

IJPEQRE

ISSN: 2979-918X
O●O●

International Journal of the Pursuit of Excellence Qualitative Research in Education

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)

ARALIK 2025

Vol: 4 Issue: 2

<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2025, Cilt 4, Sayı 2

e-ISSN: 2979-918X

Dergi Kurucusu
Dr. Erkan KIRAL

Editör
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Dizgi, Grafik ve Web Tasarımı
Dr. Bilgen KIRAL
Dr. Erkan KIRAL

İletişim Adresi
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

December 2025, Volume 4, Issue 2

e-ISSN: 2979-918X

Journal Founder
Dr. Erkan KIRAL

Editor
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Typesetting, Graphic, and Web Design
Dr. Bilgen KIRAL
Dr. Erkan KIRAL

Contact Address
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

DİZİNLEME /INDEXING

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L



Editor

Dr. Bilgen Kırıl- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Dil Editörü

Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Alan Editörleri

Eğitim Bilimleri

Dr. Adem Beyhan- Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ali Rıza Erdem – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Caner Cereci- Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Davut Elmacı- Amasya Üniversitesi

Dr. Durmuş Özbaşı- Çanakkale 18 Mart
Üniversitesi

Dr. Esin Özer- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Dr. Gökhan Aksu- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Dr. Meltem Yalın Uçar- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Dr. Saadet Kuru Çetin- Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi

Dr. Yusuf Gidiş- Milli Eğitim Bakanlığı

Temel Eğitim

Dr. Ayşe Öztürk Samur- Aydın Adnan
Menderes Üniversitesi

Dr. Dilek Kırnık- Harran Üniversitesi

Matematik ve Fen Eğitimi

Dr. Burcu Şenler Pehlivan- Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi

Dr. Serhan Uluşan- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Türkçe ve İngilizce Dili Eğitimi

Dr. Bilge Bağcı Ayrancı- Aydın Adnan
Menderes Üniversitesi

Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Ceren Saygı Gerçekler- Aydın Adnan
Menderes Üniversitesi

Dr. Elçin Ünal- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi

Özel Eğitim

Dr. Nilgün Kirişçi

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Çiğdem Budak

Uluslararası Editörler

Dr. Alyson L. Lavigne- Utah State University,
ABD

Dr. Charles J. Russo- University of Dayton,
ABD

Dr. Corinne Brion- University of Dayton, ABD

Dr. Jianfeng Yang- Jiangxi Normal Üniversitesi,
China

Dr. Olcay Yavuz-Southern Connecticut State
University, ABD

Dr. Ricardo Lozano- Texas A&M International
University, ABD

Dr. Xiaochuan Jiang- Jiangxi Normal
Üniversitesi, China

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UENAMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UENAMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UENAMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UENAMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı “NİTEL araştırmaları içeren bir dergidir. Dergiye 6 aylık periyotlar halinde makale alınmaktadır. Bu sebeple makale süreçleri en fazla 6 ay sürmektedir. Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UNEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ

ARAşTIRMA MAKALELERİ

- Öznur TULUNAY ATEş, Hatice Dilek DURAY, Ayça İNCE** 29-45
Eğitimcilerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına İlişkin Görüşlerinin Metaforlar
Aracılığıyla İncelenmesi
Investigation of Educators Views on Career Promotion Examination through Metaphors
- Yeliz ÖZSOY, İbrahim KARAMANLIOĞLU, Eda KURUCA, Leman BOZOK, Yelda** 46-65
ÖZSOY, Adem SERT, Öznur SAKLAN
“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimin Çevre Eğitimi
Açısından İncelenmesi
*Examination of Preschool Education Within the Framework of “Türkiye Century Education
Model” In Terms of Environmental Education*

DERLEME MAKALE

- Seda BAş, Sabri ÇELİK** 66-77
Yükseköğretimde Mikro Yeterlilikler
Micro Credentials in Higher Education

ÖN SÖZ

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş ve Temmuz 2022 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. UENAMAD’da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Dergide 2 (iki) araştırma ve 1 (bir) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Dergiye intihal rapor oranı %15 ve üzerinde olan makaleler kabul edilmemektedir. Dergiye 6 aylık periyotlar halinde makale alınmaktadır. Bu sebeple makale süreçleri en fazla 6 ay sürmektedir.

*****Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.***

UENAMAD Dergisi; “ACARINDEX, Idealonline, INDEX COPERNICUS, EUROPUB, SIS-Scientific Indexing Services ve GoogleAkademik, EBSCO, Türkiye Atıf Dizini, ASOS indeks ve SOBIAD” gibi ulusal ve uluslararası indexlerde taranan saygın bir dergi haline gelmiştir. Bu süreçte emeği geçen vizyoner ve çalışkan kurucu editörümüze, makale gönderen değerli yazarlara, makaleleri değerlendiren kıymetli hakemlere, dergiyle ilgili yapılacakları hızlıca yapan dinamik bilişim ekibimize ve emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim. Dergimiz sizlerin sayesinde her geçen sayıda daha iyi yerlere gelmektedir. Derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

31 Aralık 2025

Dr. Bilgen KIRAL

UENAMAD Editörü



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Eğitimcilerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına İlişkin Görüşlerinin
Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Öznur Tulunay Ateş¹, Hatice Dilek Duray², Ayça İnce³

Öz

Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 yılında öğretmenlerin atama ve mesleki ilerlemelerini düzenlemek amacıyla yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile öğretmenlerin kariyerleri “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olarak düzenlenmiştir. Ayrıca kariyer basamaklarında yükselmek için öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavında başarılı olmaları beklenmiştir. Bu araştırmada eğitimcilerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına ilişkin görüşlerini metaforlar yoluyla incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmış ve metaforlar yoluyla algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu ise Isparta Merkezdeki resmi okullarda görev yapan ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanan KBYS’e giren 23 okul yöneticisi ve 108 öğretmen olmak üzere 131 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ve metafor üretmeye yönelik sorular olmak üzere iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin KBYS için en çok metafor ürettikleri kategorilerin kolaylık ve tekrarlayıcılık, öğretmenlerin en sık metafor ürettikleri kategorilerin ise zorlayıcılık ve ayrıştırıcılık kategorileri olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin en sık dile getirdiği metaforlar; tekrarlayıcılık kategorisinden tereciye tere satma ve KPSS ve küçük düşürücülük kategorisinden hakaret olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en sık dile getirdiği metaforlar ise; zorlayıcılık kategorisinden eziyet, küçük düşürücülük kategorisinden dalga geçme, etkisizlik kategorisinden köpük, ayrıştırıcılık kategorisinden huni ve zorlayıcılık kategorisinden sırttaki kambur olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer basamaklarında yükselme sınavı, öğretmen, okul yöneticisi, metafor, öğretmenlik meslek kanunu.

Investigation of Educators Views on Career Promotion Examination through
Metaphors

Abstract

The Law on Teaching Profession was enacted in 2022 to regulate the appointment and professional advancement of teachers. This law regulated the careers of teachers as “teacher”, “specialist teacher” and “head teacher”. In addition, teachers were expected to be successful in the Career Ladder Promotion Examination in order to move up the career ladder. In this study, it was aimed to examine educators' views on the Career Ladder Promotion Examination through metaphors. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used and perceptions were tried to be determined through metaphors. The study group of this research consists of 131 people, including 23 school administrators and 108 teachers, working in public schools in the

¹ Profesör, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, otates@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1784-7227

² Doktora Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, haticedilekk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2509-2365

³Sorumlu yazar: Doktora Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, ayca_ince_97@outlook.com, ORCID: 0000-0003-3686-7004

center of Isparta and taking the KBYS applied in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool, an interview form consisting of two parts: personal information and questions for generating metaphors was used. The data obtained from this study were analyzed using content analysis method. According to the results of the study, it is seen that the categories in which administrators produce the most metaphors for KBYS are convenience and repetitiveness, while the categories in which teachers produce the most metaphors are coerciveness and discrimination. In addition, the metaphors most frequently mentioned by administrators were repetitiveness and KPSS, and insult from the category of humiliation. The metaphors most frequently mentioned by teachers were identified as torment from the category of coerciveness, ridicule from the category of humiliation, foam from the category of ineffectiveness, funnel from the category of discrimination and hump on the back from the category of coerciveness.

Keywords: Career advancement exam, teacher, school administrator, metaphor, teaching profession law.

Makale Geçmişi

Geliş: 16. 06. 2025

Kabul: 21.12.2025

Yayın: 31.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Önerilen Atf

Tulunay Ateş, Ö., Duray, H. D. & İnce, A. (2025). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 4(2), 29-45.

Giriş

Rekabetin ve küreselleşmenin hız kazandığı günümüz dünyasında örgütlerde iş gücüne verilen önem de artmaktadır. İşgücüne verilen önemin artmasıyla birlikte insan kaynakları yönetimi ve kariyer yönetimi öne çıkmıştır (Çobanoğlu ve İlkin, 2023). Böylece diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da temel insan kaynağı olarak görülen öğretmenlere yönelik kariyer yönetimi çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğindeki kariyer yaklaşımı, yalnızca iş ve istihdam şartların değişmesi ve maddi açıdan değil aynı zamanda öğretmenlerin konumu ve toplumun politik ve sosyal anlamda algısının değişimi açısından da önemlidir (Baysal Akkaş ve Ocak, 2024). Öğretmenlerin yeterlilikleri öğrenmenin kalitesini etkileyecektir. Dolayısıyla öğretmenin iyi bir kariyere sahip olması, öğrenmenin kalitesini de olumlu yönde etkileyecektir (Hasana ve diğerleri, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin donanımlı hale gelmesini ve küresel standartlarda gelişimini destekleyen bir kariyer sistemi, öğrenci başarısının da uluslararası arenaya yansımaları sağlayacak bir etkidir (Güliden ve Kaplan, 2023).

Öğrenci başarısını, öğretmenin akademik ve pedagojik donanımından ayrı değerlendirmemek gerekir. Çünkü bir anlamda öğrenci, öğretmenin bu yeterliklerinden beslenmektedir. Dünyadaki koşulların değişimiyle birlikte, pedagojik faaliyetler giderek daha karmaşık hale gelmiştir (Baltusite ve Katane, 2017). Günümüzde pedagojik formasyon öğretmenleri mesleğe hazırlamaktadır ancak devamlı değişen şartlar sebebiyle öğretmenlerin göreve başladıktan sonra da mesleki gelişimlerini sürdürmesi gereklidir. Buna paralel olarak çoğu ülke öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak kariyer basamakları sistemi geliştirmiştir (Akdaş ve diğerleri, 2023). Örneğin İsveç'te öğretmenler için performansa dayalı bir yükselme programı bulunmaktadır. Program, vasıflı öğretmenlerin ücretlerini artırarak ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden yararlanarak öğretmenlik mesleğini daha çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır (Grönqvist ve diğerleri, 2022). Singapur ve Estonya'da da performans temelli bir sistem bulunmaktadır. Estonya'da öğretmenler farklı kariyer basamaklarında farklı sorumluluklar üstlenmekteyken Singapur'da ise öğretmenler seçtikleri alana göre çeşitli sorumluluklar almakta, okul liderliği ve uzmanlık alanlarını seçtiklerinde ders yükleri ya hiç olmamakta ya da az olmaktadır (Akdaş ve diğerleri, 2023). Slovenya'da ise, okul müdürü öğretmeni değerlendirdikten sonra Eğitim Bakanlığı'na terfi için aday göstermektedir ya da öğretmenler doğrudan bakanlığa başvurabilmektedir. Karadağ'da da süreç neredeyse aynı olup sadece okul müdürü terfi önerisini ya da öğretmen doğrudan başvurusunu Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komisyona yapmaktadır (Sadovets, 2021).

Türkiye'de de kariyer basamakları ile ilgili çeşitli adımlar atılmıştır. Bu anlamda Türkiye'deki ilk uygulama "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" (2005) ile başlatılmıştır. Bu yönetmelik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 43. maddesi ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (1965) 152. maddesi uyarınca hazırlanmış ve 2005 yılında yayınlanarak

yürürlüğe girmiştir. İlgili yönetmeliğin 6. maddesinde öğretmenlik mesleği kariyer basamakları “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere 3 kariyer basamağına ayrılır” olarak ifade edilmiştir. Ancak bu durum 18/03/2009 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Anayasa Mahkemesi’nin 2004/83 esas ve 2008/107 numaralı kararı ile iptal edilmiştir. Sonrasında 2022 yılına kadar bu konuyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır. 2022 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin durağan olmasını engellemek, daha azimli olması ve eğitimin çağdaştırılması adına unvanları basamaklı hale getirerek “Kariyer Basamakları Sistemini” ortaya koymuştur (Çakır, 2023). 31750 sayılı 14/02/2022 tarihli Resmi Gazete ’de yayınlanan 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanunu” öğretmenlerin atama ve mesleki ilerlemelerini düzenlemek üzere yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda, öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer yapısı, aday öğretmenlik dönemi sonrası “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olarak üç basamak şeklinde düzenlenmiş ve öğretmenlerin kariyer basamakları uyarınca maaş düzenlemeleri ve ek ödemelerinin yapılacağı taahhüt edilmiştir. Ayrıca ilgili kanun ile toplamda on yılını ve 180 saat hizmet içi eğitim çalışmasını tamamlamış öğretmenlerin yılda bir kez yapılması planlanan yazılı sınava başvurabilmeleri ve 70 ve üzerinde puan alanların “uzman öğretmen sertifikası” alabilmeleri gibi düzenlenmeler getirilmiştir. Benzer şekilde, uzman öğretmen olarak on yılını dolduran ve başöğretmenlik için istenilen 240 saat ve üzerindeki çalışmayı tamamlayan uzman öğretmenlerin, başöğretmenlik için yapılan yazılı sınava girebilmesi ve sınavda 70 ve üzeri puan alan öğretmenlerin “başöğretmen sertifikası” alabilmesi gibi düzenlemeler de yapılmıştır.

“Öğretmenlik Meslek Kanunu” yayımlandıktan sonra öğretmenlerin ve/veya yöneticilerin kariyer basamakları uygulamasına, eğitimlere ve yazılı sınava ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı artış göstermiştir. Bu çalışmalardan bazıları yazılı sınavdan önce yapılmış olup sınava yönelik görüşleri yansıtmaktadır (Aksan ve diğerleri, 2023; Birel ve İş, 2022; Demirkol ve diğerleri, 2023; Gül ve Güngör, 2022; Gülden ve Kaplan, 2023; Kandemir, 2023; Tokgöz ve Tokgöz, 2023). Bazıları ise sınav gerçekleştirildikten sonra yürütülmüş olup sınav deneyiminden sonraki görüşleri ortaya koymaktadır (Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Tarakçı, 2023).

Bu çalışmalarda çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı (KBYS) yapılmadan önce yürütülen bir araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından sınavın gereksiz olduğu şeklinde görüş bildirilirken (Demirkol ve diğerleri, 2023), sınavdan sonra yapılan bazı araştırmalarda da katılımcıların sınava dair olumsuz görüş belirttiği görülmüştür (Baş ve diğerleri, 2023; Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Gedik ve Keskin, 2024; Karabulut ve Uygun, 2024). Aydın ve Çiftçi (2023) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin sınav sistemi ve süre şartlarını uygun bulmadığı ve mesleki başarısının yeterince göz önünde bulundurulmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu araştırmalarda görüşme yapılan öğretmenlerin; “Sınavın bu şekilde yapılmasını uygun bulmuyorum.” (Çobanoğlu ve İlkin, 2023), “Alanımla ilgili sorular yoktu.”, “Herhangi bir alanda uzmanlık ölçmüyordu.” (Baş ve diğerleri, 2023), “Öğretmenin niteliği sınavla ölçülmez, performans ile ölçülebilir.” (Gedik ve Keskin, 2024), “Sınavın yapılmasına gerek yok gereksiz bir süreç ve stres. Mesleğime kattığı neredeyse hiçbir artısı yok.” (Karabulut ve Uygun, 2024) şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir. Ayrıca kariyer basamaklarında yükselme için hizmet yılının temel alınmasının yanı sıra; derece, kademe, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin (Çakır, 2023), öğretmenlerin yaptığı projelerin ve akademik çalışmaların da değerlendirilmesi gerektiği öğretmen ve yöneticiler tarafından dile getirilmiştir (Erkuş ve diğerleri, 2023).

Yapılan araştırmalarda KBYS öncesinde tamamlanan eğitim ile ilgili olarak; öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitimin yetersizliğini belirtirken (Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Gülden ve Kaplan, 2023), bazı yönetici ve öğretmenlerde eğitim içeriklerinin “çok kalabalık” olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir (Kandemir, 2023). Bunun yanında bazı öğretmenler ise “eğitim olmamalı, öğretmenler çalışmalarıyla uzman olmalı” şeklinde görüş bildirmişlerdir (Elagöz ve Elagöz, 2023). Ayrıca bu araştırmalardan bazılarında katılımcıların kariyer basamaklarında yükselme ile gelen ücret artışını genel olarak memnun edici bir durum olarak ifade ettiği (Altunkaynak, 2023; Duman ve Görücüler, 2023), bazılarında ise ayrılmaya ve eşitsizliğe yol açması açısından olumsuz olarak değerlendirdiği görülmüştür (Aydoğan ve diğerleri, 2023; Gökmen ve Tiryakioğlu Kurum, 2024; Aslan ve Kaplan, 2023). Bunun yanında yapılan araştırmaların birinde kariyer basamaklarında yükselme uygulaması,

velilerin öğretmenlere dair bakış açısını değiştirebileceği gibi nedenlerle de öğretmenler tarafından bir dezavantaj olarak belirtilmiştir (Demir ve diğerleri, 2023). Diğer bir çalışmada ise bu uygulamanın avantaj ve dezavantajları birlikte değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler uygulamanın olumlu taraflarını; meslek itibarına katkı sağlaması, kişisel gelişimi ve lisansüstü eğitimi teşvik etmesi, maddi getiri sağlaması, özlük haklarını iyileştirmesi; olumsuz tarafları ise; uygulanma biçimi, mesleki dezenformasyon yaratması ve özlük haklarına dair karışıklık ve kayıp yaşanması olarak ifade etmiştir (Argon ve Özocak, 2023). Bununla birlikte 2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarısı halindeyken yapılan bir çalışmada okul yöneticileri tarafından kariyer basamaklarına ilişkin olarak “maddiyata dayalı bir kariyer basamakları inşası, öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmemesi, kariyer basamaklarının sadece yıl mefhumuna dayandırılması ve akademik gelişimi içermemesi” gibi olumsuzluklar dile getirilmiştir (Altuntaş, Aydınoglu, Aytaç ve Güzelküçük, 2025).

