özelliğiyle eğitimde sürdürülebilir öğrenme 21.yy becerileri ya da yetkinlikleri diye adlandırılan becerilerle de doğrudan ilişkilidir. Ben-Eliyahu (2021) Eğitimde sürdürülebilir öğrenmenin dört temel özelliğini şöyle sıralamaktadır:

1. Yenileme ve Yeniden Öğrenme: Sürdürülebilirliğin temel direklerinden biri olan kaynakların yenilenmesi ilkesinden hareketle, öğrenme de yaşam boyu öğrenme boyunca yenilenmesi gereken bir kaynak olarak görülür. Bu, bireyin ne bildiğini ve gelecekteki durumlar için neye ihtiyacı olduğunu kendi kendine değerlendirmesini ve unutulmuş veya alanındaki ilerlemeler nedeniyle güncellenmesi gereken kavramların yeniden öğrenilmesini sağlar.

2. Bağımsız ve İşbirlikçi Öğrenme: Öğrenmenin sürdürülebilir olması için, bireyin bağımsız öğrenme ve yardım arama becerisini dengeleyerek kendi kendine nasıl öğreneceğini ve gerektiğinde içinde bulunduğu toplumdaki nasıl destek alacağını bilmesi ve içinde bulunduğu topluluk veya gruptaki sorumluluğun eşit ve adil dağıtıldığı ve ortak bir amaca yönelik etkileşimi içeren öğrenme biçimi olarak ifade edilmektedir.

3. Etkin Öğrenme: Sürdürülebilir öğrenmenin sağlanması için bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin bir katılımcı olması gerekir. Bu bağlamda kendi ilerlemelerini izlemesi, bir geri bildirim ve ileribildirim döngüsü içinde ilerlemesi, bir başka deyişle geriye ve ileriye dönük yansımalar yapması bireyden beklenen davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İleri bildirim döngüsü, geçmişteki başarıları kolaylaştıran stratejilerin gelecekteki görevlere taşınmasına katkı sağlayan önemli bir etkidir. Bireyin proaktif olmasını, inisiyatif almasını ve değişen toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlamak için yeniden düzenlemeler yapmasını, bir başka ifadeyle 21.yy becerilerini işe koymasını gerektirir.

4. Aktarılabilirlik: Öğrenilen stratejilerin, süreçlerin veya becerilerin farklı alanlara veya bağlamlara (örneğin okuldan işe) uygulanabilme yeteneği ve becerisi olarak ifade edilmektedir. Aktarılabilirlik, anaokulundan ilkokula veya üniversiteden iş gücüne geçiş gibi yaşam geçişleri sırasında hayati öneme sahiptir.

Eğitimde sürdürülebilir öğrenmenin eğitim bilimleri perspektifinden işe koşulması öğrenme becerilerine odaklanılarak gerçekleştirilebilir. Gerçek dünyada öğrenmenin sürdürülebilmesi için öğrencilerin problem çözme deneyimlerine maruz kalması gerektiğinden yüz yüze, yapılandırılmış ve metodolojik dersler gibi geleneksel öğrenme yöntemlerinin eğitimde sürdürülebilir öğrenme için etkili olamayabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, eğitimde sürdürülebilir bir öğrenmenin sağlanabilmesi için

programların etkin öğrenmeyi destekleyecek şekilde, öğrencilerin ustalaşma sürecinde risk almaları ve hata yapmaları teşvik edilecek şekilde tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir. Örneğin, Proje tabanlı öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıflar gibi uygulamaların, eğitimde sürdürülebilirliğin temel unsurları olan esneklik, sorgulama temelli olma ve açık fikirlilik gibi nitelikleri destekleyeceği vurgulanmaktadır (Ben-Eliyahu, 2021; Cebrián ve Junyent, 2015).

Sonuç olarak, sürdürülebilir öğrenme, alanyazındaki tanımlamalar ve ifade edilen ilkeler ışığında, bireyin sahip olduğu, 21.yy yetkinlikleri olarak da adlandırılan becerileri ışığında kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve bunu yaşam boyu sürecek bir olgu haline getirmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda, sürdürülebilir eğitim ise bireyin bu öğrenme sürecine katkı sağlayacak eğitim yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamalar ışığında sürdürülebilir öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulabilecek güncel öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından bazıları öz-düzenlemeli öğrenme, tasarım temelli öğrenme, yetkinlik temelli öğrenme ve problem temelli öğrenme sayılabilir.

2. Öz-düzenlemeli öğrenme

Sürdürülebilir eğitim, öğrenmede sağlam temelleri güvence altına alan öğretim uygulamaları ve teknikleri gerektirir. yüzyılın değişen bağlamları, ihtiyaçları ve eğilimleri, öğretmenlere, öğrencileri sürekli değişen ve dijital bir dünyaya hazırlama konusunda zorluklar getirmektedir. Eğitim felsefelerinin ve programlarının, öğrenenleri değişen ortamlarda öğrenme süreçlerini devam ettirebilmeleri için yaşam boyu öğrenmenin temeli olan uyarlanabilir becerileri geliştirmeye teşvik etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öz-düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ) öğrenme süreci üzerinde eylem geliştirme süreci olarak ve en kısa tanıyla “nasıl öğrenileceğini öğrenme” olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bir öğrenme amacına yönelik eylemleri izleyerek, yönlendirerek ve düzenleyerek kişinin kendi öğrenimi üzerinde özerklik (otonomi) sağlar. Bu bakış açısıyla ÖDÖ, öğrenme sahipliğini öğretmenlerden öğrencilere kaydırma potansiyeline sahiptir. Bireyselleştirilmiş öğretim ve öğrenmenin geleneksel olarak öğretmenin alanı olarak görüldüğü duruma yönelik radikal bir değişimi temsil eder, bu durum öğrencinin kendi öğreniminde etkin bir katılımcı olmasını gerektirir. ÖDÖ, öğrencileri kendi öğrenmelerini “kendi ellerine almaya” teşvik ettiği için sosyal açıdan sürdürülebilir bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenmeye sürekli katılımı sürdürmek için öğrencilerin okuldayken güçlü ÖDÖ temelleri geliştirmesi hayati önem taşır (Taranto ve Buchanan, 2020).

ÖDÖ döngüsel olarak üç aşama ile ifade edilebilir. Bunlar, öğrencilerin, motive bir şekilde verilen bir görevi analiz ederek çeşitli stratejiler planladıkları ve kendilerine hedefler belirledikleri sağduyu aşaması, planlamayı uyguladıkları, hedeflerine ulaşmak için eylemlerini düzenledikleri ve ilerlemelerini izleyerek stratejilerini gözden geçirip yeniden düzenledikleri, ve dolayısıyla, hangi stratejilerin başarılı ya da başarısız olduğunu belirleyebildikleri performans aşaması ve verilen görevi tamamladıktan sonra performanslarını, sağduyu aşamasında belirlenen beklentilere göre değerlendirmelerini içeren öz yansıtma aşamasından oluşur (Taranto ve Buchanan, 2020; Zimmerman, 2002).

ÖDÖ'nün geliştirilmesi, 21. yüzyıl öğrenenleri için özellikle önemlidir. Günümüz sınıfı, teknolojik boyutlardan türetilen bir dizi faktörden ve yeni öğrenme yaklaşımlarından etkilenmektedir. Örneğin, bilgi artık basılı materyallerle sınırlı değildir. İnternet üzerinden bilgiye erişmek, çok sayıda kaynaktan gelen çoklu metinleri analiz etmeyi gerektirdiği için bilişsel olarak zorlu bir görev olabilir. Bu durum, öğrencilerin çevrimiçi materyalin gerçekliğini değerlendiren eleştirel okuyucular olmasını zorunlu kılar. Bu zorluklar, başarılı bir öğrencinin okuma ve düşünmede stratejik ve eleştirel olmasını gerektirir. Ancak, yapılan çalışmalar ve PISA değerlendirmeleri çok sayıda 15 yaş civarındaki öğrencilerin en temel okuma görevlerini bile tamamlamakta güçlük yaşadığını göstermektedir. Bu durum, sürdürülebilir eğitimin nasıl desteklenmesi gerektiğine dair önemli çıkarımları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, ÖDÖ, öğrencilerin başarısı ve gelişimi için gerekli becerileri geliştirmede öne çıkmakta ve sürdürülebilir ve kaliteli öğretim yaklaşımları için bir yol sunmaktadır. ÖDÖ'nün öğrencilerin öğrenimi, akademik başarıları ve okul sonrası yaşamları ile güçlü pozitif bir ilişkisi olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır. Güçlü ÖDÖ becerilerine sahip öğrenciler, küresel iş piyasalarında rekabet etmek için gereken esnek düşünme ve problem çözme gibi beceri setlerini edinebilmektedirler. Buna rağmen, ÖDÖ ilkeleri, sürdürülebilir eğitim ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için gerekli olmasına rağmen, yöntemsel olarak okullarda nadiren uygulanmaktadır. Alan yazında ÖDÖ'nün başarılı uygulamalarına yönelik görgül çalışmaların sınırlı oluşu, öğretmenlerin öz-düzenleme konusundaki sınırlı bilgileri ve uygulamadaki zorluklar nedeniyle ÖDÖ'nün işe koşulmasında zorluklar yaşandığı görülmektedir (Shephard vd, 2015).

Eğitimde sürdürülebilirliği destekleyebilecek bir yaklaşım olarak ÖDÖ'nün uygulanabilmesi için hizmet öncesi eğitim sırasında öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının programa dahil edilmesi, öğretmenlerin ÖDÖ öğretimine yönelik hazır bulunuşluğunu ve coşkusunu artıracaktır.

Hizmet öncesi dönem, öğretmenlerin inanç ve bakış açılarının olduğu kritik bir zamandır. Öğretmen adaylarının, kendi öğrenmeleri sırasında öz-düzenleme stratejilerini kişisel olarak uygulamaları, öğrencilere rehberlik etme konusunda daha hazırlıklı olmalarını sağlayacaktır (Santoveña-Casal ve Fernández Pérez, 2020).

ÖDÖ öğretimine yönelik öğretmenlerin öz-yeterliliğinin artırılması, Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel öğrenme kuramı ilkelerine dayandırılarak, etkili uygulama için kritik bir işlev üstelenebilir. Yüksek öğretim yeterliliğine sahip öğretmenlerin, yeni öğretim fikirlerine ve stratejilerine daha açık olma eğiliminde oldukları düşünüldüğünde öz-düzenlemeli öğrenme konusundaki farkındalıklarının artırılması sürdürülebilir eğitim ve öğrenme için tetikleyici olacaktır. Kuramsal ÖDÖ bilgisi, öğretmenlerin farklı bakış açılarını anlamalarını sağlayarak ve kendi öz-düzenleme becerilerini geliştirerek onların ÖDÖ öğretimine yardımcı olur. Kendi öğrenmelerinde ÖDÖ becerilerini uygulayan öğretmenler, sınıfta ÖDÖ kullanımını modellemede daha etkili olabilirler.

İşgücü piyasalarının hızla değişmesi ve teknolojinin gelişimi nedeniyle mesleklerin dönüşmesi veya ortadan kalkması sebebiyle, öğrencilerin başlangıç eğitiminde edindikleri bilginin bir ömür boyu geçerliliğini koruması artık gerçekçi değildir. Bu nedenle, yükseköğretimin önemli bir hedefi, öğrencilerin kendi öğrenimleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını desteklemek, onları öz-düzenleyici öğrenciler olarak yetiştirmek ve böylece kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde yaşam boyu sürecek, sürdürülebilir bir etki yaratmaktır. Sürdürülebilirlik bağlamında iyi eğitimli bireylerin ayırt edici özellikleri, ilgili bir bilgi tabanına sahip olmaları, mesleki davranış sergileyebilmeleri ve kendi öğrenme ve gelişimlerini kontrol edebilmeleridir.

Eğitimde sürdürülebilirlik için öz düzenlemeli öğrenmenin işe koşulmasında bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir. Etkili ÖDÖ uygulaması için okul düzeyinde sahiplenilen, paylaşılan ve işe koşulan bir vizyon kilit bir öneme sahiptir. Mesleki gelişim, ÖDÖ'yü teşvik etmek amacıyla bütüncül okul yaklaşımı aracılığıyla, okuldaki bütün süreçler içine dahil edilerek en etkili şekilde entegre edilebilir. Yöneticilerin, de öğretmenlerle birlikte ÖDÖ uygulamalarını işe koymak için güçlü şekilde destek olmaları ve katkı sağlamaları önemlidir. Özellikle mesleki gelişimin öğretmenlerin ÖDÖ'nün etkili uygulanmasını engelleyen engellere karşı sürekli destek sunma potansiyeline sahip olduğu düşünüldüğünde okul yöneticilerinin bu kapsamda destekleyici olmaları önemlidir.

3. Tasarım Temelli Öğrenme

Sürdürülebilir eğitim için Tasarım Tabanlı Eğitim (TTÖ) modeli, Problem Temelli Öğrenme ve Yetkinlik Temelli Eğitim yaklaşımlarının bir ilerlemesi ve yeniden tasarımı olarak kabul edilmektedir. Tasarım temelli öğrenme özellikle yükseköğretimde tüm paydaşların öğrenme sürecini güçlendiren, öğrenciler, mesleki alan ve öğretmenler arasında üçlü bir süreç olan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. TTÖ, sürdürülebilir öğretme ve öğrenme ilkeleri içerisinde iteratif (tekrarlayan) süreçler kullanır ve karmaşık ve gerçek yaşam sorunlarına odaklanır. Gerçek ve karmaşık sorunlar üzerinden mevcut durum ile amaçlanan durum arasındaki farka odaklanan ve bu boşluğu gidermek amacıyla etkinlikler, projeler ya da ürünler ortaya koymayı amaçlayan bu yaklaşım, çok disiplinli bilgi edinimi, metabilşel becerilerin geliştirilmesi ve sosyal değer yaratılması açısından değer katmaktadır. Öğretim programının görevi, öğrenciler için etkili öğrenme ortamları tasarlamaktır. Bu bağlamda, öğrenme ve öğretme, çevremizdeki unsurlara iletişim ve ortak anlam verme anlamına gelen diyalojik bir süreç olarak tanımlanır (Uitto ve Saloranta, 2017).

Sürdürülebilir eğitim için TTÖ sosyal yapılandırmacılık felsefesi ilkeleri içerisinde işbirliğine dayalı, bağlamsal ve öz düzenlemeli öğrenmeyi esas alarak işe koşulur. En önemli özelliği, öğrenciler, öğretim görevlileri ve profesyonel alan arasında güçlü işbirliğine dayalı üçlü bir süreç olmasıdır. TTÖ, bu üç paydaş arasındaki yönetsel ve yönetsel üçlü etkileşimi, karmaşık ve güncel sorunlarla yüzleşmek için tekrarlayan süreçler kullanarak işe vuruk ve işlevsel hale getirir.

TTÖ süreci, tasarım odaklı düşünme ilkelerinden yola çıkılarak belirlenen altı aşamadan oluşur. Dairesel bir yapıda ancak doğrusal olmak zorunda olmayan bu aşamalar belli bir sıraya bağlı olmaksızın ilerleyebilir ve gerektiğinde ilgili aşamadan tekrarlanarak süreç yürütülebilir. Sürdürülebilir eğitim için TTÖ'nün önemli özellikleri olan empati kurma, tanımlama, fikir üretme, uygulama, test etme, değerlendirme ve iyileştirme gibi eylemlerin bu aşamalarda işe koşulması beklenmektedir. TTÖ sürecini oluşturan aşamalar şöyle sıralanabilir:

1. Sorunun araştırılması: Bu aşamada öğrencilerden problemi empatik bir bakış açısıyla ele alarak sorunun ne olduğunu derinlemesine araştırmaları beklenmektedir. Bu aşama, öğrencilerin gelecekteki çalışma alanlarıyla ilgili karşılaşılabilecekleri sorunları detaylı tanıma ve araştırma olanağı sağlar.

2. Temel problemin tanımlanması: Öğrencilerin bütün yönleriyle problemi tanımlamalarını ve mevcut durumun analizini yapmalarını içerir.
3. Fikirler üret: Problem durumuna bağlı olarak öğrencilerin yeni fikirler üretmesini içerir. Bu aşamada olabildiğince fazla ve çeşitli fikir üretilmesi beklenir.
4. Prototip tasarla: Üretilen fikirlerden yola çıkılarak en uygun prototipin tasarlanmasını içerir.
5. Prototipin denenmesi. Bu aşama tasarlanan prototipin denenerek işleyen ya da işlemeyen kısımlarının belirlenmesi ve daha işlevsel hale getirilmesi için gerekli bilgilerin toplanması açısından önemlidir.
6. Araştır ve iyileştir: Öğrencilerin buldukları çözümleri/prototipleri eleştirel bir şekilde incelemelerini, etkilerini araştırmalarını, gerekli düzenleme ve iyileştirmeler yapmalarını içerir. Sürecin tamamının bütüncül bir özeti olması bakımından TTÖ için oldukça önemli bir aşamadır (Geitz ve Geus, 2019;

Sonuç olarak, Tasarım Temelli Öğrenme modeli, sürdürülebilir öğrenme ve öğretme için temel yaklaşımlardan biri olarak, öğrencilerin öz-düzenleme ve derin öğrenme yaklaşımlarını geliştirmeyi amaçlayan çok katmanlı bir yapı sunar. TTÖ, Problem Temelli Öğrenme (PTÖ) ve Yetkinlik Temelli Eğitim (YTE) gibi sosyal yapılandırmacı temellere dayanan mevcut eğitim yaklaşımlarının ileri bir yeniden tasarımı olarak görülebilir. Bu sürdürülebilir eğitim yaklaşımının temel amaçlarından biri, öğrencileri yaşam boyu gelişime hazırlamak amacıyla meta-bilişsel beceriler kazanmalarını sağlamaktır. TTÖ'nün sürdürülebilir eğitim kavramı olarak, öğrenme süreçlerindeki bilişsel faaliyetler hakkındaki bilgi ve bunların düzenlenmesi olarak tanımlanabilecek meta-bilişi bir öğrenme çıktısı olarak hedeflemesi ve bunu eleştirel inceleme, sürekli gelişime odaklanma ve yansıtma gibi eylemlerle desteklemesi kavramı eğitimde sürdürülebilirlik için önemli ve değerli kılmaktadır.

3.Yetkinlik Temelli Eğitim (YTE)

YTE, öğrencilerin sadece bilgi biriktirmek yerine, bilgiyi pratikte uygulamaları ihtiyacına yanıt olarak ortaya çıkmıştır. YTE odaklı öğrenme ortamları, öğrencilerin gelecekteki mesleki alanlarını temsil eden simüle edilmiş bağlamlardaki görevler üzerinde çalışmasını üzerine kurgulanmıştır. Yetkinlikler, bağlama bağlı olma, bütünleşik olma (bilgi, beceri ve tutumların bütünleşmesi), değişime tabi olma, etkinlikler ve görevlerle

ilişkili olma, öğrenme ve gelişim süreçleri gerektirme ve birbiriyle ilişkili olma şeklindeki özelliklerden oluşur. Sürdürülebilir eğitim bağlamında YTE, bireyin günümüz dünyasında hızla değişen durumlar ve karşılaşılan yeni ve zor problemler karşısında 21.yy becerileri olarak adlandırılan beceri çerçevelerinde geçen bir takım becerilerini işe koşarak bu problemlerin üstesinden gelebilmelerini ve okul sonrası hayatlarında da bunu devam ettirebilmeleri ilkesine dayanmaktadır. Özünde işleyiş ve içerik bakımından öz-düzenlemeli öğrenme ve tasarım temelli öğrenme ilkeleriyle oldukça benzerlik gösterse de yetkinlik temelli öğrenme daha çok bireyin kendisini diğer bireylerden ayıran bir takım meziyetlerini açığa çıkarmaya odaklanır. Bu bakımdan bireysel özelliklere ve kişinin kendini daha iyi tanımasında da katkı sunmuş olur (Lozano vd, 2017).

4. Problem Temelli Öğrenme (PTÖ)

Problem temelli öğrenme (PTÖ) ilk olarak 1969'da tıp eğitiminde öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye teşvik etme amacıyla uygulanmaya başlayan PTÖ'nün bilimsel temellerini oluşturan dört temel öğrenme ilkesi, yapılandırmacı öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme, işbirlikli öğrenme ve bağlamsal öğrenmedir. Öğrencilerin bir problem karşısında sahip oldukları mevcut bilgiyi etkin bir planlama ve izleme süreci sonunda, akranlarıyla birlikte ortak bir amaç ve sorumluluk içerisinde ilgili duruma uygun bir şekilde işe koşmalarını gerektiren bir süreç olarak PTÖ, bilginin sağlam temeller üzerinde inşasını, bilinmeyen durumlara aktarılma becerisini ve metabilişin geliştirilmesine katkı sağlar. Sürdürülebilir eğitim açısından ele alındığında, PTÖ, öğrenmenin problemler üzerinden işe vuruk hale gelmesi ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlaması bakımından önemlidir. Problem çözme aşamalarını içselleştiren öğrencilerin bunları gerçek yaşam durumlarında da kullanabilecekleri ilkesinden hareketle öğrenmenin sürdürülebilirliğine katkı sağlamayabilecek bir yaklaşım olarak benimsenmektedir. Özünde profesyonel bir ürün sunma ve profesyonel davranış sergileme gibi hedefleri olan PTÖ, bilginin ve ele alınış biçimlerinin sürekli güncellendiği bu zaman diliminde öğrencilerin okul sonrası yaşamlarına hazırlanmalarında önemli bir araç olabilecektir. PTÖ'nün proje temelli öğrenme, yetkinlik temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi bir çok öğrenme yaklaşımıyla birlikte kullanımı da onu sürdürülebilir eğitim için ayrıca değerli ve anlamlı kılmaktadır (Agbedahin, 2019; Ben-Eliyahu, 2021).

5. Sonuç

Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları çerçevesinde oluşturulan ve amacı dünya sakinlerinin yaşam kalitesini artırırken doğal ve

beşeri kaynakların verimli kullanılması olan Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi (Education for Sustainable Development/ESD), ekonomik, sosyal ve çevresel etkenlerin birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmasını içeren ve bu birlikteliğin eğitim yoluyla sağlanması gerektiğini ifade eden bir çerçevedir. Bu bakış açısından hareketle, yükseköğretim özelinde ESD, yaşam boyu öğrenme, disiplinler arası yaklaşım, sistem düşüncesi, ortaklık/işbirliği, çok kültürlülük, ve yetkilendirme gibi boyutları içermektedir. Sürdürülebilir öğrenme ya da eğitimde sürdürülebilirlik bağlamında yukarıda önerilen yaklaşımlar olan, öz-düzenlemeli öğrenme, tasarım temelli öğrenme, yetkinlik temelli öğrenme ve problem temelli öğrenme gibi yaklaşımların bu boyutların ediniminde ya da eyleme geçirilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Agbedahin, A. V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable development*, 27(4), 669-680. <https://doi.org/10.1002/sd.1931>
- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Ben-Eliyahu, A. (2021). Sustainable Learning in Education. *Sustainability*, 13(8), 4250. <https://doi.org/10.3390/su13084250>
- Berman, J., Graham, L., Bellert, A., & McKay-Brown, L. (2023). *Responsive teaching for sustainable learning: A framework for inclusive education*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003299813>
- Caradonna, J.L. (2022). *Sustainability: A history*, Oxford University Press: New York.
- Cebrián, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2), 579. <https://doi.org/10.3390/su12020579>
- Farley, H. M. & Smith, Z. A. (2020) *Sustainability: if it's everything, is it nothing?* (2.b.). Routledge: New York.
- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. DOI: 10.1080/13504622.2021.1921113
- Filho, W.L., Sierra, J., Price, E. et al. The role of universities in accelerating the sustainable development goals in Europe. *Sci Rep* 14, 15464 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Geitz, G. & Geus, J. D. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning, *Cogent Education*, 6:1, 1647919, DOI: 10.1080/2331186X.2019.1647919
- Hays, J., Reinders, H. Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *Int Rev Educ* 66, 29–52 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>
- Kuhlman, T, & Farrington, J. 2010. "What is Sustainability?" *Sustainability* 2, no. 11: 3436-3448. DOI: <https://doi.org/10.3390/su2113436>
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Susta-

- inable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Nolet, V. (2009). Preparing sustainability-literate teachers. *Teachers college record*, 111(2), 409-442.
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2009). <http://www.p21.org/about-us/our-history>
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2015, Mayıs). P21 Framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning; A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops. Partnership for 21st Century Learning; A Network for Battelle for Kids. battelleforkids.org/networks/p21
- Santoveña-Casal, S., & Fernández Pérez, M. D. (2020). Sustainable distance education: Comparison of digital pedagogical models. *Sustainability*, 12(21), 9067. Doi:10.3390/su12219067
- Savelyeva, T., & Park, J. (2022). Blockchain technology for sustainable education. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1591-1604. <https://doi.org/10.1111/bjet.13273>
- Senge, P. (2014). *Creating schools of the future: Education for a sustainable society*. In R. Constanza & I. Kubiszewski (Eds.), *Creating a sustainable and desirable future: Insights from 45 global thought leaders*. New Jersey: World Scientific (pp. 321–329).
- Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Miroso, M., Skeaff, S., Slooten, L., Starck, M., Furnari, M., Jowett, T. & Deaker, L. (2015). Seeking learning outcomes appropriate for ‘education for sustainable development’ and for higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 40(6), 855-866. DOI: 10.1080/02602938.2015.1009871
- Sinakou, E., Donche, V., & Van Petegem, P. (2022). Action-orientation in education for sustainable development: Teachers’ interests and instructional practices. *Journal of Cleaner Production*, 370, 133469. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133469>
- Sterling, S. (2008). Sustainable education-towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (6).
- Sterling, S., & Orr, D. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Vol. 6). Totnes: Green Books for the Schumacher Society.
- Taranto, D., & Buchanan, M. T. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5-15. DOI: 10.2478/dcsc-2020-0002

- Uitto, A., & Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education Sciences*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>
- UNESCO (2014), *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Unesco Paris.
- United Nations, 2015. Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Zimmerman (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview, *Theory into Practice*, (41)2: 64-70, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Concept Maps as a Cognitive Tool in Language Education

Abdulkadir Kırbaş¹

Bahadır Kaygusuz²

Abstract

One of the most important goals of today's educational programs is the effective transfer of knowledge to students. In addition to teaching materials, the methods used are also effective in transferring knowledge and developing students' cognitive abilities. The use of contemporary learning methods is crucial in conveying targeted knowledge to students. In this context, language education has become a key objective of curricula, from preschool to higher education. While language learning is haphazard and unplanned in preschool, it is now systematically and systematically delivered to students starting in primary school. Achieving language learning at the targeted level undoubtedly depends on the effectiveness of the teaching methods used. Recently, concept maps, a modern learning method that presents the relationships between concepts through graphics and other visuals, have become an effective method for developing language skills such as listening, reading, speaking, and writing in students of all levels. Their implementation in educational practices has been recommended in prepared curriculums. Concept maps are concrete graphics that illustrate the relationship between a single concept and other concepts within the same category. Furthermore, concept maps are an effective method used to enhance students' conceptual understanding, particularly in developing conceptual understanding. In other words, a concept map is a two-dimensional diagram that shows the interrelationships of concepts under a broader heading. In language education, instructional materials and techniques are an important element of the learning-teaching process. The primary goal in the learning-teaching process is to make learning easier and increase learning efficiency by addressing the subject

1 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, akadirkirbas@atauni.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0001-9846-0256>

2 Dr., MEB, bahadirkaygusuz7@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0003-4360-9214>

more concretely, more closely, and more familiarly. Teaching materials most often serve this purpose in the learning-teaching process. Concept maps are a frequently used teaching material in education. In this context, this study aims to emphasize the role and importance of concept maps in language education, which allow students to identify relationships between concepts and to present this information in various forms, such as graphics. This study, conducted using the field literature method, reviewed the relevant literature and presented theoretical information about concept maps used in language education.

1. INTRODUCTION

Concepts are mental structures that help understand and organize events, objects, or phenomena. The primary goal of the educational process is to enable students to grasp the relationships between information and concepts. Acquiring knowledge by establishing meaningful connections between these structures supports lasting learning rather than superficial memorization. In this context, Novak and Gowin (1984) emphasized the importance of teaching methods that allow students to actively explore knowledge. Concept maps, in particular, have been described as an effective teaching-learning tool that visually represents how students learn and make sense of information. This method, which develops students' conceptual thinking and perception levels, also offers an effective strategy for increasing achievement. Concepts are mental structures that help understand and organize events, objects, or phenomena. Comparing the concept maps students prepare before and after a lesson provides a benchmark for understanding how they relate their existing knowledge and their progress throughout the lesson. This assessment allows students to see how they structure concepts and the connections they make. This approach encourages students to understand their knowledge more deeply and to establish relationships between concepts more accurately. The teaching-learning process is a dynamic one consisting of planning, implementation, and evaluation phases (Esiobu & Soyibo, 1995; Okebukola, 1990). In recent years, discussions on how subjects should be assessed have demonstrated that traditional assessment methods (open-ended questions, multiple-choice tests, etc.) cannot fully measure students' conceptual understanding (Kaya & Ebenezer, 2003). As a result of these discussions, the concept of "authentic assessment," which proposes a more in-depth and continuous assessment of students, has emerged. Concept maps are offered as an alternative method for such assessments (Ebenezer & Haggerty, 1999).

With the increasing popularity of e-learning, providing customized courses tailored to students' individual abilities and learning outcomes has become a more common goal in education. In this context, adaptive learning systems enhance students' learning processes by providing personalized guidance. Indeed, the 2024 Turkey Century Education Model addresses this issue, emphasizing the need for differentiated instruction and individualized approaches to education, and adopting a teaching strategy designed to meet students' diverse learning needs. It is emphasized that this approach aims to tailor educational processes to each student's learning profile, readiness level, interests, and abilities. It is stated that the Turkey Century Education Model, focusing on elements such as flexible grouping, continuous assessment, and adaptation, aims to create an environment where every student can have the maximum learning opportunity (MEB, 2024). Concept maps play a critical role in achieving these goals. Concept maps can be prepared manually, or they can be automatically generated using the two-stage concept map generation (TP-CMC) approach, based on students' past test records (Tseng, et al., 2007). Concepts can be defined as mental structures that represent common characteristics of objects, events, thoughts, and phenomena in the world. These structures enable people to make sense of, organize, and communicate information about the world. Some key characteristics of concepts can be summarized below:

Unique and General Properties: Concepts are formed by identifying and grouping different and similar characteristics of entities using scientific and technological methods. Each concept has its own unique descriptive or functional aspect.

- **Abstraction and Generalization:** Concepts are general and abstract representations of specific objects and events. According to Aksan's (1995) definition, concepts are linguistic abstractions based on the common characteristics of objects, shapes, and situations in the world.
- **Individual Differences:** Concepts can have different meanings from person to person. In other words, the meaning of a concept can change depending on individual experiences and knowledge.
- **Relationship with Mental Development:** Concept development is directly proportional to an individual's mental development. Children, in particular, learn and develop concepts in parallel with their mental development. While young children learn concrete concepts, older students learn abstract concepts by establishing relationships between these concepts.

- **Organization and Grouping:** Concepts exist in vertical and horizontal organization. In other words, they can be grouped by establishing hierarchical or horizontal relationships between concepts.
- **Symbolic Representation:** Some concepts can be remembered through shapes or symbols, and these symbols contribute to the mental representation of the concept.

The concept map method is an effective teaching strategy that supports meaning-making in the language learning process. This method allows students to structure knowledge, visualize relationships between concepts, and make the learning process more systematic (Novak & Cañas, 2008). Concept maps have been shown to have positive effects, particularly in terms of vocabulary development, understanding grammar rules, reading comprehension skills, and writing (Ausubel, 1968). This method, consistent with the constructivist learning approach, helps students make new learning more meaningful by activating their prior knowledge (Jonassen, Beissner, & Yacci, 1993). Research has shown that language education supported by concept maps strengthens students' long-term memories and increases their active participation in the learning process (Heimlich & Pittelman, 1986). Therefore, the more widespread use of concept maps in language education is considered an important pedagogical tool that supports students' learning processes. Students' existing concepts play a crucial role in their conceptual learning process. New concepts are learned and reinforced by connecting them to previously learned concepts. Therefore, teachers' understanding of students' existing concepts plays a crucial role in understanding how well they grasp new information. The primary goal in Turkish lessons is to enable students to grasp general and specific meanings through the analysis of reading passages. This process involves a series of analysis steps to analyze the meaning and structure of the text:

- **Word Analysis:** It's important to begin analyzing reading passages with words. The feelings and ideas expressed in texts are best expressed through words. A correct understanding of words, idioms, terms, and concepts is critical for a holistic understanding of the text. Words whose meanings are unclear make it difficult to fully grasp the main idea and connotations of the text.
- **Sentence and Paragraph Analysis:** After correctly understanding the words, sentences are analyzed to determine the main idea of the paragraph. The main idea of the paragraph, in turn, is tied to the overall message of the text. Main ideas play a central role in understanding the purpose of the text.

- **Attention to Functional Words:** Functional words play a crucial role in understanding the organizational structure of a text. These types of words facilitate understanding how ideas in the text are interconnected and make the reading process more efficient.
- **Visualization Techniques:** Akyol (2006) states that visualizing words and concepts allows students to better understand concepts. Techniques such as concept maps and mind maps can help students establish connections between main and supporting ideas in a text.
- **Different Reading Techniques:** Abstract words and concepts can be introduced to students through different reading techniques. Event-based texts, which stimulate students' imaginations, are particularly effective tools for learning new words and concepts. Words and concepts in such texts are easier to learn and understand when considered in context.
- **Informational Texts:** In informational texts, recognizing main ideas, concepts, and vocabulary plays a key role in text comprehension. Accurately identifying and analyzing supporting words and concepts in such texts also contributes to text comprehension (Akyol, 2006).

In short, the text analysis process begins with a clear understanding of words and concepts and continues with analyzing the overall structure and main ideas of the text. Different techniques used in this process can be effective in introducing students to new concepts and vocabulary. Breaking down reading passages into small, meaningful pieces, such as concepts, allows students to better understand the text and facilitates transitions between concepts. At this point, concept maps stand out as an important tool. Concept maps are an effective technique not only for understanding abstract or unfamiliar words, but also for grasping the general structure and main ideas of reading passages.

A concept map is a technique that graphically presents the characteristics of concepts or their relationships with other concepts. This method facilitates understanding information by visually organizing concepts. According to Karapür (2002), "Concept maps are structures that visually organize information." These structures allow:

- **Relationships Between Concepts:** Students see the relationships between concepts more clearly. This allows them to progress more quickly and effectively in the learning process.
- **Visualization:** Visualizing information facilitates learning and helps information become more retentive. Establishing connections

between concepts reinforces the learning of concepts, especially abstract or difficult-to-understand concepts.

- **Key Principles and Propositions:** Concept maps organize the relationships between concepts based on specific principles and propositions. This facilitates understanding how concepts form a whole.

Concept maps allow students to divide texts into smaller parts and grasp the meanings and relationships between these parts. This method also helps identify the main and supporting ideas in the text, enabling students to develop a deeper understanding, especially in information-dense texts. Concept maps are an effective technique for analyzing texts and understanding the concepts they contain (Novak & Gowin, 1984). This tool helps students better understand texts and organize information by visualizing the relationships between concepts. By visualizing concepts graphically, students can see connections between information more clearly and, therefore, recall information more easily (Kinchin, Hay, & Adams, 2000).

The Impact of Concept Maps on Learning

Concept maps are an effective teaching technique, particularly when learning complex topics, that allows students to organize information, concretize abstract concepts, and thus see the connections between topics more clearly. Developed by Novak and Gowin (1984), this technique goes beyond traditional memorization methods and promotes meaningful learning. The concept map method achieves the following benefits:

Visualization of Information: Concept maps graphically concretize the main points of a topic and enable students to organize it in their minds. During this process, students visually analyze the relationships between concepts, which contributes to knowledge retention. Because information and concepts are supported by visuals, retention becomes easier.

Intellectual and Mental Skills: When creating a concept map, students use intellectual processes to find appropriate connections between concepts. This process is not limited to simply placing concepts; students also analyze the content of the topic and make the information meaningful. As Barut (2006) stated, this process forces students to establish meaningful relationships between concepts.

Meaningful Learning: Concept maps allow for a comprehensive overview of topics by defining the cause-effect relationships between concepts.

This encourages a deep understanding of information, rather than merely superficial learning. Understanding the interrelationships of concepts allows students to learn topics in a more meaningful and organized way.

Active Participation and Retention: When students create concept maps on their own, they make the topics more retentive. In this process, students analyze, structure, and transform information into visual form, actively participating in learning. The maps they create through effort and practice support long-term retention of knowledge. Concept maps are tools that visualize the relationships between information and concepts and can be used for a variety of purposes. These maps present the main concept and its related sub-concepts in a clear structure, revealing the connections between concepts. Concept maps are divided into the following categories based on their content and drawing style (Altın, 2002):

- Complete and linked concept maps: Clear relationships between main and sub-concepts are clearly displayed.
- Complete but unrelated concept maps: While concepts are distinct, their relationships are not clearly shown.
- Incomplete and unrelated concept maps: Both concepts and their relationships are incomplete.

Concept maps are also divided into three types based on their shape:

- Spider maps: The main concept is at the center, and subconcepts are displayed in a surrounding pattern.
- Chain maps: Concepts are organized in a sequential chain.
- Hierarchical maps: The main concept is at the top, and subconcepts are arranged in a descending order.

In addition to these, mixed concept maps can also be found, and these maps are usually created by combining different types. The basic principles and steps to be taken into account when creating concept maps ensure their effectiveness and clarity. The stages of this process (Şenay, A. 2007):

- Topic and level compatibility: A topic appropriate to the student's level should be selected. The topic should be linked to the student's prior knowledge.
- Reading the text: The text to be mapped should be read carefully. The main theme or most general concept of the text should be determined and selected as the main concept.

- Selecting key concepts: Important key concepts related to the main concept should be identified and listed.
- Avoiding repetition: Each concept should appear only once on the map and should appear in at least one proposition.
- Concepts should not become explanations: The list should not include explanations or principles related to the concepts; it should only include the concepts.
- Organization of concepts: Main concepts and sub-concepts should be placed orderly, and concepts at the same level should be at the same hierarchical level.
- Using visual dividers: Concepts should be displayed in shapes or boxes for easy identification.
- Identifying relationships: After listing concepts, the relationships between them should be identified and shown with lines. The direction of the relationship should be indicated with arrows.
- Explaining relationships: Short statements explaining the relationship in a few words should be written on the lines.
- Cross-connections: There should be cross-connections between different sections of the map, and these connections should demonstrate the synthesis between the concepts.
- Choosing a title: A strong title should be chosen for the map, and this title should activate students' prior knowledge.
- Simplicity: To be useful for students, the map should not be overly complex; it should be kept simple.
- Summarizing: After the mapping process is completed, the map should be summarized in a paragraph.

These steps guide the process of creating a concept map, helping to better organize and comprehend information. Concept maps can be used as an effective tool in both individual and group work throughout the educational process. These maps, which can be beneficial at every stage of educational activities, facilitate students' more systematic approach to information and their understanding of the relationships between concepts. Concept maps are an important tool used in education, particularly to enhance the learning process and enable students to make sense of and organize information. Numerous studies on this topic demonstrate that concept maps increase

students' learning levels, help them retain information in long-term memory, and enhance conceptual understanding skills.

Stages of Using Concept Maps in the Education Process

- **Preparation Phase:** Before beginning a new topic, students can visualize what they already know about the topic using a concept map. This activates prior knowledge and helps identify areas of the topic where they are lacking.
- **Research and Explanation Phase:** By using concept maps during the course of the topic, students can connect newly learned information to existing knowledge and develop a deeper understanding of the topic.
- **Assessment Phase:** After the topic is completed, students' understanding can be measured using a concept map. This assessment also helps the teacher identify areas of the topic where gaps exist.

Advantages of Concept Maps:

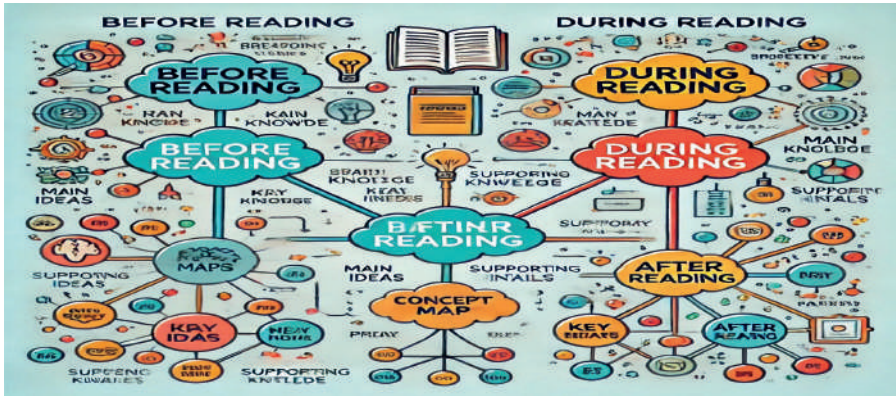
- **Ability to make connections:** Concept maps allow students to see connections between topics and ease difficulties transitioning between units.
- **Hierarchical Learning:** Organizing topics in a hierarchical manner contributes to more permanent and comprehensive learning.
- **Use as Homework:** A concept map drawn in class can be assigned as homework. This allows students to identify areas where they are lacking and incorporate new concepts at home.

The Use of Concept Maps in Language Education

Language education is a complex process that develops an individual's ability to think, understand, interpret, and express. Effective language learning requires students to make sense of information and activate the learning process. In this context, teaching strategies based on the constructivist learning approach, in particular, enable students to better organize concepts and make learning more permanent (Novak & Cañas, 2008). One of these strategies, the concept map method, helps students visualize information and identify semantic relationships during the language learning process (Ausubel, 1968). The relationship between concept maps and language education and their effects on language skills can be described as follows:

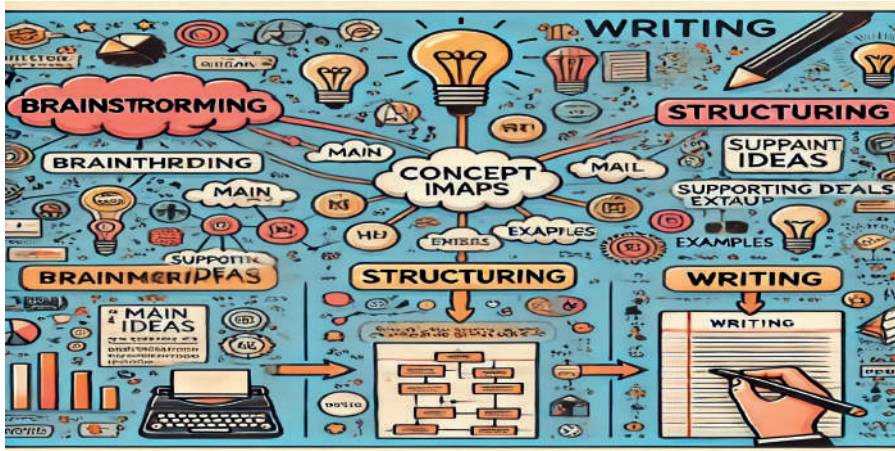
Vocabulary Teaching: These are effective tools that enable students to learn new words in context and increase their memorability (Nation, 2001).

Reading and Comprehension Skills: The reading process occurs in three stages: pre-reading, during reading, and post-reading. Concept maps are used in different ways at each of these stages to support understanding the main idea of the text and retention of information (McNamara, 1996). Before reading, students must activate their prior knowledge and anticipate the main points of a text to make sense of it. Concept maps help students organize their knowledge of the text. During reading, concept maps enable students to identify key information in the text and see conceptual relationships. The post-reading process involves students consolidating the information they have gained from the text and evaluating its meaning. In this stage, concept maps support the summarization of information learned from the text and the clarification of the main idea.



(OpenAI DALL-E, 2025).

Writing Skills: Written expression is a complex process that requires students to organize their thoughts, present them in a logical flow, and express them effectively. Concept maps support this process as an important tool in the planning, structuring, and development stages (Hyland, 2003). Concept maps are a powerful visual tool that enhances written expression skills. They help students plan their essay writing process, achieve cohesion in their writing, and organize their thoughts effectively. Educators' active use of concept maps in writing instruction will be greatly beneficial in developing students' written expression skills.



(OpenAI DALL-E, “Concept Maps in Teaching Writing”, 2025).

Speaking Skills: Speaking is a complex process that requires an individual to verbally express their thoughts and communicate meaningfully and fluently. In this process, concept maps allow for the organization of ideas before speaking, the maintenance of fluency during speaking, and post-speaking evaluation. The planning, implementation, and evaluation stages are critical in developing this skill. Concept maps facilitate the process by providing the speaker with a visual guide in these three stages. Before giving a speech, a concept map is created by identifying the main ideas and subtopics. This stage allows the speaker to organize what they are going to say and create a logical flow (Novak & Gowin, 1984). A concept map helps the speaker follow the flow of the topic, remember important points, and establish connections between topics. This is particularly advantageous in structured speeches, such as academic presentations or discussions (Alvermann, 1981). By returning to the concept map after the speech, the strengths and weaknesses of the speech can be analyzed, allowing the individual to deliver more structured and effective expressions in future speeches. Concept maps contribute to effective speaking by providing a structured and meaningful learning process for developing speaking skills. Research shows that this method increases fluency, expands vocabulary, and boosts self-confidence. Educators’ effective use of concept maps in teaching speaking skills will significantly contribute to students’ development of speaking proficiency and communication skills.



(OpenAI DALL-E, "Concept Maps in Teaching Speaking", 2025)

METHOD

This study was conducted using document analysis, a qualitative research method. Document analysis is a method that aims to systematically examine existing written sources on a specific topic and analyze the information contained in these sources (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Areas of Use

- Literature review: Used to formulate research questions, examine previous studies, and provide in-depth information on the topic.
- Policies and practices: This method can be used to evaluate the impact of specific policies or practices and to understand their consequences.
- Cultural and historical analyses: Used to better understand past events, ideas, and social values.
- Organizational studies: Frequently used to analyze the structure, processes, and cultural structures of institutions (Bowen, 2009).

Advantages:

- In-depth analysis: Allows for a comprehensive review of existing literature and written materials.
- Different perspectives: It reveals diverse perspectives by comparing researchers' different interpretations of the same topic.

- **Data collection:** It is an important data collection tool, especially in retrospective or historical research.
- **Qualitative data analysis:** It enables the systematic analysis of qualitative data from written documents (Yıldırım & Şimşek, 2018).
- **Accessibility:** It provides easy access to most written sources and does not require physical infrastructure.
- **Cost-effectiveness:** It does not require expensive equipment for conducting research.
- **Time-saving:** It saves time by accelerating the data collection process from existing sources.
- **Comprehensiveness:** It enables the acquisition of extensive data covering broad time periods or different geographic regions (Bowen, 2009).

Disadvantages

- **Risk of bias:** Because document authors may reflect their own opinions, these biases can influence the research.
- **Reliability issues:** The accuracy and reliability of the documents used may not always be guaranteed.
- **Representativeness:** Accessing all relevant documents may not always be possible.
- **Subjective interpretations:** Different researchers may draw different conclusions from the same document, which can create variability in the interpretation process (Yıldırım and Şimşek, 2018).

FINDINGS

Research examining the role and effects of concept maps in language teaching demonstrates that this method positively impacts the learning process and increases student achievement. The effects of this method have been examined under the following headings:

Impact on Language Education: Concept maps are an important teaching tool that helps students structure knowledge, construct meaning, and use language more effectively in the language learning process. Research has shown that concept maps have positive effects on vocabulary learning, grammatical comprehension, reading comprehension, and written expression skills (Novak & Cañas, 2008; Jonassen, Beissner, & Yacci, 1993). With

this method, students can better organize information and connect new information to their prior knowledge, resulting in lasting learning (Ausubel, 1968). Furthermore, concept maps are emphasized as an important tool for teachers to assess learning processes and analyze students' cognitive structures (Johnson, Pittelman & Heimlich, 1986). Therefore, the dissemination of concept maps in language education is considered as a method that supports learning processes and increases students' academic success.

Impact on Academic Achievement: Various studies have shown that concept maps increase student achievement. For example, Novak and Cañas (2008) stated that concept maps help students structure knowledge, making the learning process more meaningful. As a result, students were found to achieve higher scores on exams and tests. A study by Chiou (2008) found that students who used concept maps had significantly higher academic achievement compared to a control group.

Understanding and Knowledge Organization: Research demonstrates that concept maps improve students' conceptual understanding. Kinchin (2000) emphasized that students who work with concept maps can better organize pieces of information and understand complex concepts more clearly. This method helps students establish relationships between concepts, enabling them to better grasp the subject matter.

Impact on Learning Motivation: Many studies have also reported that students engage more actively in lessons and increase their learning motivation by using concept maps. Markow and Lonning (1998) stated that this method increases students' interest in lessons and enables them to participate more actively in the learning process.

Impact in Different Disciplines: Research on the use of concept maps in various disciplines, such as science, social sciences, and mathematics, demonstrates the effectiveness of this teaching method across disciplines. In science courses, in particular, concept maps facilitate students' understanding of basic concepts and accelerate their knowledge construction processes (Novak & Gowin, 1984).

Student Views: The positive contributions of concept maps to the learning process for students have been frequently cited. A meta-analysis conducted by Nesbit and Adesope (2006) showed that students comprehend course materials more easily using concept maps and that this method develops creative thinking skills.

These findings clearly demonstrate that concept maps are an effective teaching tool for improving student achievement.

CONCLUSION AND DISCUSSION

Concept maps are an effective teaching strategy that helps students organize information, understand conceptual relationships, and develop language skills during language learning. The literature emphasizes that concept maps support cognitive processes and promote meaningful learning (Novak, 2010; Moon, Hoffman, & Novak, 2011). Specifically, concept maps are reported to strengthen learners' knowledge structure, enable them to grasp information from a holistic perspective, and increase learning motivation (Horton et al., 1993). Furthermore, within the context of Mayer's (2003) multimedia learning theory, concept maps are argued to support students' learning processes by integrating visual and verbal information. Experimental studies demonstrate the effects of concept maps on language learning. For example, Novak and Cañas (2008) report that concept maps increase students' academic achievement and develop critical thinking skills. However, a meta-analysis by Nesbit and Adesope (2006) revealed that concept maps are particularly effective in understanding complex concepts and in forming long-term memory. Similarly, research by Alibali (2006) indicates that students actively participate in learning processes and can manage their cognitive processes more effectively with concept maps. However, the effectiveness of concept maps can vary depending on how they are used in teaching and students' individual learning styles. It has been noted that students with low spatial skills, in particular, may have difficulty creating concept maps (Fiorella & Mayer, 2015). In this context, it is crucial that teachers receive training in the pedagogical use of concept maps and inform students about this technique. It is important that future studies focus on how to use concept maps more effectively across different age groups and language proficiency levels. Concept maps are considered an effective teaching method in language education, supporting cognitive processes, helping to organize knowledge, and enhancing learning retention. However, for this method to be implemented most effectively, factors such as teacher guidance, students' cognitive capacities, and learning styles must be taken into account. Further academic research on the effective use of concept maps will contribute to making language learning more efficient. Concept maps are learning and assessment tools with a free and flexible approach. They can be created with different structures and central concepts and can be assessed in various ways. However, requiring students to add specific concept names to the given concept map framework can limit their conceptual thinking processes. This is a negative aspect of using concept maps as an assessment tool. It is more appropriate for students to create concept maps through group work, discussion with peers, and collaboration. The most appropriate approach is for students to prepare concept maps individually, using their

own knowledge and without any resources or limitations. Students who learn how to create concept maps can express their conceptual understanding more easily after an average of 4-5 hours of training. Furthermore, the evaluation criteria for concept maps are flexible and can be adapted by teachers or researchers to suit their educational objectives. For example, the points awarded for propositions (1 or 2 points) and cross-references (5 or 10 points) can be modified. Concept maps offer teachers a flexible assessment environment that includes student participation before and after the learning process. Their most significant difference from other graphical approaches is that they can be used both as a strategy to enhance meaningful learning and as an effective technique for assessing conceptual understanding. This study has demonstrated that the use of concept maps in language teaching has a positive impact on learning processes and student achievement. By facilitating the structuring and meaningfulization of knowledge, concept maps help students better understand complex topics and retain what they have learned. They also develop students' skills in organizing, analyzing, and thinking creatively about information. Academic studies have demonstrated that concept maps allow students to establish connections between topics, concretize abstract concepts, and participate more actively in their own learning processes. Concept maps are effective across different age groups and educational levels, both at primary and university levels.

The results of the study support findings in the literature on the use of concept maps in education and language teaching. Concept maps, with their potential to enhance knowledge retention and deep learning, appear to be a suitable strategy for constructivist learning approaches. Students can actively organize information using concept maps, thereby developing deeper understanding. Furthermore, the use of concept maps is not only student-centered but also allows teachers to better direct their learning processes. However, it should be noted that concept maps may not be effective in all situations, that students unfamiliar with this method may experience initial difficulties, and that teachers require thorough preparation to use this technique effectively. Guidance on how to use concept maps plays a critical role in the success of this technique. The findings of this study demonstrate that concept maps have positive effects not only on cognitive processes but also on learning motivation and self-confidence. This method, which encourages students' active participation, is considered a powerful tool for creating more interactive and meaningful learning environments in the classroom. In this context, the more widespread integration of concept maps into the education system may have the potential to improve teaching quality. Future research could examine the long-term effects of concept maps, explore the sustainability of student success with this method

more comprehensively, and consider its integration with different teaching approaches. Concept maps are considered an important tool in student-centered education that makes learning processes more meaningful. Teachers' effective use of this method and its support with technological tools can increase educational success. Furthermore, providing regular feedback to students and expanding its use across disciplines will further enhance the effectiveness of this method. Concept maps are among the powerful tools that make student learning processes more effective and meaningful.

The results of some important studies examining the impact of concept maps in education can be summarized as follows: Novak and Alberto Cañas (2008) investigated the effects of concept maps on the organization of knowledge and conceptual understanding, and stated that these maps help students better understand and organize complex concepts. A meta-analysis by Nesbit and Adesope (2006) showed that concept maps significantly contribute to both learning success and knowledge retention. It was emphasized that visualizing the relationships between concepts, in particular, enables students to be more successful in the long-term learning process. Şimşek (2010) investigated the contribution of concept maps to students' critical thinking and problem-solving skills. Consequently, they found that concept maps help students structure their thought processes, thereby developing more effective problem-solving skills. Wang, Lee, and Li (2021) examined the effects of concept maps on student motivation and found that these maps make the learning process more engaging, especially for students who are visual learners. Visual representation of concepts and relationships increases students' interest in learning. Similarly, Hsu and Huang (2020) emphasized that concept maps, when used in group work, improve students' collaboration skills and positively influence classroom interaction. Research based on Ausubel's Cognitive Learning Theory demonstrates that concept maps help students integrate new information into their existing knowledge structures. Concept maps stand out as an important tool, particularly in making abstract and complex concepts more understandable. A study by Duit and Treagust (2013) indicates that concept maps help students better understand scientific concepts and develop scientific thinking skills. Research on the effects of concept maps in various disciplines, such as science, mathematics, and social studies, demonstrates the adaptability and impact of these maps across different subjects. The use of concept maps in education significantly helps students establish meaningful connections between concepts, organize information, and develop a deeper understanding. Studies have shown that these maps have a positive impact on both academic achievement and long-term retention of knowledge.

The following suggestions can be offered for the effective use of this method in education:

1. Integrating Concept Maps into Lesson Plans: For the effective use of concept maps, systematic inclusion in lesson plans is recommended. Using concept maps at the beginning and end of a lesson, especially when teaching abstract and complex topics, can help students understand their prior knowledge and organize the information they have learned (Novak & Cañas, 2008). This allows students to connect new concepts to their prior knowledge, leading to more sustained learning.

2. Supporting Student-Centered Learning Approaches: Concept maps make a significant contribution to student-centered learning processes. Applications that allow students to create their own maps encourage active learning. Therefore, it is recommended that teachers guide students in creating concept maps and help them use this process as a learning support tool (Nesbit & Adesope, 2006).

3. Expanding Their Use Across Different Disciplines: Concept maps should be widely used in science, social sciences, and language education. In language learning, visualizing the relationships between vocabulary and language structures can help students better understand concepts (Chiou, 2008). Similarly, in social sciences, the relationships between historical events and sociological concepts can be taught more effectively with concept maps.

4. Concept Maps Supported by Technological Tools: With technological advancements, the use of digital concept map tools should be encouraged. Students can more easily and quickly organize relationships between concepts and develop different perspectives with digital concept map programs. Therefore, it is recommended that the use of such software be encouraged in schools (Novak & Cañas, 2008).

5. Regular Feedback and Assessment: For the more effective use of concept maps in the teaching process, it is important for teachers to provide regular feedback to students. Maps can also be used to assess student knowledge. This assessment process can help students identify learning gaps and better establish connections between concepts (Kinchin, 2000).

6. Incorporating Concept Maps into Teacher Training: To use concept maps effectively, teachers must have sufficient knowledge of this method. Therefore, it is recommended that training in the use of concept maps be included in teacher training programs. This allows teachers to develop more effective and creative teaching strategies for their students (Nesbit & Adesope, 2006).

References

- 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.
- Alibali, M. W. (2006). Does visual scaffolding facilitate students' mathematics learning? Evidence from early algebra. In S. A. Barab, K. E. Hay, & D. T. Hickey (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 29-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altın, Kamil (2002). *Bilgisayar destekli deney yöntemiyle kavram haritası yönteminin bazı bilişsel süreçler ve hatırlama düzeyi açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- 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.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132.
- 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* 9 (2): 27. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Brown, A. P. (2007, February). JD Bernal: the sage of science. In *Journal of Physics: Conference Series* (57)1, p. 61. IOP Publishing.
- 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.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2013). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 35(6), 902-927.
- Ebenezer, J. V. ve Haggerty, M. S. (1999). *Becoming a secondary school science teacher*. New Jersey: Merrill Press.

- 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.
- 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.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press.
- Horton, P. B., McConney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J., & Hameelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Science Education*, 77(1), 95-111.
- Hsu, L., & Huang, Y. (2020). An exploration of the effects of digital concept mapping during pre-writing on EFL students' writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 345-367.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. D., Pittelman, S. D., & Heimlich, J. E. (1986). Semantic mapping. *Reading Teacher*, 39(8), 778-783.
- Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (1993). *Structural knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karapür, H. 2002. *Van'daki liselerde olasılık öğretiminde görülen kavram yamılgıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kaya ON, Ebenezer JV. A (2003). *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 Teaching (NARST, USA), Philadelphia, March, 2003.
- Kinchin, I. M. (2000). Concept mapping in biology. *Journal of Biological Education*. 34 (2) (2000), pp. 61-68, 10.1080/00219266.2000.9655687
- Kinchin, I. M. (2000). The role of concept mapping in the development of meaningful learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(3), 266-285.
- 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*. 35(9) (1998), pp. 1015-1029
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. upper saddle river, NJ: Merrill Prentice Hall.

- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. addison wesley longman. Google Scholar
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı*, Ankara.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nesbit J. C., Adesope O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Novak, JD. (2010) Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 6, 21-30.
- 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.
- Ojima, M. (2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three Japanese *ESL writers*. *System*, 34(4), 566-585.
- 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.
- White, A., Moon, B., Hoffman, R., Novak, J., & Canas, A. (2011). *The use of concept mapping in ecological management: a case study involving grassland ecosystems in victoria, australia. applied concept mapping: capturing, analyzing, and organizing knowledge*. CRC Press, Boca Raton, FL, 151-167.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Küresel Çevre Sorunlarına Çözüm Arayışı: Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Eğitim

Gizem Şahin¹

Özet

Bu çalışma, küresel çevre sorunları ve güncel yansımalarını, çevre yönetişimi ve eğitim politikalarını, bütüncül ve paydaş odaklı yaklaşımları, sürdürülebilirlik temelinde çevre eğitimini, yenilikçi öğrenme-öğretme yöntemlerini, öğretmenlerin rolü ve yetiştirilmesini, Türkiye’den ve dünyadan uygulama örneklerini ele alarak sürdürülebilir bir çevre için eğitim anlayışını kavramsal ve uygulamalı boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çevre sorunlarının küresel etkilerinin eğitim sistemlerinde sürdürülebilir dönüşümü gerekli kıldığı ortaya konulmaktadır. İklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi, biyoçeşitlilik kaybı ve yetersiz atık yönetimi yalnızca ekosistemleri değil, sosyal ve ekonomik yapıları da derinden etkilemektedir. Bu nedenle çevre eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Nitekim çevre eğitimi, bireylerin çevresel duyarlılık geliştirmeleri, sorumluluk üstlenmeleri ve sürdürülebilir çözümler üretmeleri açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Eğitim süreci yönetim, politika ve toplumsal unsurlarla şekillenmektedir. Bütüncül ve paydaş odaklı yaklaşımlarla okul, aile, halk ve vatandaşlık eğitimleri çevresel sürdürülebilirliğe katkı sağlamaktadır. Öğretmenler eğitim süreçlerinde rol modeli ve lider konumundadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında çevre okuryazarlığı, çevresel liderlik ve sürdürülebilirlik odaklı içeriklere öncelik verilmesi büyük önem taşımaktadır. Çevre eğitiminde örnek uygulama örnekleri, okul ve topluluk projelerinden ulusal ve uluslararası farkındalık programlarına kadar bireylerin ve toplumun çevresel sorumluluk ve eyleme geçme potansiyelini artırmaktadır. Sonuç olarak, ele alınan kavramsal ve uygulamaya dönük perspektifler, küresel çevre sorunlarının çözümüne katkı sunacak sürdürülebilir bir çevre için eğitim anlayışının gelişimini desteklemektedir.

1 Dr., Akdeniz Üniversitesi, gizemsahin242@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9512-8570

1. Giriş

Küresel çevre sorunlarının ortaya çıkışı ve evrimi, insanlık tarihinin erken dönemlerine kadar uzanır. Antik medeniyetlerde toprak erozyonu, su ve hava kirliliği gibi çevresel problemlerle karşılaşıldığı; yerleşik hayata geçişle birlikte doğal kaynakların yoğun kullanımının çevre üzerinde kalıcı etkiler bıraktığı görülmektedir. Bu dönemde atık yönetimi ve doğal dengeyi korumaya yönelik erken çevresel düzenlemelere rastlanmış, aynı zamanda insan-doğa ilişkisi felsefi ve etik bir boyutta tartışılmıştır (Alagöz, 2015). Bununla birlikte, çevre sorunları özellikle Sanayi Devrimi sonrası hız kazanmış, enerji kullanımı ve teknolojik ilerlemeler doğal kaynaklar üzerinde benzeri görülmemiş bir baskı oluşturmuştur (LePoiere, 2023). Günümüzde ise iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı ve kirlilik gibi sorunlar küresel güvenlik tehdidi olarak değerlendirilmekte, çevresel gündem uluslararası iş birliği ve yönetim boyutunda ele alınmaktadır (Falkner ve Buzan, 2019; Sadulaeva, 2023).