Bu konuda dikkat çeken bir durum ise mevcut koşullarda öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin yapılan yeni değişikliklerdir. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu 32696 sayılı 18/10/2024 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile öğretmenlerin kariyer basamakları 2022 tarihli kanuna benzer olarak, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak belirlenmiştir. Ancak yeni kanun ile 31750 sayılı 14/02/2022 tarihli Resmi Gazete ’de yayınlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Bunların en başında Kariyer Basamakları’nda Yükselme Sınavı’nın kaldırılması gelmektedir. Bu yeni kanun ile öğretmenlerin uzman öğretmen olabilmesi için en az 10 yıl hizmet süresini doldurması ve akademi tarafından düzenlenen eğitimi tamamlamış olması gerekmektedir. Benzer şekilde başöğretmen unvanı için de uzman öğretmenlerde aynı şartlar aranmaktadır. Sonuç olarak, yürürlükten kaldırılan 2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan hizmet içi eğitimi tamamlama ve kıdem şartının yeni kanunda da yer edindiği ancak 2022 tarihli kanunda yer alan sınav şartının yeni kanun ile kaldırıldığı görülmektedir. Bu değişiklik çalışmanın bulgularının güncel eğitim politikalarıyla karşılaştırılmasına olanak sağlamakta ve öğretmenlerin sınav dönemine ilişkin algılarını belgeleyen bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çünkü ülkemizde gündemde gereken yeri tutmayan Öğretmenlik Meslek kanunu üzerinde daha çok konuşulmaktadır. Ama bunun hem biraz geç kalınmış ve de çok git-gelli bir konu olduğu söylenebilir. Bu düşünceyi; kariyer basamaklarında yükselme sınavının 2005 de gündeme gelmesi ve 2009 da kaldırılması, ardından uzun yıllar boyunca bir gelişmenin yaşanmayıp 2022 yılında değişikliklerle tekrar uyulamaya konulup, 2024 de yeniden kaldırılması süreci desteklemektedir. Yeniden bir sınav konusu gündeme geldiğinde eski çalışmalardaki öğretmen görüşlerini dikkate almak doğru adımlar atmak için elzemdir.

Literatür incelendiğinde Türkiye’de KBYS’ye ilişkin yapılan çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır (Aksoy ve Taşkın, 2023; Altunkaynak, 2023; Arslan ve diğerleri, 2024; Baş ve diğerleri, 2023; Çakır, 2023; Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Duman ve Görücüler, 2023; Gökmen ve Tiryakioğlu Kurum, 2024; Aslan ve Kaplan, 2023; Erkuş ve diğerleri, 2023). Ancak bu konu hakkında hem yönetici hem de öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak metaforların kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, sınavın yürürlükte olduğu dönemde öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, öğretmenlerin sınav temelli bir ilerleme modeline yönelik gerçek zamanlı algılarını ortaya koyması bakımından önemlidir. Zihinsel çağrışımların yansıtıcısı olan metaforlar, insanların bir kavrama yükledikleri anlamı anlamak için kullanılan yollardan biri olmakla birlikte aynı zamanda da bireylerin sıkça karşılaştığı kavram ve olgulara dair bakış açıları hakkında ipuçları veren bir algı aracıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Bu nedenle bu çalışmada eğitimcilerin KBYS’ye ilişkin görüşlerini metaforlar yoluyla incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “Eğitimcilerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada bu ana problem bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitimcilerin KBYS’ye ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitimcilerin KBYS'ye dair görüşlerini araştıran bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olguya ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla kişilerin tecrübelerinden faydalanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklanabilmektedir (Kocabıyık, 2016). Araştırmada eğitimcilerin KBYS'ye ilişkin görüşlerinin daha net ortaya koyulabilmesi amacıyla metaforlar yoluyla algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar, bireylerin yaşamı, çevreyi, olay ve nesneleri algılama biçimlerini benzetmeler yoluyla ortaya koymaya çalışan araçlardır (Cerit, 2008). En karmaşık kavram veya fikirler metaforlar aracılığıyla aydınlatılabilmektedir (Yaşdal ve Tulunay Ateş, 2022).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Isparta ili Merkezdeki resmi okullarda görev yapan ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanan KBYS'e giren 23 okul yöneticisi ve 108 öğretmen olmak üzere 131 eğitimciden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının hedef evren içerisinde en kolay ulaşabileceği öğeleri seçerek örneklemini oluşturması anlamına gelmektedir (Baltacı, 2018). Araştırmaya dâhil olan katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılımcılardan KBYS'ye dair birer metafor oluşturmaları istendikten sonra benzer kategorilerde olduğu düşünülen metaforlar aynı başlık altında toplanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	f
Görev	Öğretmen	108
	Yönetici	23
Cinsiyet	Kadın	72
	Erkek	59
Yaş	41-50 arası	66
	30-40 arası	51
	51 ve üzeri	14
Eğitim Durumu	Lisans	125
	Y. Lisans	6
Hizmet Yılı	10-20 arası	82
	21 ve üzeri	49
Okul Türü	Lise	51
	Ortaokul	47
	İlkokul	30
	Anaokulu	3
Branş	Sınıf	24
	Matematik	18
	Türkçe	15
	İngilizce	12
	Edebiyat	10
	Okul Öncesi	6
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	6

Beden Eğitimi	5
Rehberlik	5
Teknoloji ve Tasarım	4
Biyoloji	3
Kimya	3
Sosyal Bilgiler	3
Fen Bilimleri	3
Coğrafya	2
Felsefe	2
Tarih	2
Müzik	2
Meslek Dersi	2
Fizik	2
Görsel Sanatlar	2

Tablo 1'e göre 108 öğretmen ve 23 okul yöneticisi olmak üzere 131 eğitimciden oluşan katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların çoğunu kadınların (n=72) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcılar çoğunlukla 41-50 yaş aralığında (n=66) ve lisans mezunudur (n=125). Ayrıca katılımcıların çoğunun hizmet yılının 10-20 yıl arasında (n=82) olduğu; çalıştığı okul kademesinin ise çoğunlukla (n=51) lise olduğu görülmektedir. Branş açısından bakıldığında katılımcılar çoğunlukla sınıf öğretmeninden (n=24) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada eğitimcilerin KBYS'ye ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme yöntemi kullanılarak katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelenerek bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan taslak form için Eğitim yönetimi alanından ve Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşmelerine göre formda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai forma ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan nihai görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde "kişisel bilgiler" başlığı altında katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise "Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı (KBYS).....gibidir / benzer. Çünkü....." cümlesi bulunmaktadır. Veriler metaforlar aracılığıyla elde edildiğinde, gibi veya benzer kelimeleri kullanılarak metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki daha net hale getirilmeye çalışılmaktadır (Doğan, 2017). Çünkü kelimesinin kullanımı ise katılımcıların ürettikleri metaforlara bir gerekçe belirtmelerini sağlamaktadır.

Veri toplama süreci için öncelikle etik kurul izni alınmış, daha sonra katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları dağıtılmadan önce öğretmen ve okul yöneticilerine çalışmanın amacı açıklanmış ve metafor oluşturmaya ilişkin kısa bir bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcılara çalışmanın gizlilik ve gönüllülük ilkeleri bağlamında yürütüleceği bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde, benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek organize edilir ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Katılımcıların ürettikleri metaforların analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) kategori geliştirme aşaması, (3) nicel veri analizi için verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması.

İlk aşamada görüşme formları incelenerek katılımcılar tarafından üretilen metaforlar kodlanmış ve çalışmanın amacına uygun doldurulmayan 4 form kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışmaya 23 yönetici ve 108 öğretmen olmak üzere toplam 131 katılımcıdan elde edilen veriler dâhil edilmiştir. İkinci aşamada

131 katılımcıdan elde edilen formlar numaralandırılarak benzer anlamı taşıyan metaforlar bir araya getirilmiştir. Daha sonra metaforlar içerik analizi yoluyla sınıflandırılmış ve uygun isimlendirilmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak metaforların ve kategorilerin dağılımına ilişkin frekanslar tablolaştırılmıştır. Kullanılan metaforlar, bulgular kısmında tablolar ve kelime bulutu (Word Cloud) aracılığıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcılar araştırma hakkında önceden bilgilendirilmiş ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla elde edilen bulgular, öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı deşifre edilmiştir. Deşifreler üzerinde tartışılarak fikir birliğine varıldıktan sonra bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından son kontrolünün yapılması sağlanmıştır. Ayrıca geçerliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinin detaylı olarak raporlanmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada, her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3....., her bir yönetici Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlanarak gizlilik sağlanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında, katılımcıların gizliliği korunarak doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmanın birinci araştırmacısı tarafından, araştırmanın planlanması, literatür taraması, veri toplama süreci, verilerin analizi, verilerin raporlaştırılması ve eleştirel inceleme kısımlarında, ikinci araştırmacısı tarafından araştırmanın planlanması, literatür taraması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve verilerin raporlaştırılması kısımlarında ve araştırmanın üçüncü araştırmacısı tarafından verilerin raporlaştırılması ve eleştirel inceleme kısımlarında çalışmaya katkı sağlanmıştır.

Etik Bilgi

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 05/07/2023 tarihli ve E-63992639-300-284590 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Bulgular

Yöneticilerin Ürettiği Metaforlara Yönelik Bulgular

Yöneticiler tarafından çokça kullanılan metaforları daha iyi görselleştirmek için de Şekil 1'deki kelime bulutu oluşturulmuştur.

Şekil 1.

Yöneticilerin Ürettiği Metaforlardan Oluşan Kelime Bulutu



Araştırmaya katılan yöneticilerin KBYS için ürettikleri metaforlar incelenerek elde edilen bilgiler Tablo 2'de kategorik olarak gösterilmektedir.

Tablo 2.

Yöneticilerin KBYS'e İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Kolaylık	Sınıf geçme sınavı (1), sıradan bir test (1), okulda yapılan sınavlar (1), gri renk (1), çocuklara verilen oyuncak (1)	5
Tekrarlayıcılık	Çift dikiş (1), KPSS (2), tereciye tere satma (2)	5
Hedefe ulaştırıcılık	Araba (1), engel atlama (1), merdiven (1), terazi (1)	4
Etkisizlik	Su buharı (1), patlak top (1), promosyon (1)	3
Zorlayıcılık	Eziyet (1), sorgulama (1)	2
Küçük düşürücülük	Hakaret (2)	2
Ayrıştırıcılık	Huni (1)	1
Yanılıtcılık	Tiyatro (1)	1

Tablo 2’de yöneticilerin KBYS için ürettikleri metaforlar incelendiğinde sırasıyla; kolaylık (n=5), tekrarlayıcılık (n=5), hedefe ulaştırıcılık (n=4), etkisizlik (n=3), zorlayıcılık (n=2), küçük düşürücülük (n=2), ayrıştırıcılık (n=1) ve yanılıtcılık (n=1) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Tablo 2’ye göre en sık dile getirilen metaforların; tekrarlayıcılık kategorisinden tereciye tere satma (n=2) ve KPSS (n=2) metaforları ile küçük düşürücülük kategorisinden hakaret (n=2) metaforları olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin KBYS konusundaki görüşlerini daha net ortaya koyabilmek için aşağıda metaforlardan ve ilişkili olduğu kategorilerden örnekler verilmiştir.

Y10: Okulda yapılan sınavlar gibidir. Seviyenin öğretmenler açısından düşük olduğuna inanıyorum. (Kolaylık)

Y7: Çocuklara sussun diye verilen oyuncığa benzer. Soruların kolaylığı dolayısıyla formaliteden yapılmış bir sınavdı. (Kolaylık)

Y3: merdiven gibidir. Yükselmeni sağlar. (Hedefe Ulaştırıcılık)

Y5: Çift dikiş atmak gibidir. Çünkü öğretmenler zaten sınav ile göreve başlıyor. (Tekrarlayıcılık)

Y22: İnsana eziyet gibidir. Çünkü zaten idareci olarak bir sürü iş yükümüz var bir de sınav yapıyorlar bizi de. Sınavsız herkesin hizmet yılına göre verilebilirdi bu unvanlar. (Zorlayıcılık)

Y20: Öğretmeni ayırıştıran huniye benzer. Çünkü öğretmenleri gruplandıran, ötekileştiren, aralarındaki çalışma uyumunu bozan, insanların arasındaki huzuru bozup ücret adaletsizliği çıkaran bir şeydir. (Ayrıştırıcılık)

Y21: Su buharı gibidir. Çünkü sınav için çalışılan bilgiler hiçbir zaman kalıcı olmaz. Öğretmenleri geliştirmek için hizmet içi eğitimleri artırmak lazım. (Etkisizlik)

Y8:Hakaret gibidir. Çünkü öğretmenin kariyeri sınavla belirlenmez. (Küçük Düşürücülük)

Y18:Tiyatro gibidir. Çünkü öğretmenleri sınava çalıştırıp, usulen bir sınavla hemen herkesi uzman ve başöğretmen yapmışlardır. Sınav kolaydı diyenlere de size de yaranılmıyor denmiştir. (Yanılıtcılık)

Öğretmenlerin Ürettiği Metaforlara Yönelik Bulgular

Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen metaforlar görselleştirilerek Şekil 2’deki kelime bulutu oluşturulmuştur.

Tekrarlayıcılık	Kaban üstüne kaban giymek (1), ehliyeti yok muamelesi yapmak (1), tereciye tere satmak (2), yürümeyi bilen bir çocuğa yürümeyi öğretmek (1), kediye ağaca tırmanma sınavına sokmak (1)	6
Gelir arttırıcılık	Can simidi (1), yazılı düşük öğrenciye yüksek sözlü notu verme (1), bungee jumping (1), bayram harçlığı (1), bursluluk sınavı (1), ödül (1)	6

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin KBYS'e ilişkin kullandıkları metaforların sırasıyla zorlayıcılık (n=20), ayrıştırıcılık (n=14), etkisizlik (n=11), küçük düşürücülük (n=11), işlevsizlik (n=10), kolaylık (n=10), yanıltıcılık (n=7), anlamsızlık (n=7), gelir arttırıcılık (n=6), hedefe ulaştırıcılık (n=6) ve tekrarlayıcılık (n=6) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Tablo 3'e göre KBYS için en çok kullanılan metaforların zorlayıcılık kategorisinden eziyet (n=6), küçük düşürücülük kategorisinden dalga geçme (n=4), etkisizlik kategorisinden köpük (n=3), ayrıştırıcılık kategorisinden huni (n=3) ve zorlayıcılık kategorisinden sırttaki kambur (n=3) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin KBYS konusundaki görüşlerini daha net ortaya koyabilmek için aşağıda metaforlardan örnekler ve ilişkili olduğu kategorilere örnekler verilmiştir.

Ö22: *Formalite gereği yapılan işler gibidir. Çünkü sorular çok basitti. (Kolaylık)*

Ö28: *Teste benzer. Çünkü oldukça kolaydı. (Kolaylık)*

Ö79: *Bir merdivene benzer. Çünkü iki basamaktan oluşur ve sizi üst bir kariyere taşır. (Hedefe Ulaştırıcılık)*

Ö107: *Kaldıraç gibidir. Çünkü sizi bir sonraki aşama olan uzman öğretmenliğe yükseltir. (Hedefe Ulaştırıcılık)*

Ö46: *Tereciye tere satmaya benzer. Çünkü öğretmenlere bildikleri şeyleri soruyorlar. Ama uygulayıp uygulamadığını bilmiyorlar. (Tekrarlayıcılık)*

Ö56: *Kediye ağaca tırmanma sınavına sokmak gibidir. Çünkü kedinin zaten ağaca tırmanabilecek becerisi vardır. (Tekrarlayıcılık)*

Ö89: *Eziyet gibidir. Çünkü bir sürü sorumluluğu olan öğretmenleri boşu boşuna sınava sokmuşlardır. (Zorlayıcılık)*

Ö8: *İnsanın sırtındaki yük gibidir. Çünkü alanında zaten uzman olan öğretmenleri tekrar sınava sokmak saçmalıktır. (Zorlayıcılık)*

Ö35: *Ayrıştırma hunisi gibidir. Çünkü öğretmenler arasında ayrıştırıcı sebep olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik mesleği zaten uzmanlık gerektirir. (Ayrıştırıcılık)*

Ö97: *Tarak gibidir. Çünkü tarağın saçları ayırdığı gibi bu sınav da öğretmenleri uzman öğretmen, başöğretmen diye ayırıyor. (Ayrıştırıcılık)*

Ö96: *Boş balon gibidir. Çünkü öğretmenleri boşu boşuna sınava soktular. Direkt hizmet yılına göre de uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanı verebilirlerdi. (Etkisizlik)*

Ö72: *Köpük gibidir. Çünkü sadece maaşta yükselme için çalıştığımız aslında faydasına hiç inanmadığımız bir sınava girmek zorunda kaldık. Bu yüzden çalıştığım konular ve bilgiler sabun köpüğü gibi söndü ve kayboldu. (Etkisizlik)*

Ö32: *Dalga geçmeye benzer. Çünkü maaş yükseltme bahanesiyle yapılan bu sınav için verilen konu içerikleri ve sordukları sorular dalga geçer gibiydi. (Küçük Düşürücülük)*

Ö54: *"Yaptık işte oldu" demeye benzer. Çünkü öğretmenlerle dalga geçen, ilkökul düzeyi sorular sorarak öğretmeni küçük düşüren bir sınavdır. (Küçük Düşürücülük)*