2025 Küresel Riskler Raporu'na göre, iklim değişikliğine bağlı aşırı hava olayları, biyoçeşitlilik kaybı ve ekosistem çöküşü gibi çevresel riskler, önümüzdeki on yıl için en önemli küresel tehdit olarak değerlendirilmekte; bu riskler, dünya sistemlerinde kritik değişimler yaratmakta ve doğal kaynaklara erişimi kısıtlamaktadır (Dünya Ekonomik Forumu [WEF], 2025). Artan kirlilik, tarımda verim kaybı, temiz su kaynaklarının azalması ve iklim kaynaklı kitlesel göçler, çevre krizinin sosyal ve ekonomik boyutlarını derinleştirmektedir (Aksoy-Özcan, 2022). Pandemi sonrası ekonomik toparlanma, sürdürülebilir enerji dönüşümü ve yeşil teknolojilerin gelişimi çevre krizlerinin çözümünde önemli fırsatlar yaratmaktadır (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD], 2021). Ancak bu fırsatların etkili biçimde kullanılabilmesi, güçlü yönetim mekanizmaları ve uluslararası iş birliği ile desteklenmediği sürece mümkün görünmemektedir. Küresel çevre yönetiminde var olan boşluklar ve iş birliği eksiklikleri, iklim krizini kontrol altına almayı güçleştirmekte ve çözüm yollarını sınırlamaktadır (Birleşmiş Milletler Çevre Programı [UNEP], 2023; McDonald, 2024). Böylece çevre krizleri yalnızca ekolojik sistemlerin değil, aynı zamanda küresel güvenlik ve sürdürülebilir kalkınmanın da temel sorunlarından biri haline gelmiştir (Öztürk, 2024).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, bireylerin çevresel sorunlara dair bilgi, tutum ve değer geliştirmelerini sağlayarak, sürdürülebilir bir toplum inşasına temel oluşturur. Değer temelli çevre eğitimi, öğrencilerin sadece çevre duyarlılığı kazanmalarını değil, aynı zamanda bu bilinci toplum içinde yaymaları ve sürdürülebilir davranışlar geliştirmeleri için önemli fırsatlar

sunar (Seçgin, 2024). Formal ve informal çevre eğitim süreçleri, toplumun her kesiminde farkındalık artırma, etik sorumluluk geliştirme ve çevre ile uyumlu yaşam biçimlerini benimsetmede önemli bir rol oynamaktadır (Dündar ve Kızık, 2022; Van de Wetering vd., 2022; Velepini, 2025). Bu doğrultuda, sürdürülebilir bir çevre için eğitim anlayışı, toplumsal dönüşümü tetikleyerek sürdürülebilir çevrenin korunması ve geliştirilmesinde vazgeçilmez bir unsurdur.

2. Küresel Çevre Sorunları ve Güncel Yansımaları

Küresel çevre sorunları günümüzde hem ekolojik hem de toplumsal boyutlarıyla kritik bir tehdit oluşturmaktadır. İklim değişikliği, ormansızlaşma ve doğal kaynakların tükenmesi, yalnızca ekosistem dengesini değil aynı zamanda insan sağlığını da doğrudan etkilemektedir. Özellikle ormansızlaşma, karbon emilim kapasitesinin azalmasına ve küresel ile yerel iklim değişikliklerine yol açarak aşırı sıcaklıklara sebep olmaktadır. Bu olumsuz etkiler, insan sağlığı da dahil olmak üzere geniş çaplı ekolojik ve sosyoekonomik sorunlar doğurmaktadır (The Guardian, 2025a). Örneğin, İspanya'da uzun süren kuraklığın ardından yaşanan ani ve yoğun yağışlarla birlikte sel felaketleriyle mücadele etmek durumunda kalmıştır (Naishadham ve Morenatti, 2025).

Enerji ve maden kaynaklarının aşırı kullanımı çevresel bozulmayı artırmakta ve ekonomik büyümeyi yavaşlatarak sürdürülebilir kalkınmayı tehdit etmektedir (Huo ve Peng, 2023). Bununla birlikte, biyoçeşitlilik kaybı türlerin yok oluşuna yol açmakta, ekosistem hizmetlerini zayıflatmakta ve toplumların iklim değişikliğine karşı kırılganlığını artırmaktadır (Avrupa Merkez Bankası [ECB], 2024). Biyoçeşitlilik kaybı yalnızca ekolojik değil, aynı zamanda sağlık, turizm, kültürel kimlik ve yerel toplulukların yaşam biçimleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Koo, 2024). Öte yandan, kentsel alanlarda yeşil altyapı eşitsizliği topluluklar arasında çevresel adaletsizlikleri artırmakta ve iklim değişikliğinin etkilerini daha da ağırlaştırmaktadır (Li vd., 2023).

Kirlilik (hava, su, toprak, ışık, gürültü) ve hızlı kentleşme de küresel ölçekte önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Örneğin, petrol ve gaz sektöründen kaynaklanan hava kirliliğinin yalnızca ABD'de yılda 90.000'den fazla erken ölüme neden olduğu ve bunun özellikle dezavantajlı toplulukları orantısız şekilde etkilediği ortaya konulmuştur (The Guardian, 2025b). Ayrıca, dünya genelinde her yıl 2 milyar tondan fazla kentsel atık üretilmekte ve bu miktarın 2050'ye kadar %73 artarak yaklaşık 4 milyar tona ulaşması beklenmektedir. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde atıkların %60'ı

toplanmamakta, %93'ü ise uygun şekilde yönetilmemektedir. Bu durum, sağlık, ekonomik gelişme ve çevre üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Zang vd., 2025).

Bu çevresel krizlerin sosyal, ekonomik ve kültürel yansımaları da oldukça derindir. Sonuç olarak, küresel çevre sorunları yalnızca doğal ekosistemleri değil, insan yaşamını, ekonomik sistemleri ve kültürel yapıları da çok boyutlu şekilde tehdit etmektedir. Bu durum, küresel çevre sorunlarına karşı sürdürülebilirlik anlayışının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ülkeler sorunların çözümüne yönelik olarak sürdürülebilirlik odaklı ve iş birliğine dayalı politikalar geliştirmekte, eğitim faaliyetlerini yönlendirmektedir. Bu doğrultuda sürdürülebilir bir çevre için eğitim anlayışı, bireylere çevresel sorunları anlama, çözüm üretme ve küresel sorumluluk bilinci geliştirme imkânı sunar.

3. Çevre Yönetişimi ve Eğitim Politikaları

Ulusal ve uluslararası çevre politikaları, çevre yönetişimi ve eğitim politikalarının kesişim noktalarında merkezi bir rol oynamaktadır. Paris Anlaşması, iklim değişikliği ile mücadelede yalnızca emisyon azaltımı değil, aynı zamanda eğitim, farkındalık artırma ve kapasite geliştirme gibi toplumsal boyutların da kritik olduğunu vurgulamaktadır (Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi [UNFCCC], 2016). Taraflar Konferansı (COP) zirvelerinde alınan kararlar, çevresel sürdürülebilirliği destekleyecek politikaların hayata geçirilmesi için ülkeler arası iş birliğinin zorunlu olduğunu ortaya koyarken, bu politikaların etkinliğinin eğitim aracılığıyla toplumsal düzeyde içselleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (OECD, 2023).

Çevre yönetişiminde devlet kurumları, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliği, sürdürülebilirlik hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Devletler, yasal düzenlemeler ve teşvik mekanizmalarıyla çevresel politikaların çerçevesini oluştururken; özel sektör yenilikçi teknolojiler ve yeşil yatırımlar aracılığıyla dönüşüm süreçlerini hızlandırmaktadır. Sivil toplum kuruluşları ise hem toplumda çevresel farkındalığın gelişmesine katkı sağlamakta hem de politika süreçlerine katılımı artırmaktadır (Baird vd., 2019). Eğitim politikaları bu iş birliği dinamiklerini yansıtarak, öğrencilerin yalnızca bilgiyle değil aynı zamanda demokratik katılım becerileriyle de donatılmasını mümkün kılmaktadır. Örneğin, çevre yönetişimi ile eğitimin kesişiminde “İklim İçin Eylem ve Yetkilendirme (ACE)” gibi uluslararası girişimler öne çıkmaktadır. ACE çerçevesi, Paris Anlaşması'nda da vurgulandığı üzere, bireylerin ve

toplumların çevresel sorunlara karşı bilinçlenmesi, karar alma süreçlerine katılması ve yerel düzeyde çözüm geliştirmesi için eğitim, halkın katılımı ve kapasite geliştirmeyi temel stratejiler olarak belirlemektedir (UNFCCC, 2016). Sonuç olarak, çevrenin sürdürülebilirliğinde yalnızca öğrenme-öğretme boyutları değil, yönetim, politika ve toplumsal süreçler de kritik öneme sahiptir. Farklı aktörler ve toplumun temel unsurları, eğitim sürecinde bu boyutların/süreçlerin bütüncül ve paydaş odaklı olarak ele alınmasını desteklemektedir. Bu bağlamda okul, aile, halk ve vatandaşlık boyutları, çevre eğitiminin uygulandığı alanlar ve birey ile toplum üzerindeki etkilerini gösteren temel çerçeveler olarak öne çıkmaktadır.

3.1. Bütüncül ve Paydaş Odaklı Yaklaşımlar

3.1.1. Okul Temelli Eğitim

Okul temelli çevre eğitimi, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmeleri ve sürdürülebilirlik bilinci kazanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, çevre eğitimiyle ilgili vizyon, misyon ve programların etkin bir şekilde uygulanmasında merkezi bir role sahiptir ve öğrencilerin çevreye ilişkin değer ve becerilerini geliştirmelerini destekler. Öğrenciler ise çevre bilgilerini günlük yaşamlarında uygulayarak çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını artırabilirler (Husin vd., 2025).

3.1.2. Aile Eğitimi

Aile eğitimi, çocukların çevresel bilinç geliştirme süreçlerinde temel bir bağlam sunmakta ve çevreye duyarlı davranışların erken yaşta kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Aile ortamı, çocukların evde çevresel davranış kazanma süreçlerinde kritik bir rol üstlenir; çalışmalar, ebeveynlerin görünür çevresel tutumlarının çocukların davranışlarında daha etkili olduğunu göstermektedir (Aghayecabianeh ve Talebi, 2020).

3.1.3. Halk Eğitimi

Halk eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçleriyle çevresel bilinç kazanmalarını sağlar. Özellikle sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler tarafından sunulan çevre eğitimi programları, bireylerin çevresel sorunlara duyarlılıklarını artırmakta ve onları sürdürülebilir yaşam biçimlerine yönlendirmektedir. Bu tür programlar, toplumun genel çevre bilincini yükseltmek için etkili araçlar sunmaktadır (Göçer vd., 2025).

3.1.4. Vatandaşlık Eğitimi

Çevre sorunlarına çözüm üretmede vatandaşlık eğitimi, bireylerin çevresel sorunlara duyarlı, sorumluluk sahibi ve aktif katılımcı olmalarını hedefler. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün yaşam boyu öğrenme ve çevre eğitimi üzerine yaptığı çalışmalar, bireylerin çevresel vatandaşlık becerilerini geliştirmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Velempini ve Maruatona, 2025).

Sonuç olarak, okul, aile, halk ve vatandaşlık temelli yaklaşımların birbirini tamamlayıcı biçimde uygulanması ile bireylerin hem bireysel hem de toplumsal olarak çevresel bilinç, sürdürülebilir davranış ve sorumluluk duygusu geliştirmelerini sağlayan bütüncül ve paydaş odaklı bir çerçeve oluşturulabilir.

4. Sürdürülebilirlik Kavramı ve Çevre Eğitimi

Sürdürülebilirlik eğitiminde çevre okuryazarlığı, bilgi, beceri, değer ve davranış boyutlarını bir arada barındıran çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmakta ve bireylerin çevresel sorunlara yönelik bilinç, davranış ve etik tutum geliştirmesinde önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu dört bileşenli yapı; ekosistem dinamiklerini ve insan etkisini anlamaya yönelik bilgi, çevre sorunlarını analiz edip çözüm üretme yetkinliği gerektiren beceri, doğaya karşı sorumluluk, umut ve etik duyarlılık gibi değerler ve çevresel farkındalığı somut eylemlere dönüştürmeye yönelik davranışları kapsamaktadır. Eğitim yoluyla, özellikle deneyimsel ve yer-temelli pedagojiler aracılığıyla bu okuryazarlık düzeyi artırılabilir; öğrenciler çevreyle duygusal bağ kurduklarında, sürdürülebilirlik bilinci daha kalıcı ve davranışa dönüşebilir hale gelmektedir (McBride vd., 2013). Dahası, sürdürülebilirlik eğitiminde disiplinler arası yaklaşımlar, karmaşık ve çok katmanlı çevresel sorunlara derinlemesine ve bütünsel çözümler üretmek adına kritik önemdedir. Örneğin, İtalya'da okul ve üniversitelerde zorunlu hale getirilen disiplinler arası eğitim modülleri bu gerekliliği somut olarak ortaya koyarken (Fioramonti vd., 2021), Norveç'te öğretmenlerin kendi tasarımıyla uyguladığı disiplinler arası müfredatlar da sürdürülebilirlik meselelerini yerel ve bütünsel bağlamda ele almayı sağlamaktadır (Scheie vd., 2025). Sonuç olarak, disiplinler arası yaklaşımlar, sürdürülebilirlik eğitiminde hem ulusal-uluslararası politikalar hem de öğretmen inisiyatifleri yoluyla, çevresel sorunların bütüncül ve bağlamsal biçimde ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

5. Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Yenilikçi Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

5.1. Yer Temelli Pedagoji

Yer temelli öğrenme, öğrencilerin çevre ile doğrudan etkileşime geçmesini sağlayarak çevresel sorunları daha somut bir bağlamda anlamalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin çevre bilincini ve etik duyarlılığını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Yer temelli pedagojiler, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin özelliklerini keşfetmelerine ve yerel sorunları gözlemlemelerine imkân tanır (Smith ve Sobel, 2010; Yemini vd., 2025). Yer temelli pedagojiler, öğrencilerin kendi yaşadıkları çevreyle etkileşim kurmalarını sağlayarak, yerel sorunları gözlemlemelerine ve çözüm üretmelerine imkân tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yerel bağlamdaki deneyimlerini küresel çevresel sorunlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olarak, sürdürülebilir çevre eğitimi için güçlü bir öğrenme-öğretme yaklaşımı sunmaktadır (Anderson, 2018). Örneğin, okul bahçelerinde yapılan biyolojik çeşitlilik çalışmaları, yerel su kaynaklarının korunması projeleri veya topluluk temelli geri dönüşüm etkinlikleri, öğrencilerin deneyim yoluyla öğrenmelerini ve çevreye karşı sorumluluk geliştirmelerini sağlar.

5.2. Problem Temelli Öğrenme

Problem temelli öğrenme (PTÖ), öğrencilere açık uçlu ve gerçek yaşamla ilişkili çevresel problemler sunarak onların eleştirel düşünme, iş birliği, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Çevre eğitimi bağlamında PTÖ, öğrencilerin yalnızca çevresel kavramları öğrenmelerine değil, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek çevre okuryazarlıklarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Gök ve Boncukçu, 2023). Örneğin, öğrenciler yerel su kirliliği problemlerini inceleyip çözüm önerileri geliştirerek öğrenme sürecine aktif katılım sağlarlar.

5.3. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekler. Çevre eğitimi bağlamında PTÖ, öğrencilerin çevresel sorunlara çözüm üretmelerini ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif öğrenmesini teşvik ederek sürdürülebilirlik bilincini pekiştirir (Yolcu, 2023). Örneğin, öğrenciler, okul bahçesindeki atık yönetimi sorunlarını analiz ederek geri dönüşüm projeleri tasarlayıp uygularlar. Bu süreç öğrencilerin

hem çevresel farkındalıklarını hem de proje yönetimi ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine imkân tanır.

5.4. STEM Yaklaşımı

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM-Science, Technology, Engineering, Mathematics) ve çevre disiplini bir arada E-STEM olarak ele alınabilmektedir. E-STEM yaklaşımı disiplinler arası bir bakış açısıyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında, sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ve çevre okuryazarı bireyler yetiştirmede çevre eğitimini desteklemektedir. E-STEM'in uygulanmasında mühendislik tasarım süreci, çevre problemlerine somut çözümler üretme bakımından önemli bir yöntemsel çerçeve sunar (Candan-Helvaci, 2021). Ayrıca, STEM yaklaşımının 2E-STEM olarak dönüştürüldüğü, sürdürülebilir bir çevre için eğitim ortamının desteklenmesinde girişimciliğin ve bilgi işlemsel düşünmenin vurgulandığı ve bu doğrultuda yenilikçi bir uygulama çerçevesinin oluşturulduğu çalışmada, sürdürülebilir kalkınma düşüncesi ve beceri odaklı bakış açısı çevrenin sürdürülebilirliği için önemli hedefler olarak ele alınmıştır. Bireylerin karşılaştığı çevre sorunlarının çözümünde ve sürdürülebilir bir çevre için eğitim ortamının geliştirilmesinde teknolojinin desteğine de değinilmiştir. Bu doğrultuda çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri, Arduino mikrodenetleyici kart, 3D yazıcı, lazer kesim makinesi gibi teknolojilerle somut ve işlevsel ürünler haline getirilebilmektedir (Şahin ve Bulut, 2025).

Sonuç olarak, çevreyi gözlemleyen, inceleyen, çevre problemlerini çözebilmek için gerekli becerilere ve disiplinler arası bakış açısına sahip olan, bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hareket eden bireylerin yetiştirilmesinde bahsedilen yaklaşımların kullanımı önerilebilir.

6. Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, sürdürülebilir bir çevre için toplumsal dönüşümde kritik bir rol üstlenirler. Bu rol, sadece çevresel bilgileri aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin çevre konularında düşünme, analiz yapma, sorumluluk alma, sürdürülebilir tutumlar ve davranışlar geliştirmelerine rehberlik etmeyi içerir (Prabawani vd., 2022). Çevre okuryazarlığı, bireylerin çevresel sorunları tanıma, nedenlerini ve sonuçlarını anlama; bu doğrultuda çözüm geliştirme becerisidir ve bilgi, beceri ile anlayışın birleşimini kapsar (California Environmental Literacy Initiative, 2022). Öğretmenler, çevre okuryazarlığını kazandırmada temel aktörlerdir. Çevre okuryazarı öğretmenlerin desteği ile öğrenciler sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirebilirler (GoGreen Initiative, 2021).

Öğretmenlerin liderlik becerileri sürdürülebilir çevre eğitiminde belirleyici bir faktördür. Çevresel liderlik, öğretmenlerin çevre dostu tutumları modellemeleri, öğrencileri çevre projelerine yönlendirmeleri ve okul topluluğunda çevre bilincini artırmaları anlamına gelir (Luo ve Li, 2024). Bu liderlik, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul ve toplum düzeyinde de çevresel değişimi teşvik eder. Sonuç olarak, öğretmenler, çevre okuryazarlığı ve liderlik becerileri aracılığıyla, öğrencileri sadece çevresel bilgiyle donatmakla kalmaz, aynı zamanda onları sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirirler (Luo ve Li, 2024; Prabawani vd., 2022).

Sürdürülebilir bir çevre için öğretmenler, yalnızca çevre okuryazarlığı ve liderlik becerileriyle değil, aynı zamanda etkili çevre eğitimi uygulamalarıyla da kritik roller üstlenmektedir. Etkili çevre eğitimi, öğrencilerin çevresel sorunları anlamalarını, çözüm önerileri geliştirmelerini ve sürdürülebilir yaşam becerilerini edinmelerini hedefler. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin çevresel sistemlerdeki karmaşık neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına yardımcı olarak, çevresel sorunlara daha derinlemesine bakabilmelerini sağlayabilirler (Grotzer, 2015). Ayrıca, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde; Ohio Environmental Protection Agency'nin (2019) yayımladığı *Best Practices for Environmental Education: Guidelines for Success* belgesinde vurgulandığı üzere, çevre eğitimi süreçlerinin disiplinler arası, topluluk temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla yürütülmesi, programların etkinliğini artırmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler, içerik geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bu iyi uygulama ilkelerini benimseyerek öğrencilerin çevresel öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir. Öte yandan, North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2019) tarafından hazırlanan *Professional Development of Environmental Educators: Guidelines for Excellence* belgesinde belirtildiği gibi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına katılarak bilgi ve becerilerini güncellemeleri, onların çevre eğitimi alanındaki liderlik kapasitelerini güçlendirmekte ve öğrencilerin çevresel bilinçlenmelerine ve sorumluluk alma davranışlarına doğrudan katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak; öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinde çevre okuryazarlığı, çevresel liderlik ve sürdürülebilirlik konularında teorik ve uygulamalı olarak eğitimlerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu sayede öğretmenler hem sürdürülebilir bir çevre hem de sürdürülebilir bir çevre için eğitim konusunda etkili birer rol modeli olabilirler.

7. Çevre Eğitiminde İyi Uygulama Örnekleri

Ulusal ve uluslararası boyutta uygulanan başarılı çevre eğitimi çalışmaları bireylerin çevresel okuryazarlığını artırmayı ve sürdürülebilirlik düşüncesini benimsemelerini amaçlamaktadır. Bu çalışmaların yürütülmesinde çeşitli devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları, özel sektör ve üniversiteler önemli aktörlerdir. Uluslararası boyutta birçok ülke tarafından tanınan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP-United Nations Environment Programme), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF-United Nations International Children's Emergency Fund), Avrupa Birliği (EU- European Union), Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF-World Wide Fund for Nature) ve Çevre Eğitimi Vakfı (FEE-Foundation for Environmental Education) gibi kuruluşlar çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik alanında uluslararası iş birliğini destekleyerek ortak projeler, politika belgeleri ve iyi uygulama ağları aracılığıyla küresel ölçekte katkı sunmaktadır. Aşağıda bazı iyi uygulama örneklerine yer verilmiştir:

7.1. Türkiye’den İyi Uygulama Örnekleri

7.1.1. Sıfır Atık Projesi

Sıfır Atık Projesi, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı himayesinde, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından başlatılmış ve çevre eğitimi alanında önemli bir iyi uygulama örneği olarak öne çıkmaktadır. Proje, okullar da dâhil olmak üzere tüm kamu ve özel kurumlarda atık yönetim sistemlerinin kurulmasını hedeflemektedir. Öğrencilere yönelik olarak geri dönüşüm kutuları, atık ayrıştırma eğitimleri, atölye çalışmaları ve yarışmalar düzenlenmektedir. Bu etkinlikler, çocukların bireysel davranışlarını değiştirmeyi ve toplumsal farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrenciler, “atık kahramanı” rolü üstlenerek çevre bilincini erken yaşta kazanmaktadırlar. Bu yaklaşım, çevre eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasına ve sürdürülebilir davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2017).

7.1.2. Doğa Eğitimleri ve Bilim Okulları

Türkiye’de çevre eğitimi ve bilimsel okuryazarlığın artırılması amacıyla Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen önemli bir programdır. Bu program, öğrencilere doğa ile iç içe, uygulamalı öğrenme ortamları sunarak çevre bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenciler, doğa kampları, saha çalışmaları ve interaktif

atölye çalışmaları gibi etkinliklerle doğayı keşfetmekte ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedirler. Örneğin, Sivas'ta düzenlenen “Bozkırın İzinde: Ekoloji, Sanat ve Mühendislik ile Doğal Dönüşüm” projesi, yenilenebilir enerji tesisleri ve doğal yaşam alanlarını STEAM odaklı etkinliklerle ele alarak öğrencilerin çevre okuryazarlığını artırmayı amaçlamıştır (Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025; TÜBİTAK, t.y.).

7.1.3. Çevre Dostu 1000 Okul Projesi

Türkiye’de çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik alanında önemli bir uygulama örneğidir. Bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı’nın iş birliğiyle yürütülmektedir ve her ilçede en az bir okulun çevre dostu, iklim dostu ve sıfır atık uyumlu hale getirilmesini hedeflemektedir. Proje kapsamında, okullarda güneş enerjisi panelleri kurulmakta, yağmur suyu depolama üniteleri yerleştirilmektedir. Ayrıca, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve su yönetimi gibi konularda uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde düzenlenen atölyeler, kampanyalar ve eğitim programlarıyla yerel çevre bilinci artırılmakta ve özellikle gençlerin katılımı hedeflenmektedir (MEB, 2022).

7.1.4. Eko-Okullar Programı (Eco-Schools Türkiye)

Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) tarafından yürütülen ve okul temelli çevre eğitimi sağlayan uluslararası bir programdır. Bu program, öğrencilere enerji tasarrufu, atık yönetimi, su kullanımı ve biyoçeşitlilik gibi çevresel konularda bilinç kazandırmayı amaçlamaktadır. Katılımcı bir yaklaşım benimseyen programda, öğrenciler çevresel incelemeler yaparak okulun çevre üzerindeki etkilerini değerlendirir ve bu değerlendirmelere dayanarak eylem planları hazırlarlar. Eylem planları, belirlenen çevresel önceliklere göre uygulanabilir ve gerçekçi hedefler içerir. Bu hedefler, eğitim-öğretim yılı süresince planlanan etkinlikler çerçevesinde takvime uygun olarak uygulanır. Öğrencilerin aktif katılımıyla hazırlanan bu planlar, çevre bilincinin artırılmasında ve sürdürülebilir davranışların kazandırılmasında etkili bir araçtır (TÜRÇEV, t.y.).

7.1.5. Doğa Eğitim Programları

Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) tarafından ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yürütülen kapsamlı çevre eğitim programlarıdır. Bu programlar, öğrencilere toprak, su ve biyolojik çeşitliliğin korunmasının önemini öğretmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, doğada gözlemler yaparak çevreyi tanır, ağaç dikme etkinliklerine

katılır ve geri dönüşüm atölyelerinde görev alarak çevre bilincini geliştirirler. Programlar, öğretmenler için hazırlanan ders planları aracılığıyla müfredatla uyumlu hâle getirilebilir ve etkinlikler sınıf içi ve dışı olarak uygulanabilir. Bu sayede, öğrencilerin doğa ile olan bağları güçlendirilerek çevre dostu tutumlar kazandırılmaktadır (TEMA Vakfı, t.y.a).

7.1.6. Evlerden Evrene Çevre Bilinci Projesi

Çevre eğitimi alanında etkili ve yenilikçi bir toplumsal uygulama örneğidir. Zeytinburnu Belediyesi önderliğinde, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Yeni Yüzyıl Üniversitesi ve Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO) iş birliğiyle yürütülen bu projede, ev hanımları “çevre koordinatörü” olarak yetiştirilmekte ve bu sayede aileden başlayarak toplumsal düzeyde geri dönüşüm bilinci yaygınlaştırılmaktadır. Proje kapsamında, ilk etapta 8 haftalık eğitimlerle yetiştirilen çevre koordinatörlerinin 2 yıl içinde 5.000 ev hanımına ulaşarak çevre bilincini yaymayı hedeflediği rapor edilmektedir. Bu yapılandırılmış eğitim yaklaşımı, çevre davranışlarının geniş halk katmanlarına taşınmasında aktif bir rol üstlenmiş ve iyi uygulama olarak kabul edilmiştir (ÇEVKO Vakfı, 2014).

7.1.7. Masmavi Deniz Eğitim Kampı

Çevre eğitimi alanında öne çıkan uygulamalardan biri DenizTemiz Derneği/TURMEPA (Turkish Marine Environment Protection Association) tarafından her yıl düzenlenen Masmavi Deniz Eğitim Kampı'dır. Dernek, öğrencilere yönelik geliştirdiği çevre eğitim modülleriyle özellikle deniz ekosistemleri konusunda derinlemesine farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda kamp süresince denizlerin önemi ve ekolojik yapısının yanı sıra mikro kirlilik, plastik atık gibi güncel sorunlara dair interaktif ve saha temelli öğrenme oturumları gerçekleştirilmektedir. Çocuklar sürekli denizle temas halinde olarak suyu ve deniz canlılarını yakından tanımaktadır. Her gün birbirinden farklı atölyelerle besin zincirini, kumsaldaki atıkların deniz canlıları ve insan yaşamına etkilerini ve deniz ekosistemini öğrenirken aynı zamanda kültür gezileri, yüzme-dalış organizasyonu gibi etkinliklerle bir kamp macerası deneyimlemektedir (TURMEPA, t.y.).

7.1.8. Ekoloji Elçileri Projesi

Bu proje, öğrencilere çevre bilinci kazandırmayı ve onları çevre dostu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında, okulların kendi bahçelerinde tarım ve bitki bakımı uygulamaları yapılmakta, doğada hayatta kalma becerileri öğretilmekte ve atık yönetimi, su ve enerji tasarrufu

gibi konularda proje deneyimleri sunulmaktadır. Bu sayede öğrenciler, çevre dostu uygulamaları öğrenerek, çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir (Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025).

7.1.9. Dünya İçin Lazım Projesi

Türkiye’de çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik alanında iyi bir uygulama örneği olarak öne çıkmaktadır. Vodafone, WWF-Türkiye ve Habitat Derneği iş birliğiyle yürütülen bu proje, 7–14 yaş arası çocuklara iklim değişikliği, enerji verimliliği, e-atık yönetimi, geri dönüşüm ve sıfır atık gibi temel çevre konularında farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Projede kullanılan interaktif eğitim yöntemleri, atölye çalışmaları, dijital içerikler ve yaratıcı etkinlikler, çocukların öğrenmeye aktif katılımını teşvik etmekte ve bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca proje, e-atıkların geri dönüşümü gibi somut çevresel eylemlerle sürdürülebilirlik ilkelerini pekiştirmekte, çocukların günlük yaşamlarında çevresel sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sunmaktadır (WWF-Türkiye, 2025).

7.1.10. İklim Değişikliği Eğitim ve Farkındalık Projesi

Çevre eğitimi alanında etkili bir uygulama örneğidir. Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle tasarlanan bu proje, öğrencilere hava durumu, mevsimler, iklim değişikliği ve sürdürülebilir yaşam konularında bilgi ve farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim içerikleri, yaş gruplarına uygun olarak interaktif sunumlar, eğitici filmler ve ilkökul öğrencileri için hazırlanan “İklimi Korum” isimli kart oyunu gibi materyallerle desteklenmektedir. Ayrıca, 2023 yılında açılan “İklim TEMA Eğitim Portalı” (www.iklimtema.org), öğretmenlerin bu içeriklere kolay erişimini sağlamaktadır. Portal, 81 ildeki öğretmenlere etkinlik önerileri, eğitici filmler, sunumlar, posterler, e-kitaplar ve uzman yazıları gibi zengin eğitim materyalleri sunmaktadır (TEMA Vakfı, t.y.b).

7.2. Dünyadan İyi Uygulama Örnekleri

7.2.1. Eco-Schools Programı

FEE tarafından yürütülen dünya genelinde 70’den fazla ülkede uygulanan, öğrenci merkezli bir sürdürülebilirlik eğitim programıdır. Bu program, öğrencilerin okulun çevresel yönetimine doğrudan katılımını teşvik eder. Enerji tasarrufu, atık yönetimi, su kullanımı ve biyolojik çeşitliliğin korunması gibi temalar üzerinden okulda projeler geliştirilir. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte çevresel denetimler yapar, çözüm önerileri geliştirir ve uygulamaya koyar. Başarılı okullar, çevresel performanslarını gösteren

“Yeşil Bayrak” ödülüyle onurlandırılır. Bu ödül, çevresel farkındalığın okul kültürünün ayrılmaz bir parçası hâline gelmesini sağlar (Eco-Schools, 2025).

7.2.2. Learning About Ecosystems and Forests (LEAF) Programı

Doğayı sınıf dışında bir öğrenme ortamı haline getiren FEE tarafından yürütülen uluslararası bir çevre eğitim modelidir. Program, öğrencilerin orman ve farklı ekosistemlerle doğrudan ilişki kurmasını sağlayan saha temelli öğrenme oturumlarına dayanır. Bu süreçte çocuklarda doğaya yönelik duygusal bağlılık, çevresel farkındalık ve sorumluluk duygusu geliştirilir. Öğrenciler doğal ortamlarda gözlem yapar, ekolojik süreçleri deneyimler ve ekosistemlerle etkileşim kurar (LEAF, t.y.).

7.2.3 Young Reporters for the Environment (YRE) Programı

Gençlerin çevresel sorunları yerel düzeyde araştırarak çözüm üretmeleri için geliştirilen FEE tarafından yürütülen uluslararası bir girişimdir. YRE, gençlere farklı medya formatları (makale, fotoğraf, video, podcast) kullanarak çevresel meseleleri aktarma imkânı sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevresel iletişim ve araştırma becerilerini geliştirmesini sağlar. Aktif katılım sayesinde, gençler yerelden küresele çevre farkındalığını ve liderliği teşvik etmektedir. YRE’in amacı gençlerin sadece çevresel meseleleri keşfetmeleri değil, aynı zamanda eyleme dönüştürebilecekleri çözümler üretmeleridir. Program dahilinde gençler; çevresel sorunları araştırır, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirir ve bulgularını yerel ağırlıklı medya ağları üzerinden paylaşırken küresel platformda da görünürlük elde ederler (YRE, t.y.).

7.2.4. Green School Bali

Endonezya’nın Bali Adası’nda kurulan Green School, sürdürülebilirlik temelli bütünselik bir öğrenme yaklaşımı benimsemektedir. Okul kampüsü bambu gibi yenilenebilir malzemelerle inşa edilmiş, enerji ihtiyacında ise güneş ve mikro-hidro gibi yenilenebilir kaynaklar kullanılmaktadır. Öğrenciler organik bahçecilik, permakültür ve topluluk katılımına dayalı projelerle doğayla doğrudan etkileşim kurmakta, çevresel sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerini geliştirmektedir. Bu “Yeşil Okul Yaklaşımı”, öğrenci merkezli ve doğayla bütünselik bir öğrenme anlayışı olarak, çevre eğitiminde özgün ve ilham verici bir iyi uygulama örneği sunmaktadır (Green School Bali, t.y.).

7.2.5. Camphill Community Trust

2019 yılında UNESCO-Japonya Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Ödülü’nü kazanan bu organizasyon, Botsvana’nın Otse köyünde bulunan

bu topluluk, öğrenme güçlüğü çeken bireyler için kapsayıcı bir eğitim modeli sunmaktadır. Sürdürülebilirlik temelli eğitim anlayışıyla, öğrencilere yaşam becerileri kazandırmakta ve onları topluma kazandırmaktadır. Eğitim süreçleri, yerel halkın da katılımıyla şekillendirilmekte ve çevresel farkındalık geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Bu bütünlük yaklaşım, çevre eğitimi ve topluluk katılımını bir araya getirerek sürdürülebilir bir toplum bilinci oluşturmaktadır (Inclusive Social, 2019).

7.2.6. Sürdürülebilir Amazon Eğitim Programları

Brezilya'nın Amazonas eyaletinde faaliyet gösteren Sürdürülebilir Amazon Vakfı, yerel topluluklara orman ve ekoloji temelli çevre eğitimi sunarak sürdürülebilir çevresel tutumların benimsenmesini hedeflemektedir. Programlar, yerel halkı doğrudan saha çalışmalarıyla değil, eğitim ve farkındalık artırıcı etkinliklerle sürece dahil eder; bu sayede katılımcılar çevresel koruma ve sürdürülebilir uygulamalara ilişkin bilgi ve sorumluluk kazanır. FAS, ayrıca yerel toplulukların çevreyi aktif olarak koruyucu hâle gelmesini destekleyen projeler yürütmekte ve böylece çevre eğitimi ile topluluk katılımını birleştiren bütünlük bir model sunmaktadır (Foundation for Amazon Sustainability [FAS], t.y.).

7.2.7. Young Masters Program

İsveç'te, Lund Üniversitesi tarafından Küresel Çevresel Gençlik Programı kapsamında 1999 yılında başlatılan Young Masters Program (YMP), 14–18 yaş arasındaki öğrencilere yönelik çevre eğitimi sunan uluslararası bir çevrimiçi programdır. Program, öğrencilere sürdürülebilir kalkınma bağlamında çevresel stratejiler ve küresel çevre sorunları hakkında bilgi sunmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar, çevrimiçi platformlar üzerinden sunulan ders materyalleri ve sanal sınıflar aracılığıyla eğitim alır ve çevresel sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirme becerilerini kazanırlar. YMP, öğrencilere çevresel sorunları küresel bir perspektiften değerlendirme ve çözüm üretme yetkinlikleri kazandırarak çevre eğitimi alanında etkili bir model sunmaktadır (Nordén, 2005).

7.2.8. Green Pack Eğitim Kiti

UNESCO ve Vietnam Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle geliştirilen Green Pack, çevre eğitimi alanında önemli bir kaynaktır. Bu çoklu medya tabanlı eğitim kiti, iklim değişikliği, afet yönetimi, biyolojik çeşitlilik gibi temaları içeren çevre eğitimi materyalleri sunmaktadır. Kit, öğretmenler için öğretmen kılavuzu, film koleksiyonu ve etkileşimli ikilem oyunu gibi araçlar sunarak öğrencilerin çevresel sorunları tartışmalarına ve çözüm

önerileri geliştirmelerine olanak tanır. Green Pack, 18 ülkede 30.000'den fazla öğretmen ve 3 milyondan fazla öğrenci tarafından kullanılmakta olup, sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi alanında etkili bir model sunmaktadır (Regional Environmental Center [REC], t.y.).

7.2.9. Boston Schoolyard Initiative (BSI)

1995 yılında, Boston'daki okulların oyun alanlarını doğal, sürdürülebilir ve eğitim amaçlı açık hava sınıflarına dönüştürmeyi hedefleyen önemli bir girişim olarak başlatılmıştır. Bu proje kapsamında, öğrencilerin doğayla etkileşimini artıran yeşil alanlar, ağaç dikimleri, bitki yatakları ve oyun yapılarıyla zenginleştirilmiş alanlar oluşturulmuştur. BSI, topluluk katılımını teşvik etmekte ve öğretmen eğitimleri ile doğa temelli projelerle desteklenen bir model sunmaktadır. Gerçekleştirilen faaliyetler, öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamıştır (The Lynch Foundation, t.y.).

7.2.10. Green Skill for Waste to Wealth

UNESCO-Uluslararası Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Merkezi (UNEVOC) tarafından desteklenen ve Hindistan'daki teknik ve mesleki eğitim ve öğretim kurumlarında uygulanan bir çevre eğitimi programıdır. Bu girişim, atıkları ekonomik değere dönüştürmeyi amaçlayan mesleki beceri geliştirme ile atık yönetimi uygulamalarını birleştirerek çevresel sürdürülebilirliği teşvik etmektedir. Öğrencilere, atıkları değerli ürünlere dönüştürme becerisi kazandırarak hem çevre bilincini artırmakta hem de istihdam ve girişimcilik fırsatları yaratmaktadır. Örneğin, Berhampur Sanayi Eğitim Enstitüsü (ITI), hurda malzemeleri heykellere dönüştürerek atık yönetimi konusunda öğrencilerine uygulamalı deneyim kazandırmaktadır (UNESCO-UNEVOC, 2024).

8. Sonuç, Gelecek Perspektifleri ve Öneriler

Çevre sorunlarının giderek artması ve sonuçlarının küresel ölçekte etkilerini göstermesi, eğitim sistemlerinde sürdürülebilirlik temelli bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Küresel ölçekte iklim değişikliği, doğal kaynakların azalması, biyoçeşitlilik kaybı ve yetersiz atık yönetimi gibi sorunlar yalnızca ekolojik sistemleri değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik yapıları da doğrudan etkilemektedir. Bu çok boyutlu etkiler, çevre eğitiminin önemini daha da artırmaktadır. Nitekim çevre eğitimi, bireylerin çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmeleri, sorumluluk üstlenmeleri ve sürdürülebilir çözümler üretmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Gelecek perspektifleri değerlendirildiğinde, çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak yönetim, politika geliştirme ve toplumsal dönüşümle entegre edilmesi gerektiği görülmektedir. Çevre yönetimi ve eğitim politikaları, okul temelli eğitim ile birlikte aile eğitimi, halk eğitimi ve vatandaşlık eğitimini kapsayan bütüncül ve paydaş odaklı yaklaşımlar sayesinde daha etkili hale getirilebilir. Böylece çevre bilincinin yalnızca okullarda değil, toplumun tüm kesimlerinde yerleşmesi mümkün olacaktır.

Sürdürülebilirlik kavramı, çevre eğitiminde temel bir çerçeve olarak ele alınmalıdır. Bu çerçevede, yenilikçi öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik eleştirel düşünme, iş birliği ve çözüm üretme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak sürdürülebilirlik anlayışının güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler eğitim süreçlerinde yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rol modeli ve lider konumundadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında çevre okuryazarlığı, çevresel liderlik ve sürdürülebilirlik odaklı içeriklere ağırlık verilmesi; mesleki gelişim süreçlerinde bu içeriklerle uyumlu uygulamaların dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de ve dünya genelinde çevre eğitimine ilişkin iyi uygulama örnekleri, çevre bilincinin geliştirilmesinde somut yol göstericiler sunmaktadır. Örneğin okul bahçelerinin ekolojik öğrenme alanlarına dönüştürülmesi, atıkları ekonomik değere dönüştürmeye yönelik mesleki eğitim programları veya sivil toplum kuruluşları öncülüğünde yürütülen iklim değişikliği eğitim projeleri, gelecekte yaygınlaştırılabilecek model uygulamalar arasında yer almaktadır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında çevre eğitiminin daha etkili olabilmesi için şu öneriler öne çıkmaktadır:

1. Çevresel sürdürülebilirliği benimseyen politikalar ile eğitim programları arasında güçlü bir uyum sağlanmalı,
2. Okul, aile ve toplum iş birliğine dayalı bütüncül ve paydaş odaklı eğitimler yaygınlaştırılmalı,
3. Yenilikçi öğrenme-öğretme yaklaşımları çevre eğitimine entegre edilmeli,
4. Öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilirlik ve çevre pedagojisi merkezi bir yere konumlandırılmalı,
5. Ulusal ve uluslararası düzeyde iyi uygulama örnekleri paylaşılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Aghayecabianch, B., & Talebi, M. (2020). Environmentalism in families. *Childhood*, 27(2), 271-277. <https://doi.org/10.1177/0907568220902222>
- Aksoy-Özcan, B. (2022). Çevre sorunlarının küreselleşmenin yapısal sorunları açısından değerlendirmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 10(2), 408-436. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1171914>
- Alagöz, B. (2015). *Çevre sorunları, teknoloji ve değişen öncelikler*. Ayk Yayınları.
- Anderson, S. (2018, July 10). *Place-based education: Think globally, teach locally*. Education Week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-place-based-education-think-globally-teach-locally/2018/07>
- Avrupa Merkez Bankası [ECB]. (2024). *Economic and financial impacts of nature degradation and biodiversity loss*. https://www.ecb.europa.eu/press/economic-bulletin/articles/2024/html/ecb.ebart202406_02~ac87ac450e.pl.html
- Baird, J., Schultz, L., Plummer, R., Armitage, D., & Bodin, Ö. (2019). Emergence of collaborative environmental governance: What are the causal mechanisms?. *Environmental Management*, 63, 16-31. <https://doi.org/10.1007/s00267-018-1105-7>
- Birleşmiş Milletler Çevre Programı [UNEP]. (2023). *Broken record: Temperatures hit new highs, yet world fails to cut emissions (again)*. https://www.unep.org/interactives/emissions-gap-report/2023/#section_-1
- Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi [UNFCCC]. (2016). *Education crucial to accelerate climate action*. <https://unfccc.int/news/education-crucial-to-accelerate-climate-action>
- Candan-Helvacı, S. (2021). E→STEM approach applications in environmental education. In S. Erten (ed.), *Different perspectives on environmental education* (ss. 171–202). ISRES Publishing.
- California Environmental Literacy Initiative. (2022). *A teacher call to action for environmental literacy*. https://ca-eli.org/wp-content/uploads/2022/03/211221-Teacher-Call-to-Action_03.01.22-1-1-1.pdf
- ÇEVKO Vakfı. (2014, 11 Temmuz). “Evlerden evrene çevre bilinci” projesi Türkiye’nin en iyi uygulama örneği seçildi. https://www.cevko.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=372:evlerden-evrene-cevre-bilinci-projesi-turkiye-nin-en-iyi-uygulama-orneği-secildi&catid=11&Itemid=131&lang=en
- Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2017). *Sıfır atık el kitapçığı*. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/sifiratik/icerikler/k-tap-c-k-2017-1-20180129130757.pdf>
- Dündar, R., & Kızık, M. M. (2022). Ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı bağlamında çevre temasının

- hayat bilgisi dersi programındaki yerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954-1974. <https://doi.org/10.17679/inucfd.1146730>
- Dünya Ekonomik Forumu [WEF]. (2025). *The global risks report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>
- Eco-Schools. (2025). *What is eco-schools?* Foundation for Environmental Education. <https://www.ecoschools.global/>
- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2021). *The OECD green recovery database: Examining the environmental implications of COVID-19 recovery policies*. OECD Publishing.
- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2023). *Education policy outlook 2023: Empowering all learners to go green*. OECD Publishing.
- Falkner, R., & Buzan, B. (2019). The emergence of environmental stewardship as a primary institution of global international society. *European Journal of International Relations*, 25(1), 131-155. <https://doi.org/10.1177/1354066117741948>
- Foundation for Amazon Sustainability (FAS). (t.y.). *FAS – The Amazon alive, with and for all people*. <https://fas-amazonia.org/english/>
- Fioramonti, L., Giordano, C., & Basile, F. L. (2021). Fostering academic interdisciplinarity: Italy's pioneering experiment on sustainability education in schools and universities. *Frontiers in Sustainability*, 2, 631610. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.631610>
- GoGreen Initiative. (2021). *Educating students for sustainability & environmental literacy*. <https://gogreeninitiative.org/wp-content/uploads/2021/10/educating-students-sustainability-environmental-literacy.pdf>
- Göçer, M., Canik, S., Demirdelen, A., Yılmaz, O., & Aytek Gökçehan, A., (2025). Sürdürülebilir bir gelecek için Türkiye’de çevre eğitimi. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 3(1), 33-44.
- Gök, G., & Boncukçu, G. (2023). The effect of problem-based learning on middle school students' environmental literacy and problem-solving skills. *Journal of Science Learning*, 6(4), 414-423.
- Green School Bali. (t.y.). *Programme*. <https://www.greenschool.org/bali/programme/>
- Grotzer, T. A. (2015). *Teaching the environment*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/15/12/teaching-environment>
- Huo, J., & Peng, C. (2023). Depletion of natural resources and environmental quality: Prospects of energy use, energy imports, and economic growth hindrances. *Resources Policy*, 86, 104049. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.104049>

- Husin, A., Helmi, H., Nengsih, Y. K., & Rendana, M. (2025). Environmental education in schools: sustainability and hope. *Discover Sustainability*, 6, 41. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00837-2>
- Inclusive Social. (2019, October 18). *Camphill Community Trust Botswana awarded 2019 UNESCO-Japan prize on education for sustainable development*. <https://inclusivesocial.org/en/camphill-community-trust-awarded-2019-unesco-japan-prize-on-education-for-sustainable-development/>
- Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2025). “Ekoloji elçileri” projesi ile geleceğe yeşil bir miras. <https://konya.meb.gov.tr/www/ekoloji-elcileri-projesi-ile-gelecege-yesil-bir-miras/icerik/3797>
- Koo, H. (2024). Economic and social implications of biodiversity loss: A comprehensive review. *Journal of Biodiversity & Endangered Species*, 12(4), 548. <https://www.hilarispublisher.com/open-access/economic-and-social-implications-of-biodiversity-loss-a-comprehensive-review.pdf>
- LEAF. (t.y.). *Our programme*. Foundation for Environmental Education. <https://www.leaf.global/our-programme>
- LePoire, D. J. (2023). Insights from general complexity evolution for our current situation. *Journal of World-Systems Research*, 29(1), 71-89. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2023.1176>
- Li, Y., Svenning, J. C., Zhou, W., Zhu, K., Abrams, J. F., Lenton, T. M., ... & Xu, C. (2023). *Global inequality in cooling from urban green spaces and its climate change adaptation potential*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.09725>
- Luo, H., & Li, W. C. (2024). Leading change toward future sustainability: Teacher environmental leadership and its impacts on the environmental attitudes of early childhood teachers. *Journal of Cleaner Production*, 442, 141110. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.141110>
- MEB. (2022). *Çevre dostu 1000 okul projesi başladı*. <https://www.meb.gov.tr/cevre-dostu-1000-okul-projesi-basladi/haber/25695/tr>
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?. *Ecosphere*, 4(5), 1-20. <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- McDonald, M. (2024). Climate change, security and the institutional prospects for ecological security. *Geoforum*, 155, 104096. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2024.104096>
- Naishadham, S., & Morenatti, E. (2025, March 26). *A parched Spain has emerged from drought only to face floods*. AP News. <https://apnews.com/article/spain-rain-floods-drought-climate-change-0f5b01ff73f1f62b3a-482b102577176a>

- North American Association for Environmental Education [NAAEE]. (2019). *Professional development of environmental educators: Guidelines for excellence*. https://cepro.naace.org/sites/default/files/2025-05/professional_development_guidelines_2019.pdf
- Nordén, B. (2005). *Youth learning for sustainable development – analysis of experiences of online learning*. Lund University. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1332829&fileId=1332830>
- Ohio Environmental Protection Agency. (2019). *Best practices for environmental education*. <https://dam.assets.ohio.gov/image/upload/cpa.ohio.gov/Portals/42/documents/EE%20Resources/bestpractices.pdf>
- Öztürk, Z. A. (2024). Yeni güvenlik yaklaşımı çerçevesinde çevresel güvenlik. *Diplomasi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 23-43.
- Prabawani, B., Hadi, S. P., Zen, I. S., Hapsari, N. R., & Ainuddin, I. (2022). Systems thinking and leadership of teachers in education for sustainable development: A scale development. *Sustainability*, 14(6), 3151. <https://doi.org/10.3390/su14063151>
- Regional Environmental Center [REC]. (t.y.). *The green pack: Education for a sustainable future*. <https://www.idcassonline.org/public/pdf/BrochureGreenPack.pdf>
- Sadulaeva, A. (2023). Evolution of the global environmental agenda: Climate change, biodiversity loss. *BIO Web of Conferences* 63, 03015. <https://doi.org/10.1051/bioconf/20236303015>
- Scheie, E., Arntzen, M., & Haug, B. S. (2025). Teachers' implementation of self-designed interdisciplinary curriculum units in education for sustainable development. *Research in Science Education*, 55, 793–815. <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10279-5>
- Seçgin, F. (2024). Sürdürülebilir kalkınma amaçları için değerlere dayalı eğitim: Sosyal bilgiler dersi sürecin neresinde?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 212-228.
- Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2025). *TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları programı tarafından desteklenen; “Bozkırın izinde: Ekoloji, sanat ve mühendislik ile doğal dönüşüm” projesi 21-27 mayıs tarihleri arasında gerçekleştirilen etkinliklerle tamamlandı*. <https://sivas.meb.gov.tr/www/tubitak-4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari-programi-tarafından-desteklenen-bozkirin-izinde-ekoloji-sanat-ve-muhendislik-ile-dogal-donusum-projesi-21-27-mayis-tarihleri-arasında-gerçekleştirilen-etkinliklerle-tamamlandı/icerik/7200>
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Şahin, G., & Bulut, B. (2025). Computational thinking and entrepreneurship in robotics-supported engineering design-based 2E-STEM education: an

- environmental education process. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-10026-x>
- TEMA Vakfı. (t.y.a). *Doğa eğitim programları*. <https://www.tema.org.tr/calismalarimiz/egitim/doga-egitim-programlari>
- TEMA Vakfı. (t.y.b). *İklim değişikliği eğitim ve farkındalık projesi*. <https://www.tema.org.tr/calismalarimiz/egitim/egitim-projeleri/iklim-degisikligi>
- The Guardian. (2025a). *Deforestation has killed half a million people in past 20 years, study finds*. <https://www.theguardian.com/environment/2025/aug/27/deforestation-has-killed-half-a-million-people-in-past-20-years-study-finds>
- The Guardian. (2025b). *Air pollution from oil and gas causes 90,000 premature US deaths each year, says new study*. <https://www.theguardian.com/us-news/2025/aug/22/air-pollution-oil-gas-health-study>
- The Lynch Foundation. (t.y.). *Boston schoolyard initiative impact story*. <https://thelynchfoundation.com/impact-story-bsi>
- TURMEPA. (t.y.). *Masmavi deniz eğitim kampı*. [https://www.turmepea.org.tr/projelerimiz/ulusal-projeler/masmavi-deniz-egitim-kampi-\(1\)](https://www.turmepea.org.tr/projelerimiz/ulusal-projeler/masmavi-deniz-egitim-kampi-(1))
- TÜBİTAK. (t.y.). *4004 - Doğa eğitimi ve bilim okulları destekleme programı*. <https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-toplum/ulusal-destek-programlari/4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari-destekleme-programi>
- TÜRÇEV. (t.y.). *Eko-okullar programı aşamaları*. https://www.turcev.org.tr/v2/icerikDetay.aspx?icerik_id=128
- UNESCO-UNEVOC. (2024). *Green skill for waste to wealth*. https://unesco.org/pub/ipp_-_from_waste_to_wealth.pdf
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Velempini, K. (2025). Assessing the role of environmental education practices towards the attainment of the 2030 sustainable development goals. *Sustainability*, 17(5), 2043. <https://doi.org/10.3390/su17052043>
- Velempini, K., & Maruatona, T. (2025). A critical review of UNESCO's influence on lifelong learning and environmental education delivery in Botswana. *International Journal of Lifelong Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2497411>
- WWF-Türkiye. (2025). *Vodafone, WWF-Türkiye ve Habitat Derneği'nden yeni sürdürülebilirlik projesi*. <https://www.wwf.org.tr/?16221/dunya-icin-lazim-vodafone-habitat-dernegi>

- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education—a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640-660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
- Yolcu, H. H. (2023). Using project-based learning in an environmental education course and revealing students' experiences: A case study. *Science Activities*, 60(3), 119-125. <https://doi.org/10.1080/00368121.2023.2205825>
- YRE. (t.y.). *Young reporters for the environment*. Foundation for Environmental Education. <https://www.yre.global/>
- Zhang, M., Ionkova, K., & Boukerche, S. (2025, May 16). *How the World Bank is tackling the growing global waste crisis*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/sustainablecities/how-the-world-bank-is-tackling-the-growing-global-waste-crisis#:~:text=Wc%20finance%20projects%20that%20include,stronger%20governance%20with%20reliable%20systems.>

Eğitimde Etik Dışı Davranışlar ve İhlal Edilen Etik Değerler: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme

Sait Bulut¹

Hakan Sert²

Gizem Şahin³

Özet

Bu çalışma, öğretmen adaylarının görüşleri alınarak eğitim ortamlarında ortaya çıkan etik dışı davranışları ve etik değerlerin ihlallerini ele almaktadır. Çalışma, öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde gözlemlenen etik sorunların ve değer ihlallerinin anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve etik kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde etik dışı davranışlar ve ihlal edilen etik değerler çalışmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak belirlenmiştir. Bu amaçla, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamak için nitel araştırma deseni olarak fenomenoloji seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda; öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde karşılaştıkları etik dışı davranışlar, etik dışı davranışların altında yatan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal nedenler, ihlal edilen temel etik değerler, etik ihlallerinin öğretmen adayları üzerine etkileri ve öğretmen adaylarının bu etkilere verdikleri tepkiler, etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkı sağlayan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar belirlenmiştir. Sonuçlar, etik değer ihlallerine sebep olan durumların takip edilerek önlenmesi ya da bu durumlara müdahale edilmesinde yol gösterebilir.

1 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, saitulut@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6150-2528

2 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, hsert@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8912-0268

3 Dr., Akdeniz Üniversitesi, gizemshin242@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9512-8570

1. Giriş

Eğitim ortamlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin akademik başarılarını, aidiyet duygularını, psikolojik iyilik oluşlarını, psikolojik dayanıklılıklarını ve karakter gelişimlerini doğrudan etkiler (Emslander vd., 2025; Thomas vd., 2022). İlgili araştırmalar, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akademik başarı, motivasyon, aidiyet ve psikolojik iyi oluş gibi birçok öğrenci çıktısı üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğunu gösterirken, olumsuz ilişkilerin düşük akademik başarı, motivasyon kaybı, okula aidiyet hissinin azalması, psikolojik iyi oluşun bozulması, olumsuz sınıf iklimi ve psikososyal gelişimin olumsuz etkilenmesi gibi sorunlara yol açtığını göstermektedir (Emslander vd., 2025). Bu bağlamda, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri bireylerin gelişimi ve akademik başarısı için önemlidir ve bu ilişkilerde etik kaygılara yol açabilecek durumların araştırılması gerekmektedir (Cornelius-White vd., 2020).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra, yükseköğretim bağlamında yürütülen bazı çalışmalar (Afzal vd., 2023; Li, 2022) akademisyen-öğrenci ilişkilerinin de öğrencilerin akademik ve psikolojik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, olumlu akademisyen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin gelişimleri ve başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Amerstorfer ve Freiin von Münster-Kistner, 2021; Guo vd., 2022; Parnes vd., 2020). Akademik ortamlarda etik olmayan davranışlar hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin rollerine ve uygulamalarına ilişkin algıları ile yakından ilgilidir. Akademisyenler, akademik dürüstlüğü ve etik değerleri korumada hem eğitici hem de rehber rolü oynamaktadırlar. Ancak, bu rollerin nasıl algılandığı ile gerçekte nasıl uygulandığı arasında bazen tutarsızlıklar olabilir (Gottardello ve Karabag, 2022). Ayrıca, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin etik dışı davranışların ciddiyeti ve sıklığı konusundaki algıları arasında önemli farklılıklar vardır. Özellikle sınıf içi ilişkilerde öğretim üyelerinin kendi yaptıkları etik ihlallerin çoğu zaman farkında olmadıkları görülmektedir (Alcalde-Fradejas vd., 2024).

İlgili literatürde, öğretmenler ve akademisyenler tarafından sergilenen etik dışı davranışlar arasında kayıtsızlık, ayrımcılık, adaletsizlik, gücün kötüye kullanılması, hakaret ve profesyonellikten sapma gibi tutumlar öne çıkmaktadır (Arslan ve Dinç, 2017; Erdemir, 2023; Yıldırım vd., 2020). Bu tür davranışlar, öğrencilerde güvensizlik, değersizlik hissi ve psikolojik tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Krause ve Smith, 2022; Wilkinson ve Bartoli, 2021). Bu nedenle, bu tür olumsuz sonuçlar eğitim ortamlarında etik değerlerin ihlalinin doğrudan bir yansımasıdır. Etik

değerlerin zayıf olduğu veya ihlal edildiği ortamlarda etik dışı davranışların daha yaygın olduğu gözlemlenmektedir (Koç ve Fidan, 2020).

Eğitimde etik değerler, öğretim süreçlerinin adil, şeffaf, saygılı ve sorumlu bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel dayanaklardır (Campbell, 2003; Shapira-Lishchinsky, 2011). Çeşitli çalışmalar, etik ilkelerin ve değerlerin eğitim ortamlarında nasıl tanımlandığı ve uygulandığına odaklanmakla kalmayıp, bu değerlerin ihlal edilmesinin öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkilerine de odaklanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, etik ihlallerin sadece bireysel (bireylerin etik bilinci, etik karar verme becerileri vb.) değil, aynı zamanda ilişkisel dinamikler (öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki çatışmalar, akademisyen-öğrenci ilişkilerinde öğrencileri cezalandırma eğilimi vb.) ve bağlamsal unsurlarla (kurumun etik iklimi, etik politikaları vb.) da ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında etik değerlerin nasıl ihlal edildiğini ve bu ihlallerin bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini anlamak, eğitimde etik kültürü güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Gottardello ve Karabag, 2022; Shapira-Lishchinsky, 2011; Wilkinson ve Bartoli, 2021).

İlgili literatürde etik ihlallerin ne oldukları ve nedenlerini çok boyutlu bir perspektiften inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bunların çoğu sınırlı bir ilişki türüne veya belirli bağlamsal düzeylerine odaklanmaktadır (Sozon vd., 2025). Bu çalışma, öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde karşılaşılan olumsuz/etik dışı davranışları, bu davranışların ardındaki bireysel eğilimleri, ilişkisel dinamikleri ve bağlamsal nedenleri, katılımcıların deneyimlerine dayanan çok boyutlu bir perspektifle ortaya koyması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının mesleki etik algıları, karşılaştıkları etik olmayan davranışlar nedeniyle zayıflamaktadır ve bu durum, onların gelecekteki mesleki tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez, 2021). Bu nedenle, öğretmen adayları çalışmanın hedef kitlesi olarak belirlenmiştir. Hedef kitle, dokuz farklı disiplinden öğretmen adaylarını içermekte ve öğretmen adaylarının örgün eğitim süresince karşılaştıkları tüm rolleri ele almaktadır (öğretmenlerin ve akademisyenlerin karşısında öğrenci, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin karşısında öğretmen ve uygulama öğretmenlerinin karşısında meslektaş olarak). Bu bağlamda, bu çalışmanın öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerine kapsayıcı ve bütüncül bir şekilde odaklanması, bu çalışmayı benzer çalışmalardan ayıran önemli özelliklerdir. Ayrıca, etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunan faktörleri inceleyerek, bu çalışma hem teorik hem de pratik olarak eğitim ortamlarında etik kültürün gelişimine önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Böylelikle, çalışmanın etik değer ihlallerine sebep olan durumların takip edilerek önlenmesi ya

da bu durumlara müdahale edilmesinde, bu sayede bu durumlara yönelik bilincin arttırılmasında, eğitim politikaları ve uygulamalarına rehberlik edecek öneriler sunabileceği öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde karşılaşılan etik dışı davranışları ve ihlal edilen etik değerleri incelemektir. Bu amaçla geliştirilen alt problemler aşağıdaki gibidir. Öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde;

1. Karşılaşılan etik dışı davranışlar nelerdir?
2. Karşılaşılan etik dışı davranışların altında bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal nedenler nelerdir?
3. İhlal edilen temel etik değerler nelerdir?
4. Etik ihlallerin öğretmen adayları üzerindeki etkileri ve öğretmen adaylarının bu etkilere verdikleri tepkiler nelerdir?
5. Etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar nelerdir?

1.1. Mesleki Etik Değerler ve Eğitim Ortamlarındaki Roller

Mesleki etik değerler, öğretmenlerin ve akademisyenlerin mesleki rollerini yerine getirirken uymaları beklenen dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk, gizlilik ve mesleki yeterlilik gibi temel davranış ilkeleridir (Campbell, 2003; Strike ve Soltis, 2015). Bu değerlerin eğitim ortamında benimsenmesi, öğrencilerin başarısını destekler ve öğrenme ortamının psikolojik güvenliğini artırır (Alhaj vd., 2024; Shapira-Lishchinsky, 2011). İlgili çalışmalar, etik eğitiminin yalnızca kurallardan ibaret olmadığını, değer temelli bir yaklaşımla bireysel ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Buchanan vd., 2022; Snieder ve Zhu, 2020).