Ö95: *Öğretmene hakaret gibidir. Çünkü öğretmenlere o kadar video izlettir, çalıştırdılar sonra da ilkökul çocuğunun bile çözebileceği sorular sordular. (Küçük Düşürücülük)*

Ö68: *Okyanus gibidir. Çünkü ne zaman sakın ne zaman dalgalı olacağı belli olmaz. (Yanıltıcılık)*

Ö71: Bir maske gibidir. Çünkü gerçek durumu kamufle etmek için kullanılıyor. Dışarıdan bakınca uzman ya da başöğretmen ünvanı olan öğretmenin daha başarılı olduğu anlaşıyor fakat maskenin diğer tarafında sadece maaş yükseldiği için girilen bir sınav olduğu görülüyor. (Yanıltıcılık)

Ö30: Can simidi gibidir. Çünkü bize katkı sağladı. (Gelir Arttırıcılık)

Ö43: Bayram harçlığı gibidir. Çünkü öğretmenlerden kariyerlerinden çok artacak maaş zammı oranı için sınava girerler. (Gelir Arttırıcılık)

Ö67: Su ile karın doyurmak gibidir. Çünkü bedene yeterli vitamin, protein vb. girmez. (Anlamsızlık)

Ö63: Boyumuzu tartıyla ölçmeye benzer. Çünkü kişinin alan bilgisi ya da öğrenciyle ilişkilerini ve nasıl ders anlattığını ölçmüyor. Ezberi iyi olanı uzman sayıyor. (Anlamsızlık)

Ö15: Bozuk bir arabaya benzer. Çünkü bozuk araba nasıl her yola çıktığında yolda kalırsa bu sınavda da olduğu gibi daha ilk yola çıktığında bozguna uğramıştır. (İşlevsizlik)

Ö58: Bozuk saat gibidir. Çünkü neye göre iyi neye göre kötü öğretmendir. Yapılan sınava göre mi yoksa yaptığımız çalışmaya göre mi iyi öğretmen olacağız. (İşlevsizlik)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitimcilerin KBYS'e ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ortaya çıkan algıların büyük ölçüde sınavın niteliğine, sürecin öğretmenler üzerindeki etkilerine ve mevzuatın uygulanış biçimine ilişkin olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular özellikle zorluk, yük, belirsizlik ve zorlayıcılık gibi metaforların ağırlık kazandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kariyer basamakları sürecini destekleyici bir gelişim mekanizmasından ziyade, bürokratik bir engel ve ek yük olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim benzer çalışmalarda da öğretmenler mesleki ilerleme sistemlerine ilişkin olumsuz görüşlerini bildirmektedir (Altuntaş, Aydınoglu & Aytaç, 2023; Gülden & Kaplan, 2023). Bu açıdan mevcut çalışmanın bulguları ile alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler açısından KBYS ağırlıklı olarak zorlayıcılık kategorisinden eziyet ve kambur metaforları ile betimlenmiştir. Öğretmenlerin sıkça bu metaforları dile getirmelerinin nedeni sınavı gereksiz bir yük olarak görmeleri olabilir. Nitekim katılımcılar bu görüşlerini “öğretmene ekstra yük”, “10 yılını tamamlamış her öğretmen uzmandır zaten” gibi sözlerle belirtmektedirler. Henüz sınav gerçekleştirilmeden önce Özdemir ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin böyle bir sınavı gereksiz gördükleri tespit edilmiştir. İmzaoglu'nun (2023) çalışmasında ise çalışmaya katılan öğretmenlerin %30'u sınavın kariyer basamaklarında yükselmenin olumsuz bir kriteri olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ile Özdemir ve diğerlerinin (2023) ve İmzaoglu'nun (2023) bulguları benzerlik göstermektedir.

Diğer yandan yöneticilere bakıldığında zorlayıcılık kategorisinde az miktarda metafor üretildiği görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere kıyasla daha az bir şekilde sınavı gereksiz bir yük olarak gördükleri söylenebilir. Bu açıdan sınava giren grubun öğretmenler olduğu düşünülürse yöneticilerin sınavı öğretmenler kadar yük görmemesi olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Yöneticilerin KBYS'e ilişkin en çok metafor ürettikleri kategoriler ise kolaylık ve tekrarlayıcılıktır. Yöneticilerin sıklıkla kolaylık kategorisine ilişkin metaforlar üretmesinin sebebi, yapılan sınavın öğretmenlerin seviyesinin altında olduğunu ve bilgiyi ölçmekten ziyade yapılmış olmak için yapıldığını düşünmeleri olabilir. Buna paralel olarak yöneticiler tekrarlayıcılık kategorisinde ürettikleri metaforlar ile öğretmenlerin zaten sınav ile göreve geldiğini ve tekrar sınav yapılmasının gereksiz olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin zorlayıcılık kategorisine, yöneticilerin ise kolaylık ve tekrarlayıcılık kategorilerine yoğunlaşmaları, iki grubun sınava ilişkin konum ve deneyim farklarını yansıtıyor olabilir. Gedik ve Keskin (2024) tarafından yapılan çalışmada da bir yönetici “Uygulama kıdeme dayalı olmalı çünkü öğretmen zaten uzmandır. Uzman olan birisine seni yine uzman yapacağım, demek doğru değildir... Deneyim, bizim mesleğin en önemli belirleyici unsuru. Deneyim arttıkça eğitimde kalite artar” şeklinde görüş belirterek sınavın tekrarlayıcılık özelliğine gönderme

yapmaktadır. Aydın ve Çiftçi'nin (2023) çalışmasına katılan bazı öğretmenler tarafından da benzer şekilde yapılan sınavın düzeyine ve içeriğine dair eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler arasında yapılan sınavın ilköğretim düzeyinde olduğuna ve dolayısıyla ölçüt olarak yetersiz olduğuna ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmaların mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Mevcut çalışmada kolaylık kategorisinde öğretmenlerin de çok sayıda metafor kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin ürettiği metaforlar da daha çok sınavın niteliğini vurguladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çıtır çerez, yöneticilerin de sıradan bir test metaforları sınavın beklenilenden kolay olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin tekrarlayıcılık kategorisinde yöneticilere kıyasla daha düşük oranda metafor ürettikleri görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin üzerinde sınavın zorlayıcı ve ayrıştırıcı olmasının daha çok etki bıraktığı söylenebilir. Tekrarlayıcılık kategorisinde her iki katılımcı grubunun da en sık kullandığı metafor tereciye tere satma metaforudur. Öğretmen olmak için benzer sınavlardan geçerek göreve gelen öğretmenler bu sınavı yöneticilerle benzer bir şekilde bir tekrar olarak görmektedir.

KBYS'ye ilişkin öğretmenlerin en çok metafor ürettiği kategorilerden biri de ayrıştırıcılık kategorisidir. Öğretmenler huni metaforunu sıklıkla kullanarak KBYS'nin öğretmenler arasında ayrışmalara sebep olacağına işaret etmektedir. Gülden ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin, meslek itibarının zedelendiği konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki katılımcılardan Ö8'in "Tam çalışmadan, alelacele, eksik ve yaptık oldu zihniyetiyle yapılması. Aynı zamanda rencide edici ve yorucu bir dönemden geçti öğretmenler. Toplum, veli, öğrenci ve medya bu sınavın getirilmesini yeterli, yetersiz, çürük öğretmen elemesi olarak algıladı." şeklindeki görüşü bu araştırmanın bulguları ile paraleldir. Ayrıca diğer araştırma sonuçlarının da (Aydoğan ve diğerleri, 2023; Gökmen ve Tiryakioğlu, 2024; Aslan ve Kaplan, 2023) bu bulguları desteklediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin ayrıştırıcılık kategorisindeki metaforların çokluğu (n=14) öğretmenlerin çoğunun sınavın öğretmenler arasında ayrıştırıcı bir rol oynadığına inandığını göstermektedir. Bu bulgular Altunkaynak (2023) ve Yücel (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da dile getirilen sınavın öğretmenler arasında ayrışmalara sebep olabileceği öngörüsü ile uyumaktadır. Bu çalışmada ayrıştırıcılık kategorisine yönelik metaforlar öğretmenler tarafından çokça ifade edilse de yöneticiler tarafından bu kategoriye ilişkin yalnızca bir tane metafor üretilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sınavın onları ayrıştırıcı bir durumun içerisine sokmasına ilişkin düşüncelerinin ağır bastığı ancak yöneticilerin öncelikli olarak sınavın ayrıştırıcı bir özellik taşıdığına dair görüşleri bulunmadığı düşünülebilir.

Ayrıştırıcılık kategorisinden sonra öğretmenlerin en sık metafor ürettiği kategori etkisizlik kategorisidir. Öğretmenler bu kategoride sınavın öğretmenlere bir şey katmadığını ve bilgi ve beceriyi ölçme noktasında yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin sınavı etkisiz olarak değerlendirmesinin sebebi kolaylık kategorisine benzer olarak sınavı bilgi ve becerilerini ölçmede yetersiz görmeleri ve tekrarlayıcılık kategorisine paralel olarak öğretmenlerin kariyer gelişimine katkısı olmadığını, sırf yapılmış olmak için yapıldığını düşünmeleri olabilir. Bu açıdan çalışmadan elde edilen bulguların kendi içerisinde tutarlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca etkisizlik kategorisi yöneticiler tarafından da nispeten fazla metaforun üretildiği kategorilerden biridir. Öğretmen ve yöneticilerin sınavın etkisizliğini vurgulayarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olmadığına dair görüşleri ortaktır. Buradan öğretmen ve yöneticilerin öncelikli olarak bir kariyer sisteminden gelişime katkı sağlamasını bekledikleri sonucuna ulaşılabilir. Akgül Dönel ve Pınar'ın (2023) çalışmasında da öğretmenler kariyer basamaklarında sınav başarısının bir ölçüt olarak belirlenmesini eleştirmiştir. Bu çalışmadaki Ö5 kodlu katılımcı "...sınavdaki sorular alanımla alakası yok. Şimdi sınavı geçen benden daha mı iyi?" şeklindeki ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile benzerdir.

KBYS'nin küçük düşürücülük kategorisine ilişkin metaforlar incelendiğinde ise hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin bu sınavı "öğretmenlere hakaret" şeklinde bir benzetme ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmen ve yöneticilerin sınavı meslek itibarını zedeleyen bir durum olarak algıladıkları düşünülebilir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bu konuda fikir birliği yapması bu görüşün politika yapıcılar ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin yöneticilere kıyasla bu konuda çok daha fazla metafor

üretmesi, öğretmenlerin bizzat bu süreci deneyimleyen grup olması ve bu durumun sonuçlarıyla doğrudan yüzleşmesi ile açıklanabilir. Nitekim Demir ve diğerleri (2023) çalışmalarında bu uygulama sonucunda velilerin öğretmenlere bakış açısının değişebileceğini bir olumsuzluk olarak dile getirmektedir. Uzun (2023) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılan dört katılımcı, öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları getirilmesi ile öğretmenlerin yetersiz olmakla suçlanacağına dair endişelerini dile getirmiştir. Bu bulguların, mevcut araştırmanın bulgularına paralel olduğu ve öğretmenlerin meslek itibarının zedelenmesi ve olumsuz tepkilerle karşılaşma noktasında kaygıları olduğu görülmektedir. Ancak Argon ve Özocak'ın (2023) öğretmenlerle yürüttüğü bir çalışmada ise katılımcıların görüşleri kariyer basamakları uygulamasının mesleğin itibarına katkı sağladığı şeklindedir. Dolayısıyla bu konuya ilişkin farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin nispeten sık metafor ürettiği kategorilerden biri de işlevsizlik kategorisidir. Öğretmenler bu kategoride sınavın herhangi bir işlevi olmadığına hatta öğretmenlerin motivasyonunu düşüren bir etken olduğuna vurgu yapmıştır. Gülden ve Kaplan (2023) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğini etkisiz bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, yönetmeliği etkisiz bulma sebepleri ise içerik yetersizliği, sınavın kolaylığı, yönetmelik yetersizliği ve sistemsel eksiklikler olarak belirlenmiştir. Akgül Dönel ve Pınar'ın (2023) çalışmasında da öğretmenlerin, yapılan işin aynı olması sebebiyle öğretmenlik kariyer basamakları uygulamalarını gereksiz bulduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yanılıcılık kategorisi de öğretmenler ve yöneticilerin az miktarda da olsa ortak olarak metafor ürettiği kategorilerden biridir. Ancak bu kategoride öğretmenler kolay bir sınavla unvan verilen öğretmenin daha yeterli olduğunun düşünülmesine dair bir yanılmadan bahsederken, yöneticiler sınavın zor olacağı öngörülerek çok çalışılmasının sonucunda sınavın kolay yapılmasına dair bir yanılıcılıktan bahsetmektedir. Dolayısıyla kategoriler aynı olsa da katılımcı grupların bu konuya farklı açılardan yaklaştığı söylenebilir. Aydın ve Çiftçi (2023) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde bazı katılımcılar kariyer basamaklarının "uzman" ve "başöğretmen" kavramlarının içini boşalttığını ve daha kapsamlı bir değerlendirme sürecinin olması gerektiğini ifade etmiştir. İmzaoğlu'nun (2023) çalışmasında da bir katılımcının "Özel üniversitelerden para karşılığı alınan ucuz lisansüstü diplomaları beraberinde getirecektir." ifadesiyle benzer bir kaygı farklı bir açıdan dile getirilmiştir.

Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar aracılığıyla oluşturulan bir diğer kategori anlamsızlık kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin olarak yöneticilerin herhangi bir metafor üretmediği görülmektedir. Öğretmenlerin, "su ile karın doyurmak" ve "boyumuzu tartıyla ölçmek" gibi metaforlardan da anlaşılabilirliği gibi bu kategoride sınavın doğru yeterlilikleri ölçmediğine yönelik bir vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenliğin bir uygulama mesleği olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin yazılı bir sınav aracılığıyla mesleki yeterliliklerin ölçülemeyeceğini düşündüğü söylenebilir. Aksoy ve Taşkın (2023) tarafından yapılan çalışmada da "uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için sınav yapılması yerinde bir uygulamadır." şeklindeki ifadeye öğretmenler, "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çobanoğlu ve İlkin'in (2023) çalışmasında da yapılan sınava ilişkin olarak katılımcıları oluşturan öğretmenlerin neredeyse hepsinin yapılan sınava karşı olduğu ve uygulanan sınav sürecinin yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeterliliklerinin sınav ile ölçülemeyeceğine dair bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Hedefe ulaştırıcılık kategorisi, öğretmenlerin az bir kısmının, yöneticilerin ise büyük bir kısmının metafor ürettiği kategorilerdendir. Bu kategoride üretilen metaforlara bakıldığında hem yönetici hem de öğretmenlerin sınavın kişiyi bir üst aşamaya taşıma özelliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Burada ne öğretmenler ne de yöneticiler açısından sınavın olumsuz ya da olumlu bir özelliğine vurgu yapılmamıştır. Vurgu; sınavın işlevine yapılmıştır. Bu açıdan bu kategorinin öğretmenlerin ürettiği işlevsizlik kategorisi ile çeliştiği düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin işlevsizlikten kastının sınavın etkili bir işlevinin olmadığına dair görüşleri içerdiği düşünüldüğünde ortada bir çelişkinin olmadığı

söylenbilir. Baş ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin sınava ilişkin görüşlerini “formalite, ayırt edici değil, kolay, değerlendirme yöntemi” göstergeleri ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Diğer taraftan daha önce Elagöz ve Elagöz (2023) araştırmasında belirtildiği gibi maaş zammı bekleyen öğretmenler için bu sınav hedefe ulaştıran bir araç olmuştur. Hem yönetici metaforlarında hem de öğretmen metaforlarında hedefe ulaştırıcılık kategorisinde KBYS için merdiven metaforu kullanılmış ve maaş artırımını hedefine ulaşmak için bir araç olduğu dile getirilmiştir. Bir katılımcı sınavın “öğretmenin hak ettiği maaş zammını vermek için yapıldığını” ifade etmiştir. Bu bulgular da maaş artışının, uygulamanın olumlu yanı olarak görülmesi noktasında diğer araştırmaları (Aydoğan ve diğerleri, 2024; Duman ve Görücüler, 2023; Gökmen ve Tiryakioğlu, 2024; Kaplan ve Aslan, 2023) destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin ürettiği metaforlar aracılığı ile oluşturulan son kategori gelir arttırıcılık kategorisidir. Yöneticilerin bu kategoriye yönelik olarak herhangi bir metafor üretmedikleri görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin süreci bizzat deneyimleyen kişiler olarak konuya farklı açılardan bakabilmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu yöneticilerin bu süreci doğrudan deneyimlemeyen kişiler olarak, herhangi bir kazanç da elde etmedikleri için konuya sınırlı bir çerçeveden yaklaştıkları şeklinde değerlendirilebilir. Argon ve Özocak (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere göre kariyer basamakları uygulamasının olumlu yönleri arasında maddi katkı sağlaması bulunmaktadır. Benzer şekilde Aydın ve Çiftçi (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler olumlu görüş olarak, yönetmeliğin öğretmenlerin maaşlarında önemli artışlar sağladığını ve kariyerlerini planlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulaması çerçevesinde maaş artışını olumlu bir adım olarak benimsedikleri söylenebilir. Bu araştırmalar ile mevcut araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın yürütüldüğü dönemde (2022–2023), 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu uyarınca kariyer basamaklarında yükselme hem kıdem hem de merkezi bir sınavın başarıyla tamamlanmasına bağlı olarak gerçekleşmekteydi. Kariyer Basamaklarında Yükselme sınavına giren öğretmenlerin bu çalışmada yoğun bir biçimde sınavı "yük", "engel" veya "zorlayıcı süreç" olarak betimlemeleri, sınavın öğretmenlik mesleğinin doğasına uygun olmadığı yönündeki eleştirilerle tutarlıdır (Özdemir, 2023). Öğretmenlerin metaforlar yoluyla dile getirdiği bu algıları, sınavın mesleki gelişime değil daha çok performans baskısına dayalı olarak kurgulandığı yönünde yorumlanabilir (Sadovets, 2021). Ancak 2024 yılında yapılan mevzuat değişikliği ile kariyer basamaklarında yükselme süreci önemli ölçüde yeniden düzenlenmiştir. 2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu değişikliği, sınav şartının kaldırılması, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kriterlerinin yeniden tanımlanması ve mesleki gelişim faaliyetlerinin daha merkezi bir yapıya kavuşturulmasını içermektedir. Bu değişiklikler, araştırmanın yürütüldüğü döneme kıyasla; daha sürece dayalı, sınav baskısını azaltan ve öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bir yapının benimsendiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının dönemsel olduğu vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin sınavı zorlayıcı, adaletsiz veya yorucu bulan metaforları, sınavın kaldırıldığı güncel mevzuat açısından değerlendirildiğinde önemli bir karşılaştırma noktası sunmaktadır. Bulgular, sınava dayalı kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini göstermesi bakımından, yeni düzenlemelerde sınavın kaldırılmasının öğretmen algıları ve mesleki doyum üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir. Nitekim ilgili literatür, mesleki ilerleme süreçlerinde sınav odaklı modellerin öğretmenlik mesleğinin öz-yeterlik, motivasyon ve mesleki kimlik unsurlarıyla çelişebildiğini belirtmektedir (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kariyer basamaklarını “gelişimden çok zorlayıcı bir süreç” olarak görmelerinin, politikaların uygulanması sürecindeki belirsizlik ve iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Nitekim araştırmanın yürütüldüğü zamandan bu yana bile uygulamada köklü değişimler yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlik politikalarında sık değişikliğe gidilmesinin öğretmen algılarını ve güven duygusunu olumsuz etkileyebileceğini vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ingersoll, 2003).

Genel olarak, bu çalışmanın tartışma bulguları hem 2022 hem de 2024 öğretmenlik mevzuatlarını dikkate alarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin sürece dair olumsuz algılarının önemli bir

bölümünün sınav temelli sistemden kaynaklandığı, yeni mevzuatın ise bu olumsuz algıları dönüştürme potansiyeli taşıdığı sonucuna ulaşılabilir.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı ile ilgili bu araştırmada elde edilen sonuçlar, mevcut uygulamada sınav olmadığı için genel anlamda kariyer basamaklarında yükselme konusuna odaklanarak farklı şehirlerde ve farklı paydaşların görüşlerine dayalı çalışmalar yapılarak genellenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde eğitimcilerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına dair çoğunlukla olumsuz metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen ve yöneticilerin sınavı tek başına yetersiz bulduğu ve sınav içeriğini eleştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik olarak uygulamaya koyulan mevcut kariyer sisteminin öğretmen değerlendirme kriterleri değiştirilebilir. Örneğin; yazılı bir sınav yerine performansın değerlendirilmesine ağırlık verilebilir. Ayrıca araştırmada öğretmen ve yöneticilerin bu uygulamayı etkisiz ve anlamsız bulduğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut sistem, unvan ile birlikte sorumluluk ve yetkilerin genişlemesi şeklinde düzenlenebilir. Öğretmenlerin bu uygulamaya dair maddi kazanç unsurunu olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak maddi açıdan zorluk yaşadıkları düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin maddi kaygılarını giderilmesi ve maddi iyileştirilmelerin süreklilik taşıması önemlidir. Bu yolla kariyer sisteminin maddi kazanç için tercih edilmesinin önüne geçilerek, gerçekten mesleki gelişim için tercih edilmesi de sağlanabilir. Tüm bunların yanında, öğretmen-yönetici görüşleri arasındaki farklılıklar nedeniyle, empatik anlayışın okullarda geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ve gönüllülüğe dayalı, ayrıştırıcı olmayan kendini geliştirme olanaklarının eğitimcilere sunulmasının gerekli olduğu göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

- Akdaş T., Çiftçi, H., Kara, K., Sarıtekin, A., Tutsoy, İ. ve Yavuz, S. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Aksan, A., Demir, H. İ. ve Gökmen, O. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(57), 227-232.
- Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler öğretmenlik meslek kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301-1323.
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, öğretmenlik meslek kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457.
- Altuntaş, H., Aydınoğlu, S., Aytaç, T. ve Güzelküçük, D. M. (2025). Okul yöneticilerinin 2024 Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 741-763.
- Argon, T. ve Özocak, A. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766.
- Arslan, Z. A., Bakırcı, H. ve Demiral, U. (2024). Fen ve matematik öğretmenleri gözünden öğretmenlik meslek kanunu. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-213.
- Aslan, H. ve Kaplan, F. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 134-158.
- Aydın, A ve Çiftçi, B. (2023). Fen Bilimleri öğretmenlerinin kariyer basamakları (uzman ve başöğretmen) ile ilgili görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, 8(2), 111-136.
- Aydoğan, M., Leflef, S. ve Özcan, D. (2024). Yeni öğretmenlik kariyer basamakları: Bir karma desen çalışması. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 53-73.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltusite, R. & Katane, I. (2017, May 12-13). *The modern teacher's career* [Conference presentation]. 10th International Scientific Conference, Jelgava, Latvia. https://ilufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings-30-39.pdf

- Baş, B., Kapusizoğlu, F., Kibar Furtun, M. H. ve Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(1)*, 159-177.
- Baysal Akkaş, E. ve Ocak, G. (2024). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 9(1)*, 1-27.
- Birel, F. ve İş, A. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkilen öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21(84)*, 1967-1990.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4)*, 693-712
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik Mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3(7)*, 1049-1067.
- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 1(4)*, 155-173.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16(5-6)*, 523-545.
- Demir, F. B., Şahin, A., Ulukaya Öteleş, Ü. ve Zırlı, K. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1)*, 144-162.
- Demirkol, M., Doğan, A. ve Özdemir, T. Y. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research, 11(2)*, 53-67.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 23/7/1965. Sayısı: 12056. Numarası: 657.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 721-740.
- Duman, Y. K. ve Görücüler, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 11(14)*, 24-43.
- Elagöz, Z. ve Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2)*, 530-547.
- Erkuş, B., İşçi, T. G. ve Ulusoy, K. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13(1)*, 335-348.
- Gedik, S. ve Keskin, C. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59(1)*, 689-708.
- Gökmen, E. ve Tiryakioğlu Kurum, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections, 8(1)*, 91-106.
- Grönqvist, E., Hensvik, L., & Thoresson, A. (2022). Teacher career opportunities and school quality. *Labour Economics, 77(4)*, 1-32.
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3)*, 1098-1123.
- Gülden, B. ve Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 10(1)*, 14-31.
- Hasana, W., Susanti, E. & Syafaruddin, S. (2021). Implementation of teacher career development in Madrasah Aliyah Negeri. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 6(3)*, 570-578.
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal, 9(108)*, 5823-5832.

- Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 229-248
- Karabulut, Ş. ve Uygun, K. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarına ve sınavlarına ilişkin görüşleri. *Anasay*, 27, 151-164.
- Kocabıyık Onat, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 24/6/1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (2005). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 13/8/2005.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu (2022). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 14/02/2022. Sayısı: 31750. Numarası: 7354.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu (2024). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 18/10/2024. Sayısı: 32696. Numarası: 7528.
- Özdemir, M. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişim politikalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(236), 45–72.
- Sadovets, O. (2021). Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1), 63-71.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Tarakçı, H. N. (2023). Kamusal halkla ilişkilerde sosyal medya: Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlikte kariyer basamakları çalışmasına ilişkin bir duygu analizi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 303-320.
- Tokgöz, G. ve Tokgöz, T. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 131-142.
- Uzun, K. (24-26 Kasım 2023). *Öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulamasının getirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* [Tam Metin]. 8th International Education And Innovative Sciences Congress, Ankara, Türkiye. <https://avesis.usak.edu.tr/yayin/65a127a6-d620-4f2c-8055-47b83737dbf9/ogretmenlik-meslegine-kariyer-basamaklari-uygulamasinin-getirilmesine-iliskin-ogretmen-gorusleri>
- Yaşdal, B. ve Tulunay A. Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metafor algıları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 85-97.
- Yücel, H. F. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 194-204.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi etik kurulundan 05.07.2023 tarih 284590 sayılı ile etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Çalışmada yazarların işbirliği ve oranları aşağıda verilmiştir.

1. yazar; literatür taraması, sonuç, tartışma ve tüm metnin kontrolü (%30)
2. yazar; verilerin toplanması, analiz ve bulgular (%40)
3. yazar; literatür taraması, sonuç, tartışma ve tüm metnin kontrolünü (%30) yapmıştır.



**Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)**

<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>



**“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimin Çevre Eğitimi
Açısından İncelenmesi¹**

Yeliz Özsoy², İbrahim Karamanlioğlu³, Eda Kuruca⁴, Leman Bozok⁵, Yelda Özsoy⁶, Adem Sert⁷,
Öznur Saklan⁸

Öz

Bu araştırma, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında hazırlanan okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarını çevre eğitimi açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, 3-5 yaş grubu için geliştirilen etkinlik kitapları, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu yaş gruplarına yönelik etkinlik kitaplarında yer alan etkinlikler her yaş grubu için ayrı olmak üzere temalara ayrılmıştır. Sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde çevre eğitiminin okul öncesi dönemde temel çevre bilinci oluşturma, geri dönüşüm farkındalığı kazandırma ve doğal yaşamı tanıtmaya gibi hedefler doğrultusunda ele alındığını göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, okul öncesi eğitimde çocukların çevre eğitimi konusunda çok yönlü gelişimlerini destekleyen bir model olduğu görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde okul öncesi çevre eğitimi, çocuklara çevre bilinci kazandırmada etkili bir temel oluşturmaktadır. Bununla birlikte, iklim değişikliği, hava ve su kirliliği gibi konuların da işlenmesi ve çocukların doğayla doğrudan deneyim kazanacağı saha gezileri, tarım ve ekoloji etkinliklerinin artırılması önerilmektedir. Elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çevre eğitiminin etkili şekilde sunulmasının, çevresel farkındalık kazandırmada kritik bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

**Examination of Preschool Education Within the Framework of “Türkiye Century
Education Model” In Terms of Environmental Education¹**

Abstract

This study aims to evaluate preschool education activity books prepared within the scope of the “Türkiye Century Education Model” in terms of environmental education. In the study, activity books developed for the 3-5 age group were examined using the document review method. The activities included in the activity books for these age groups are divided into themes separately for each age group. The results show that environmental education in the Türkiye Century Education Model is approached in line with objectives such as establishing basic environmental awareness, raising awareness of recycling, and introducing natural life in the preschool period. It has been observed that the Turkey Century Education Model is a model that supports the multidimensional development of children in environmental education in preschool education. Within the

¹ Bu çalışma V. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, yelizozsoy34@gmail.com, ORCID: 0009-0001-1864-888X

³ Sorumlu yazar, Bilim Uzmanı, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, i.ka09@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4779-8174

⁴ Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, edaunalkuruca@gmail.com, ORCID: 0009-0004-3107-7657

⁵ Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, lemanbilgin@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-0911-3338

⁶ Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, yeldaoszoy88@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1890-067X

⁷ Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, ademsert09@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-4681-7218

⁸ Öğretmen, Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, saklan.oznur@gmail.com, ORCID: 0009-0001-4896-8059

framework of the Türkiye Century Education Model, preschool environmental education provides an effective foundation for instilling environmental awareness in children. However, it is recommended that topics such as climate change, air and water pollution be addressed and that field trips, agriculture, and ecology activities that allow children to gain direct experience with nature be increased. The findings reveal that effectively delivering environmental education in the preschool period can play a critical role in fostering environmental awareness.

Keywords: Environmental education, preschool education, Türkiye Century Education Model.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atıf

Geliş: 04. 07. 2025

Kabul: 21.12.2025

Yayın: 31.12.2025

Araştırma Makalesi

Özsoy, Y., Karamanlioğlu, İ., Kuruca, E., Bozok, L., Özsoy, Y., Sert, A. & Saklan, Ö. (2025). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimin Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi, 4(2), 46-65.*

Giriş

Günümüzde çevresel sorunlar küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve biyolojik çeşitliliğin azalması gibi kritik meselelerle daha fazla gündeme gelmektedir. Bu bağlamda, çevre eğitimi bireylerin çevresel farkındalık ve duyarlılık kazanmasını sağlayarak sürdürülebilir bir gelecek için temel oluşturur (Gülay, 2011; Gülersoy, vd., 2020). Çevre eğitiminin erken yaşlarda başlaması, bireylerin doğaya yönelik bilinçli davranışlar geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada, okul öncesi eğitim programları çocukların doğayla etkileşim kurmasını, çevresel farkındalık kazanmasını ve sürdürülebilir yaşam anlayışını benimsemesini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Wilson, 2018; Yılmaz vd., 2020).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda şekillenmekte ve sürekli olarak güncellenmektedir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” çerçevesinde hazırlanan okul öncesi eğitim programları, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeyi ve eğitim süreçlerini çağın gerekliliklerine uygun hâle getirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu modelin çevre eğitimi açısından nasıl bir yaklaşım benimsediği, içerik olarak çevresel farkındalık kazandırmaya ne derece katkı sağladığı ve uygulamada nasıl bir etki yarattığı konuları araştırılması gereken önemli alanlardır.

Bu çalışmada, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında hazırlanan okul öncesi eğitim etkinlik kitapları çevre eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, bu model doğrultusunda çevre eğitiminin nasıl ele alındığını, içeriklerin çocuklara doğa bilinci kazandırmada ne kadar etkili olduğunu ve uygulamalı etkinliklerin çevre eğitimi açısından yeterliliğini değerlendirmektir. Araştırmada, okul öncesi eğitim programları ve ders materyalleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve çevre eğitimi ile ilgili mevcut literatür çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu araştırma, çevre eğitiminin okul öncesi dönemdeki yeri ve önemi konusunda bilimsel bir çerçeve sunarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çevre eğitiminin erken yaşlardan itibaren nasıl daha etkili şekilde sunulabileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Böylece, sürdürülebilir bir gelecek için çevresel bilinç kazanmış nesillerin yetişmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında hazırlanan okul öncesi eğitim materyallerinin çevre eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi 3 yaş grubu etkinliklerinde çevre konusu nasıl ele alınmıştır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi 4 yaş grubu etkinliklerinde çevre konusu nasıl ele alınmıştır?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi 5 yaş grubu etkinliklerinde çevre konusu nasıl ele alınmıştır?

Kavramsal Çerçeve

Çevre Eğitimi ve Önemi

Günümüzde çevresel sorunlar giderek artan bir şekilde küresel gündemi meşgul etmektedir. İklim değişikliği, biyolojik çeşitliliğin azalması, doğal kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği gibi meseleler, insan yaşamını doğrudan etkilemektedir (Çavuş, 2024). Bu tür sorunların önlenmesi ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakılabilmesi için çevre eğitimi büyük bir önem taşımaktadır. Çevre eğitimi, bireylerin çevresel sorunları keşfetmelerine, sorun çözmeye katılmalarına ve çevreyi iyileştirmek için harekete geçmelerine olanak tanıyan bir süreçtir (Gülay, 2011). Böylece, bireyler çevresel sorunlar hakkında daha derin bir anlayış geliştirir ve bilinçli kararlar alma becerilerine sahip olurlar (Gülersoy, vd, 2020; Wilson, 2018).

Environmental Protection Agency (EPA) (2024) tarafından çevre eğitiminin bileşenleri şu şekildedir:

1. Çevreye ve çevresel zorluklara karşı farkındalık ve duyarlılık
2. Çevre ve çevresel zorluklar hakkında bilgi ve anlayış
3. Çevreye yönelik farkındalık yaratma ve çevre kalitesini iyileştirme veya sürdürme motivasyonu
4. Çevresel zorlukları belirleme ve çözmeye yardımcı olma becerileri
5. Çevresel zorlukların çözümüne yönelik faaliyetlere katılım

Çevre eğitimi, belirli bir bakış açısını ya da eylem biçimini dayatmayı amaçlamaz. Aksine, bireylere eleştirel düşünme yoluyla bir konunun farklı boyutlarını değerlendirmeyi öğretir ve onların kendi problem çözme ile karar verme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Artun, 2013; Demssie, vd., 2022). Çevre eğitimi, çevre hakkında bilgiden daha fazlasıdır. EPA (2024) çevre eğitimi ve çevre bilgisine yönelik ayrımı Tablo 1’de gösterildiği gibi yapmaktadır.

Tablo 1.

Çevre Eğitimi ve Çevre Bilgisi Arasındaki Farklar

Çevre Eğitimi	Çevre Bilgisi
• Çevresel sorunlar konusunda toplumsal farkındalığı ve bilgiyi artırır. • Bireylere eleştirel düşünmeyi öğretir. • Bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir. • Belirli bir bakış açısını savunmaz.	• Çevresel konular hakkında gerçekler veya görüşler sunar. • Bireylere eleştirel düşünmeyi öğretmez. • Bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmez. • Belirli bir bakış açısını savunabilir.

Tablo 1’e göre çevre eğitimi, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrenen bireylerin davranış ve değer kazanmasını da hedeflemektedir. Bu bağlamda çevre eğitiminin kuramsal temelleri çeşitli eğitim ve öğrenme yaklaşımlarıyla açıklanabilmektedir. Deneyimsel öğrenme yaklaşımı, Dewey’in (1938) kuramına dayanarak bireylerin doğayla doğrudan etkileşim içinde öğrenmelerini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda çevre eğitimi, gözlem, keşif ve deneyim yoluyla çevresel bilinç kazandırmayı amaçlar. Sosyal öğrenme kuramı ise Vygotsky’nin (1978) çerçevesi temelinde, grup çalışmaları ve gözlem yoluyla gerçekleşen sosyal etkileşimin öğrenme sürecindeki rolünü açıklamaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin birbirlerinden öğrenmelerini ve çevreye duyarlı davranışları pekiştirmelerini desteklemektedir. Benzer şekilde, Bandura’nın (1986) sosyal bilişsel kuramı model alma ve gözlem yoluyla davranış kazanımını ön plana çıkarmaktadır. Çevre eğitimi, çevre dostu davranışların gözlem ve uygulama yoluyla öğrenilmesini desteklemektedir. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma perspektifi doğrultusunda çevre eğitimi, bireylerin değer, tutum ve becerilerini geliştirerek sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemelerini teşvik etmektedir (Bonnett, 2007; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]-Birleşmiş Milletler Çevre Programı [UNEP], 1995). Tüm bu kuramsal yaklaşımlar, çevre eğitiminin yalnızca bilgi kazandırmakla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda bireylerde davranış değişikliği, eleştirel düşünme becerisi ve ekosistem duyarlılığı geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Gülersoy vd., 2020).

Küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınmanın temelini eğitime dayandığı kabul edilmektedir. Etkili çevre eğitimi stratejileriyle desteklenen eğitim, giderek azalan doğal kaynakların sürdürülebilir biçimde yönetilmesine olumlu katkı sağlayabilmektedir. Çevre eğitimine katılan bireyler, toplumlarını etkin biçimde yönlendirebilmek ve doğal kaynakların kullanımına ilişkin bilinçli kararlar alabilmek için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri edinmektedir. Bu bağlamda eğitim, dünya genelinde yaşam standartlarının yükseltilmesinde kilit bir rol oynamakta; toplumsal gelişime ve sürdürülebilir kalkınmaya önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Uralovich, vd., 2023).

Nitelikli bir eğitim, bireylere sorumlu kararlar alabilmeleri ve küresel siyaset ile ekonomi süreçlerine etkin biçimde katılabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. Bu doğrultuda, dünya genelindeki toplumlar eğitimi sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olarak kabul etmektedir (Elcan-Kaynak vd., 2023). Doğa, insan gereksinimlerinin karşılanmasında eşsiz ve ikame edilemez bir kaynaktır. İnsan ile doğa arasındaki mevcut denge son derece hassas, karşılıklı bağımlılığa dayalı ve kırılgan bir yapı sergilemektedir; bu nedenle yaşanan krizlerin, felaketlerin ya da çevresel yıkımların temel nedenlerini kesin biçimde belirlemek çoğu zaman güçleşmektedir. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'na (UNFPA) göre, dünya nüfusunun 2050 yılına kadar 9,7 milyara ulaşması beklenmektedir (UNFPA, 2025). Mevcut, ekolojik ilkelere dayanmayan teknolojilerin yaygın kullanımı; çevre kalitesinde ciddi bir bozulmaya, su ve hava havzalarının yoğun biçimde kirlenmesine, doğal kaynakların hızla tükenmesine ve günümüzde dahi birçok karmaşık ekonomik, enerji, gıda ve sosyo-politik sorunun ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda çevre eğitiminin önemi daha da belirginleşmektedir. Çevre eğitimi, bireylerin ve toplumun doğaya yönelik sorumluluk bilincini güçlendirerek sürdürülebilir yaşam biçimlerinin benimsenmesine katkı sağlamaktadır (Kızıroğlu, 2023). Bu eğitim, ekolojik dengenin korunması, doğal kaynakların verimli kullanılması ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesi için kritik bir rol oynar. Çevre eğitimi, bireylerin doğa dostu alışkanlıklar kazanmasını sağlarken, toplumun genel çevresel duyarlılığını da artırır (Özdemir, 2007; Matteson, 2013). Çevre eğitimi, bireylerin doğaya karşı farkındalığını artırarak çevre dostu davranışları teşvik eder (Göçer vd., 2025). Küresel çevre sorunlarının giderek arttığı bugünlerde, çevre eğitiminin yaygınlaştırılması ve etkin bir şekilde uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Çevre eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Model, bireylerin çevreye, topluma ve tüm kâinata karşı sorumluluk bilinci geliştirmelerini esas almakta ve bu sorumluluğu eğitimin merkezine yerleştirmektedir (MEB, 2024). Bu çerçevede öğrencilerin çevre bilinci kazanmaları ve sürdürülebilir bir yaşam anlayışı benimsemeleri teşvik edilmektedir. Öğretim programlarında, çevresel farkındalığı artırmaya yönelik etkinlik ve projelere yer verilmekte; geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve doğanın korunması gibi konular, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda çevreye duyarlı, erdemli ve yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır (MEB, 2024).

Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, bireylerin doğa ile olan ilişkisini güçlendiren, çevresel sorunlara duyarlılık kazandıran ve sürdürülebilir bir yaşam bilinci oluşturan eğitim sürecidir. Bu eğitim süreci, bireylerin ekosistem döngülerini anlamalarını, doğal kaynakları bilinçli kullanmalarını ve çevresel sorunlara duyarlı bireyler hâline gelmelerini amaçlar. Özellikle okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi, çocukların doğa ile erken yaşlarda bağ kurmalarını sağlayarak ileriki yaşamlarında çevreye karşı daha sorumlu olmalarına katkıda bulunur (Gülal, 2011; Yılmaz, vd., 2020).

Erken çocukluk eğitimi ile çevre eğitimi arasındaki ilişki ilk bakışta sınırlı gibi görünse de, bu iki alan özünde birbirini doğal olarak tamamlamaktadır. Her iki yaklaşım da benzer pedagojik ilkeleri ve eğitim anlayışlarını desteklemektedir (Davis, 1998). Erken çocukluk eğitiminin temelinde, bireyler arasında eşitlikçi, demokratik ve kapsayıcı etkileşimlerin geliştirilmesine yönelik bir odak bulunmaktadır. Bu yönüyle, sürdürülebilir sosyal adaletin sağlanması için gerekli olan nitelikli insan ilişkilerinin kurulmasına yönelik güçlü bir eğitimsel kararlılık söz konusudur. Ayrıca, çocukların oyun yoluyla öğrenmeleri ve farklı içerikleri deneyimleyerek keşfetmeleri için açık hava ortamlarına her zaman ihtiyaç duydukları genel kabul görmektedir (Kaya ve Kaya, 2014). Pestalozzi, Fröbel,

Montessori ve Dewey, çocukların öğrenme ve gelişimlerinin doğa ve doğal materyallerle kurdukları doğrudan deneyimler aracılığıyla önemli ölçüde desteklendiğini vurgulamış; günümüzde nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının da çocukların bu tür deneyimlere erişimini sürdürmeyi amaçladığını belirtmişlerdir (aktaran Davis, 1998). Fröbel, çocuk oyunlarının bireyin yaşamının temelini oluşturduğunu savunmuş; bu düşüncesini yalnızca kuramsal düzeyde bırakmayarak, kurduğu “Çocuk Bahçeleri” aracılığıyla uygulamaya da geçirmiştir (aktaran Ergün, 1980). Çocukların doğayla temasının önemli olduğuna dair bu temel inanç, insanlar ve doğa arasında sürdürülebilir ilişkiler kurmak için güçlü bir temel sağlar (Peters ve Wilson, 1996). Başka bir deyişle, erken çocukluk eğitiminde, hem gelecek hem de bugün için çevre eğitiminin temel hedefleri olan sosyal adalet ve ekolojik sorumluluğu geliştirmek için sağlam bir platform halihazırda mevcuttur.

Araştırmalar, erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin bireylerin yaşam boyu sürecek çevre bilinci geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Chawla (1998), erken yaşlarda doğa ile kurulan bağın, bireylerin çevresel farkındalık düzeylerini artırmada kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Wilson (1996) ise çevre eğitiminin, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayarak sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar, doğa ile ne kadar erken tanışır ve onu ne kadar iyi tanır, çevresel sorunlara karşı o kadar duyarlı bireyler hâline gelirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarında doğa etkinliklerine, geri dönüşüm uygulamalarına ve ekolojik farkındalık kazandırmaya yönelik aktivitelerin yer alması gerekmektedir.

Çevre eğitimi, bireylerin çevresel farkındalık kazanmasını sağlamak için disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Palmer (1998), çevre eğitiminin yalnızca bilgi edinme süreci olmadığını, aynı zamanda bireylerin tutum ve davranışlarını değiştiren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Tilbury (1995) ise çevre eğitiminin, doğa ve insan arasındaki etkileşimi anlamaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri kapsayan bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çevre eğitimi üç temel bileşen üzerinde şekillenmektedir:

1. Bilişsel Bileşen: Bireylerin çevresel sorunları anlamasını ve çözüm yolları geliştirmesini sağlar (Hungerford ve Volk, 1990).
2. Duyuşsal Bileşen: Çocukların doğaya karşı olumlu duygular geliştirmesine ve çevreyi koruma isteği kazanmasına yardımcı olur (Kellert, 2002).
3. Davranışsal Bileşen: Çocukların çevre dostu alışkanlıklar geliştirmesini ve sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemesini teşvik eder (Erdoğan, 2011).

Bununla birlikte, çevre eğitiminin etkin olabilmesi için deneyimsel öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir. Louv (2008), çocukların doğayla doğrudan temas kurmalarının çevresel farkındalık kazanmada en etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çevre eğitimi yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmamalı, çocuklara doğayı doğrudan deneyimleme fırsatı sunulmalıdır. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemde çevre eğitiminin erken farkındalık kazandırma, sorumluluk bilincini geliştirme, duyuşsal ve motor becerileri destekleme, araştırma ve keşfetme isteğini artırma açısından önemli olduğu görülmüştür. Erken yaşta kazanılan çevre bilinci, yaşam boyu sürecek olumlu alışkanlıklar kazandırmaktadır (Otto ve Kaiser, 2014; Wals ve Benavot, 2017). Bununla birlikte, çevre eğitimi araştırmacıları ve uygulayıcıları, erken çocukluk dönemini (doğumdan sekiz yaşına kadar) çevresel okuryazarlığın geliştirilmesi açısından özellikle kritik bir zaman olarak tanımlamaktadır (Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği [NAAEE], 2016). Birçok çalışma, çocuklukta doğada geçirilen olumlu deneyimlerin yetişkinlikte çevresel duyarlılık ve çevresel davranışlara katılımın başlangıcı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Cagle, 2018; Rosa, vd., 2018; Wells ve Lekies, 2006). Araştırmacılar ayrıca çevresel davranışın daha genel biçimde (Evans, vd., 2018) ve bu davranışın öncülleri olan ekolojik farkındalık (Corraliza ve Collado, 2019), çevresel tutumlar (Otto, vd., 2019), çevresel bilinç (Jørgensen, 2016) ve doğayla ilişki kurma (Phenice ve Griffore, 2003) gibi unsurların erken çocuklukta nasıl gelişmeye başladığını ve biçimlendiğini incelemiştir.

Erken çocukluk döneminin, yaşam boyunca çevresel duyarlılık, ilgi ve davranışların temellerinin atılmasındaki önemi göz önüne alındığında, erken çocukluk çevre eğitimi farklı yaklaşım ve felsefi yönelimlerin ortaya çıkışını etkileyen benzersiz bir çevre eğitimi biçimi olarak görülmektedir (Ernst ve Burcak, 2019). Örneğin, doğa temelli erken çocukluk programları; çocuklarda doğaya yönelik temel bir değer ve farkındalık geliştirmek (Larimore, 2016; Sobel, 2016; Wilson, 2018) ve doğayla etkileşime dayalı gelişimsel kazanımları desteklemek (Chawla, 2015; Gill, 2014) amacıyla doğa açısından zengin öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu deneyimlerin sağladığı kazanımlar arasında, artan fiziksel aktivite ve iyileşen sağlık düzeyi gibi fiziksel yararlar (Gray vd., 2015; Kondo vd., 2018; Müller vd., 2017; Twohig-Bennett & Jones, 2018); yürütücü işlevler ve bellek gelişimi gibi bilişsel yararlar (Dadvand vd., 2015; Schutte vd., 2017); duygusal düzenleme becerileri ile sosyal etkileşim ve sosyal becerilerin gelişimi gibi sosyal-duygusal yararlar (Bang vd., 2018; Tillmann vd., 2018) yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı, görsel veya dijital belgelerin sistematik olarak incelenerek belirli bir konuya ilişkin verilerin toplanması, sınıflandırılması ve yorumlanması sürecidir (Kıral, 2020). Bu yöntem, mevcut kaynakları inceleyerek bilgi edinmeyi ve çeşitli olgular hakkında derinlemesine anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada doküman incelemesi kullanılarak Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde okul öncesi eğitimde kullanılan etkinlik kitapları çevre eğitimi açısından incelenmiştir.

Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline dayalı olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim için hazırlanan etkinlik kitapları incelenmiştir. İncelenen etkinlik kitapları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmada İncelenen Etkinlik Kitapları

Yaş Grubu	Etkinlik Kitabı	Yazar	Yaş Grubu	Etkinlik Kitabı	Yazar
3 Yaş	Çekirdek 1	Sinem Demiroğlu Başar Yudum Can	5 Yaş	Çekirdek 1	Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol, Yağmur Tüfekçi Emeç
	Çekirdek 2	Sinem Demiroğlu Başar Yudum Can		Çekirdek 2	Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol, Yağmur Tüfekçi Emeç
4 Yaş	Çekirdek 1	Esra Giral Sıla Ustabas	5 Yaş	Çekirdek 3	Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol, Yağmur Tüfekçi Emeç
	Çekirdek 2	Esra Giral Sıla Ustabas		Çekirdek 4	Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol, Yağmur Tüfekçi Emeç
	Çekirdek 3	Esra Giral Sıla Ustabas			Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol, Yağmur Tüfekçi Emeç

Araştırmada kullanılan Tablo 2’de verilen etkinlik kitapları “Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.07.2024 tarih ve E-96732399-116.01-111152749 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.” Araştırmada toplamda 9 etkinlik kitabı incelenmiştir. Etkinlik kitapları üç farklı yaş grubuna (3, 4 ve 5 yaş) yönelik hazırlanmıştır. 3 yaş grubu için Çekirdek 1 ve Çekirdek 2 olmak üzere iki adet etkinlik kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplar Sinem Demiroğlu Başar ve Yudum

Can tarafından hazırlanmıştır. 4 yaş grubu için Çekirdek 1, Çekirdek 2 ve Çekirdek 3 olmak üzere üç adet etkinlik kitabı bulunmaktadır. Bu kitapların yazarları Esra Giral ve Sıla Ustabas'tır. 5 yaş grubu için Çekirdek 1, Çekirdek 2, Çekirdek 3 ve Çekirdek 4 olmak üzere dört kitap bulunmaktadır. Bu 5 yaş grubu kitapların tamamı, geniş bir yazar ekibi tarafından hazırlanmıştır. Bu yazar ekibi; Berrin Tercan, Betül Sürek, Esmâ Erdoğan, Ezgi Avcı Aşır, Işıl Öztürk, Tuba Nur Erol ve Yağmur Tüfekçi Emeç'ten oluşmaktadır. Bu etkinlik kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü web sayfasında herkese açık olarak yer almaktadır.

Tablo 3'te 3, 4 ve 5 yaş gruplarına ait etkinlik kitaplarında çevre eğitimi ile ilgili olarak seçilen etkinlik sayıları verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada İncelenen Etkinlik Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Dağılımı

Yaş Grubu	Etkinlik Kitabı	Toplam Etkinlik Sayısı	Çevre Eğitimi İle İlgili Seçilen Etkinlik Sayısı
3 Yaş	Çekirdek 1	55	19
	Çekirdek 2	55	16
4 Yaş	Çekirdek 1	55	5
	Çekirdek 2	55	12
	Çekirdek 3	54	8
5 Yaş	Çekirdek 1	71	22
	Çekirdek 2	71	9
	Çekirdek 3	71	13
	Çekirdek 4	71	7

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 3 yaş grubunda, Çekirdek 1 ve Çekirdek 2 kitaplarında toplam 55'er etkinlik bulunmakta; bunların sırasıyla 19 ve 16 tanesi çevre eğitimiyle ilişkilidir. 4 yaş grubunda, Çekirdek 1 ve Çekirdek 2 kitaplarında 55'er etkinlik yer alırken, Çekirdek 3'te 54 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden 6'sı Çekirdek 1, 12'si Çekirdek 2 ve 8'i Çekirdek 3'te yer alan çevre eğitimi ile ilgili etkinliklerdir. 5 yaş grubunda, dört farklı kitap bulunmaktadır ve her birinde 71 etkinlik yer almaktadır. Bu kitaplarda çevre eğitimiyle ilgili etkinlik sayıları Çekirdek 1'de 23, Çekirdek 2'de 9, Çekirdek 3'te 13 ve Çekirdek 4'te 7 olarak belirlenmiştir. Özetle çevre eğitimi ile ilgili 3 yaş grubunda toplam 35, 4 yaş grubunda 26 ve 5 yaş grubunda 52 etkinlik olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen verilerin sistematik biçimde kodlanmasını, temalara ayrılmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda öncelikle araştırma soruları doğrultusunda ilgili dokümanlar ayrıntılı biçimde incelenmiş, veriler anlamlı bölümlere ayrılarak kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ardından temalar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler bir arada kullanılmıştır. Öncelikle araştırma sürecinin şeffaf ve izlenebilir olmasını sağlamak için dokümanların seçim ölçütleri, veri toplama adımları, kodlama süreci ve temaların oluşturulmasına ilişkin tüm kararlar ayrıntılı biçimde açıklanmış ve sürece ilişkin kayıtlar saklanmıştır. Böylece araştırmanın yöntemsel tutarlılığı ve denetlenebilirliği güçlendirilmiştir. Güvenirliği artırmak amacıyla analiz sürecinde oluşturulan kodların ve temaların tutarlılığı, alan uzmanlarından alınan geri bildirimlerle kontrol edilmiştir. Uzmanlara araştırma soruları, seçilen dokümanlar ve örnek kodlamalar sunulmuş; kod-tema eşleşmelerinin anlamlılığı, kapsamı ve tutarlılığı değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinden gelen öneriler doğrultusunda bazı kodlar yeniden düzenlenmiş, kimi temalar ise birleştirilmiş veya ayrıştırılmıştır. Bu süreç, araştırmanın kodlama şemasının sağlamlaştırılmasına önemli katkı

sağlamıştır. Ayrıca araştırmacıların, veri analizinin farklı aşamalarında yeniden kodlama yaparak iç tutarlılığı kontrol etmiştir. Verilerin belirli aralıklarla yeniden incelenmesi, araştırmacının önceki kodlama kararlarını tekrar değerlendirmesine ve olası yanlışlıkların azaltılmasına yardımcı olmuştur. Bu tekrar gözden geçirme süreci, hem kodlamanın hem de tema yapısının tutarlılığını ve kararlılığını artırmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi 3 Yaş Grubunda Çevre Eğitimi