1.2. Etik İhlal Türleri ve Sonuçları

Eğitim ortamında etik ihlaller; güç ve yetkiyi kötüye kullanma, öğrencilerin haklarına saygısızlık ve sorumlulukların yerine getirilmemesi gibi farklı biçimlerde görülebilir (Cliffe ve Solvason, 2021). Bu tür ihlaller, okullarda kurum içi güveni zedeler ve etik kültürün zayıflamasına neden olur (Shapira-Lishchinsky, 2020). Kurumun değerlerinden oluşan etik kültür ile bireylerin davranışlarını belirleyen etik iklim, bu süreçte merkezi bir rol oynar (Martin ve Cullen, 2006; Schneider vd., 2013). Sağlıklı bir etik kültür ve pozitif etik iklim, etik ihlallerin önlenmesinde ve sürdürülebilir etik ortamların oluşturulmasında kritik önem taşır (Schein, 2010).

1.3. Etik İhlallere Yol Açan İlişkisel Dinamikler

İlişkisel dinamikler, bireyler arasında kurulan etkileşimlerin niteliğini belirleyen, kişiler arası güç dengeleri, iletişim biçimleri ve duygusal süreçler gibi faktörlerden oluşur (Noddings, 2002; Sanger ve Osguthorpe, 2013). Eğitim sürecinde ortaya çıkan bazı olumsuz davranışların temelinde bu dinamiklerin dengesizliği bulunmaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu dinamikler, sadece bireysel karakteristiklerden değil, aynı zamanda eğitim ortamında geliştirilen ilişkilerden de etkilenmektedir (Buchanan vd., 2022).

1.4. Etik İhlallere Yol Açan Bağlamsal Nedenler

Etik ihlaller yalnızca bireysel tutum ve davranışlarla açıklanamaz. Kurumsal yapı, yönetsel boşluklar, denetim eksikliği gibi bağlamsal etkenler, etik dışı davranışlara zemin hazırlayabilmektedir (Campbell, 2003; Cliffe ve Solvason, 2021). Özellikle kurumsal destek yetersizliği, eğitimcilerin mesleki etik değerlere bağlılığını zorlaştırabilir. Eğitim kurumlarının etik ihlallerle mücadelede başarılı olabilmesi için sadece bireylerin etik farkındalığının sağlanması değil, aynı zamanda örgütsel yapıların ve politikalarının etik temelli olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Decker vd., 2022; Shapira-Lishchinsky, 2020).

1.5. Etik Değerlerin Sürdürülebilirliği: Destekleyici Dinamikler ve Bağlamlar

Eğitim ortamlarında etik değerlerin sürdürülebilirliği, bireysel tutumların yanı sıra ilişkisel ve bağlamsal unsurlara bağlıdır (Buchanan vd., 2022; Campbell, 2003; Noddings, 2002). İlişkisel dinamikler; empati, adalet, güven temelli iletişim gibi etik davranışların yerleşmesini sağlarken, bağlamsal unsurlar ise kurumsal kültür, liderlik tarzı ve etik rehberlik mekanizmalarıyla bu davranışların desteklenmesini sağlar (Shapira-Lishchinsky, 2011; Starratt, 2004).

2. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlar (Smith vd., 2009). Araştırmanın temel amacı, katılımcıların bir olguya dair kişisel yaşantılarını tanımlayarak, bu yaşantıların altında yatan anlam yapılarını ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda çalışmada, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen/akademisyen-öğrenci ilişkilerinde ortaya çıkan olumsuz/etik dışı davranışlar ile etik ihlaller, katılımcıların deneyimleri üzerinden ele alınmış ve bu deneyimlerin anlamlandırılması hedeflenmiştir.

2.1. Katılımcılar

Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dokuz öğretmen adayı (yedi erkek ve iki kadın) bu çalışmaya gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan araştırma öncesinde sözlü bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Ölçüt olarak “Öğretmenlik Uygulaması” dersi alarak öğretmenlik deneyimine sahip olma kriteri ele alınmıştır. Maksimum çeşitlilik olarak da eğitim fakültesinde öğrencisi olan tüm bölüm ve ana bilim dalları tercih edilmiştir (İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bölümü, Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı). Bu sayede, öğrenci ve öğretmen kimliğini bir arada taşıyıp her iki tarafın bakış açısıyla gözlem yapabilen, aynı kurumdaki farklı alanlara mensup öğretmen adaylarının deneyimlerinden yararlanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Katılımcıların eğitim-öğretim sürecinde süregelen öğretmen/akademisyen-öğrenci ilişkilerinde ortaya çıkan olumsuz davranışlar ile etik ihlalleri yorumlayabilmeleri amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri görüşme sürecince ses kayıtları hâlinde kaydedilmiştir. Görüşme soruları ile olumsuz davranışlar ve nedenleri, etik değer ihlalleri ve bu ihlallerin öğretmen adayları üzerine etkileri, öğretmen adaylarının etik ihlallere verdikleri tepkiler, etik değerlerin sürdürülebilirliğine yönelik fikirler derinlemesine incelenmiştir. Eğitim bilim uzmanı dönütleri doğrultusunda 10 adet açık uçlu soru sorulmasına karar verilmiştir. Görüşmede, “Eğitim hayatınız boyunca öğretmenlerle/akademisyenlerle aranızda yaşadığınız olumsuz durum(lar) veya davranış(lar) oldu mu? Varsa anlatır mısınız?”, “Sizce bu davranışı sergileyen kişinin böyle davranmasının nedenleri neler olabilir?”, “Karşılaştığınız olumsuz davranışların size ne gibi etkileri oldu?/ Neler hissettiniz?, Böyle durumlarla karşılaştığınızda nasıl tepkiler verirsiniz?”, “Eğitim ortamında hangi davranışları etik dışı olarak değerlendiriyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?” gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-45 dk arası sürmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde katılımcıların öznel deneyimlerinden yola çıkarak ortak temalar oluşturmayı amaçlayan, esnek ve sistematik bir analiz süreci sunmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını anlamlandırmak amacıyla gerçekleştirilen bu analizde, anlam örüntüleri belirlenmiş, temalar yoluyla deneyimlerin ortak yapısı ortaya konulmuştur. Bu yönüyle tematik analiz, fenomenolojik desenin bireysel yaşantıların anlamını derinlemesine kavrama amacına hizmet etmektedir (Smith vd., 2009). Verilerin yorumlanmasında geçerlik ve güvenilirliğinin desteklenmesi için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütleri ele alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, verilerin doğrudan alıntılarla analiz sürecine dahil edilmesi sonuçların inanılabilirliğinin sağlanması konusunda önemli bir rol oynamıştır. Katılımcıların görüşlerinin benzer özelliklere sahip diğer kişilerden (olumsuz davranış ve etik ihlalleriyle karşılaşan bireylerden) alınacak görüşlerle örtüşebileceği, bu sayede sonuçların aktarılabilirliğini destekleyebileceği öngörülmektedir. Ayrıca araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında, eğitim biliminde bir uzman görüşüne başvurulması ile toplanan verilerin güvenilirliği ve teyit edilebilirliği desteklenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğretmen-Öğrenci ve Akademisyen-Öğrenci İlişkilerinde Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar

Araştırmada, “Karşılaşılan etik olmayan davranışlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlk araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Karşılaşılan etik dışı davranışlar

Tema	Alt Tema	Kod	Kaynak	f	Katılımcı
İletişimsel ve duygusal farkındalık eksikliği	Duygusal duyarsızlık	Öğrenci psikolojisini önemsememe	Öğretmen, Akademisyen	7	8 farklı bölümden öğretmen adayı
		Umursamazlık	Öğretmen, Akademisyen	6	
	Zarar verici tepkiler	Aşağılama	Öğretmen, Akademisyen	7	
		Fiziksel şiddet	Öğretmen	5	
		Öğrenciyle ilgili özel durumları paylaşma	Öğretmen	1	
	Sınır ihlali				

Bireysel öncelikler ve psikolojik etmenler	Öğrenciye değer dayatma	Kültürel, fıkırsel önyargı	Öğretmen, Akademisyen	7	7 farklı bölümden öğretmen adayı
	Faydacı ve çıkar temelli yaklaşım	Alacağı maaşı eğitimden üstün tutma	Öğretmen, Akademisyen	3	
	Tükenmişlik kaynaklı tutum ve davranışlar	Sinirlilik, ilgisizlik	Öğretmen	1	
Güç ve yetkiyi kötüye kullanma	Otoriter yaklaşım ve baskıcı tutumlar	Eleştiriye kapalılık	Akademisyen	3	6 farklı bölümden öğretmen adayı
		Puan düşürme, dersten bırakma tehdidi	Öğretmen, Akademisyen	4	
		Kayıрма	Öğretmen, Akademisyen	4	
	Ayrımcı ve eşitsiz tutumlar	Kitap pazarlaması yapan tanıdık kişilerden kitap aldırma	Akademisyen	1	
Pedagojik ve mesleki yetersizlik	Güncel pedagojik yaklaşımlara kapalılık	Geleneksel yaklaşımla dersi işleme	Öğretmen, Akademisyen	4	6 farklı bölümden öğretmen adayı
	Öğrenme ortamını yönetememe	Aşırı tepki / tepkisizlik	Öğretmen, Akademisyen	3	
Sorumluluk eksikliği	Rehberlikten, sorumluluktan kaçınma	Yardım etmekten kaçınma	Öğretmen, Akademisyen	5	5 farklı bölümden öğretmen adayı
		Görevi layıkıyla yerine getirmeme	Öğretmen, Akademisyen	1	
Öğrenci davranışlarıyla ilişkili mesleki zorluklar	Otoriteyi tanımama / otoriteye direnç	Öğretmeni/ akademisyeni ciddiye almama	Öğrenci	4	4 farklı bölümden öğretmen adayı
	Kurallara uymama	Sınıf içi disiplinsizlik	Öğrenci	3	

Tablo 1 öğretmen adaylarının karşılaştıkları etik dışı davranışları göstermektedir. Bulgular, farklı branşa mensup öğretmen adayı ve vurgulanan içerik bakımından en çok çeşitlilik gösteren temadan en az çeşitlilik gösteren temaya doğru sunulmuştur. Etik dışı davranışları genellikle öğretmen ve akademisyenlerin sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmen/akademisyen profili için en çok vurgulanan tema “iletişimsel ve duygusal farkındalık eksikliği” iken en az vurgulanan tema “sorumluluk eksikliği” olmuştur. Öğrenci profili için sadece “öğrenci davranışlarıyla ilişkili mesleki zorluklar” teması altında otoriteyi tanımama/otoriteye direnç ve kurallara uymama bakımından olumsuz davranışlar tespit edilmiştir. İlgili durumlara

örnek olarak bir öğretmen adayının “Öğrencinin herkesin bilmemesi gereken bir durumu olabilir. Bunu gidip diğer öğretmenlerle veya başka bir ortamda paylaşılmaması gerekir...” ifadesi gösterilebilir.

3.2. Öğretmen-Öğrenci ve Akademisyen-Öğrenci İlişkilerinde Karşılaşılan Etik Dışı Davranışların Sebepleri

Araştırmada, “Karşılaşılan etik olmayan davranışların altında yatan kişisel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal nedenler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İkinci araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Etik dışı davranışların altında yatan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal nedenler

Etik dışı davranış	Tema	Kod	Kaynak
Duygusal duyarsızlık	Geçmiş olumsuz yaşantıların etkisi	Geçmişte aynı durumları yaşamış olma ihtimali	Öğretmen, Akademisyen
	Sadece bilgi aktarımına odaklanması	Bilginin araştırılarak da bulunabileceği önemli olan öğretmenin anlayışlı olması, empati kurabilmesi	Öğretmen, Akademisyen
Zarar verici tepkiler	Geçmiş olumsuz yaşantıların etkisi	Geçmişte aynı durumları yaşamış olma ihtimali	Öğretmen, Akademisyen
Sınır ihlali	Empati yoksunluğu	Öğrencinin bireysel sınırlarını önemsememe	Öğretmen
Öğrenciye değer dayatma		Farklı değerlere karşı olumsuz bakış açısı	Akademisyen
	Olumsuz bakış açısı		
Faydacı ve çıkar temelli yaklaşım		Çıkar odaklı bakış açısı	Öğretmen, Akademisyen
Tükenmişlik kaynaklı tutum ve davranışlar		İdeolojik, ekonomik yönden sisteme karşı olumsuz bakış açısı	Kurumsal, sistemsel
Otoriter yaklaşım ve baskıcı tutumlar	Otoriteyi koruma tutumu	Egolu olma	Akademisyen
		Öğrenciyi rakip olarak görme	Akademisyen
		İstediklerini yaptırma	Öğretmen, Akademisyen

Ayrımcı ve eşitsiz tutumlar	Statü odaklı bakış açısı	Sadece başarılı öğrenciyi yüceltme çabası	Öğretmen, Akademisyen
		Sadece sevdiği öğrenciyi yüceltme çabası	Akademisyen
	Yakın çevreye kazanç sağlama isteği	Karşılıklı çıkar ilişkisi ihtimali	Akademisyen
Güncel pedagojik yaklaşımlara kapalılık	Mesleğe önem vermeme	Üşengeçlik	Öğretmen, Akademisyen
		Mesleki yeterliklere uyum sağlamama	Öğretmen
Öğrenme ortamını yönetememe	Davranış bozukluğu	Tutarsız tepkiler	Öğretmen
	Mesleki yeterlilik denetiminin eksikliği	Öğretmen/akademisyen olabilir mi yeterince sorgulanmaması	Kurumsal, sistemsel
Rehberlikten, sorumluluktan kaçınma	Sadece öğrencinin sorumluluğunda olduğu algısı	Sorumluluğu öğrenciye yükleme	Öğretmen, Akademisyen
	İş disiplini eksikliği	Çay-sohbet ortamlarına eğilim	Öğretmen
Otoriteyi tanımama / otoriteye direnç	Ailenin tutumu	Ailenin öğrenciyi olumlu-olumsuz etkilemesi	Aile
	Arkadaş çevresi	Arkadaş çevresinin öğrenciyi olumlu-olumsuz etkilemesi	Arkadaş
	Bireysel disiplinsizlik	Öğrencinin kuralları önemsememesi	Öğrenci
Kurallara uymama	Arkadaşlarının yanında havalı görüldüğü algısı		
	Geri bildirim eksikliği	Öğrenciye yeterince dönüt, bilgi verilmemesi	Öğretmen, Akademisyen

Tablo 2 tespit edilen etik dışı davranışların altında yatan bireysel eğilimler, ilişki dinamikler ve bağlamsal nedenleri göstermektedir. Bu nedenlerin yorumlanmasında, anlam bütünlüğü ve derinliğinin sağlanması amacıyla Tablo 1’de ele alınan alt temalar incelenmiştir. Etik dışı davranışların nedenleri olarak; “duygusal duyarsızlık” için geçmiş olumsuz yaşantıların etkisi ve sadece bilgi aktarımına odaklanılması; “zarar verici tepkiler” için geçmiş olumsuz yaşantıların etkisi; “sınır ihlali” için empati yoksunluğu; “öğrenciye değer dayatma”, “faydacı ve çıkar temelli yaklaşım”, ve “tükenmişlik kaynaklı tutum ve davranışlar” için olumsuz bakış açısı; “otoriter yaklaşım ve baskıcı tutumlar” için otoriteyi koruma tutumu; “ayrımcı ve eşitsiz tutumlar” için statü odaklı bakış açısı ve yakın çevreye kazanç sağlama isteği ile; “güncel

pedagojik yaklaşımlara kapalılık” için mesleğe önem vermeme; “öğrenme ortamını yönetememe” için davranış bozukluğu ve mesleki yeterlilik denetiminin eksikliği; “rehberlikten, sorumluluktan kaçınma” için sadece öğrencinin sorumluluğunda olduğu algısı ve iş disiplini eksikliği; “otoriteyi tanımama/otoriteye direnç ve kurallara uymama” için ailenin tutumu, arkadaş çevresi, bireysel disiplinsizlik, arkadaşlarının yanında havalı görüldüğü algısı, geri bildirim eksikliği ortaya çıkmıştır. Etik dışı davranışları oluşturan her bireysel eğilimin (duygusal duyarsızlık, zarar verici tepkiler, sınır ihlali, vd.) altında genellikle olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkileri, akademisyen-öğrenci ilişkileri yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğrencinin ailesi ve arkadaşları öğrencinin olumsuz davranışlarının altında yatan diğer ilişkisel dinamik unsurlardır. Mesleki yeterlilik denetiminin eksikliğinin kurumsal (bağlamsal) bir unsur olarak öğretmenlerin/akademisyenlerin öğrenme ortamını yönetememesine neden olduğu tespit edilmiştir. İlgili durumlara örnek olarak bir öğretmen adayının *“Kendilerine yapılan yanlış tutumları şu an belki bizlere sergilemekteler...”* ifadesi gösterilebilir.

3.3. Öğretmen-Öğrenci ve Akademisyen-Öğrenci İlişkilerinde İhlal Edilen Temel Etik Değerler

Araştırmada, “İhlal edilen temel etik değerler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Üçüncü araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İhlal edilen temel etik değerler

Tema	Kod	Kaynak
Mesleki sorumluluk	Rehberlikten, sorumluluktan kaçınma Güncel pedagojik yaklaşımlara kapalılık Öğrenme ortamını yönetememe Faydacı ve çıkar temelli yaklaşım Tükenmişlik kaynaklı tutum ve davranışlar	Öğretmen, Akademisyen
İletişim etiği	Sınır ihlali Zarar verici tepkiler Duygusal duyarsızlık	
Saygı	Otoriter yaklaşım ve baskıcı tutumlar Zarar verici tepkiler Öğrenciye değer dayatma	
Mesleki yetkinlik	Güncel pedagojik yaklaşımlara kapalılık Öğrenme ortamını yönetememe	Öğrenci
Empati	Duygusal duyarsızlık	
Gizlilik	Sınır ihlali	
Adalet (eşitlik)	Ayrımcı ve eşitsiz tutumlar	
Saygı	Otoriteyi tanımama / otoriteye direnç Kurallara uymama	

Tablo 3 ihlal edilen temel etik değerleri göstermektedir. Benzer şekilde anlam bütünlüğü ve derinliğinin sağlanması amacıyla Tablo 1’de ele alınan alt temalar göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerden/akademisyenlerden kaynaklı olarak “mesleki sorumluluk”, “iletişim etiği”, “saygı”, “mesleki yetkinlik”, “empati”, “gizlilik”, “adalet (eşitlik)” etik değerlerinin ihlal edildiği, öğrencilerden kaynaklı olarak ise “saygı” etik değerinin ihlal edildiği tespit edilmiştir. İlgili durumlara örnek olarak bir öğretmen adayının “*Öğrenciye duyması gereken saygıyı bırakıp orada direkt bir hiyerarşi kurup öğrenciyi aşağılamasını yanlış buluyorum...*” ifadesi gösterilebilir.

3.4. Etik İhlallerin Etkileri ve Öğretmen Adaylarının Bu Etkilere Verdikleri Tepkiler

Araştırmada, “Etik ihlallerin öğretmen adayları üzerindeki etkileri ve öğretmen adaylarının bu etkilere verdikleri tepkiler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Dördüncü araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Etik ihlallerinin öğretmen adayları üzerine etkileri ve öğretmen adaylarının bu etkilere verdikleri tepkiler

Tema	Alt Tema	Kod
Etki	Duygusal yıpranma ve psikolojik tükenmişlik	Eleştirilmekten korkma
		Değersizlik hissi
		Derse katılım hevesini kırma
		Umut kırıcı
		Rahat hissedememe
		Özgüven zedeleyici
		Sıkıntısını paylaşamama
		Motivasyon düşüklüğü
		El titremesi
		Zihinsel yorgunluk
Tepki	Mesleki dayanıklılık	Öğrencilerin hissettiklerine önem verme, empati kurma zorunluluğu hissetme
		Olumsuzluklara rağmen yapıcı olma zorunluluğu hissetme

Tablo 4 etik ihlallerin öğretmen adayları üzerine etkilerini ve öğretmen adaylarının bu etkilere tepkilerini göstermektedir. Etki unsurları hakkında edinilen fikirler doğrultusunda bu unsurların kısa ve uzun vadeli olmak üzere iki farklı boyutta seyredebileceği gözlemlenmiştir. Bu sebeple etki unsurları “duygusal yıpranma ve psikolojik tükenmişlik” altında bir arada ele alınmıştır. Bu durum bir öğretmen adayının “*Artık sıkıntılarımı paylaşmakta çekiniyorum...*” ifadesiyle örnek gösterilebilir. Aynı durumların duygusal yıpranmadan psikolojik tükenmişliğe doğru dönüşüm geçirebileceği tespit edilmiştir. Bu durumlara karşı öğretmen adayları “mesleki dayanıklılık” ile tepki verilebileceği konusunda fikirlerini ortaya koymuşlardır. “Öğrencilerin hissettiklerine önem verme, empati kurma” ve “olumsuzluklara rağmen yapıcı olma” öğretmen adayları için zorunluluk hissettikleri tepki unsurları olmuştur. İlgili durumlara örnek olarak bir öğretmen adayının “*Öğrencinin ne hissettiğini ne düşündüğünü anlamak, empati yapmak gerekir...*” ifadesi gösterilebilir.

3.5. Öğretmen-Öğrenci ve Akademisyen-Öğrenci İlişkilerinde Etik Değerlerin Sürdürülebilirliğine Katkı Sağlayan Unsurlar

Araştırmada, “Etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkı sağlayan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Beşinci araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkı sağlayan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar

Tema	Alt Tema	Kod
Etik ihlalini önleyici bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar	Olumlu rol model etkisi	Olumlu aile, öğretmen/akademisyen davranışlarının baskın olması
	Bireyin etik değerleri ve davranışları içselleştirmesi	Bireylerin etik değerleri içselleştirmesi ve olumlu davranışlar sergilemesi
	Etkili etik eğitimi	Sadece teorik değil, etik değerleri içselleştirmeyi sağlayan bir eğitim süreci
	Olumlu kurumsal kültürün etkisi	Kurumlardaki olumlu etik atmosferin bireylere örnek olması
Etik ihlaline müdahale edici bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar	Mesleki dayanıklılık	Karşılaşılan etik dışı davranışlara rağmen etik değer ve davranışları savunabilme
	Destek mekanizmaları ile oluşturulan güven ortamı	Kurumlarda güvenilir rehberlik veya şikâyet mekanizmalarının varlığı
	Bireyin psikolojisini düzenleme	Etik ihlali yapan bireylerin sahip oldukları psikolojik süreçleri tespit etme ve bireye müdahale etme

Tablo 5 etik değerlerin sürdürülebilirliğine katkı sağlayan bireysel eğilimler, ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurları göstermektedir. En çok vurgulananlardan en aza doğru sunulmuştur. Bu unsurlar “Olumlu rol model etkisi”, “bireyin etik değerleri ve davranışları içselleştirmesi”, “etkili etik eğitimi” ve “olumlu kurumsal kültürün etkisi” bakımından önleyici; “mesleki dayanıklılık”, “destek mekanizmaları ile oluşturulan güven ortamı” ve “bireyin psikolojisini düzenleme” bakımından müdahale edici olmak üzere iki tema altında şekillenmiştir. İlgili durumlara örnek olarak bir öğretmen adayının “*Psikolojik, rehberlik anlamında olsun bir destek verilmesi gerekiyor...*” ifadesi gösterilebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının deneyimlerine göre öğretmen-öğrenci ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde gözlemlenen her olumsuz davranış birer etik dışı davranıştır. Eğitim ortamlarında etik değerlerin ihlal edilmesiyle bu davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, deneyimleri etik ihlalleriyle karşı karşıya kalmanın kaçınılmaz olduğunu da göstermektedir. İlgili çalışmalar da benzer durumları desteklemektedir (Gottardello ve Karabag, 2022; Koç ve Fidan, 2020; Wang vd., 2021; Yıldırım vd., 2020). Öğretmen-öğrenci

ve akademisyen-öğrenci ilişkilerinde etik dışı davranışların yaygınlaşmasında öğretmen, akademisyen, öğrenci, aile, kurum ve arkadaş çevresi sorumludur. Her bir bireyin bireysel eğilimlerinin temelinde ilişkisel dinamikler ve bağlamsal unsurlar yatmaktadır (Tverskoi vd., 2023).

Mesleki dayanıklılık karşılaşılan olumsuzluklarla başa çıkma konusunda temel bir rol oynamaktadır (Baatz ve Wirzberger, 2025). Mesleki dayanıklılığın ve öğretmen dayanıklılığının geliştirilmesi öğretmen ve öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimini destekler (Salvo-Garrido vd., 2025). Bu dayanıklılığın geliştirilmesinde olumlu rol modellerin katkısı büyüktür (Hascher vd., 2021). Öğretmen adayları da mesleki dayanıklılık vurgusuyla olumlu rol model olma bilincine sahip olduklarını göstermişlerdir.

Etik değerleri içselleştiren bireyler, karşıya kaldıkları duygusal yıpranma ve psikolojik tükenmişlik problemlerini karşı tarafa yansıtmayabilir lakin bu bireyler zihinsel ve psikolojik süreçlerde beklenenden daha az performans gösterebilir. Ya da farkında olmadan etik dışı davranışlar sergileyebilirler. Tükenmişlik yaşayan bireyler zihinsel, psikolojik ve fiziksel sağlık bakımından olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenler arasında tükenmişliği azaltmak için dayanıklılığı artırılması önemlidir (Agyapong vd., 2024).

Her ne kadar öğretmen, akademisyen ve öğrencilerin bağlı oldukları kurumların etik ihlallerini önlemede ve bu ihlallere karşı mücadele etmede denetleme sistemlerinin önemine vurgu yapılsa da denetleyicilerin etik ihlallerine eğilimleri dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Ayrıca denetleyicilerin sınıf ortamına girip eğitim sürecini devamlı takip etmesi pratikte mümkün olmayan bir durumdur. Örneğin Gallo vd. (2023), bağımsız denetçilerin takip ettikleri kurumlarda etik ihlallerinin azaldığı, denetim son erdikten sonra bu etkinin sürdürülemediğini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda önemli olan etik değerlerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Bunun için etik ihlallerini önleyici unsurların ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bu kısımda, etik değerleri ve davranışları içselleştiren bireyler ve kurumlara büyük görevler düşmektedir. Etik değerlerin içselleştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biridir (Vieira ve Feldens, 2021).

Bu çalışma üzerine düşünülmesi gereken etik dışı davranışları ve ihlal edilen temel etik değerleri göstermektedir. Etik değer ihlallerine sebep olan durumların takip edilerek önlenmesi ya da bu durumlara müdahale edilmesinde bu çalışmanın sonuçlarının incelenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının deneyimleri doğrultusunda önerdikleri çözümler, öğretmen, akademisyen, öğrenci, kurum vd. unsurların olumlu-olumsuz etkileşimlerinden yola çıkarak etik değerlerin bireysel ve kurumsal olarak sürdürülebilirliğinin sağlanmasında dikkat edilmesi gereken durumların tespitini kolaylaştırabilir,

bu doğrultuda atılımlar gerçekleştirilebilir. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, etik dışı davranışların meydana gelmesinde diğer etkenlere nazaran öğretmenlerin ve akademisyenlerin büyük payı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, olumsuz rol model olan her öğretmen ve akademisyenin bu çalışma bağlamında düşünüldüğünde (diğer meslek grupları dahil edilmemiştir) olumsuz öğretmenler ve akademisyenlerin yetişmesine sebep olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, bireylerin etik değerleri benimsemesinde ve olumlu davranışlar geliştirmesinde olumlu öğretmenlerin ve akademisyenlerin büyük rol oynayabileceği sonucuna varılabilir. Öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki etiğin vurgulanması önemli olup, etik eğitime yönelik yapılabilecek her türlü uygulamaların tüm paydaşların sorumluluğunda olduğu unutulmaması gereken bir konudur (Malone, 2020). Etik değerlerin korunmasına yönelik yapılacak önemli adımlar eğitim süreçlerinin bilişsel, duygusal, psikolojik ve sosyal yönlerden sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlayabilir. Bir diğer husus, etik ihlallerine uğramış bireylerin bu etik ihlallerin ne kadarından bahsettiği konusundaki belirsizlik de ayrıca üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir durumdur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun (Protokol No. 2022/210) 10.06.2022 tarihli 10 sayılı toplantısında alınan onay kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Afzal, A., Rafiq, S., & Kanwal, A. (2023). The influence of teacher-student relationships on students' academic achievement at university level. *Gomal University Journal of Research*, 39(1), 55-68. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-01-06>
- Agyapong, B., da Luz Dias, R., Wei, Y., & Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1396461. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>
- Alcalde-Fradejas, N., Marzo-Navarro, M., & Ramírez-Alesón, M. (2024). Faculty versus students: different perceptions of misconducts at university. *Frontiers in Psychology*, 15, 1348057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348057>
- Alhaj, A. A. M., Ahmed, M., & Alwadai, M. (2024). Survey of King Khalid University cfl staff's perceptions of professional ethics: A broad Islamic ethical and educational perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(1), 131-138. <https://doi.org/10.17507/tpls.1401.15>
- Amerstorfer, C., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Arslan, S., & Dinç, L. (2017). Nursing students' perceptions of faculty members' ethical/unethical attitudes. *Nursing Ethics*, 24(7), 789-801. <https://doi.org/10.1177/0969733015625366>
- Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers?. *Social Psychology of Education*, 28(56), <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchanan, R. A., Forster, D. J., Douglas, S., Nakar, S., Boon, H. J., Heath, T., ... & Tesar, M. (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1178-1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Cliffe, J., & Solvason, C. (2021). The messiness of ethics in education. *J Acad Ethics*, 20, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>

- Cornelius-White, J. H. D., Harbaugh, A., & Turner, J. S. (2020). Teacher-student relationships. In S. Hupp and J. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wccad261>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Decker, D. M., Wolfe, J. L., & Belcher, C. K. (2022). A 30-year systematic review of professional ethics and teacher preparation. *The Journal of Special Education*, 55(4), 201-212. <https://doi.org/10.1177/0022466921989303>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Erdemir, B. (2023). University students' perceptions about unethical faculty practices. *International Journal of Management Academy*, 6(1), 109-126. <https://doi.org/10.33712/mana.1247554>
- Eren, A., & Rakıcioğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *The Australian Educational Researcher*, 48, 337-357. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00396-7>
- Gallo, L. A., Lynch, K. V., & Tomy, R. E. (2023). Out of site, out of mind? The role of the government-appointed corporate monitor. *Journal of Accounting Research*, 61(5), 1633-1698. <https://doi.org/10.1111/1475-679X.12502>
- Gottardello, D., & Karabag, S. F. (2022). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: a comparative study. *Studies in Higher Education*, 47(3), 526-544. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767051>
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83, 809-828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Koç, M. H., & Fidan, T. (2020). The institutionalization of ethics in schools: A qualitative research on teachers. *Participatory Educational Research*, 7(2), 80-101. <https://doi.org/10.17275/per.20.21.7.2>
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: a meta-analysis. *School Mental Health*, 14, 306-327. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>

- Li, J. B. (2022). Teacher–student relationships and academic adaptation in college freshmen: Disentangling the between-person and within-person effects. *Journal of Adolescence*, 94(4), 538-553. <https://doi.org/10.1002/jad.12045>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: A case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447>
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9084-7>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Parnes, M. F., Suárez-Orozco, C., Osei-Twumasi, O., & Schwartz, S. E. (2020). Academic outcomes among diverse community college students: What is the role of instructor relationships?. *Community College Review*, 48(3), 277-302. <https://doi.org/10.1177/0091552120909908>
- Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., & Polanco-Levicán, K. (2025). Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education. *Behavioral Sciences*, 15(3), 292. <https://doi.org/10.3390/bs15030292>
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A multinational study of teachers' codes of ethics: Attitudes of educational leaders. *NASSP Bulletin*, 104(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0192636520907694>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Snieder, R., & Zhu, Q. (2020). Connecting to the heart: Teaching value-based professional ethics. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2235-2254. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00216-2>

- Sozon, M., Alkharabsheh, O. H. M., Pok, W. F., Sia, B. C., & Chowdhury, M. A. (2025). Exploring three decades of key themes and trends in academic misconduct in higher education institutions: a literature review. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2024-0440>
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. John Wiley & Sons.
- Strike, K., & Soltis, J. F. (2015). *The ethics of teaching*. Teachers College Press.
- Thomas, K. J., da Cunha, J. M., & Santo, J. (2022). Changes in character virtues are driven by classroom relationships: A longitudinal study of elementary school children. *School Mental Health*, 14, 266–277. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09511-8>
- Tverskoi, D., Guido, A., Andrighetto, G., Sánchez, A., & Gavrillets, S. (2023). Disentangling material, social, and cognitive determinants of human behavior and beliefs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 236. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01745-4>
- Vieira, J. S. M., & Feldens, D. G. (2021). Pedagogical theories and the process of internalization of moral values. *Acta Scientiarum: Education*, 43, e49921.
- Wang, J., Wang, X. Q., Li, J. Y., Zhao, C. R., Liu, M. F., & Ye, B. J. (2021). Development and validation of an unethical professional behavior tendencies scale for student teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 770681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.770681>
- Wilkinson, H. R., & Jones Bartoli, A. (2021). Antisocial behaviour and teacher–student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous–unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 482–499. <https://doi.org/10.1111/bjep.12376>
- Yıldırım, İ., Albez, C., & Akan, D. (2020). Unethical behaviors of teachers in their relationships with the school stakeholders. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 152–166. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.152>

Beyond Uniformity and Toward the Strategic Significance of Differentiated Instruction in Distance Learning

Şenol Deniz¹

Abstract

This study endeavours to delineate the effectiveness of differentiated instruction in distance education by critically investigating the difficulties encountered during the implementation process. The research conducted utilizing the literature review method, explored how the determinants such as digital inequality, pedagogical knowledge deficiencies, and digital literacy put an impact on teaching processes in distance education. The results of the research accentuate that digital infrastructure deficiencies and differences in digital literacy levels negatively affect students' success and teachers' pedagogical knowledge deficiencies limit their ability to implement differentiated instruction. The findings in the literature emphasize the importance of strengthening digital literacy training and teachers' participation in continuous professional development programs. As a theoretical framework, studies on teaching theories and digital inequality were examined, and the role of differentiated instruction strategies in distance education was detailed. This study reveals that in order for differentiated instruction to be more effective in distance education, digital inequalities should be eliminated, pedagogical knowledge levels should be increased and digital literacy training should be strengthened.