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında okul öncesi eğitim 3 yaş grubu için okullarda kullanılan “3 Yaş Çekirdek 1 Kitabı” ve “3 Yaş Çekirdek 2 Kitabı” çevre eğitimi açısından incelenmiş ve ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi 3 Yaş Grubu Çevre Eğitimine İlişkin Bulgular

Tema	Etkinlikler	Etkinlik Sayısı
Doğa Gözlemleri	Sonbaharda Neler Görüyoruz? (Çekirdek 1)	10
	Bahçe Zamanı (Çekirdek 1)	
	Selim ile Dedesi (Çekirdek 1)	
	Bahçe Zamanı II (Çekirdek 1)	
	Mevsimler Albümü (Çekirdek 1)	
	Yağmur Damlaları Yapalım (Çekirdek 1)	
	Doğada Bir Gün (Çekirdek 2)	
	İlkbaharda Neler Görüyoruz? (Çekirdek 2)	
	Toprakta Neler Var? (Çekirdek 2)	
	Yazın Neler Görüyoruz? (Çekirdek 2)	
İklim ile Uyum	Yağmurlu Gün Giysilerim (Çekirdek 1)	3
	Karlı Gün Giysilerim (Çekirdek 1)	
	Güneşli Gün Giysilerim (Çekirdek 2)	
Tasarruf ve Hijyen	Ellerimizi Yıkıyoruz (Çekirdek 1)	1
Hayvanları Tanıma	Yuvalardan Gelen Sesler (Çekirdek 1)	20
	Gölgeleri Eşleştirelim (Çekirdek 1)	
	Deniz Altında Bir Gün (Çekirdek 1)	
	Renkler (Çekirdek 1)	
	Çizgi Çiziyorum (Çekirdek 1)	
	Hayvanların Röntgen Görüntüleri (Çekirdek 1)	
	Büyük-Küçük Yunuslar (Çekirdek 1)	
	Alakargalar (Çekirdek 1)	
	Kuşlar ve Tüyleri (Çekirdek 1)	
	Bilmeceler (Çekirdek 1)	
	Hayvan Sesleri (Çekirdek 2)	
	Örümcekler (Çekirdek 2)	
	Çizgi Çiziyorum (Çekirdek 2)	
	Labirent Sayfası (Çekirdek 2)	
	Kelebek Çiftliği (Çekirdek 2)	
	Bu Yumurta Kimin? (Çekirdek 2)	
	Köstebek Toprağı Kazıyor (Çekirdek 2)	
	Kunduzların Yaptığı Şekiller (Çekirdek 2)	
	Hayvan Hareketlerini Taklit Ediyorum (Çekirdek 2)	
	Salyangoz Semi (Çekirdek 2)	
Geri Dönüşüm	Tasarım Yapıyoruz (Çekirdek 1)	2
	Kesyap (Çekirdek 2)	

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul öncesi 3 yaş grubu eğitiminde kullanılan Çekirdek 1 ve Çekirdek 2 kitaplarından belirlenen 35 çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler 5 tema altında toplanmıştır. Bunlar; “Doğa Gözlemleri”, “İklim ile Uyum”, “Su Tasarrufu ve Hijyen”, “Hayvanları Tanıma” ve “Geri Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. “Doğa Gözlemleri” temasında 10 etkinlik tespit edilmiştir. Bunlar;

“Sonbaharda Neler Görüyoruz? (Çekirdek 1)”, “Bahçe Zamanı (Çekirdek 1)”, “Selim ile Dedesi (Çekirdek 1)”, “Bahçe Zamanı II (Çekirdek 1)”, “Mevsimler Albümü (Çekirdek 1)”, “Yağmur Damaları Yapalım (Çekirdek 1)”, “Doğada Bir Gün (Çekirdek 2)”, “İlkbaharda Neler Görüyoruz? (Çekirdek 2)”, “Toprakta Neler Var? (Çekirdek 2)”, “Yazın Neler Görüyoruz? (Çekirdek 2)” etkinlikleridir. “Sonbaharda Neler Görüyoruz?” etkinliğinde çocuklar sonbahar mevsimindeki doğa değişikliklerini gözlemlemeye yönlendirilmektedir. “Bahçe Zamanı” ve “Bahçe Zamanı II” etkinliklerinde çocuklar, bahçeye çıkarak doğayı gözleme ve mevsimsel değişiklikleri fark etme fırsatı bulmaktadır. “Selim ile Dedesi” etkinliğinde çocukların çevresel unsurları tanıması ve anlamlandırması teşvik edilerek gözlem yeteneği ve çevre farkındalığı da güçlendirilmektedir. “Mevsimler Albümü” etkinliğinde, çocukların mevsimleri tanıma, mevsimlere özgü doğal ve çevresel değişiklikleri ayırt etme ve bu değişimleri görsel materyaller aracılığıyla sınıflandırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. “Yağmur Damaları Yapalım” etkinliği çocukların su döngüsünü ve yağmurun doğadaki rolünü anlamalarına yardımcı olmaktadır. “Doğada Bir Gün” etkinliğinde çocuklar, doğayı gözlemleyerek bitkileri ve hayvanları tanımaya teşvik edilmektedir. “İlkbaharda Neler Görüyoruz?” etkinliğinde çocukların mevsimsel değişiklikleri gözlemleyerek doğadaki değişimleri fark etmeleri sağlanmaktadır. “Toprakta Neler Var?” etkinliğinde, çocuklar toprak altındaki ekosistem hakkında bilinçlendirilmekte ve gözlem yapmaya teşvik edilmektedir. Son olarak “Yazın Neler Görüyoruz?” etkinliğinde çocukların yaz mevsimindeki doğa değişiklikleri gözlemlemeleri ve doğadaki değişimleri fark etmeleri sağlanmaktadır.

“İklim ile Uyum” temasında “Güneşli Gün Giysilerim”, “Yağmurlu Gün Giysilerim” ve “Karlı Gün Giysilerim” olmak üzere 3 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerinde, çocuklara hava koşullarına uygun kıyafet seçimi öğretilirken iklim farkındalığı kazandırılmaktadır.

“Tasarruf ve Hijyen” temasında “Ellerimizi Yıkıyoruz” adlı 1 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinlikte su tasarrufu ve hijyen vurgulanmaktadır. Etkinlikte ellerin nasıl yıkanması gerektiği ve yıkanmadığı durumda sonuçlarının neler olabileceği çocuklara öğretilmektedir. Bununla birlikte çocuklara suyu gereksiz yere harcamamaları ve gereğinden fazla kâğıt havlu kullanmamaları gerektiği öğretilmektedir.

“Hayvanları Tanıma” temasında 20 etkinlik belirlenmiştir. Tema kapsamında Çekirdek 1 etkinlik kitabında “Yuvalardan Gelen Sesler”, “Gölgeleri Eşleştirelim”, “Deniz Altında Bir Gün”, “Renkler”, “Çizgi Çiziyorum”, “Hayvanların Röntgen Görüntüleri”, “Büyük-Küçük Yunuslar”, “Alakargalar”, “Kuşlar ve Tüyleri” ve “Bilmeceler” olmak üzere 10 etkinlik yer almaktadır. “Yuvalardan Gelen Sesler” etkinliğinde, çocuklar karekodlarla dinledikleri hayvan seslerini yuvalarıyla eşleştirerek işitsel algılarını geliştirirken aynı zamanda hayvanların yaşam alanlarına ilişkin çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Gölgeleri Eşleştirelim” etkinliğinde, çocuklar hayvanları gölgeleriyle eşleştirerek gözlem ve dikkat becerilerini geliştirirken, hayvanların fiziksel özelliklerini ve çevreyle ilişkilerini fark ederek çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Deniz Altında Bir Gün” etkinliği, deniz canlılarını tanıma ve deniz ekosistemi hakkında farkındalık sağlamaktadır. “Renkler” etkinliğinde, çocuklar bukalemunun renk değiştirerek çevreyle uyum sağladığını gözlemleyerek, canlıların çevrelerine adaptasyonlarını anlayarak çevre bilinci kazanmaktadır.

“Hayvanları Tanıma” temasında Çekirdek 1 kitabında yer alan “Çizgi Çiziyorum” etkinliğinde, çocuklar hayvanları yiyeceklerine ulaştıracak çizgiler çizerek el-göz koordinasyonlarını geliştirirken, aynı zamanda hangi hayvanın ne yediğini gözlemleyerek çevre bilinci kazanmaktadır. “Hayvan Röntgen Görüntüleri” etkinliğinde, çocuklar hayvanları röntgen görüntüleriyle eşleştirerek farklı hayvanları tanımakta ve onları gözleme becerilerini geliştirmektedir. “Büyük-Küçük Yunuslar” etkinliğinde, çocuklar yunusları boyutlarına göre sınıflandırarak gözlem ve karşılaştırma becerilerini geliştirirken, deniz canlılarını tanıyarak çevre ve canlı farkındalığı kazanmaktadır. “Alakargalar” etkinliğinde, çocuklar alakargaları ağaç dallarında gözlemleyerek sayı ve konum kavramlarını öğrenirken, yiyeceklerini saklama davranışları üzerinden hayvanları tanıyarak çevre ve doğa farkındalığı kazanmaktadır. “Kuşlar ve Tüyleri” etkinliğinde, çocuklar kuşları tüyleriyle eşleştirerek farklı kuş türlerini tanımakta ve gözlem becerilerini geliştirirken, kuşların yaşam özelliklerini fark ederek doğa ve çevre bilinci kazanmaktadır. “Bilmeceler” etkinliğinde, çocuklar hayvanlara ait

özellikleri tahmin edip görsellerle eşleştirerek problem çözme ve dikkat becerilerini geliştirirken, çeşitli hayvanları tanıyarak doğa ve çevre bilincini artırmaktadır.

“Hayvanları Tanıma” temasında Çekirdek 2 etkinlik kitabında ise “Hayvan Sesleri”, “Örümcekler”, “Çizgi Çiziyorum”, “Labirent Sayfası”, “Kelebek Çiftliği”, “Bu Yumurta Kimin?”, “Köstebek Toprağı Kazıyor”, “Kunduzların Yaptığı Şekiller”, “Hayvanları Hareketlerini Taklit Ediyorum” ve “Salyangoz Semi” etkinlikleri olmak üzere 10 etkinlik yer almaktadır. “Hayvan Sesleri” etkinliğinde, çocuklar farklı hayvanların çıkardığı sesleri dinleyip taklit ederek işitsel dikkatlerini geliştirirken, hayvanları tanıyarak doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Örümcekler” etkinliğinde çocuklar örümceklerin doğal yaşam alanlarını keşfetmeye teşvik edilmektedir. Örümceklerin ekosistem içindeki yeri hakkında bilgi verilmektedir. “Çizgi Çiziyorum” etkinliğinde, çocuklar kesik çizgileri takip ederek kuş, örümcek, arı ve penguen gibi hayvanları yuvalarına ulaştırmakta; bu süreçte el-göz koordinasyonlarını ve ince motor becerilerini geliştirirken, farklı hayvan türlerini gözlemleyerek onların yaşam alanlarını ve yuvalarını tanıyıp doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Labirent Sayfası” etkinliğinde, çocuklar penguenin yavrusu ile ebeveynine ulaşacağı yolu çizerek problem çözme ve yön bulma becerilerini geliştirirken, penguenlerin yaşam alanlarını ve özelliklerini tanıyarak doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Kelebek Çiftliği” etkinliğinde, kelebeklerin korunması ve doğal döngü içindeki rolleri hakkında bilgi verilmektedir. “Bu Yumurta Kimin?” etkinliğinde, çocuklar hayvanları yumurtalarıyla eşleştirerek gözlem ve karşılaştırma becerilerini geliştirirken, farklı hayvan türlerini tanıyarak doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Köstebek Toprağı Kazıyor” etkinliğinde, toprak altındaki canlıların keşfedilmesi ve köstebeklerin ekosistem içindeki rolü anlatılmaktadır. “Kunduzların Yaptığı Şekiller” etkinliğinde ise, kunduzların doğada nasıl yuva yaptıkları ve ekosistemdeki işlevleri anlatılmaktadır. “Hayvan Hareketlerini Taklit Ediyorum” etkinliğinde, çocuklar çeşitli hayvanların hareketlerini taklit ederek beden farkındalıklarını ve motor becerilerini geliştirirken, hayvanları tanıyıp davranışlarını gözlemleyerek doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. “Salyangoz Semi” etkinliğinde ise, salyangozların doğadaki hareketleri ve çevresel faktörlerle etkileşimi anlatılmaktadır.

“Geri Dönüşüm” temasında “Tasarım Yapıyoruz (Çekirdek 1)” ve “Kesyap (Çekirdek 2)” adlı 2 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerde atık malzemelerle yeni ürünler tasarlayarak geri dönüşüm bilinci kazandırılmaktadır. “Tasarım Yapıyoruz” etkinliğinde çocuklar atık malzemeleri kullanarak yaratıcı tasarımlar yaparken, geri dönüşüm ve malzeme yeniden kullanımını öğrenerek çevre bilinci kazanmaktadır. “Kesyap” etkinliğinde, çocuklar farklı kâğıt parçalarını birleştirerek yırtma-yapıştırma çalışması yaparken, atık kâğıtları değerlendirerek geri dönüşüm ve çevre bilinci kazanmaktadır.

Okul Öncesi 4 Yaş Grubunda Çevre Eğitimi

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında okul öncesi eğitim 4 yaş grubu için okullarda kullanılan “4 Yaş Çekirdek 1 Kitabı”, “4 Yaş Çekirdek 2 Kitabı” ve “4 Yaş Grubu Çekirdek 3 Kitabı” çevre eğitimi açısından incelenmiş ve ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Okul Öncesi 4 Yaş Grubu Çevre Eğitimine İlişkin Bulgular

Tema	Etkinlikler	Etkinlik Sayısı
Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi	Atık Kutuları (Çekirdek 1)	7
	Atıklarım Kutuya (Çekirdek 2)	
	Geri Dönüşüm (Çekirdek 2)	
	Mutfakta Sıfır Atık (Çekirdek 2)	
	Kesyap (Çekirdek 2)	
	Dönüştür, Değerlendir (Çekirdek 3)	
	Organik Atıklar (Çekirdek 3)	
Doğal Yaşam ve Biyolojik Çeşitlilik	Hayvanlar Alemi (Çekirdek 1)	15
	Canlı mı, Cansız mı? (Çekirdek 1)	
	Hayvan Dostlarımız (Çekirdek 1)	
	Kurbağanın Yolu (Çekirdek 1)	
	Kumdaki Ayak İzleri (Çekirdek 1)	
	Endemik Bitkiler (Çekirdek 2)	

		İnci Kefali (Çekirdek 2) Kavramlar Ormanı (Çekirdek 2) Tembel Hayvanın İzleri (Çekirdek 2) Gölde Matematik (Çekirdek 2) Çınar Ağacı (Çekirdek 2) Zıp Zıp Kanguru (Çekirdek 3) Toprağın Altında (Çekirdek 3) Kendimi Koruyorum (Çekirdek 3) Türkiye'deki Hayvanlar (Çekirdek 3)	
Doğal Korunması Farkındalığı	Kaynakların ve Doğa	Bilmecelerle Hava Durumu (Çekirdek 2) Bilmecelerle Mevsimler (Çekirdek 2) Giysi Dolabı (Çekirdek 3) Çevremizi Koruyalım (Çekirdek 3)	4

Tablo 5'e göre okul öncesi 4 yaş grubu eğitiminde kullanılan Çekirdek 1, Çekirdek 2 ve Çekirdek 3 kitaplarında çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler 3 tema altında toplanmıştır. Bunlar; "Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi", "Doğal Yaşam ve Biyolojik Çeşitlilik" ve "Doğal Kaynakların Korunması ve Doğa Farkındalığı" olarak belirlenmiştir. "Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi" temasında 7 etkinlik yer almaktadır. "Atık Kutuları" ve "Atıklarım Kutuya" etkinliği ile çocuklara atıkların ayrıştırılması ve geri dönüşümün önemi anlatılmaktadır. Öğrencileri, atıkların farklı kategorilere ayrılması gerektiğini öğrenmekte ve atıkların doğru kutulara yerleştirilmesiyle ilgili pratik yapmaktadırlar. "Geri Dönüşüm" etkinliği sayesinde çocuklar, ambalaj atıklarının doğaya zarar verebileceğini öğrenmekte ve geri dönüştürülebilir ürünleri seçme konusunda bilinçlenmektedir. "Kesyap" etkinliği ile atık kâğıtlar ve diğer malzemelerle sanat etkinlikleri yapılarak, çocukların yeniden değerlendirme becerisi desteklenmektedir. "Dönüştür, Değerlendir" etkinliği kapsamında çocuklar, bir ürünü yeniden değerlendirerek yeni bir eşya üretme deneyimi yaşamaktadır. Örneğin, bu etkinlikler yoğurt kabının saksıya dönüştürülmesi gibi uygulamalar içermektedir. Böylece çocuklara kullanılmayan malzemeleri geri dönüştürerek yeni eşyalar etkinliği ile sürdürülebilir tüketim bilinci kazandırılmaktadır. "Mutfakta Sıfır Atık" etkinliği, gıda israfını azaltmaya yönelik bir bilinç kazandırmayı amaçlamaktadır. Çocuklar, tüketilecek malzemelerin ihtiyaç kadar alınmasının önemini kavramaktadır. "Organik Atıklar" etkinliği, meyve-sebze kabukları ve yaprakların doğaya nasıl geri kazandırılabilceğini öğretmekle çocukların sürdürülebilir tarım hakkında fikir sahibini olmasını sağlamaktadır.