1. INTRODUCTION

The unprecedentedly ever-increasing rapid development of technology and its integration into education have transformed traditional learning environments into more flexible, effective, and dynamic online platforms. Distance education, which was once an alternative method for a certain group, has become a fundamental learning approach, especially with

1 Dr., Ankara Üniversitesi, sdeniz@ankara.edu.tr, 0000-0003-2553-1070

and during the COVID-19 pandemic (Bozkurt et al., 2020). While this transformation offers significant opportunities in terms of accessibility and inclusiveness, it has also brought about various challenges to meet the diverse needs of students in virtual environments. Differentiated instruction, a student-centered approach, stands out as an effective pedagogical method that offers solutions to these challenges (Tomlinson, 2017). Differentiated instruction is based on the development of strategies proper to students' learning styles, readiness levels, interests, and individual needs (Hall et al., 2003). In the context of distance education, the fact that students have quite different experiences due to the factors such as their technological competence and socioeconomic status makes the implementation of this method even more important (Powell & Kusuma-Powell, 2011). Research reveals that differentiated instruction increases student motivation and achievement by meeting unique and diverse individual learning needs (Tomlinson & Moon, 2013). To give an example, thanks to adaptive learning technologies, teachers can provide students with individualized learning experiences, which strengthens and empowers students' sense of autonomy and competence (Heacox, 2012). However, it is needless to accentuate the fact that there are still several obstacles to implementing differentiated instruction in distance education. One of the biggest challenges is that teachers do not have sufficient training and preparation to utilise these methods effectively in online environments (Subban, 2006). Teachers have difficulty setting up a balance between meeting curriculum requirements and designing individualized learning plans (Santangelo & Tomlinson, 2012). What is more, the fact that technological tools that support differentiated instruction are not equally accessible to all students poses a significant obstacle, especially for students from disadvantaged socioeconomic groups (Bozkurt et al., 2020).

The role of technology in supporting differentiated instruction is extremely important. Learning management systems (LMS) such as Moodle and Blackboard allow teachers to monitor student performance and provide content tailored to individual needs (Alghamdi, 2022). However, the successful implementation of these tools requires not only technical skills but also a deep understanding of the pedagogical principles that support differentiated instruction (Tomlinson, 2017). The importance of differentiated instruction in distance education is emphasized in many studies in the literature. Tomlinson and Moon (2013) state that this method alleviates problems such as isolation and loss of motivation associated with online learning by meeting the individual needs of students. Santangelo and Tomlinson (2012) argue that differentiated instruction adds equity to education by providing students with access to meaningful learning

experiences regardless of their abilities or circumstances. These findings, when combined with the fact that inequalities in access to resources and support systems in distance education can increase existing imbalances, further increase the importance of differentiated instruction (Bozkurt et al., 2020).

Education systems are critical building blocks that support not only the process of acquiring knowledge but also the social, emotional, and personal development of individuals. In this context, the methods and approaches used in education directly affect the quality of learning outcomes. Today's educational paradigms have turned to methods that aim to maximize the potential of each student by taking individual differences into account. Differentiated instruction, which is at the forefront of these methods, aims to provide a customized teaching process according to the learning needs, interests, readiness levels and learning styles of students (Tomlinson, 2017). Especially in classes where individual differences are intense, this approach has the potential to make learning processes more inclusive and effective (Subban, 2006).

The applicability of differentiated instruction in the context of distance education is the subject of extensive discussions at both theoretical and practical levels. Theoretically, this approach can encourage the active participation of each student by offering them a variety of content, processes, and products proper for their individual learning process. In practice, the implementation of this process may be limited by factors such as teachers' digital literacy levels, time management skills, and access to technological tools (Santangelo & Tomlinson, 2012). However, in order for students to benefit from differentiated instruction strategies in a distance education environment, they must have the skills to use digital tools effectively.

In this context, it is important to conduct a comprehensive review of the applicability of differentiated instruction in distance education environments. Differentiation in education reveals that some of the difficulties encountered in traditional face-to-face classrooms can be reduced with digital tools. For example, learning management systems such as Moodle provide teachers with the opportunity to create content proper for individual student needs, monitor student progress, and provide feedback (Alghamdi, 2022). However, in order for these digital tools to be used effectively, teachers' competencies in using technology need to be increased (Hart, 2018).

1.1.The Place and Importance of Differentiated Instruction in Education

Differentiated instruction is a teaching philosophy that aims to shape students' learning experiences according to their individual needs. This approach includes diversified teaching processes according to students' readiness levels, learning styles and interests (Heacox, 2012). Especially in classes with heterogeneous student groups, differentiated teaching methods are considered an effective tool in both increasing academic success and strengthening students' motivation to learn (Tomlinson, 2017). The basic basis of this approach is based on the view that individual differences should be taken into account in education. Students' learning styles, cognitive capacities, past knowledge, and interests may differ. Differentiated instruction aims to ensure that each student learns in the best way possible by placing these differences at the center of the learning process. However, this method is of foremost importance not only in classroom practices but also in distance education environments (Powell & Kusuma-Powell, 2011).

1.2.Distance Education and Differentiated Instruction

Distance education refers to a learning process supported by technological tools where students and teachers are not physically present in the same environment. The flexible structure of this system has caused a rapid transformation in the global education system, especially during the COVID-19 pandemic (Bozkurt et al., 2020). However, the success of distance education depends not only on the technological infrastructure but also on the pedagogical approaches used. At this point, integrating differentiated teaching strategies into the distance education environment offers an important opportunity both to meet the individual learning needs of students and to increase their participation in the learning process. Differentiated instruction consists of three main elements: content, process and product (Tomlinson, 2017). Content represents the information that students need to learn and can be adapted according to individual needs. In distance education, these differences can be easily provided by presenting materials to students at diverse levels through digital platforms. For example, presenting the same course with both visual and written materials through a learning management system (LMS) appeals to different learning styles (Alghamdi, 2022). The process refers to the methods that students follow in their learning journey. Differentiating processes in distance education makes it possible to offer tasks customized to students' interests and learning speeds. For example, a problem-solving-based activity can be designed for one group of students, while project-based learning opportunities can be

offered to another group of students. Online tools and applications provide convenience to teachers in this process. For example, Google Classroom offers an effective platform for managing students' individual and group tasks.

The product refers to the work that students produce at the end of the learning process. Differentiating products in distance education allows students to create learning outcomes according to their own abilities and preferred working methods. For example, while some students prepare a written report, others may prefer to create a video presentation or infographic. Such applications allow students to develop their creativity and increase their individual success (Powell & Kusuma-Powell, 2011). However, there are some difficulties in implementing differentiated instruction in distance education. The most important of these is the inadequacy of teachers' digital pedagogical skills. Differentiated instruction requires teachers to understand students' individual differences and integrate these differences into the teaching process. However, in order for this process to be successfully implemented in a distance education environment, teachers need to be able to use digital tools effectively (Hart, 2018). Especially in low-income areas, basic problems such as technological infrastructure and internet access can prevent the spread of such applications (Bozkurt, 2020).

On the other hand, student motivation is also a crucial factor affecting the success of differentiated instruction in distance education. In distance education, the teaching process must be both interesting and accessible in order for students to actively take part in the learning process. Differentiated instruction can offer an effective strategy to increase this motivation. For example, setting individual goals for students and providing feedback on the process of achieving these goals can increase students' commitment to the learning process (Subban, 2006). In order to increase the applicability of differentiated instruction in distance education, digital tools must be designed and used correctly. For example, instructional management systems have immense potential for monitoring students' progress and providing individual feedback. In addition, teachers' participation in professional development programs and learning how to integrate differentiated instruction strategies into digital environments plays a vital role in the success of this process (Santangelo & Tomlinson, 2012). As a result, the successful implementation of differentiated instruction in distance education is a valuable tool in meeting the individual needs of students as well as ensuring equality in education. Therefore, further research and implementation studies in this field can reveal how differentiated instruction strategies can be used more effectively in distance education environments.

This research aims to make significant contributions to the field of education by examining how differentiated instruction strategies can be implemented in distance education environments. In the literature, studies on differentiated instruction are generally focused on the context of face-to-face education. This study aims to evaluate the effects of differentiation strategies in the context of the opportunities and challenges offered by distance education. The findings of the study can guide teachers and educational policy makers to use differentiated instruction strategies more effectively in distance education. As a result, in order to effectively implement differentiated instruction in distance education, both teachers and students need to have their digital skills increased. In addition, effective use of digital tools can ease the consideration of individual needs in instructional design. In this context, understanding the potential of differentiated instruction strategies in distance education and conducting further research on this subject is of foremost importance for the future of education systems.

This study aims to address the importance of differentiated instruction in distance education considering the existing body of the related literature. The study aims to provide crucial information on how to create inclusive and effective learning environments in the digital age by examining the benefits, challenges, and implementation processes of this approach in detail.

1.3. Research Questions

This study seeks answers to the following questions in order to understand and draw a clear picture of the importance of differentiated instruction within the scope of distance education and to evaluate the contributions of this approach to educational processes:

- What are the impacts of differentiated instruction strategies in distance education on students' academic achievement, motivation and participation levels?
- What are the difficulties encountered during/in the implementation of differentiated instruction in distance education and what solutions can be offered to overcome these difficulties?

2.A REVIEW OF THE LITERATURE

Differentiated instruction has come into existence as a pedagogical approach that aims to adapt the teaching process by taking the individual differences of students into consideration meticulously. This approach is believed to play a pivotal role in meeting the different learning needs of students, especially in distance education environments. Based on the

existing body of the recent studies conducted, it is discovered that on a global scale, educators, scientists, and policy makers have examined the most compelling impacts and implementation methods of differentiated instruction in distance education.

2.1. The Definition and Importance of Differentiated Instruction

Differentiated instruction involves adapting the teaching process according to the individual characteristics of students, such as their readiness levels, interests, and learning styles. This approach aims to organize teaching methods and materials accordingly, taking how each student learns best into account (Tomlinson, 2017). Especially in distance education, as the individual differences of students become more apparent, the importance of differentiated instruction strategies increases.

2.2. Differentiated Instructional Practices in Distance Education

Differentiated instructional practices in distance education have diversified thanks to the opportunities offered by the newly emerging and ever-increasing technology along with novel, up-and-coming and burgeoning instructional trends based on advancements in technology. Learning management systems (LMS) and other digital platforms allow teachers to offer individualized content to students. For example, platforms such as Moodle help teachers monitor students' progress and provide materials tailored to their needs (Alghamdi, 2022). In addition, the use of differentiated instruction strategies in online learning environments is effective in increasing students' motivation and participation. Karadayı Evyapan (2021) states that the use of differentiated instruction strategies in the distance education process positively affects students' success, especially in mathematics classes.

2.3. Research on the Effectiveness of Differentiated Instruction

Research conducted in recent years emphasizes the positive effects of differentiated instruction on students' academic achievement and motivation. For example, Subban (2006) states that differentiated instruction enables students to take part more actively in the learning process and increases their academic success. Similarly, in their study, Santangelo and Tomlinson (2012) state that teachers' differentiated instruction practices enrich students' learning experiences and increase the quality of learning outcomes. A study conducted in Türkiye examined the effects of differentiated instruction practices on the academic success of middle school students. This study

shows that differentiated instruction strategies are effective in increasing student achievement (Altay Nacar Güzel & Dös, 2024).

2.4. Implementation Processes and Difficulties Encountered

Various difficulties are encountered in the process of implementing differentiated instruction in distance education. Teachers need to have sufficient training and preparation to use this method effectively. However, teachers' lack of sufficient knowledge and skills in differentiated instruction can create obstacles in the implementation process (Subban, 2006). In addition, lack of technological infrastructure and differences in students' digital literacy levels can also negatively affect the implementation process. The difficulties experienced by students, especially those from disadvantaged socioeconomic groups, in accessing technological tools can reduce the effectiveness of differentiated instruction (Bozkurt et al., 2020).

2.5. The Impact of Differentiated Instruction on Student Engagement

Differentiated instruction strategies play an influential and transformative role in increasing students' motivation and participation in the course. Content adapted to students' interests and learning styles increases their interest in the course and ensures more active participation in the learning process (Heacox, 2012). In addition, differentiated teaching practices contribute to students' development of self-regulation skills. Students' ability to control their own learning processes and work with materials adapted to their needs increases their motivation to learn (Tomlinson & Moon, 2013).

2.6. The Importance of Differentiated Teaching in Terms of Equality and Inclusion in Education

Differentiated teaching is considered a valuable tool in ensuring equality and inclusiveness in education. Teaching strategies adapted to the individual needs of each student ensure that they receive help from education equally. This situation plays a critical role in eliminating inequalities arising from students' different socioeconomic and cultural backgrounds, especially in distance education (Powell & Kusuma-Powell, 2011).

3.METHOD

This study adopted a qualitative method to understand the transformative impacts of differentiated instruction on distance education. The literature review was implemented and utilised as the research method as it is highly regarded as an effective, influential and pivotal method to systematically

analyze and evaluate the existing information on a specific topic (Hart, 2018). This method aims to provide a general perspective by compiling the findings obtained from the previous studies carried out on differentiated instruction within the scope of distance education.

3.1. Research Process and Data Collection

In the study, national and international studies conducted in recent years on differentiated instruction in distance education were examined meticulously. In this direction, studies published between 2018 and 2024 were accessed from academic databases such as Scopus, Web of Science and Google Scholar. During the literature selection, keywords such as “differentiated instruction”, “distance education”, “individualized learning strategies” were used. During the data collection process, only articles published in peer-reviewed journals and academic books were evaluated (Bozkurt, 2020).

3.2. Data Analysis

The collected data were examined utilising the content analysis method since content analysis is a method that allows the systematic examination of texts under certain themes and categories (Krippendorff, 2019). In the study, basic themes such as the effects of differentiated instruction strategies on distance education, implementation processes, and difficulties encountered were determined. The data obtained in line with these themes were interpreted in the light of the existing literature.

3.3. Ethical Principles

In the study, ethical principles were observed and care was taken to reference the sources correctly. In addition, only open access sources and legally accessible data were used. This increased the transparency and reliability of the research (Resnik, 2020).

3.3. Reliability and Validity

The reliability and validity of the study were ensured by selecting the analyzed sources from reliable scientific databases and systematically performing the content analysis process. In particular, priority was given to empirical studies on the effects of differentiated instruction on student achievement and implementation processes in distance education (Santangelo & Tomlinson, 2012).

4.FINDINGS

In this section, the literature review and analysis of the current findings on the effects of differentiated instruction strategies on distance education and the difficulties encountered in the implementation process will be presented in line with the research questions. The findings, together with the existing studies included in the literature review, cover the effects of differentiated instruction in distance education on student success, motivation and participation, the obstacles encountered and the suggested solutions.

4.1. The Impact of Differentiated Instruction Strategies on Distance Education

Differentiated instruction aims to provide students with individualized learning experiences in distance education. In many studies, it has been observed that this teaching method has positive effects on students' academic success. Alghamdi (2022) and Tomlinson (2017) state that differentiated instruction strategies enable students to take part more actively in the learning process and use learning materials more efficiently. In distance education, the ability of teachers to provide students with individualized content and feedback increases students' motivation and success levels (Heacox, 2012). For example, Karadayı Evyapan (2021) accentuates the fact that differentiated teaching methods in distance education are effective in increasing students' success, especially in mathematics courses. The study shows that providing students with materials selected based on their interests and different teaching strategies increases their participation in the learning process and turn students into more active participants. This finding reveals that distance education creates an effective strategy in increasing success by allowing students to learn at different speeds and in diverse ways.

4.1. The Impact of Differentiated Instruction Strategies on Student Engagement

Differentiated instruction aims to increase students' interest in learning by adapting course materials and teaching processes according to their interests and needs. Many studies reveal that this strategy has a significant effect on students' motivation. Especially in distance education, students are often encouraged to work individually, and differentiated instruction increases their motivation by offering students the opportunity to progress according to their own learning pace (Tomlinson & Moon, 2013). Bozkurt et al. (2020) obtained findings that students' motivation increases in distance education. Course contents designed according to students' interests have strengthened their participation in the course. In addition, teachers' feedback

and interactive course materials increase students' interest in the learning process. This allows teaching to be more efficient and students to take more active roles in the courses.

4.1. Challenges Encountered

The challenges encountered in implementing differentiated instruction in distance education are a prominent issue due to inequalities in education and the complexity of teaching processes. Although differentiated instruction aims to provide educational content customized to each student's learning style, pace, and needs, some challenges encountered in practice can limit the effectiveness of these strategies. Literature reviews show that these challenges are generally grouped in three fundamental areas: problems with access to technology, teachers' lack of pedagogical knowledge, and differences in digital literacy levels.

4.1.1. Problems with Access to Technology

Access to technology in distance education is a critical factor for the success of differentiated instruction strategies. Although the transfer of educational materials to online environments along with the developing digital infrastructure has offered the opportunity to individualize students' learning processes, equal access cannot be provided for all students. A study conducted by Bozkurt et al. (2020) reveals that the digital divide poses a major obstacle, especially for students from low-income families. This situation deepens inequalities in education and limits students' learning opportunities. Alghamdi (2022) emphasizes that students' inability to access content, video lessons, and online assessments in distance education can negatively affect the effectiveness of differentiated teaching strategies. In particular, low-speed Internet connections or lack of technological devices lead to inequality in education.

Karadayı Evyapan (2021) states that the difficulties experienced by students, especially those living in rural areas, in accessing technology disrupt their educational processes. These students cannot take part in classroom interactions and have difficulty receiving feedback from teachers. It is a finding emphasized in many studies that in order for differentiated teaching to be effective in distance education, students must have equal access to technology.

4.1.2. Teachers' Lack of Pedagogical Knowledge

Differentiated teaching requires teachers to be able to provide content adapted to the individual needs of students. However, it is of immense significance for teachers to have pedagogical knowledge and skills in order to use these teaching strategies effectively. Tomlinson (2017) and Heacox (2012) link the difficulties teachers face in implementing differentiated instruction strategies to their lack of sufficient pedagogical knowledge. These strategies require skills such as providing individualized feedback to students, adapting course content according to learning speeds, and addressing various learning styles. However, many teachers do not have these skills, which reduces the effectiveness of their teaching processes.

Santangelo and Tomlinson (2012) state that teachers' lack of adequate professional development opportunities on differentiated instruction leads to limited implementation of these strategies. Many teachers need guidance on how to effectively implement differentiated instruction methods in education. In addition, teachers need to have access to appropriate materials and resources in order to use these strategies. However, when working with limited resources, teachers have difficulty individualizing their teaching processes and providing students with customized learning experiences (Tomlinson & Moon, 2013).

4.1.3. Digital Literacy and Student Differences

For a successful learning process in distance education, students need to have elevated levels of digital literacy. Digital literacy enables students to effectively access, interact with, and analyze information on digital platforms. However, there are enormous differences in digital literacy levels among students. Powell and Kusuma-Powell (2011) state that digital literacy deficiencies make it difficult for students to understand course materials and that this deficiency can result in failure in education. This makes it even more complicated to adapt differentiated teaching strategies to the needs of each student. Teachers need to provide guidance so that students can use digital tools effectively. However, teachers also have limited knowledge about digital literacy, which is another important challenge encountered in distance education.

4.2. Solutions Proposals

Eliminating digital literacy deficiencies, enhancing teachers' pedagogical skills, and providing equal access to technology are discovered to be fundamentally necessary solutions to increase the effectiveness of differentiated

instruction in distance education. Solution proposals in the literature offer various strategies to overcome these difficulties and implement differentiated instruction more efficiently.

4.2.1 Professional Development Support for Teachers

In order for differentiated instruction strategies to be implemented effectively, it is important for teachers to have professional development opportunities in this regard. Tomlinson (2017) states that it would be beneficial for teachers to take part in continuous education and training programs to develop strategies proper for diversity in education. In addition, Heacox (2012) emphasizes the importance of teachers taking part in interactive training programs to overcome the difficulties they encounter while implementing differentiated instruction. These training programs provide teachers with practical information on how to effectively implement differentiated instruction strategies. Another suggestion is to organize trainings for teachers to increase their digital literacy skills. Such training will enable teachers to use digital tools more effectively and enable them to have a more successful teaching process in distance education. In addition, developing teachers' skills in creating digital educational materials allows them to provide more effective and engaging content to students (Powell & Kusuma-Powell, 2011).

4.2.2. Technological Infrastructure Investments

In order to eliminate digital inequalities in education, states and educational institutions need to invest in technological infrastructure. Bozkurt (2020) states that educational institutions should provide students with the necessary digital tools to eliminate the problems of low-income students' access to technological devices. Providing equal access to technology will enable students to take part more in the learning process and access course content more efficiently. In this context, investment in internet infrastructure is also needed to close the digital gap in education.

4.2.3. Digital Literacy Education

Digital literacy education is critical for students' success in distance education. These trainings need to be included in the school curriculum to enable students to use digital platforms more effectively. Digital literacy training will improve students' skills in analyzing digital materials, using online resources, and collaborating in digital environments (Alghamdi, 2022). In addition, guidance and continuous feedback provided by teachers will help students gain these skills more quickly.

4.3. Student Success and the Role of Differentiated Instruction

Finally, it is also important to see how differentiated instructional strategies play a role in increasing student success in distance education. Studies show that teachers' adaptation of course content and teaching methods to students' individual needs is effective in increasing student success levels (Subban, 2006). For example, in a study conducted with middle school students, Altay Nacar Güzel & Döş (2024) put an influential emphasis on the fact that differentiated instructional methods significantly increased students' course success. Students were more successful in classes by working with more interesting and personally meaningful content.

5. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The findings of this study reveal that the implementation processes of differentiated instruction in distance education pose many challenges for teachers and students, and these challenges greatly affect the effectiveness of education. First of all, lack of digital infrastructure poses a major obstacle, especially for low-income students (Bozkurt, 2020). It is understood that digital inequalities in education make it difficult to successfully implement differentiated instruction strategies in distance education. This situation negatively affects the participation of students who do not have technological devices and fast internet access in the educational processes. Karadayı Evyapan (2021) also states that students living in rural areas are deprived of learning opportunities due to technological inequality. In this context, closing the digital gap is a critical necessity for students to have equal opportunities in their learning processes.

Teachers' lack of pedagogical knowledge also poses a significant obstacle. Heacox (2012) and Tomlinson (2017) emphasize that teachers need professional development opportunities in order to use differentiated instruction strategies effectively. The difficulties that teachers encounter while implementing differentiated instruction make it difficult for them to provide appropriate content and interact with students according to their individual needs. In this case, teachers need to take part in continuous training in order to develop strategies proper for diversity in education (Tomlinson & Moon, 2013). In addition, the level of digital literacy is another influential factor affecting student success. Digital literacy facilitates students' access to online materials and resources and supports their learning processes. However, inequalities in digital literacy negatively affect students' success in distance education. Powell and Kusuma-Powell (2011) also state that digital literacy

deficiencies cause students to experience difficulties in online learning processes. Therefore, strengthening digital literacy training will improve students' learning skills and increase the effectiveness in distance education.

Finally, solution suggestions for the difficulties encountered by teachers and students reveal that digital inequalities in education should be eliminated and pedagogical skills should be increased. Bozkurt (2020) and Alghamdi (2022) draw attention to the importance of organizing continuous professional development programs for teachers. It is also emphasized that digital literacy training should be strengthened for students. Necessary support should be provided for teachers to use digital tools effectively and provide proper content to students.

This study addressed the main challenges encountered in increasing the effectiveness of differentiated instruction in distance education and offered solutions to overcome these challenges. The findings of the study show that digital infrastructure inequalities, teachers' lack of pedagogical knowledge, and students' digital literacy differences limit the applicability of differentiated instruction strategies. In order to overcome these challenges, it is important to increase digital infrastructure investments, provide professional development programs for teachers, and provide digital literacy training to students. In addition, supporting such training with research to be conducted with larger sample groups and various education levels will increase the generalizability of the findings. As a result, reshaping educational policies and strategies and eliminating digital inequality is of immense importance for successful differentiated teaching in distance education.

Recommendations;

- **Conducting Studies with Larger Sample Groups:** In this study, the difficulties in implementing differentiated education in distance education were addressed in a specific context. However, studies conducted with larger sample groups and participants from different education levels can increase the generalizability of the findings. Studies supported by more diverse data sets can more clearly reveal the effects of factors such as digital inequality, pedagogical knowledge deficiencies, and digital literacy on different student groups and can provide more comprehensive recommendations to policy makers.
- **Development of Digital Literacy Education Models in Distance Education:** The study reveals that digital literacy deficiencies negatively affect students' success and make learning processes difficult in distance education. Students' ability to use digital tools and resources

effectively can enable them to be more successful in their learning processes. In the future, designing specific educational programs and models to develop digital literacy skills will support students' learning processes and increase the applicability of differentiated education in distance education.

- **Development of Digital Literacy Education Models in Distance Education:** The study reveals that digital literacy deficiencies negatively affect students' success and make learning processes difficult in distance education. Students' ability to use digital tools and resources effectively can enable them to be more successful in their learning processes. In the future, designing specific educational programs and models to develop digital literacy skills will support students' learning processes and increase the applicability of differentiated education in distance education.
- **Designing Social Support Programs to Reduce Digital Inequality in Distance Education:** Research findings show that lack of digital infrastructure is a significant obstacle, especially for low-income students and individuals living in rural areas. This inequality negatively affects participation in educational processes and student success. In the future, social programs can be designed to provide technology and internet access support for disadvantaged student groups. For example, providing free internet access, providing devices or developing low-cost technology solutions through state and private sector collaboration can ensure that these students participate equally in distance education processes. Such an initiative will not only increase students' individual success, but will also be an important step in terms of social equality.

References

- Alghamdi, A. A. (2022). The use of moodle in implementing differentiated instruction in higher education. *Education and Information Technologies*, 27(2), 231–245. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10558-4>
- Altay Nacar Güzel, N., & Döş, İ. (2024). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 49(1), 67–85. <https://doi.org/10.15390/EB.2024>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., & Schuwer, R. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. (2020). Models for distance education: A global perspective. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878568>
- Gezgin, D. M., & Cuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi [Investigation of the computer education and instructional technologies students' awareness to cyber-bullying]. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 93–104.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED481540>
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Karadayı Evyapan, H. (2021). Matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uzaktan eğitim sürecindeki etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 123–135. <https://doi.org/10.15390/TEB.2021>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Powell, W., & Kusuma-Powell, O. (2011). *How to teach now: Five keys to personalized learning in the global classroom*. ASCD.
- Resnik, D. B. (2020). The ethics of research with human subjects. *Journal of Philosophy, Science & Law*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3595158>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Teacher Education and Practice*, 25(3), 28–38.

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

An Examination of the Learning Outcomes and Field-Specific Skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum According to 12th Grade Students' Views¹

Dilan Aydogdu Soy²

Mesut Bulut³

Abstract

This study aims to examine the outcomes and field-specific skills included in the 2018 Turkish Language and Literature Course (12th Grade) Curriculum based on student opinions. Quantitative research methods and a survey model were used in the research. The sample consisted of 529 students enrolled in nine secondary schools in the provincial center of Kocaeli in the 2022-2023 academic year. Data were collected using a questionnaire administered by teachers and revised to assess students' achievement levels. Quantitative data were analyzed using SPSS 22.0. The obtained data revealed that reading and oral communication (speaking and listening) skills were achieved at a high level, while writing skills were achieved at a moderate level. The study concluded that the curriculum did not fully achieve the targeted achievement levels in terms of the four basic language skills and field-specific competencies. The reasons for this were the lack of differentiation in the program according to school types, insufficient consideration of individual differences, and the inadequacy of skill-based courses.

- 1 This study was produced from the master's thesis titled “*An Analysis of the Level of Achievement of Field-Specific Skills and Achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum Based on Teacher and Student Views*”, written by the first author and completed under the supervision of the second author, within the scope of the master's thesis project, project code SYL-2023-11477, supported by the Atatürk University Scientific Research Projects Coordination Unit.
- 2 Master of Science, Ministry of National Education, Kocaeli Darıca Neşet Yalçın Anatolian High School, Turkish Language and Literature Teacher, e-mail: dlnaydogdu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7173-3696>
- 3 Prof. Dr., Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Language and Literature Education, e-mail: mesutbulut@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0733-0964>

1. Introduction

Education is a process that aims to systematically develop and improve individuals' thoughts, attitudes, behaviors, and lives in line with predetermined objectives. The knowledge, skills, and values acquired during this process contribute to both the individual's personality development and the strengthening of their sense of belonging and individuality, elevating them to a more equipped and valued position (Barutçugil, 2002: 18). Education is a process that aims to instill in individuals desired behaviors. In this process, the Ministry of National Education (MEB) is working to develop three-dimensional studies, individual activities, and skill-focused practices for both teachers and students through the information networks it has implemented (Akyüz, 2008). Education is constantly innovating and changing to serve the current era. Curriculum is one of the most important areas in need of updating within this cycle of change. A curriculum is a guide that lists the goals to be achieved in schools, the courses and topics that will achieve these goals, and the ideas that will guide teachers in this endeavor (Arslan et al., 2001: 30). A country's educational programs or curriculum encompass not only its perspective on education but also the mentality of its time and the priorities and values of individuals living within society. Curriculum, updated within the framework of the Basic Law of National Education to take into account scientific, social, technological, etc. needs, has sometimes undergone short-term changes within its timeframe and has sometimes been used in the educational process over the long term (Ayyıldız, 2016). Curriculum can be defined as planned structures encompassing all teaching and learning activities in educational institutions and incorporating both internal and external activities (Varış, 1994). Curriculum aims to cultivate individuals who can produce solutions to the changing needs of the individual and society, are ready for social and cultural development, and possess a perspective based on values, skills, and competencies (MEB, 2018: 4-5).