"Doğal Yaşam ve Biyolojik Çeşitlilik" temasında 15 etkinlik yer almaktadır. Tema kapsamında Çekirdek 1 kitabında "Hayvanlar Âlemi", "Canlı mı, Cansız mı?", "Hayvan Dostlarımız", "Kurbağanın Yolu" ve "Kumdaki Ayak İzleri" etkinlikleri olmak üzere 5 etkinlik yer almaktadır. "Hayvanlar Âlemi" etkinliğinde, çocuklar farklı hayvanları tanıyıp adlarını söyleyerek gözlem ve sınıflama becerilerini geliştirirken, hayvanların boyutlarını karşılaştırarak doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. "Canlı mı Cansız mı?" etkinliğinde çocuklar doğadaki canlı ve cansız varlıkları öğrenmektedir. "Hayvan Dostlarımız" etkinliğinde, çocuklar evcil hayvanları tanıyıp onlarla ilgili deneyimlerini paylaşarak empati ve gözlem becerilerini geliştirirken, hayvan sevgisi ve sorumluluk bilinci kazanarak doğa ve çevre farkındalığını artırmaktadır. "Kurbağanın Yolu" etkinliğinde, çocuklar kurbağaların seslerini taklit edip zıplama izlerini çizerek motor ve dikkat becerilerini geliştirirken, kurbağaları ve yaşam alışkanlıklarını gözlemleyerek doğa ve çevre farkındalığı kazanmaktadır. "Kumdaki Ayak İzleri" etkinliğinde, çocuklar hayvanların ayak izlerini inceleyip izleri eşleştirerek mantık ve dikkat becerilerini geliştirirken, hayvanları tanıyarak doğa ve çevre bilinci kazanırlar.

Tema kapsamında Çekirdek 2 kitabında "Endemik Bitkiler", "İnci Kefali", "Kavramlar Ormanı", "Tembel Hayvanın İzleri", "Gölde Matematik" ve "Çınar Ağacı" etkinlikleri olmak üzere 6 etkinlik yer almaktadır. "Endemik Bitkiler" etkinliğinde, Türkiye'ye özgü bitkiler tanıtılarak çocuklara biyoçeşitliliğin önemi anlatılmaktadır. "İnci Kefali" etkinliği, Van Gölü'nde yaşayan inci kefalinin akıntıya karşı yüzme mücadelesini anlatmaktadır ve doğadaki canlıların ekosistem içindeki rolünü vurgulamaktadır. "Kavramlar Ormanı" etkinliğinde çocuklar ormandaki ağaçları, hayvanları ve bitkileri fark ederek kavramları uygulamalı şekilde öğrenirken, doğal yaşamı tanıyarak çevre bilinci geliştirirler. "Tembel Hayvanın İzleri" etkinliği, çocukların tembel hayvanların hareketlerini

keşfederek onların yaşam biçimlerini tanımasını ve iz takibi çalışmasıyla çevredeki hayvan davranışlarını fark etmeye yönelik çevre bilinci geliştirmesini sağlar. “Gölde Matematik” etkinliği, çocukların nilüfer çiçeklerinin su ekosistemindeki yapısını öğrenirken sayma çalışması yapmalarını ve böylece doğal yaşamı tanıyarak çevreye ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağlar. “Çınar Ağacı” etkinliği, çocukların Atatürk’ün Yürüyen Köşk hikâyesi üzerinden ağaçların ve ormanların önemini fark ederek doğayı koruma bilinci geliştirmelerini sağlarken, aynı zamanda ağaçların büyüme aşamalarını sıralayarak çevreyle ilişkilendirilmiş bir öğrenme yapmalarını destekler.

Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında “Zıp Zıp Kanguru”, “Toprağın Altında”, “Kendimi Koruyorum” ve “Türkiye’deki Hayvanlar” etkinlikleri olmak üzere 4 etkinlik bulunmaktadır. “Zıp Zıp Kanguru” etkinliği, çocukların kanguruların doğal hareket biçimlerini taklit ederek hem motor becerilerini geliştirmelerini hem de hayvanların yaşam özelliklerini tanıyıp doğal çevredeki canlıların farklılıklarına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlar. “Toprağın altında” etkinliği, toprak altında yaşayan hayvanların tanıtıldığı bir etkinlik olup, ekosistem farkındalığı kazandırmaktadır. “Kendimi Koruyorum” etkinliği, çocukların farklı hayvanların kendilerini koruma yöntemlerini keşfederek hem doğadaki canlıların savunma stratejilerini anlamalarını hem de kendi güvenliklerini sağlama konusunda çevresel farkındalık geliştirmelerini amaçlar. “Türkiye’deki Hayvanlar” etkinliğinde, Van kedisi, Ankara tavşanı, Denizli horozu ve Türk tazısı gibi Türkiye’ye özgü hayvanlar hakkında bilgi verilmektedir. Bu etkinlik, ülkemize özgü hayvan türlerini tanıtarak çocuklarda biyolojik çeşitliliğe yönelik farkındalık oluşturmaya ve yaşadıkları çevredeki canlıları koruma bilinci geliştirmeyi amaçlar.

“Doğal Kaynakların Korunması ve Doğa Farkındalığı” temasında 4 etkinlik bulunmaktadır. Tema kapsamında Çekirdek 2 kitabında “Bilmecelerle Hava Durumu” ve “Bilmecelerle Mevsimler” etkinliklerinde ise çocuklara hava durumu ve mevsimler eğlenceli bir yolla öğretilmektedir. Bu etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinliklerde çocuklara doğanın değişimine ilişkin farkındalık kazanmaları sağlanmaktadır. Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında “Giysi dolabı” ve “Çevremizi Koruyalım” etkinlikleri bulunmaktadır. “Giysi Dolabı” etkinliği, çocukların hava durumuna göre doğru giyinmeyi öğrenirken hava olaylarının çevremizi nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlayarak temel çevre bilincini geliştirmeyi amaçlar. “Çevremizi Koruyalım” etkinliği, çocukların doğaya zarar veren ve doğayı koruyan davranışları ayırt etmelerini sağlamaktadır. Çocuklar, çevreyi temiz tutmanın önemi üzerine düşünmekte ve doğru davranışları belirleyerek bilinç kazanmaktadır.

Okul Öncesi 5 Yaş Grubunda Çevre Eğitimi

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında okul öncesi eğitim 5 yaş grubu için okullarda kullanılan “5 Yaş Çekirdek 1 Kitabı”, “5 Yaş Çekirdek 2 Kitabı”, “5 Yaş Grubu Çekirdek 3 Kitabı” ve “5 Yaş Grubu Çekirdek 4 Kitabı” çevre eğitimi açısından incelenmiş ve ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi 5 Yaş Grubu Çevre Eğitimine İlişkin Bulgular

Tema	Etkinlikler	Etkinlik Sayısı
Çevre Bilinci ve Doğa Sevgisi	Ayçiçeği Tarlası (Çekirdek 1)	17
	Kestane Ağacının Yaşam Döngüsü (Çekirdek 1)	
	Atatürk’ün Doğa Sevgisi (Çekirdek 1)	
	Zeynep Doğa Gezisinde (Çekirdek 1)	
	Bugün Gökyüzü (Çekirdek 1)	
	Sonbahar Yapraklarını Sayalım (Çekirdek 1)	
	İrem Bahçe Keşfinde (Çekirdek 1)	
	Mevsim Kartları (Çekirdek 2)	
	Zeytinleri Sayalım (Çekirdek 2)	
	Kış (Çekirdek 2)	
	Endemik Bitkiler (Çekirdek 2)	
	Çiçek Bahçesi (Çekirdek 3)	
	Ağacı İnceliyorum (Çekirdek 3)	
	Bitkilerin İhtiyaçları (Çekirdek 3)	
	Çiçeğin Bölümlerini İnceleyelim (Çekirdek 4)	
	Ağaçlar ve Tohumları (Çekirdek 4)	

	Ayçiçeğinin Yaşam Döngüsü (Çekirdek 4)	
Tasarruf, Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi	Geri Dönüşüm Kutuları (Çekirdek 2)	
	Kaynakları Boşa Harcamıyorum (Çekirdek 2)	
	Enerji Tasarrufu (Çekirdek 3)	
	Kırkyama (Çekirdek 3)	6
	Kompost Yapalım (Çekirdek 3)	
	Değiştir-Dönüştür-Yeniden Kullan (Çekirdek 4)	
Hayvan Sevgisi ve Ekosistem Farkındalığı	Saklanmış Böcekleri Bulalım (Çekirdek 1)	
	Anadolu Parsı (Çekirdek 1)	
	Bilmece Kutusu (Çekirdek 1)	
	Hayvanların İlginç Yatakları (Çekirdek 1)	
	Ülkemizde Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar (Çekirdek 1)	
	Yaşam Döngüsünü Araştırıyorum (Çekirdek 1)	
	Arı Kovanlarını Sayalım (Çekirdek 1)	
	Hayvanlarla Sanat Çalışması (Çekirdek 1)	
	Hayvanların Benekleri (Çekirdek 1)	
	Gizlenmiş Hayvanlar (Çekirdek 1)	
	Dikkatle Bak-Aklında Tut (Çekirdek 1)	
	Hayvan Röntgenleri (Çekirdek 1)	
	Gececil Hayvanlar (Çekirdek 1)	
	Ülkemizdeki Kuş Türleri (Çekirdek 1)	27
	Fotoğrafçı (Çekirdek 2)	
	Kuşlar ve Gagaları (Çekirdek 2)	
	Tavuğun Yaşam Döngüsü (Çekirdek 2)	
	Arılar ve Görevleri (Çekirdek 3)	
	Hayvanların Yumurtaları (Çekirdek 3)	
	Denizdeki Canlılar (Çekirdek 3)	
	Uğur Böceğinin Yaşam Döngüsü (Çekirdek 3)	
	Böcekler Yuvalarında (Çekirdek 3)	
	Uçamayan Kuş Türleri (Çekirdek 3)	
	Solucan Yolu (Çekirdek 3)	
	Böcek Otel (Çekirdek 4)	
	Deniz Canlıları (Çekirdek 4)	
	Göçmen Kuşlar 1-2 (Çekirdek 4)	

Tablo 6'ya göre okul öncesi 5 yaş grubu eğitiminde kullanılan Çekirdek 1, Çekirdek 2, Çekirdek 3 ve Çekirdek 4 kitaplarında çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler 3 tema altında toplanmıştır. Bunlar; "Çevre Bilinci ve Doğa Sevgisi", "Tasarruf, Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi" ve "Hayvan Sevgisi ve Ekosistem Farkındalığı" olarak belirlenmiştir. "Çevre Bilinci ve Doğa Sevgisi" temasında 17 etkinlik yer almaktadır. Çekirdek 1 kitabında, "Ayçiçeği Tarlası", "Kestane Ağacının Yaşam Döngüsü", "Atatürk'ün Doğa Sevgisi", "Zeynep Doğa Gezisinde", "Bugün Gökyüzü", "Sonbahar Yapraklarını Sayalım" ve "İrem Bahçe Keşfinde" olmak üzere 7 etkinlik yer almaktadır. "Ayçiçeği Tarlası" etkinliği, ayçiçeklerinin doğadaki özelliklerini tanıtarak çocukların tarım ürünlerini ve güneşle ilişkili doğal süreçleri fark etmelerini sağlayan, aynı zamanda örüntü kuralını bulup uygulamalarına imkân tanıyan çevre temelli bir çalışmadır. "Kestane Ağacının Yaşam Döngüsü" etkinliğinde çocuklar ağacın gelişim aşamalarını inceleyip boyayarak bitki büyüme süreçlerini öğrenirken, doğadaki yaşam döngülerine dair farkındalık ve çevre bilinci kazanmaktadır. "Atatürk'ün Doğa Sevgisi" etkinliğinde, çocuklar Atatürk'ün doğaya gösterdiği özeni öğrenip kendi doğa deneyimlerini hayal ederek çizim yoluyla ifade ederken, çevreye saygı ve doğa koruma bilinci kazanmaktadır. "Zeynep Doğa Gezisinde" etkinliği, çocukların doğa yürüyüşünde karşılaşılan canlı ve cansız varlıkları fark edip sayarak grafiğe aktarmalarını sağlayarak çevreyi gözlemleme ve doğadaki çeşitliliği tanıma bilinci kazandırır. "Bugün Gökyüzü" etkinliği, çocukların gökyüzünü ve hava durumunu gözlemleyerek günlük yaşamda hava koşullarına uygun seçimler yapmayı öğrenmelerini sağlayarak çevreyi tanıma ve doğayla uyum içinde yaşama bilinci kazandırır. "Sonbahar Yapraklarını Sayalım" etkinliği, çocukların doğadaki mevsim değişimlerini fark ederek yaprakları inceleyip gruplandırmasıyla hem matematiksel düşünmeyi hem de çevrede gerçekleşen doğal döngüleri tanımayı destekler. "İrem Bahçe Keşfinde"

etkinliği, çocukların bahçeden topladıkları gerçek yapraklarla resim oluşturarak doğayı gözlemlemelerini ve doğal malzemeleri yaratıcı biçimde kullanarak çevreye duyarlılık geliştirmelerini sağlar.

Tema kapsamında Çekirdek 2 kitabında; “Mevsim Kartları”, “Zeytinleri Sayalım”, “Kış” ve “Endemik Bitkiler” olmak üzere 4 etkinlik yer almaktadır. “Mevsim Kartları” etkinliği, çocukların mevsimlere göre doğada meydana gelen değişimleri fark ederek görselleri doğru mevsimle eşleştirmesi yoluyla çevresel döngüleri tanımasını ve mevsim bilinci geliştirmesini sağlar. “Zeytinleri Sayalım” etkinliği, çocukların zeytinin hasattan sofraya uzanan doğal üretim sürecini tanıyarak çevresel kaynakların nasıl değerlendirildiğini fark etmelerini ve zeytin kavanozlarındaki sayıları belirleyip eşleştirerek uygulama yapmalarını sağlar. “Kış” etkinliği, çocukların kış mevsiminde hem hayvanların hem de insanların nasıl korunmaya ihtiyaç duyduğunu fark etmelerini sağlayarak çevredeki canlılara yönelik duyarlılık kazanırken görseldeki öğeleri bulup sayarak dikkat ve çevre gözlem becerilerini geliştirmelerini amaçlar. Endemik Bitkiler Etkinliği, çocukların yalnızca belirli bölgelerde yetişebilen çakır çiğdemi ve Kapadokya soğanı gibi endemik türleri görseller üzerinden ayırt ederek işaretlemelerini sağlayan ve bu yolla biyolojik çeşitliliğin korunmasının çevre eğitiminin temel bir parçası olduğunu kavratmayı amaçlayan bir çalışmadır.

Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında; “Çiçek Bahçesi”, “Ağacı İnceliyorum” ve “Bitkilerin İhtiyaçları” olmak üzere 3 etkinlik yer almaktadır. “Çiçek Bahçesi Etkinliği”, çocukların soğanlı bitkileri tanıyıp görseller üzerinden türleri ayırt ederek bahçede eşit ekim düzenini keşfetmesini sağlayan ve bitki gelişimini anlamaya yönelik bu deneyimle çevreye duyarlı, bitki yaşam döngüsünü önemseyen davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunan bir çevre eğitimi çalışmasıdır. “Ağacı İnceliyorum Etkinliği”, çocukların ağaç bölümlerini ve gelişim aşamalarını inceleyerek bir ağacın yaşam döngüsünü kavramasını ve böylece doğal çevreye yönelik farkındalık ile koruma bilinci geliştirmesini amaçlayan bir çevre eğitimi çalışmasıdır. “Bitkilerin İhtiyacı” etkinliği, çocukların bitkilerin yaşamını sürdürebilmek için su, ışık ve uygun bakım gibi temel ihtiyaçlarını fark ederek doğadaki canlıların gereksinimlerini anlamalarını ve çevre bilinci kazanmalarını sağlar. Tema kapsamında Çekirdek 4 kitabında; “Çiçeğin Bölümlerini İnceleyelim”, “Ağaçlar ve Tohumları” ve “Ayçiçeğinin Yaşam Döngüsü” etkinlikleri yer almaktadır. “Çiçeğin Bölümlerini İnceleyelim” etkinliği, çocukların çiçeğin kök, sap ve yaprak gibi bölümlerini gözlemleyerek bitkilerin yapısını anlamalarını ve su, güneş, toprak gibi doğal unsurların bitki yaşamındaki önemini kavrayarak çevre bilinci geliştirmelerini sağlar. “Ağaçlar ve Tohumları” etkinliği, çocukların farklı ağaç türlerini ve tohumlarını tanıyarak sayma ve eşleştirme çalışmaları yapmasını sağlayarak bitkilerin üreme süreçlerini anlamalarını ve doğal çevreye dair farkındalık kazanmalarını hedefler. “Ayçiçeğinin Yaşam Döngüsü” etkinliği, çocukların ayçiçeğinin tohumdan çiçeğe kadar olan gelişim aşamalarını inceleyip sıralayarak bitki yaşam döngüsünü anlamalarını ve doğadaki büyüme süreçlerine dair çevre bilinci kazanmalarını sağlar.

“Tasarruf, Geri Dönüşüm ve Atık Yönetimi” temasında 6 etkinlik yer almaktadır. Tema kapsamında Çekirdek 2 kitabında “Geri Dönüşüm Kutuları” ve “Kaynakları Boşa Harcamıyorum” etkinlikleri yer almaktadır. “Geri Dönüşüm Kutuları” etkinliği, çocukların atıkları plastik, kâğıt ve cam olarak ayırarak geri dönüşüm sürecini öğrenmelerini ve çevreyi koruma bilinci geliştirmelerini sağlar. “Kaynakları Boşa Harcamıyorum” etkinliği, çocukların su, enerji ve malzeme kullanımındaki doğru ve yanlış davranışları ayırt ederek kaynak tasarrufu bilinci kazanmalarını ve çevreyi koruma farkındalıklarını geliştirmelerini sağlar. Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında; “Enerji Tasarrufu”, “Kıryama” ve “Kompost Yapalım” etkinlikleri yer almaktadır. “Enerji Tasarrufu” etkinliği, çocukların günlük yaşamda enerji tasarrufu yöntemlerini keşfetmelerini ve rüzgâr gibi doğal kaynakların kullanımını gözlemleyerek çevreye duyarlılık ve sürdürülebilir enerji bilinci kazanmalarını sağlar. “Kıryama” etkinliği, çocukların kullanılmayan veya küçülen giysileri değerlendirilerek yeniden kullanım ve geri dönüşüm kavramlarını öğrenmelerini ve kaynakları israf etmeden çevreye duyarlı davranışlar geliştirmelerini sağlar. “Kompost Yapalım” etkinliği, çocukların yiyecek atıklarını toprağa kazandırarak geri dönüşüm ve organik atık yönetimini öğrenmelerini ve toprak verimliliğini artırarak çevre bilinci geliştirmelerini sağlar. Tema kapsamında Çekirdek 4 kitabında, “Değiştir-Dönüştür-Yeniden Kullan” etkinliği yer almaktadır. “Değiştir-Dönüştür-Yeniden

Kullan” etkinliği, çocukların atık malzemeleri yaratıcı biçimde yeniden kullanarak ileri dönüşüm kavramını öğrenmelerini ve kaynakları verimli kullanarak çevreyi koruma bilinci kazanmalarını sağlar.