While the terms curriculum and instructional program are often used interchangeably, the curriculum constitutes a crucial component of the curriculum. A curriculum is a guide based on school experiences that plans the knowledge, skills, attitudes, and behaviors students are expected to acquire within the framework of lessons and activities (Demirel, 2012: 12). Curriculums developed to date, and the curriculum that supports them, have placed particular emphasis on language and language skills. An individual who uses language effectively will be able to express themselves and achieve a position of individuality within society. According to Demirel (2012), curriculum development experts emphasize that when preparing

curriculums, mistakes from previous programs should be avoided and deficiencies addressed. From the proclamation of the Republic until 2018, a total of 17 curricula were prepared and implemented in the field of Turkish language and literature teaching, including those in 1924, 1927, 1929, 1934, 1949, 1954, 1956, 1957, 1976, 1991-1992, 1995, 2005, 2011, 2015, 2017, and 2018 (Demir, 2023: 11). When examined from a chronological perspective, whether the changes and innovations implemented in these programs achieved their objectives has been a constant subject of debate; feedback has revealed the unavoidable necessity of updating the curricula.

The general aims of education are to enrich an individual's worldview by developing their mental and emotional aspects, while specific aims are to instill social norms and cultural values in individuals. Curriculum has also been shaped by adhering to the general and specific objectives established throughout this long process. The need to foster aesthetic enjoyment, concretely convey cultural values, and effectively utilize language skills has been consistently emphasized in teaching Turkish language and literature. In this context, the fundamental aims of the curriculum have largely been preserved; however, the textbooks and objectives that serve to achieve these aims have been continually updated to adapt to changing needs (Tanrıöğen & Sarpkaya, 2015).

Considering the content of Turkish Language and Literature courses over time, they aim to cultivate individuals who can comprehend what they read, generate ideas about the tastes and understanding of the period, and possess an awareness of literary taste. To convey the objectives that will contribute to these goals, the curriculum aims to ensure that the texts included in the textbooks develop knowledge, skills, language, and aesthetic appreciation levels (MEB, 2018: 16). Literature education aims to develop students as individuals who can communicate accurately and effectively, possess reading comprehension and critical thinking skills, relate knowledge to life, have a developed aesthetic taste, and embrace national identity and values. (Karakuş, 2003: 11).

Literature and education are inextricably linked by a strong and organic bond. As a branch of art that directly appeals to the human spirit, literature contributes to the individual's human, intellectual, and social development; it also enables the acquisition of professional skills and mastery (Uçan, 2008: 63). Kavcar (1999), on the other hand, emphasizes that the common ground between education and literature is humanity, stating that both fields are inseparable parts of humanity's adventure in the world; in this context, literature and education are complementary.

The specific objectives set by the Ministry of National Education (2018) in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum reflect the mission of literature education. In line with these objectives, it is aimed to convey material and spiritual values and national and universal concepts through literary works; to develop effective communication skills and to ensure the correct use of the subtleties of the Turkish language with language skills.

The goal of literature education is not to turn students into poets or writers, but to develop their existing talents by revealing them and instilling sensitivity and a healthy perspective. While grammar rules and linguistic concepts can be taught, acquiring a unique style and individual style in written and oral expression requires both institutional and individual effort (Uçan, 2008: 103). Literature courses should liberate students from one-sided and stereotyped judgments and encourage them to read extensively, research, and think independently; otherwise, students will not develop the courage to judge and think critically throughout their lives. Therefore, teachers should guide students to develop an unbiased perspective, think critically, and interpret (Günaysu, 1970: 2). According to Kavcar (1987), mother tongue education should consist of two headings: the four basic language skills and language and literature knowledge. While the Turkish Language and Literature Curriculum has changed and evolved over the years, its core structure within the scope of language skills has remained the same. Reading skills were included in the curriculum in 1924, writing in 1927, and speaking and listening skills in 1957. The goal of these language skills-focused curricula is to encourage students to engage in active learning by utilizing their reading, writing, listening, and speaking skills more intensively, while also taking an effective role in social communication in daily life. This effort was to create an active, rather than passive, educational process. Over time, changes began to occur in the number of language skills objectives, and their place within the curriculum became more clearly defined.

The 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, currently in effect, emphasizes the same strategy by shaping the four basic language skills and 21st-century competencies and skills around these outcomes. Considering the secondary education Turkish Language and Literature Curriculum, prepared by the Ministry of National Education (MEB) (2018), it is seen that the four basic language skills guide the program within the framework of general headings to reveal the outcomes. The program aims to ensure that students use the four language skills that form the core structure of the Turkish Language and Literature Curriculum correctly and effectively, enabling them to communicate effectively and develop critical reading skills

by understanding the texts they read. In this regard, making reading skills a permanent achievement is among the specific objectives of the program. Furthermore, the Turkish Language and Literature Curriculum, aims to equip students with competencies and skills such as information literacy, critical thinking, visual literacy, communication and collaboration, media literacy, and creative thinking within the scope of field-specific skills (MEB, 2018: 12).

An overview of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, prepared in accordance with the Turkish Qualifications Framework (TYÇ), which entered into force upon publication in the Official Gazette dated January 2, 2016, and numbered 29581, reveals that the program aims to develop field-specific skills in terms of purpose, content, methods, and techniques. In addition to the four basic language skills, other competencies and skills are taught to students through the objectives of the program and the activities in the textbooks. Updating the curriculum aims to enable students to perceive the mindset of the society in which they live and to develop them as individuals who will contribute to society. In this context, the changing learning environments and the need for continuous education, the emphasis on early education, values education, environmental awareness, and approaches that focus on learning without teaching stand out among the new trends in 21st-century education (Oktay et al., 2007: 77). In essence, innovative teaching is the process of eliminating the elements that prevent students from achieving the compulsory competencies required by the 21st century by utilizing the opportunities offered by information and communication technologies (ICT) for educators to develop teaching and learning strategies. Therefore, it is of great importance for the education system to be open to constant change and transformation in order to fulfill its social mission and prepare students for the world of the future (Kırkıç & Bora et al., 2022: 25). Teaching is defined as a profession that requires expert knowledge and skills in its field and professional competence. In the changes made to the curriculum, two fundamental elements of the educational process, teachers and students, are taken into consideration. Teachers, who are the implementers of the programs, and students, who are the target audience, are directly affected by these changes. Teachers have contributed to the development of the curriculum over the years through the feedback they receive from students during the implementation process. In this way, the aim is to achieve the ultimate goal in education and to ensure the expected efficiency (Şişman & Acat, 2003). The purpose of education is not limited to only conveying and ensuring the understanding of the topics in the textbooks to students; It also aims to help students

develop innovative and creative thinking skills and become self-sufficient. In this context, presenting information in an innovative way, using appropriate communication methods, and implementing effective teaching strategies are of great importance (Kırkıç & Bora et al., 2022: 26).

This study, conducted to evaluate the level of achievement of the objectives of the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature Curriculum, attempted to determine the level of achievement of the program's objectives in terms of achievements and field-specific skills and competencies, in line with the opinions of 12th-grade students. However, it is observed in the literature that studies on field-specific skills are generally limited to a single grade level, that achievements are mostly examined according to cognitive, affective, and psychomotor domains, and that they focus on only one of the four basic language skills (Ataseven, 2011; Bozkırlı & Er, 2018; Çelik, 2018; Demir, 2010; Demir, 2020; Duyar, 2019; Kuduban & Aktekin, 2013; Sarıtaş, 2019; Tahaoğlu, 2014). This situation makes it difficult to determine the extent to which students have achieved achievements and field-specific skills throughout the four-year learning process of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, and is important for evaluating the effectiveness of the program.

2. Purpose of the Study

The purpose of this research is to examine the level of achievement of the objectives and field-specific skills in the Turkish Language and Literature Curriculum, which came into effect in 2018, as perceived by 12th-grade students. In the study, student opinions were analyzed comparatively, and the obtained data were correlated and reported.

3. Problem Statement

The main problem statement of the research was determined as follows: "According to the opinions of 12th-grade students, what are the achievement levels regarding the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum and field-specific skills, and what recommendations can be made in this regard?

1. What are the opinions of 12th-grade students regarding their achievement levels in the four basic language skills?
2. Do student opinions differ by gender?
3. Do student opinions differ by school type?"

4. Limitations of the Study

1. The research is limited to the opinions of 12th-grade students enrolled in nine secondary schools in the central province of Kocaeli during the 2022-2023 academic year.
2. The research is limited to the data from the 5-point Likert-type assessment questionnaire administered to the participants.

5. Research Method

In the study examining the level of achievement of the achievements and field-specific skills of the 2018 Turkish language and literature curriculum, which has been implemented since the 2017-2018 academic year and entered into force with the decision numbered 67 dated 17/07/2017 of the TTKB (Ministry of National Education Board of Education and Discipline), according to the opinions of Turkish language and literature teachers and 12th-grade students, a mixed method was used. Quantitative data were collected using the achievement evaluation form applied to 12th-grade students. The research questions were answered within the framework of the obtained quantitative data.

5.1. Quantitative Research Model

The quantitative part of this study utilized the survey method. According to Karasar (2020), the survey method states, “Scanning is a research model that aims to identify a past or present situation as it exists. The event, individual, or object under investigation is defined within its own circumstances and as it is. No attempt is made to change or influence them in any way. What is desired to be known exists and is there. The important thing is to be able to ‘observe’ and document it appropriately” (p. 109). A 5-point Likert-type survey was developed to examine the achievement levels of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum and field-specific skills of students who began secondary education with the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum during their four-year education period. Twelfth-grade students, graduating in the final semester of secondary education, indicated the extent to which they believed they had achieved the attainment of the attainment and field-specific skills at the end of the four-year secondary education period by marking them. Survey research cannot be defined simply by collecting data, recording existing characteristics, or taking photographs of events. Although such research is primarily characterizing, it also attempts to explain the interactions between situations by considering their relationships to previous events

and circumstances. Through data analysis and explanation, higher-level processes such as interpretation, evaluation, and generalizations applicable to new situations are included (Arslantürk, 2001: 101).

5.2. Universe and Sample

This study used probability sampling. According to Patton (1987), probability-based sampling provides significant benefits in making valid generalizations across the population by ensuring representativeness, while purposive sampling allows for in-depth study of situations thought to contain rich information (as cited in Yıldırım & Şimşek, 2021: 116).

The study sample consisted of 12th-grade students, the target population most affected by the curriculum, who were believed to yield the most accurate results.

Secondary schools in the Kocaeli city center were selected using a simple random sample, listed according to their type. The primary reason for this is that simple random sampling allows each element in the population to be selected equally. Therefore, simple random sampling allows the researcher to freely select from a wider population and can also support the generalizability of the research results to the population (external validity) (Korucuk, 2023:54). Thus, it was thought that the target audience selected to determine the level of achievement and field-specific skills of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum would serve the purpose.

5.3. Quantitative Design: Universe and Sample

The population of the study consisted of 31 secondary schools located in the Kocaeli city center during the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 529 students enrolled in 9 secondary schools. Because 81 of these 529 students were excluded from the survey, data analysis was conducted for 448 students. The personal information of the 12th-grade students participating in the study is shown in Table 1.

Table 1. Frequency and Percentage Distributions of 12th Grade Students Regarding Variables

Variables		f	%
Gender	Female	204	45,5
	Male	244	54,5
School type	İHL	61	13,6
	AL	213	47,5
	MTAL	158	35,3
	FL	16	3,6

When Table 1 is examined, 45.5% (N=204) of the 12th grade students are female and 54.5% (N=244) are male. It is seen that the percentage of male students is higher. Of the four school types, the highest participation in the study was in AL (Anatolian High School) with N=213 students, while the lowest participation was in FL (Science High School) with N=16 students. The highest to lowest participation rates are AL (Anatolian High School) (N=213, 47.5%), MTAL (Vocational and Technical Anatolian High School) (N=158, 35.3%), Imam Hatip High School (İHL) (N=61, 13.6%), and FL (Science High School) (N=16, 3.6%).

5.4. Data Collection Techniques

5.4.1. Quantitative Data Collection

A 5-point Likert-type learning outcomes assessment survey, designed to obtain 12th-grade students' opinions about the achievement levels of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum and field-specific skills, was used as a quantitative data collection tool. The first part of the learning outcomes assessment survey included a two-item personal information form, while the second part included the 65-item Turkish Language and Literature Curriculum learning outcomes assessment statements. The average score ranges for learning outcomes in the learning outcomes assessment survey are presented in Table 3.

Table 2. Arithmetic Mean Evaluation Ranges

Reference Score Ranges for Achievement	Target	Learning Outcome Level
I've completely acquired this behavior.	4.20-5.00	High
I've acquired this behavior.	3.40-4.19	High
I'm undecided about this behavior.	2.60-3.39	Medium
I've never acquired this behavior.	1.80-2.59	Low
I haven't acquired this behavior.	1-1.79	Low

**(5-1=4, 4/5=0,80)*

During the development of the data collection tool, problems and subproblems were identified, and then, in line with these problems, the learning outcomes included in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum were converted into a 5-point Likert-type assessment questionnaire. The learning outcomes assessment questionnaire consisted of 95 items from the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum. Reading skills are divided into four sections: poetry, narrative literary texts, theater, and informational texts. Learning outcomes measuring the same genre-focused objective were simplified, and 65 of the 95 items were deemed appropriate to be included in the learning outcomes assessment questionnaire after consulting with experts. Because the items are identical to the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, learning outcomes, content validity is assumed to be achieved.

The 5-point Likert-type assessment questionnaire, which served as the data collection tool, was submitted to expert opinion in the field of educational sciences. Based on the feedback from the experts, the data collection tool was developed, revised, and made ready for implementation.

After obtaining the necessary permissions for the data collection process, nine schools were selected as the study group and a learning outcomes assessment survey was administered to volunteer students, providing them with the necessary environment and time. Students were not asked to write their names to ensure honest responses.

6. Application

Data were collected using a 5-point Likert-type questionnaire, consisting of 65 itemized learning outcomes from the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum for 12th-grade students. The questionnaire was administered in March of the second semester of the 2022-2023 academic

year, with permission from the Kocaeli Provincial Ministry of National Education.

7. Data Analysis

7.1. Analysis and Interpretation of Quantitative Data

In the analysis of the quantitative data for the study, data obtained from the achievement assessment survey administered to 12th-grade secondary school students to determine the level of achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, and field-specific skills were interpreted through descriptive analysis using the SPSS 22.0 statistical program.

In the descriptive analysis, the data obtained are summarized and interpreted under predetermined headings (e.g., themes). Data can be classified according to the research questions or organized in light of the preliminary information obtained during the data collection stages (observation or interview) (Altunışık et al. 2005:258).

After transferring the data to the SPSS 22.0 statistical program, the K-S test, kurtosis and skewness coefficients, and the normal distribution curve were used to determine the statistical analysis to be conducted. Since the sample size in the study was >448 , the K-S test results were first presented.

To determine whether student responses to the outcomes from the prepared 5-point Likert-type assessment survey constituted a significant difference, considering school type, the Kolmogorov-Smirnov normality test was conducted using SPSS 22.0. According to Coşkun (2019): “The K-S test is used to examine whether a randomly collected sample of data conforms to a specific distribution (uniform, normal, or Poisson). In principle, this test is based on comparing the cumulative distribution function of the sample data with the hypothesized cumulative distribution function” (p. 239).

Table 3 shows the normality analyses of the survey results of 12th-grade students.

Table 3. Normality Analysis

Kolmogorov-Smirnov			
Variables	Statistic	df	Sig.
Reading	,067	448	,000
Writing	,069	448	,000
Oral Communication (Speaking)	,055	448	,003
Oral Communication (Listening)	,070	448	,000

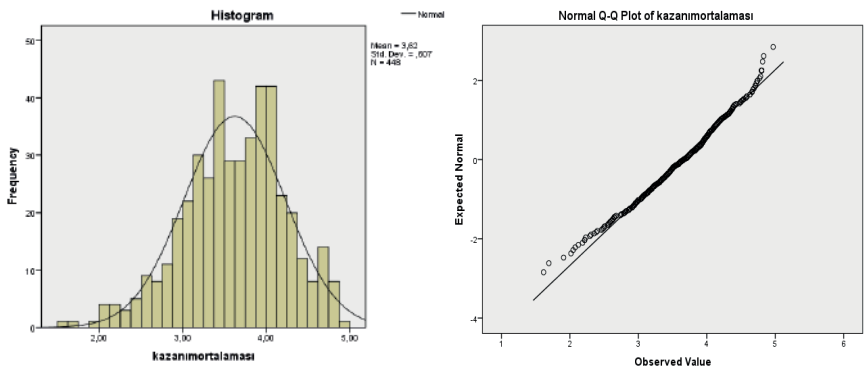
According to the results of the normality analysis in Table 4, the data regarding the reading, writing, and oral communication (speaking and listening) achievements of the 12th-grade students participating in the study show a normal distribution ($p < 0.05$).

Table 4. Skewness-Kurtosis Analysis

Değişkenler	Skewnes	Kurtosis
Reading	-,548	,285
Writing	-,387	-,137
Oral Communication (Speaking)	,553	,562
Oral Communication (Listening)	-,654	,592
Grand Total	-,378	,060

To determine whether the data were normally distributed, kurtosis and skewness values were calculated using the Skewness-Kurtosis analysis. According to the analysis results, the skewness coefficient (Skewnes) was $-.378$, and the Kurtosis coefficient was $.060$. The mean of the data was 3.62 , and the median was 3.66 . The Skewness-Kurtosis values were found to range from $+1.96$ to -1.96 . These findings indicate that the data were normally distributed (George & Mallery, 2010). According to the normal distribution and histogram graph, the data were collected around a line, indicating a normal distribution. Because the data were normally distributed, parametric tests were used in the analysis of the data.

Figure 1. Histogram and Normal Distribution Graph



An independent t-test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the opinions of the 12th-grade secondary school students participating in the study based on gender. The

t-test measures whether there is a significant difference between two groups on a specific topic (Saruhan & Özdemirci, 2005:156).

An ANOVA test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the opinions of the 12th-grade secondary school students participating in the study based on school type. The ANOVA results reveal a significant difference between the groups, but they do not indicate which groups differed in which direction. A multiple comparison test (post-hoc test) was applied to the groups to reveal the source of this difference (Saruhan & Özdemirci, 2005:159).

In the quantitative data analysis section of the study, items from the evaluation survey administered to 12th-grade secondary school students to determine the achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum objectives and field-specific skills were presented by calculating the arithmetic mean and standard deviation scores. Based on the data results, the researcher sought answers to the problems and subproblems and provided interpretations. To ensure the researcher played a more active role in the process, careful attention was paid to ensuring that the interpretations, which revealed both participatory and subjective aspects, were unbiased and data-based.

Table 5. Cronbach's Alpha Coefficient of the Achievement Evaluation Scale

Scales	Cronbach's Alpha Coefficient	Number of Items
Reading Scale	,930	28
Writing Scale	,903	12
Oral Communication (Speaking) Scale	,912	17
Oral Communication (Listening) Scale	,840	8
Total of the Learning Outcomes Assessment Questionnaire	,964	65

In the evaluation survey, the reliability of the achievement assessment survey was tested using Cronbach's Alpha reliability test, using percentage and frequency analysis, taking into account reference score ranges for the achievement levels of field-specific skills. Cronbach's Alpha coefficient was calculated to determine the internal structure consistency of the achievement assessment survey used in the study, and all values were found to be high.

8. Researcher Role

The researcher played an active role in all research processes. He personally administered the achievement assessment survey. After obtaining the Atatürk University Ethics Committee report and the Ministry of National Education (MEB) permits, he visited the schools where the survey would be conducted to minimize potential problems. After providing the necessary information, he made appointments with the schools in March of the 2022-2023 academic year and administered the forms. The achievement assessment survey, administered to 12th-grade students, was administered during one class period, and the data were analyzed.

9. Validity and Reliability

Validity is the degree to which a test or scale measures what it is intended to measure. From another perspective, validity can be defined as the degree to which the observed difference in the measurement value reflects the actual difference between the objects in terms of the measured characteristics, rather than being due to systematic or random error (Coşkun et al., 2019:146). Internal validity (construct validity) refers to whether a measurement consistently captures the structure and concepts it represents. External validity concerns the generalizability of the measurement to the outside world (Geray, 2006:80).

Factors that can negatively affect internal validity in survey research may include the loss of subjects, the environment in which the data were collected, and the deterioration of the quality of the data collection instrument. The environment in which the data were collected can also affect the internal validity of survey research (Büyüköztürk et al., 2003: 183). It is assumed that no subject will be at risk because appointments were requested from the schools where the assessment survey and semi-structured interview form would be administered within the timeframe during which the data would be collected, within the framework of permissions obtained from the Kocaeli Provincial Directorate of National Education. Because the achievement assessment survey was administered in the classroom branches of the designated schools, a suitable environment was provided for data collection. In a survey-type study, the failure of the majority of participants in the sample to respond will reduce both internal and external validity (Büyüköztürk et al., 2003: 183). If items were deliberately answered incorrectly or unanswered by students in the study group, the collected data were examined for outliers, thus verifying the internal and external validity of the study. Students in the study group where the survey would

be administered were not given prior information about the achievements included in the achievement assessment questionnaire. This mitigated the influence of expectations that were unfamiliar with the topic and those who were already familiar with it. As mentioned under the data collection heading, the implemented learning outcomes assessment survey was modified to evaluate the 65 learning outcomes included in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum and converted into a 5-point Likert-type application. Therefore, it is assumed that content validity was achieved.

Reliability is the degree to which similar results can be obtained if similar processes are followed (Karasar, 2020: 190). The concept of reliability relates to whether the findings of a study reflect reality, and if so, to the degree to which they reflect reality. It also relates to the likelihood of obtaining the same or similar results if the research is conducted at different times or by different individuals (Ekiz, 2003: 35).

The number of test items included in the learning outcomes assessment survey—65 learning outcomes—is one of the most important parameters used in calculating the test's reliability coefficient. Considering that the learning outcomes applied for assessment purposes, where content validity is assumed, target the intended subject, care was taken to ensure that the learning outcomes are homogeneous, thus ensuring the reliability of the test scores. When administering the achievement assessment survey, careful attention was paid to the environment created, the meaning of the assessment statements, and the timeframe provided, thus ensuring the reliability of the test scores. To ensure the unbiased and consistent reliability of the scores in the achievement assessment survey, the arithmetic mean assessment intervals provided under the heading of data collection techniques were used as criteria to prevent the possibility of rater bias. To prevent data loss, the findings and conclusions were critically examined and interpreted objectively.

10. Findings

10.1. 12th-Grade Students' General Opinions on the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum/Quantitative Findings

The general opinions obtained from the achievement evaluation survey administered to 12th-grade secondary school students to determine the level of achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, and field-specific skills were determined using descriptive statistical techniques, including arithmetic mean and standard deviation values, and are presented in Table 6.

Table 6. General Opinions of 12th Grade Students on the Learning Outcomes of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum

Scales	$\bar{X}$	ss	N
Reading	3,69	,62	448
Writing	3,37	,82	448
Oral Communication (Speaking)	3,63	,73	448
Oral Communication (Listening)	3,72	,75	448
General	3,62	,60	448

When Table 6 is examined, according to the level of attainment of 2018 Turkish Language and Literature Curriculum achievement and field-specific skills in the study conducted with 12th grade students, the arithmetic mean of the reading achievement is $\bar{X} = 3.69$, $sd = .61$, the arithmetic mean of the writing achievement is $\bar{X} = 3.37$, $sd = .82$, the arithmetic mean of the oral communication (speaking) achievement is $\bar{X} = 3.63$, $sd = .73$ and the arithmetic mean of the oral communication (listening) achievement is $\bar{X} = 3.72$, $sd = .75$. The arithmetic mean of the general opinions of the 12th grade students regarding the total of the achievement evaluation survey is $\bar{X} = 3.62$ and $sd = .60$ and is at the level of “I have acquired this behavior”. Among the scales in the achievement evaluation questionnaire, the “oral communication (listening)” scale has the highest, and the “writing” scale has the lowest arithmetic mean.

10.2. Findings Related to the Reading Learning Outcome

The findings regarding reading achievement obtained from the achievement assessment survey administered to 12th-grade secondary school students to determine the level of achievement and field-specific skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum were determined using descriptive statistics techniques, including arithmetic mean and standard deviation values. These are presented below.

10.3. 12th Grade Students’ Opinions on the Reading Learning Outcome

On the Reading Scale, the highest averages were for M14, “I determine the characteristics of time and place in the text”, with an average of $\bar{X} = 4.25$, M10, “I determine the theme and subject of the text”, with an average of $\bar{X} = 4.11$, and M13, “I determine the characteristics of the characters in the text”, with an average of $\bar{X} = 4.11$. The lowest averages were for M20, “I list other important authors and works of the genre and period/movement”,

with an average of $\bar{X} = 2.86$, M3, “I determine the imagery, imagery, and literary figures in the poem and evaluate their contribution to meaning”, with an average of $\bar{X} = 3.11$, and M2, “I determine the verse form and genre of the poem”, with an average of $\bar{X} = 3.23$.

In the “Reading Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey for 12th-grade students: “I determine the relationship between the speaker and the person/entity addressed in the poem.”, “I evaluate the relationship between the poet and the poem.”, “I do grammar studies based on the text.”, “I make comparisons between texts.”, “I determine the meanings of words and word groups in the text.”, “I determine the theme and subject of the text.”, “I determine the conflicts in the text.”, “I determine the plot of the text.”, “I determine the characteristics of the character cast in the text.”, “I determine the function of the narrator and point of view in the text.”, “I determine the stylistic features of the text.”, “I determine the national, spiritual and universal values and social, political, historical and mythological elements in the text.”, “I interpret the text.”, “I evaluate the relationship between the author and the text.”, “I establish a relationship between the text and the subject, purpose and target audience of the text.”, “I determine the main idea and supporting ideas of the text.”, “I determine the forms of expression in the text, ways of developing thought and their functions.” The items “I determine”, “I determine the relationship between the text and visual elements”, “I distinguish the information and interpretations presented in the text”, “I determine the author’s perspective in the text”, and “I evaluate the reflections of intellectual, philosophical, or political movements, traditions, or understandings in the text” were answered with “I have acquired this behavior”, indicating a high level of achievement.

12th-grade students responded with “I identify the features/elements that ensure harmony in poetry”, “I identify the verse form and genre of poetry”, “I identify the metaphors, imagery, and literary figures in poetry and evaluate their contribution to meaning”, “I determine the emergence of the text’s genre and its relationship to the historical period”, “I identify the characteristics of time and place in the text”, “I evaluate the reflections of literary, artistic, and intellectual movements/understandings in the text”, and “I list other important authors and works of the genre and period/movement”. The arithmetic mean of the 12th-grade students’ total score on the “Reading Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey was 3.69, indicating that the 12th-grade students responded “I have acquired this behavior” regarding the “Reading Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey, indicating that their achievement level is high.

10.4. Findings Related to the Writing Learning Outcome

In order to determine the level of achievement and field-specific skills of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, the opinions regarding the writing achievement obtained from the achievement evaluation survey applied to 12th-grade secondary school students were determined by using descriptive statistics techniques, namely arithmetic mean and standard deviation values, and are given below.

10.5. Views of 12th Grade Students Regarding the Writing Learning Outcome

In the writing scale, the highest means were found for M10 “I review the text I write” with an average of $\bar{X}=3.92$, M11 “I take responsibility for the texts I produce and share” with an average of $\bar{X}=3.83$, and M13 “I share the text I write with others” with an average of $\bar{X}=4.11$. The lowest means were found for M1 “I write texts in different genres” with an average of $\bar{X}=2.72$, M3 “I prepare for the writing topic” with an average of $\bar{X}=3.16$, and M5 “I write in accordance with the structural features specific to the text type” with an average of $\bar{X}=3.19$.

In the “Writing Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey for 12th-grade students, the following items were answered “I have acquired this behavior”, indicating a high level of achievement: “I write texts in different genres”, “I determine the topic, theme, main idea, purpose, and target audience according to the type of text I will write”, “I prepare for the writing topic”, “I plan the text I will write”, “I write according to the structural features specific to the text type”, “I write according to the language and expression features specific to the text type”, “I write by paying attention to the characteristics of good expression”, and “I use different sentence structures and types”. The following items were answered “Undecided”.

The arithmetic mean of the 12th-grade students’ total score on the “Writing Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey was 3.38, indicating that the 12th-grade students responded “Undecided” regarding the “Writing Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey, indicating that the achievement level was at a moderate level.

10.6. Findings Related to the Oral Communication (Speaking) Learning Outcome

In order to determine the level of achievement and field-specific skills of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, the opinions

regarding the verbal communication (speaking) achievement obtained from the achievement evaluation survey applied to 12th grade secondary school students were determined by using descriptive statistics techniques, namely arithmetic mean and standard deviation values, and are given below.

10.7. 12th Grade Students' Opinions on the Oral Communication (Speaking) Learning Outcome

In the Verbal Communication (Speaking) scale, M14 "I use expressions that emphasize important points and make the speech easier to follow in my speech" with an average of $\bar{X} = 3.89$, M8 "I rehearse my speech" with an average of $\bar{X} = 3.76$, M3-M11 "I make observations, examinations, or research on the subject" with an average of $\bar{X} = 3.75$, and "I use body language correctly and effectively in my speech". The highest averages were for M5 "I prepare speech cards in accordance with the speech plan" with an average of $\bar{X} = 3.12$, M6 "I prepare visual and audio aids that I will use in my speech" with an average of $\bar{X} = 3.45$, and M1 "I determine the elements that make up the communication process and the importance of language in communication" with an average of $\bar{X} = 3.50$.

In the "Oral Communication (Speaking) scale" dimension of the Achievement Assessment Survey for 12th grade students, the following items were asked: "I determine the elements that make up the communication process and the importance of language in communication.", "I determine the topic, purpose, target audience, and type of the speech.", "I conduct observations, examinations, or research on the subject.", "I plan the text of my speech.", "I prepare the visual and auditory aids that I will use in my speech.", "I prepare a presentation appropriate for my speech.", "I rehearse my speech.", "I speak by paying attention to articulation, emphasis, intonation, and pauses.", "I avoid using unnecessary sounds and words while speaking.", "I use body language correctly and effectively in my speech.", "I make an effective start to my speech.", "I enrich the content of my speech.", "I use expressions that emphasize important points in my speech and make it easier to follow the speech. I end my speech effectively.", "I use time efficiently in my speech." The item "I use technological tools effectively in my speech" was answered with "I have acquired this behavior," indicating a high level of achievement.

In the "Oral Communication (Speaking) Scale" dimension of the Achievement Assessment Survey, 12th-grade students responded "I am undecided" to the item "I prepare speaking cards in accordance with the speaking plan," indicating a moderate level of achievement.

The arithmetic mean of the total score of the “Oral Communication (Speaking) Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey for 12th-grade students was 3.63, indicating a high level of achievement.

10.8. Findings Concerning the Oral Communication (Listening) Learning Outcome

In order to determine the level of achievement and field-specific skills of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum the opinions regarding the oral communication (listening) achievement obtained from the achievement evaluation survey applied to 12th grade secondary school students were determined by using descriptive statistics techniques, namely arithmetic mean and standard deviation values, and are given below.

10.9. Views of 12th Grade Students Regarding the Oral Communication (Listening) Learning Outcome

In the Verbal Communication (Listening) scale, the items M7-M8 “I question the coherence of the speech I listen to” with an average of $\bar{X}=3.89$ and “I question the validity of the basis for the ideas put forward in the speech I listen to.” M3 “I follow the flow of the speech I listen to” with an average of $\bar{X}=3.83$, and M2 “I determine the topic and main idea of the speech I listen to”. with an average of $\bar{X}=3.77$ have the highest averages; M4 “I identify the explicit and implicit messages in the speech I listen to” with an average of $\bar{X}=3.35$, M5 “I summarize what I listen to” with an average of $\bar{X}=3.61$, and M1 “I use appropriate listening techniques” with an average of $\bar{X}=3.72$ have the lowest averages. In the “Oral Communication (Listening) Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey, 12th-grade students responded to the items “I use appropriate listening techniques”, “I identify the topic and main idea of the speech I listen to”, “I follow the flow of the conversation I listen to”, “I compare what I hear with my prior knowledge”, “I question the coherence of the speech I listen to”, and “I question the validity of the basis for the ideas put forward in the speech I listen to”, with “I have acquired this behavior”, indicating a high level of achievement.

In the “Oral Communication (Listening) Scale” dimension of the Achievement Assessment Survey, 12th-grade students responded to the items “I identify the explicit and implicit messages in the speech I listen to”, and “I summarize what I listen to” with “I am undecided”, indicating a moderate level of achievement. The arithmetic mean of the total score of the “Oral Communication (Listening) Scale” dimension of the Achievement Evaluation Survey of the 12th grade students is 3.72, and this finding shows

that the 12th grade students answered “I have acquired this behavior” regarding the “Oral Communication (Listening) Scale” dimension of the Achievement Evaluation Survey and that the achievement status is at a high level.

10.10. Findings Based on Personal Variables

10.10.1. Findings Based on Gender

An independent samples t-test was applied to determine whether there was a statistically significant difference based on gender between the opinions of the 12th grade secondary school students who participated in the study to determine the level of achievement and field-specific skills of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum. The t-test results are given below.

10.10.2. t-Test Results Regarding the Gender Variable

Among the opinions of 12th-grade secondary school students who participated in the study to determine the level of achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum and field-specific skills, there was a statistically significant gender-related difference regarding reading achievement ($t [428] = 6.864$; $p < 0.05$). Female students' opinions regarding reading achievement ($\bar{X} = 3.90$) were more positive than male students' opinions regarding reading achievement ($\bar{X} = 3.52$).

There was a statistically significant gender-related difference among 12th-grade students' opinions regarding writing achievement ($t [428] = 3.776$; $p < 0.05$). Female students' opinions regarding writing achievement ($\bar{X} = 3.54$) were more positive than male students' opinions regarding writing achievement ($\bar{X} = 3.25$).

There was a statistically significant gender-related difference in the opinions of 12th-grade students regarding oral communication (speaking) outcomes ($t [428] = 5.704$; $p < 0.05$). Female students' opinions regarding oral communication (speaking) outcomes ($\bar{X} = 3.84$) were more positive than male students' opinions regarding oral communication (speaking) outcomes ($\bar{X} = 3.46$).

There was a statistically significant gender-related difference in the opinions of 12th-grade students regarding oral communication (listening) outcomes ($t [428] = 5.226$; $p < 0.05$). Female students' opinions regarding oral communication (listening) outcomes ($\bar{X} = 3.92$) were more positive

than male students' opinions regarding oral communication (listening) outcomes ($\bar{X}= 3.56$).

When the arithmetic means regarding the overall scale are examined in line with the opinions of the 12th grade secondary school students who participated in the research to determine the level of achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Teaching Program and field-specific skills, there is a statistically significant difference due to gender ($t [428] = 6.532$; $p < .05$). The general opinions of the female students regarding the four basic language skills ($\bar{X}= 3.82$) are more positive than the general opinions of the male students regarding the four basic language skills ($\bar{X}= 3.46$).

10.11. Findings Based on School Type

Before determining whether there is a statistically significant difference between the general average of the achievement evaluation survey and the school type variable, the Levene Homogeneity Test was conducted to determine whether the data showed a homogeneous distribution. The results are given below.

10.11.1. Results of the Levene's Test for Homogeneity

Because the Levene test yielded a $p < 0.05$ overall achievement score, the data related to the school type variable were not homogeneously distributed. However, since the ANOVA test yielded a $p < 0.05$ achievement assessment scale value, a significant difference was assumed between school types. To determine the school types between which this significant difference occurred, a one-way analysis of variance was conducted. Considering the large difference in frequency between groups, a Post Hoc Hochberg test was performed, and the analysis results were reported. First, descriptive statistics for school type are presented.

10.11.2. One-Way Test Regarding School Type

Descriptive statistics for school type are shown. The highest mean response to the achievement assessment survey regarding school type was from FL (Science High School) students ($\bar{X}=4.00$ 74 $sd=0.54$), while the lowest was from MTAL (Vocational and Technical Anatolian High School) students ($\bar{X}=3.56$ 74 $sd=0.64$).

10.11.2.1. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) of Reading Learning Outcome Scores by School Type

The analysis results revealed a statistically significant difference between the mean reading achievement score and the school type variable ($F=6.546$, $p<0.05$). The perception of reading achievement among 12th-grade students studying at a science high school (FL) ($\bar{X}=4.16$) was found to be higher than that of Imam Hatip High School (IHL) students ($\bar{X}=3.55$) and Vocational and Technical Anatolian High School (VTAL) students ($\bar{X}=3.60$).

10.11.2.2. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) of Writing Learning Outcome Scores by School Type

The analysis results revealed no statistically significant difference between the mean writing achievement score and the school type variable ($F=1.398$, $p>.05$).

10.11.2.3. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) of Oral Communication (Speaking) Learning Outcome Scores by School Type

The analysis results revealed no statistically significant difference between the mean score for the writing achievement and the school type variable ($F=2.202$, $p>.05$).

10.11.2.4. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) of Oral Communication (Listening) Learning Outcome Scores by School Type

The analysis results revealed a statistically significant difference between the mean score for the oral communication (listening) achievement and the school type variable ($F=6.345$, $p<.05$). It has been determined that the perception of the oral communication (listening) achievement of the 12th grade students studying in FL (Science High School) ($\bar{X}=4.38$) is higher than the students of IHL (Imam Hatip High School) ($\bar{X}=3.72$), AL (Anatolian High School) students ($\bar{X}=3.77$), and MTAL (Vocational Technical Anatolian High School) students ($\bar{X}=3.58$).

10.11.2.5. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) of the Overall Learning Outcome Scale Means by School Type

The analysis results revealed a statistically significant difference between the overall mean score on the achievement assessment scale and the school type variable ($F=3.660$, $p<0.05$). It was determined that 12th-grade students studying at a Science High School (FL) had a higher perception of

the achievement assessment scale ($\bar{X}=4.00$) than Imam Hatip High School (IHL) students ($\bar{X}=3.51$) and Vocational and Technical Anatolian High School (MTAL) students ($\bar{X}=3.5$).

The ANOVA values for the differences between the reading scale dimension, the oral communication (listening) scale dimension, and the overall achievement assessment survey score based on the school type of the 12th-grade students participating in the study were found to be significant at the $p<0.05$ level. This finding indicates that there are differences between the responses of 12th-grade students to the reading scale dimension, writing scale dimension, and oral communication (speaking and listening) scale dimensions of the achievement assessment questionnaire based on the type of school they attend. Post hoc comparisons were conducted using the Mann Whitney U test to determine which school type accounts for the difference. The post hoc test results revealed that the differences between FL (Science High School) students and IHL (Imam Hatip High School) and MTAL (Vocational Technical Anatolian High School) students in terms of the “reading scale dimension” and the “total achievement assessment questionnaire” scores were significantly higher at the $p<0.05$ level. The differences between FL (Science High School) students and IHL (Imam Hatip High School), AL (Anatolian High School), and MTAL (Vocational Technical Anatolian High School) students in terms of the “oral communication (listening) scale dimension” scores were significantly higher at the $p<0.05$ level.

11. Conclusion, Discussion, and Recommendations

The overall aim of the study was to examine the achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum objectives and field-specific skills based on the opinions of 12th-grade students and Turkish Language and Literature teachers who work at the Ministry of National Education and also teach 12th-grade students. Furthermore, the aim was to determine whether students’ opinions on Turkish Language and Literature Curriculum objectives varied based on gender and school type, and whether there was a significant difference between the opinions of 12th-grade students and Turkish Language and Literature teachers who teach 12th-grade students. The analyses of the study are explained in detail in the findings section. The conclusion section includes conclusions based on the findings. These conclusions are presented considering the research questions. The research results were discussed with similar studies in the literature, thereby establishing the study’s place in the literature.

11.1. Results and Discussion on Students' Opinions Regarding the Learning Outcomes of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum

This section presents the results and discussions of 12th-grade students' opinions regarding the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum outcomes and field-specific skills.

Analysis conducted for the first sub-objective of the study, "What are 12th-grade students' opinions regarding the level of achievement of the four basic language skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum?", revealed that reading and oral communication (speaking and listening) skills were high at the "I have acquired this behavior" outcome level, while writing skills were moderate at the "I am undecided about this behavior" outcome level.

According to the results of the research conducted by Avcı (2020), it was concluded that the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum also provided students with opportunities to express themselves regarding oral communication and writing skills. The results of our study also revealed that the students' oral communication skills were high, while their writing skills were moderate. According to the results of the research conducted by Erdem (2017), the findings indicated that the objectives in the curriculum did not address student levels, were burdensome, and did not attract their interest, and recommended that the number of objectives be reduced. The teachers' opinions in our study also reached results consistent with Erdem's (2017) study, stating that rather than reducing the number of objectives, the environments in which they were implemented should be improved. According to the results of the research conducted by Işıksalan (2011), the findings indicated that the 2005 curriculum objectives contained high-level information and included academically deep information. They stated that the curriculum should be reorganized according to students' levels, perceptions, and abilities. Our study concluded that the deficiencies identified in the 2005 curriculum had been addressed. According to the results of the research conducted by Kurtoğlu (2017), the findings indicated that the objectives in the curriculum were too numerous, that these objectives could not be achieved within the given lesson duration, and that lesson duration should be increased. In our study, the teachers' opinions also indicated that lesson hours should be increased, therefore, results consistent with our study were reached. According to the results of the research conducted by Tahaoğlu (2014), the 2011 curriculum was found to have a high number of learning outcomes and did not address higher-order cognitive domains.

It was demonstrated that the 2005 curriculum was applicable in terms of objectives and outcomes, but some deficiencies needed to be addressed. Our study found that some of the deficiencies identified in the 2005 and 2011 curriculums have been addressed. According to the results of the research conducted by Demir (2023), the number of learning outcomes in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum was reduced compared to previous programs. This was considered positive because it would positively affect the achievement of learning outcomes. Our study yielded results consistent with this conclusion.

Studies on the Turkish Language and Literature Curriculum generally focused on the density of learning outcomes. They stated that it did not address student levels or higher-order cognitive domains. Our study found that the outcomes were sufficient, but difficulties arose in achieving their intended objectives due to problems encountered during implementation (class size, school profile, course process, student interest, and teacher competence).

Analysis conducted for the second sub-objective of the study, “Do 12th-grade students’ views on the level of achievement of the four basic language skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, differ by gender?”, revealed that female students had higher average opinions than male students.

The study also addressed the following questions: “Do 12th-grade students’ views on the level of achievement of the four basic language skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum, differ by school type?” The analyses conducted regarding the third sub-objective revealed that the perception of the achievement evaluation scale of the 12th grade students studying at FL (Science High School) was higher than the students of IHL (Imam Hatip High School) and MTAL (Vocational Technical Anatolian High School).

11.2. Results and Discussion Concerning Turkish Language and Literature Teachers’ Views on the Learning Outcomes of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum

This section includes the results and discussions of Turkish Language and Literature teachers’ opinions regarding the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum.

What are the researcher’s opinions on the level of achievement of the four basic language skills in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum outcomes? As a result of the analysis conducted regarding

sub-objective 4, Turkish Language and Literature teachers stated that the Turkish Language and Literature Curriculum outcomes served the most in oral communication (listening) skills and the least in writing.

Turkish Language and Literature teachers generally stated that writing skills were not serving the purpose. They stated that students could develop their creative writing skills by including separate creative writing and composition courses in addition to the five-hour Turkish Language and Literature course per week, thus increasing their in-class activity and improving their writing skills.

Turkish Language and Literature teachers generally stated that reading skills served the purpose. Teachers who stated that this did not serve the purpose criticized the fact that the texts in the textbooks should appeal to aesthetic taste and be in a language that would appeal to today's youth. Furthermore, they stated that including reading hours would encourage regular reading.

Turkish Language and Literature teachers generally stated that oral communication (speaking) skills served the purpose. Teachers who stated that it did not serve the purpose stated that the new generation's communication skills were weakened under the influence of social media.

The majority of Turkish Language and Literature teachers stated that oral communication (listening) skills served the purpose. They stated that the contribution of the texts in textbooks, the teacher's influence, and technological advancements in the fulfillment of oral communication (listening) skills should not be ignored.

According to the results of the research conducted by Arseven et al. (2017), according to teachers' opinions, the most important factor in students' acquisition of the four basic language skills in the Turkish Language and Literature course was the personal efforts of the student and the teacher, and this was achieved accordingly. The qualitative findings of our study were found to be consistent with this result. According to the results of the research conducted by Adıgüzel (2019), it was stated that the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum was prepared in line with the needs of the age in terms of oral communication (speaking) skills. They stated that the curriculum, prepared with a holistic approach, emphasized active practices in the application of oral communication skills. In the findings regarding verbal communication skills, the average of verbal communication (speaking) skills was high and the average of verbal communication (listening) skills was medium.

As a result of the analyses conducted for the fifth sub-objective of the research, “What are the opinions of Turkish Language and Literature teachers regarding the Turkish Language and Literature Curriculum outcomes and the intended field-specific competencies and skills?”, Turkish Language and Literature teachers stated that the Turkish Language and Literature Curriculum) outcomes serve the most in communication and collaboration and creative thinking skills, and the least in critical thinking and media literacy skills. In their opinions regarding whether the field-specific 21st-century competencies and skills included in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum were reflected in their outcomes, they generally stated that the outcomes were insufficient in terms of language skills, that the program and teacher competencies, as well as critical thinking and media literacy, needed to be developed, and that teachers should have the knowledge and skills to convey the outcomes. Interviews revealed that teachers lacked sufficient knowledge of 21st-century competencies and skills. Turkish Language and Literature teachers’ criticisms of 21st-century competency areas are as follows:

Turkish Language and Literature teachers stated that information literacy skills are insufficient, that the texts covered in this subject are too information-intensive and demanding, that students have difficulty researching, that information literacy skills are insufficient for transferring to daily life, that test anxiety hinders skill transfer, and that social media has a negative impact.

Turkish Language and Literature teachers stated that question-answer and brainstorming techniques, as well as in-class activities, contribute to critical thinking. They also stated that the texts in the textbook do not contribute to critical thinking, and that critical thinking skills vary depending on the student profile, making them particularly difficult to address in vocational high schools.

Turkish Language and Literature teachers stated that visual literacy skills serve their purpose with teacher guidance, and that the use of smart boards and the increased use of digital materials and activities in the textbook would contribute to visual literacy skills. Turkish Language and Literature teachers stated that communication and collaboration skills involve a great deal of information transfer in the course, leaving no time for skill transfer. Furthermore, the exam-focused nature of the course hinders skill transfer. The school profile is also important in this regard, and communication and collaboration skills are low in vocational high schools. Turkish Language and Literature teachers stated that media literacy skills are so intense and

demanding that it is impossible to allocate time to competency areas such as media literacy.

Turkish Language and Literature teachers stated that the memorization-focused nature of textbooks negatively impacts creative thinking skills, and that creative thinking skills are partially useful depending on students' interest and attention. Reducing the number of students in a class and increasing individual work would improve creative thinking skills. According to the results of research conducted by Balkaya (2017), teachers have a positive perception of information and communication technologies. This result is not consistent with our study. Based on the qualitative data obtained from our study, teachers' views on information and media literacy are not positive and need to be improved. According to the results of research conducted by Bozkırlı & Er (2018), students are not taught the skills of critical thinking, information literacy, and media literacy, out of the seven skills included in the curriculum. This result is consistent with our study. According to the results of research conducted by Çelik (2018), the critical thinking dimension of the 9th-grade Turkish literature curriculum is sufficient in terms of its ability to be implemented with different techniques. The qualitative findings of our study also reached a consistent conclusion, as they indicated that students can develop skills through different activities. According to the results of the research conducted by Demir (2010), literature teachers believed that Turkish literature textbooks were not sufficiently suited to the objectives of the program in terms of developing thinking skills, language skills, and interpretation skills. The qualitative findings of our study are consistent with these results. According to the results of the research conducted by Dökmecioğlu (2017), it was determined that a constructivist learning environment increases critical thinking skills. According to the results of the research conducted by Kolikpınar (2021), the effect of story writing through creative writing activities on students' perceptions of the course and their academic achievement was measured, and it was concluded that students' perceptions and achievements were positively affected. The teachers' opinions in our study also support these two studies. Teachers stated that the activities would develop skills. According to the results of the research conducted by Sarıtaş (2019), it was concluded that creativity and renewal are the skills thought to be most frequently used by students within the learning and renewal skills category. The 21st-century skills thought to be underutilized by students are communication and collaboration. This finding is significant both because it supports the research findings and because it provides a different conclusion. According to the research conducted by Soysal & Kurudayıoğlu (2018), the fact that domain-specific skills were mentioned

only sixteen times in nine separate units in the contextual analysis suggests that these skills are not sufficiently addressed. Consistent with our study, the results were obtained.

The analyses conducted for the sixth sub-objective of the study, “Is there a significant difference between the opinions of Turkish Language and Literature teachers and 12th-grade students regarding the achievement of the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum objectives and field-specific skills?” revealed consistent views.

The analyses conducted for the seventh sub-objective of the study, “What are the general opinions and recommendations of Turkish Language and Literature teachers regarding the Turkish Language and Literature textbooks?” Turkish Language and Literature teachers found the textbooks lacking in the field-specific skills and competencies section. They stated that the texts and activity questions in the textbooks were insufficient for skill development. They stated that preparing textbooks according to student level, that is, school profile, would be beneficial for students to address them. Arseven et al. (2017), Kuduban & Aktekin (2013) found results consistent with our study; they stated that they found the textbooks disorganized, sloppy, inadequate, unnecessarily dense, and complex, and that they were not suitable for all school types. In their study, Demir (2020) examined the 2018 curriculum under four headings: objectives, content, educational status, and measurement and evaluation, and obtained teachers’ opinions. The “I agree” response to the outcomes “Activities are suitable for developing writing skills” and “Activities are suitable for developing students’ speaking skills” both supports our study and presents a different result in terms of writing skills. According to the results of the research conducted by Duyar (2019), Turkish Language and Literature teachers stated that they viewed the effect of textbooks and texts on the development of students’ creative thinking skills as distinctly “negative”. In our study, creative thinking skills were high according to teachers’ opinions, but no conclusion supporting the study was reached in this regard. According to research conducted by Işıksalan (2011), it was determined that textbooks should be prepared in accordance with the requirements of the current era. In his study, Topbaş (2021) noted that the activity questions in textbooks repeatedly measured some reading skill outcomes while omitting others entirely. These results regarding textbooks are consistent with our study.

As a result of the analysis conducted regarding the 8th sub-objective of the research, “What are the general opinions and recommendations of Turkish Language and Literature teachers regarding the 2018 Turkish

Language and Literature Curriculum?” a majority of Turkish Language and Literature teachers stated that the Turkish Language and Literature course should again be term-oriented. They stated that to improve students’ language skills, courses such as composition and creative writing should be added to Turkish Language and Literature courses, and a program that emphasizes literary taste and understanding rather than memorization should be created. He stated that the most important reason why students focus on knowledge rather than skill acquisition is due to the exam system.

According to the results of the research conducted by Ataseven (2011), it was revealed that the 2005 curriculum was applicable in terms of objectives and outcomes, but some deficiencies needed to be addressed. According to the results of the research conducted by Bozkırlı & Er (2018), by examining the applicability of the curriculum, it was determined that specific objectives were not achieved due to the inadequacy of the students. These studies, with their different results, present results consistent with our study. According to the results of the research conducted by Cemiloğlu (2018), the 2017 Turkish Language and Literature Curriculum was approached from a philosophical perspective, and the conclusion that it lacked scientific adequacy was expressed in discussions regarding the integrity of the curriculum. According to the results of the research conducted by Çelik (2018), a content analysis was conducted with a chronological approach by evaluating and examining the curriculum. It was stated that the programs were generally prepared within the framework of a cultural model, with art and language education being secondary.

Based on the data obtained from the research, the following recommendations can be made:

A new curriculum, grounded in the realities of the technological age, prepared by experienced staff, organized with a scientific and rational approach, and identifying points that will appeal to the current mentality, can be developed with these considerations in mind.

Turkish language and literature education can achieve a certain level of quality with staff who are knowledgeable, have a developed aesthetic sensitivity, and have internalized national and universal values to a certain extent. In this context, at the heart of successful Turkish language and literature education should be a well-equipped teacher with critical thinking, developed analysis and synthesis skills, and possessing high-level skills. A well-trained teacher who reads regularly, incorporates rich literature and cultural materials into their lessons, has a strong democratic culture, and stimulates their students’ imaginations and curiosity is crucial for implementing the

curriculum. Distance learning seminars prepared through ÖBA for teacher development can be enhanced with applications addressing 21st-century skills.

Students' readiness for Turkish language and literature education is crucial for achieving the course's objectives. Applying the same curriculum to all school types may not yield the same results due to varying student levels. Curriculum development should take these factors into consideration.

The Turkish Language and Literature Curriculum, developed in recent years, has a genre-focused approach. However, feedback throughout this implementation reveals that there are problems with the achievement of these objectives. It appears that students are struggling to develop a grasp of literature and history, and that the rapid transition between genres makes texts difficult to understand. In short, it is important to find a solution to the problems associated with a period-based approach.

One of the fundamental factors affecting the quality of the Turkish Language and Literature course is textbooks. The OGM Materials program, which the Ministry of National Education has recently focused on and developed, is crucial because it encourages the practical use of textbooks. By leveraging technological advancements, texts in textbooks can be selected that are understandable, engaging, representative of the finest examples of their genre, and provide aesthetic pleasure. Activities in textbooks aimed at acquiring knowledge, skills, and attitudes within the classroom can be replicated for implementation in this digital environment.

Environments can be created where students can read, express themselves, and develop creative and critical thinking skills during the teaching-learning process. In this context, elective courses in creative writing, reading, or written composition can be added outside of Turkish Language and Literature class hours.

In our education system, it has been determined that the stress of exams (AYT-TYT) overwhelms the competencies and skills students are expected to acquire. Applied activities can be increased, where test anxiety can be subdued, and practical application can be prioritized.

Activities that actively integrate 21st-century skills, prioritize individual awareness, are technologically advanced, and appeal to Generation Z.

It has been determined that the distribution of topics across grade levels is disproportionate. While the units in the textbooks are equivalent, the density of topics is not proportional. For example, 10th-grade course topics cover pre-Islamic Turkish literature and the influence of Islam, while

11th and 12th-grade course topics cover only Turkish literature under the influence of the Republic. Subject distributions can be distributed equally among classes, and 12th-grade subjects can be focused on the exam process.

Author's Statement

Use of Generative AI and AI-Assisted Technologies: While preparing this chapter, the authors used Artificial Intelligence tools to increase grammatical accuracy and semantic clarity in the English translation process.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest related to this research.

References

- Adıgüzel, F. B. (2019). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi açısından incelenmesi[Investigation of secondary education Turkish language and literature course curricula with regard to speaking education]. *Turkish Journal of Social Research*, 23(2), 451-476.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*[Turkish education history]. Pegem.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (4. baskı). [Research methods in the social sciences with SPSS applications (4th ed.)]. Sakarya.
- Arseven, A., Konür, E., & Yavuzkılıç, S. (2017). Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumunun incelenmesi[Teachers' views on the attainment of the goals of the Turkish literature course curriculum in secondary education]. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 7(14), 131-146.
- Arslan, M. M., Mirici, İ. H., & Yaman, M. (2001). *Millî eğitimin yasal dayanağı mevzuat – I.*[Legislation as the legal basis of national education - I]. Anıttepe.
- Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri* (5. baskı). [Research methods and techniques for social scientists (5th ed.)]. Çamlıca.
- Ataseven, R. (2011). 2005 yılı 9. sınıf Türk edebiyatı dersi öğretim programındaki hedef-kazanım boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi[The evaluation of the aim acquisition extent for the ninth grade Turkish literature curriculum programme based on teachers views in the year 2005: Rize example], (Thesis No. 300403), [Master's thesis, Karadeniz Technical University-Trabzon]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Avcı, H. S. (2020). 2018 Türk dili ve edebiyatı programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi[Evaluation of 2018 Turkish language and literature curriculum according to teachers' opinions (Bursa province sample)].(Thesis No. 643166) [Master's thesis, Eskişehir Osmangazi University-Eskişehir]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Ayyıldız, Y. (2016). *Değişen Türkiye'de eğitim ve müfredat* (1. baskı). [Education and curriculum in a changing Turkey, (1st ed.)]. Tire.
- Balkaya, M. S. (2017). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda kullanımına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*[Information and communication technologies in schools and the use of an administrator and teacher evaluation],(Thesis No. 488647), [Master's thesis, Gaziantep University-Gaziantep]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin eğitimi* (1. baskı). [Training the trainer (1st ed.)]. Kariyer.

- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [The examination of the applicability of Turkish language and literature course program according to the views of the teachers]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 7(3), 1931-1946.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2018). 2017 tarihli Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına eleştirel yaklaşım [A critical approach to Turkish language and literature course syllabus dated 2017]. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 31(1), 279-298.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (10. baskı). [Research methods in social sciences SPSS applied (10th ed.)]. Sakarya.
- Çelik, T. (2018). Türkiye’de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış [An overview on language and literature course curriculum in Turkey between 1924-2017]. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 245-274.
- Demir, C. C. (2010). *Türk edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [An evaluation on the Turkish literature coursebooks in term of curriculum according to teachers’ opinions], (Thesis No. 273222) [Master’s thesis, Balıkesir University-Balıkesir]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Demir, Ç. (2023). *1923–2018 yılları arasında uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının analizi* [The analysis of Turkish language and literature curricula applied between 1923-2018], (Thesis No. 792683), [Doctoral dissertation, Hacettepe University-Ankara]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Demir, M. (2020). *9. sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* [Teacher’s opinions towards 9. class Turkish language and literature teaching program], (Thesis No. 652301) [Master’s thesis, Gazi University-Ankara]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. baskı). [Teaching Principles and Methods: The Art of Teaching, (19th edition)]. Pegem.
- Dökmecioğlu, B. (2017). *Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki eleştirel düşünme eğilimlerinin yapılandırmacı sınıf ortamı alguları ve üstbilişsel öz düzenleme stratejileri ile yordanması* [Predicting student’s critical thinking dispositions in science course through perceived constructivist learning environment and metacognitive self-regulation strategies]

- (Thesis No. 463098) [Master's thesis, Atatürk University-Erzurum]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Duyar, M. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri*[Views of Turkish language and literature teachers on creative thinking skills], (Thesis No. 551842), [Master's thesis, Cumhuriyet University-Sivas]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*[Introduction to research methods and techniques in education]. Anı.
- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler[Some findings on turkish language and literature teaching practices]. *Ankara University Journal of Educational Sciences (AU-JFES)*, 50(1), 99-126.
- George, D. & Mallery, M. (2010) *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 Update, 10th Edition, Pearson, Boston.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (2. baskı). [An introduction to quantitative and qualitative methods in social research (2nd ed.)]. Siyasal.
- Günaysu, R. (1970). *Edebiyat öğretmenin sorumluluğu*[The responsibility of the literature teacher]. Cumhuriyet.
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği [The evaluation of 2005 Turkish literature course teaching programme: Eskişehir Sample]. *Abi Ervan University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(1), 15-40.
- Karakuş, İ. (2003). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi* (3. baskı). [Teaching Turkish in the education system of the Atatürk period (3rd edition)]. TDK.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı) [The scientific method of research (36th ed.)]. Nobel.
- Kavcar, C. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretimi[Turkish language and literature teaching]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 261-273. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001077
- Kırkıç, A. K. & Bora, N. (2022). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim* (1. baskı). [Learning and teaching in innovative schools (1st ed.)]. Efe.
- Kolikipınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturma-nın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi*[The effects of writing a narrative text with creative writing techniques on writing skill, lesson-oriented attitude, and success], (Thesis No. 686689) [Master's thesis, Atatürk University-Erzurum]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.

- Korucuk, M. (2023). *Eğitim projelerinin öğretmen odaklı değerlendirilmesi* (1. baskı). [Teacher-centered evaluation of educational projects (1st ed.)]. Efe.
- Kuduban, Ö., & Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği [Teachers' opinions on the Turkish literature curriculum: The Trabzon example]. *Black Sea Studies*, 39 (39), 167-186. <https://doi.org/10.12787/KARAM666>
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Türk edebiyatı dersi öğretim programında yer alan halk edebiyatı konularıyla ilgili kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin nicel analizi [Qualitative analysis of teacher's views on the achievements of folk literature in the Turkish literature course teaching program]. *Education and Society in the 21st Century*, 5(14), 287-298.
- MEB (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı* [Turkish language and literature course curriculum for 9th, 10th, 11th, 12th grades]. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oktaç, A., Ramazan, O., Ural, O., Sarıcan-Esmer, E., & Tuzcuoğlu, N. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (1. baskı). [Introduction to educational science (1st ed.)]. Pegem.
- Sarıtaş, B. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [An analysis of secondary education Turkish Language and literature course with regards to the 21st century skills], (Thesis No. 585092) [Master's thesis, Akdeniz University-Antalya]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Saruhan, Ş. C. & Özdemirci, A. (2005). *Bilim, felsefe ve metodoloji* (1. baskı). [Science, philosophy and methodology (1st ed.)]. Alkım.
- Soysal, T. & Kurudayıoğlu, M. (2018). Millî eğitim bakanlığı 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi [Study of ministry of education 9th grade Turkish language and literature coursebook in terms of the skills and capabilities in the 2017 program]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 48, 238-254.
- Şişman, M. & Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi [A Study of school experiences practices and its effect on the perception of teaching profession]. *Firat University Journal of Social Science*, 13(2), 235-250.
- Tahaoğlu, A. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi* [Analyzing the cognitive domain of the secondary education Turkish literature curriculum], (Thesis No. 356884) [Master's thesis, Bilkent University-Ankara]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Tanrıöğen, A. & Sarpkaya R. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (6. baskı). [Introduction to educational science (6th ed.)]. Anı.

- Topbaş, S. (2021). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinlere ait değerlendirme sorularının öğretim programındaki okuma kazanımlarıyla ilişkisi [The appropriateness of the evaluation questions of the texts in the 9th grade Turkish language and literature textbook to the reading outcomes in the curriculum]. *İnönü University Journal of the Graduate School of Education (INU-JGSE)*, 8 (16), 104-121. <https://doi.org/10.29129/inujgse.940345>
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi* (1. baskı). [Linguistics, semiotics and literary education, (1st ed.)]. Hece.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*[Curriculum development theory and techniques in education. Ankara University Faculty of Education Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12. baskı).[Qualitative research methods in the social sciences(12th ed.)]. Seçkin.

Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Editör:

Abdulkadir KIRBAŞ