“Hayvan Sevgisi ve Ekosistem Farkındalığı” temasında 27 etkinlik bulunmaktadır. Tema kapsamında Çekirdek 1 kitabında; “Saklanmış Böcekleri Bulalım”, “Anadolu Parsı”, “Bilmece Kutusu”, “Hayvanların İlginç Yatakları”, “Ülkemizde Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar”, “Yaşam Döngüsünü Araştırıyorum”, “Arı Kovanlarını Sayalım”, “Hayvanlarla Sanat Çalışması”, “Hayvanların Benekleri”, “Gizlenmiş Hayvanlar”, “Dikkatle Bak-Aklında Tut”, “Hayvan Röntgenleri”, “Gececil Hayvanlar” ve “Ülkemizdeki Kuş Türleri” olmak üzere 14 etkinlik yer almaktadır. “Saklanmış Böcekleri Bulalım” etkinliği, çocukların böcekleri tanımasını, onların doğal yaşam alanlarını anlamasını ve ekosistem içindeki rollerine dair çevre bilinci geliştirmelerini sağlar. “Anadolu Parsı” ve “Ülkemizde Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar” etkinlikleri, çocukların nesli tükenmekte olan hayvanları tanımasını, bu türlerin doğal yaşam alanlarını anlamasını ve biyolojik çeşitliliği koruma bilinci geliştirmelerini sağlar. “Bilmece Kutusu” etkinliği, çocukların hayvanları tanımasını, davranış ve yaşam özelliklerini keşfetmesini sağlayarak doğadaki canlılara karşı farkındalık ve ilgilerini artırır. “Hayvanların İlginç Yatakları” etkinliği, çocukların farklı hayvan türlerinin yaşam alanlarını ve uyuma alışkanlıklarını öğrenmesini sağlayarak doğadaki canlılara karşı farkındalık kazandırır. “Yaşam Döngüsünü Araştırıyorum” etkinliği, çocukların farklı canlıların yaşam döngülerini keşfetmesini sağlayarak doğadaki canlı çeşitliliğine ve ekosistemlerin sürekliliğine dair farkındalık kazandırır. “Arı Kovanlarını Sayalım” etkinliği ayı mağarasına giden yoldaki arı kovanlarını sayıp aynı sayıda el çırparak çocukların doğal çevredeki canlıları fark etmelerini ve sayı-doğa ilişkisini kavrayarak çevre bilinci geliştirmelerini amaçlayan bir çevre eğitimi etkinliğidir.

“Hayvan Sevgisi ve Ekosistem Farkındalığı” temasında Çekirdek 1 kitabında yer alan “Hayvanlarla Sanat Çalışması” etkinliği, hayvanların vücut bölümlerini inceleyip değiştirerek yaratıcı çizimler yapan çocukların gerçek hayvan özelliklerini fark etmelerini ve biyolojik çeşitliliğin önemini kavrayarak çevre bilinci geliştirmelerini amaçlayan bir çevre eğitimi etkinliğidir. “Hayvanların Benekleri” etkinliği, benekli hayvanları inceleyip adlandırarak onların doğal özelliklerini tanıyan çocukların biyolojik çeşitliliği fark etmelerini ve bu farkındalığı yaratıcı bir resim çalışmasıyla pekiştirerek çevre bilinci geliştirmelerini amaçlayan bir çevre eğitimi etkinliğidir. “Gizlenmiş Hayvanlar” etkinliği, ortamına uyum sağlayarak gizlenen hayvanları görseller üzerinden keşfeden çocukların kamuflaj ve hayatta kalma stratejilerini anlayarak doğadaki canlıların yaşam koşullarına yönelik farkındalık ve çevre bilinci geliştirmelerini amaçlayan bir çevre eğitimi etkinliğidir. “Dikkatle Bak-Aklında Tut” etkinliği, kumsal ve deniz canlılarını dikkatle inceleyip sayılarını hatırlayan çocukların deniz ekosistemini tanıyarak canlı çeşitliliğine yönelik farkındalık ve çevre bilinci geliştirmelerini amaçlayan bir çevre eğitimi etkinliğidir. “Hayvan Röntgenleri” etkinliği, çocukların yaşayan ve nesli tükenen hayvanların içyapılarındaki farklılıkları fark ederek tür çeşitliliği, yaşam alanları ve hayvanların korunmasına yönelik çevresel duyarlılık geliştirmeleriyle ilişkilendirilebilir. “Gececil Hayvanlar” etkinliği, çocukların hayvanların yaşam döngüleri ve gece-gündüz davranış farklılıklarını keşfederek doğal yaşamı, tür özelliklerini ve ekosistem dengesini anlamalarıyla çevre eğitimi kapsamında ilişkilendirilebilir. “Ülkemizdeki Kuş Türleri” etkinliği, çocukların ülkemizde yaşayan kuş çeşitlerini tanıyarak biyolojik çeşitlilik, doğal yaşamın korunması ve türlere karşı duyarlılık geliştirmeleriyle çevre eğitimiyle ilişkilendirilebilir.

Tema kapsamında Çekirdek 2 kitabında; “Fotoğrafçı”, “Kuşlar ve Gagaları” ve “Tavuğun Yaşam Döngüsü” etkinlikleri yer almaktadır. “Fotoğrafçı” etkinliği, çocukların su altı ve kara ekosistemlerinde yaşayan canlıları gözlemleyerek doğal yaşam çeşitliliğini fark etmeleri, habitatların korunmasının önemini kavramaları ve çevresel duyarlılık geliştirmelerini sağlar. “Kuşlar ve Gagaları” etkinliği, kuşların gagaları ile beslenme biçimleri arasındaki ilişkiyi keşfetmeye olanak tanıyarak doğadaki uyum ve türlerin yaşam stratejilerine yönelik çevre farkındalığı kazandırır. “Tavuğun Yaşam Döngüsü” etkinliği, canlıların gelişim süreçlerini tanıma yoluyla doğadaki döngüsellik ve yaşamın sürekliliğine yönelik çevre bilinci geliştirir. Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında; “Arılar ve Görevleri”, “Hayvanların Yumurtaları”, “Denizdeki Canlılar”, “Uğur Böceğinin Yaşam Döngüsü”, “Böcekler Yuvalarında”, “Uçamayan Kuş Türleri” ve “Solucan Yolu” etkinlikleri yer almaktadır.

“Arılar ve Görevleri” etkinliği, arıların kovandaki çalışma düzeni ve ekolojik rollerini tanıtarak doğal yaşamın işleyişine yönelik ekosistem bilinci oluşturur. “Hayvanların Yumurtaları” etkinliği, farklı türlerin üreme biçimlerini keşfederek biyolojik çeşitlilik ve türlerin korunmasına yönelik çevre farkındalığı kazandırır. “Denizdeki Canlılar” etkinliği, çocukların deniz ekosistemindeki farklı yaşam alanlarını ve canlı çeşitliliğini gözlemleyerek su altı yaşamı ve denizlerin korunmasına yönelik çevre bilinci geliştirmelerini sağlar.

Tema kapsamında Çekirdek 3 kitabında yer alan “Uğur Böceğinin Yaşam Döngüsü” etkinliği, uğur böceğinin gelişim aşamalarını gözlemleyerek böceklerin ekosistemdeki rolü ve doğal yaşam döngüsüne yönelik çevre farkındalığını artırır. “Böcekler Yuvalarında” etkinliği, böceklerin hareket ve yuvalarını kullanma davranışlarını gözlemleyerek ekosistem içindeki küçük canlıların rollerine ve doğal yaşamın düzenine dair çevre farkındalığı kazandırır. “Uçamayan Kuş Türleri” etkinliği, farklı kuş türlerini ve özelliklerini karşılaştırarak tür çeşitliliği ve habitatlara uyum konularında çevre farkındalığı geliştirmeyi destekler. “Solucan Yolu” etkinliği, solucanların toprak altındaki hareketlerini gözlemleyerek toprak sağlığı ve doğal döngülere yönelik çevre bilincini artırır. Tema kapsamında Çekirdek 4 kitabında; “Böcek Oteli”, “Deniz Canlıları” ve “Göçmen Kuşlar 1-2” etkinlik yer almaktadır. “Böcek Oteli” etkinliği, farklı böcek türlerinin birlikte yaşama ve ekosistemdeki rollerini gözlemleyerek biyolojik çeşitlilik ve ekosistem içindeki iş birliği farkındalığını geliştirir. “Deniz Canlıları” etkinliği, çocukların deniz canlılarını gözlemleyip tanımasını sağlayarak su ekosistemine ve deniz yaşamının korunmasına yönelik çevre farkındalığını artırır. “Göçmen Kuşlar 1-2” etkinliği, çocukların göç eden kuş türlerini gözlemleyip kaydetmesini sağlayarak kuş göçleri ve sulak alanların korunmasına yönelik çevre farkındalığını geliştirir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çevre eğitimi, bireylerin doğal dünyaya karşı farkındalık kazanmasını, doğayla sürdürülebilir bir ilişki kurmasını ve çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmesini amaçlayan disiplinlerarası bir eğitim alanıdır (Palmer, 1998; Tilbury, 1995). Erken çocukluk dönemi, çevre eğitiminin temel kazanımlarının oluşturulması açısından kritik bir dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde kullanılan kaynakların çevre eğitimi açısından ne ölçüde yeterli olduğu önemli bir tartışma konusudur.

Okul öncesi 3 yaş grubu için hazırlanan 3 Yaş Çekirdek 1 ve 2 kitaplarında yer alan çevre eğitimi etkinlikleri, çocukların doğa, iklim, su kullanımı, hayvanlar ve geri dönüşüm konularında farkındalık kazanmalarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Bulgular, özellikle “Doğa Gözlemleri” ve “Hayvanları Tanıma” temalarında yoğunlaşan etkinliklerin çocukların gözlem, sınıflandırma, problem çözme ve dikkat becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, “Yuvalardan Gelen Sesler” ve “Deniz Altında Bir Gün” etkinlikleri, çocukların hayvanların yaşam alanlarını ve ekosistemdeki rollerini gözlemleyerek çevresel farkındalık kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, iklimle uyum ve su tasarrufu gibi temalar aracılığıyla çevresel sorumluluk bilinci ve sürdürülebilir yaşam davranışlarının erken yaşta kazandırılması hedeflenmektedir. Bununla birlikte, su tasarrufu/hijyen ve geri dönüşüm temalarındaki etkinlik sayısının görece az olması, bu kritik alanlarda içerik zenginliğinin artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Literatürde de erken çocuklukta çevre eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişim ve uzun vadeli çevreye duyarlı davranışlar kazanmalarında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gülay-Ogelman ve Durkan, 2014; Cagle, 2018; Rosa vd., 2018; Ardoin vd., 2020; Petkou, 2025). Bu bağlamda, kitaplarda yer alan etkinliklerin açık hava uygulamaları ve öğretmen yönlendirmeleri ile desteklenmesi, çocukların çevreyi gözlemleme ve doğayla etkileşim kurma becerilerini güçlendirecek ve sürdürülebilir yaşam bilincini pekiştirecektir. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çevre eğitimi etkinliklerinin, çocukların ekosistem farkındalığını geliştirmede, çevre dostu davranışları benimsemelerinde ve çevresel sorumluluk kazanmalarında önemli bir araç olduğu söylenebilir; ancak su, geri dönüşüm ve kaynak tasarrufu gibi alanlarda içerik çeşitliliğinin artırılması, programın etkililiğini daha da yükseltecektir.

Okul öncesi 4 yaş grubu için hazırlanan Çekirdek 1, 2 ve 3 kitaplarında yer alan çevre eğitimi etkinlikleri, çocukların geri dönüşüm, doğal yaşam, biyolojik çeşitlilik ve doğal kaynakların korunması konularında farkındalık kazanmalarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Bulgular, özellikle “Doğal Yaşam ve Biyolojik Çeşitlilik” temasında yoğunlaşan etkinliklerin, çocukların

gözlem, sınıflandırma, problem çözme ve motor becerilerini geliştirirken, doğa ve çevre farkındalığını güçlendirdiğini göstermektedir. Örneğin, “Hayvanlar Âlemi”, “Kurbağanın Yolu” ve “Toprağın Altında” etkinlikleri, çocukların hayvanların yaşam alanlarını ve ekosistemdeki rollerini gözlemlmelerini sağlayarak ekosistem farkındalığı kazandırmaktadır. Benzer şekilde, “Endemik Bitkiler” ve “Türkiye’deki Hayvanlar” etkinlikleri, çocukların biyolojik çeşitliliğin önemini anlamalarını ve yerel türlere yönelik koruma bilinci geliştirmelerini desteklemektedir. Geri dönüşüm ve atık yönetimi teması kapsamında yer alan etkinlikler (“Atık Kutuları”, “Mutfakta Sıfır Atık”, “Dönüştür, Değerlendir”) çocukların atık ayrıştırma ve yeniden kullanım becerilerini geliştirirken, sürdürülebilir tüketim bilinci kazanmalarını sağlamaktadır. Bu bulgular, erken yaşta uygulanan çevre eğitiminin, çocuklarda çevresel sorumluluk bilincini artırmada ve doğa dostu davranışları teşvik etmede etkili olduğunu gösteren literatürle uyumludur (Şallı vd., 2013; Jørgensen, 2016; Ardoin, vd., 2020; Petkou, 2025).

Okul öncesi 4 yaş grubu için hazırlanan Çekirdek 1, 2 ve 3 kitaplarında doğal kaynakların korunması ve doğa farkındalığı teması altında yer alan etkinlikler (“Bilmecelerle Hava Durumu”, “Çevremizi Koruyalım”) çocuklara doğa olaylarını gözlemleme ve çevresel etkilerini anlama fırsatı sunarken, çevreyi koruma konusunda eleştirel düşünme ve bilinçli karar alma becerilerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, çevre eğitiminde davranış değişikliği ve problem çözme odaklı yaklaşımların önemini vurgulayan kuramsal çerçevelerle de tutarlıdır (Bonnett, 2007; Tillmann vd., 2018; Bang vd., 2018; Ernst ve Burcak, 2019; Kızıroğlu, 2023). Okul öncesi 4 yaş grubu için hazırlanan Çekirdek kitaplarındaki etkinlikler, çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını artırmak, ekosistem ve biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi kazandırmak, geri dönüşüm ve doğal kaynakların korunması gibi sürdürülebilir davranışları teşvik etmek açısından etkili bir araçtır. Bununla birlikte, bazı temalarda etkinlik sayısının görece az olması, özellikle doğal kaynakların korunması ve iklim farkındalığı konularında içerik çeşitliliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim programlarının bu alanları daha fazla kapsayacak şekilde geliştirilmesi, erken yaşta kazanılan çevre bilincinin pekişmesini ve sürdürülebilir davranışların yaşam boyu benimsenmesini destekleyecektir.

Okul öncesi 5 yaş grubu için hazırlanan Çekirdek 1, 2, 3 ve 4 kitaplarında yer alan çevre eğitimi etkinlikleri, çocukların çevre bilinci, doğa sevgisi, geri dönüşüm farkındalığı ve ekosistem bilgisi kazanmalarını destekleyecek şekilde kapsamlı bir biçimde tasarlanmıştır. Bulgular, özellikle “Hayvan Sevgisi ve Ekosistem Farkındalığı” teması kapsamında yer alan 27 etkinliğin, çocukların gözlem, sınıflandırma, dikkat ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve ekosistem, biyolojik çeşitlilik ile türlerin korunması konularında farkındalık sağladığını göstermektedir. Örneğin, “Anadolu Parsı”, “Ülkemizde Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar”, “Böcek Otel” ve “Göçmen Kuşlar” etkinlikleri, çocukların hem yerel hem de küresel ölçekte canlı türlerinin yaşam alanlarını tanımasına ve bu alanların korunmasının önemini kavramasına katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, erken yaşta verilen çevre eğitiminde biyolojik çeşitliliğin vurgulanmasının çocuklarda sorumluluk ve doğa sevgisi geliştirdiğini gösteren literatürle paralellik göstermektedir (Phenice ve Griffiore, 2003; Sobel, 2016; Wilson, 2018; Ardoin, vd., 2020; Petkou, 2025). “Çevre Bilinci ve Doğa Sevgisi” teması altında yer alan 17 etkinlik, çocukların bitkilerin yaşam döngüsünü, mevsim değişimlerini, hava koşullarını ve doğal süreçleri gözlemleyerek doğayla etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Etkinlikler, hem bilişsel hem de duyu-motor gelişimi desteklerken, çocuklara çevreyi koruma, doğal kaynaklara saygı ve sürdürülebilir yaşam davranışları kazandırmaktadır. Örneğin, “Ayçiçeğinin Yaşam Döngüsü”, “Ağaçlar ve Tohumları” ve “Bitkilerin İhtiyaçları” etkinlikleri, çocukların bitkilerin gelişim süreçlerini anlamalarını ve doğal döngülerin önemini kavramalarını sağlamaktadır.

Okul öncesi 5 yaş grubu için hazırlanan Çekirdek 1, 2, 3 ve 4 kitaplarında tasarruf, geri dönüşüm ve atık yönetimi teması kapsamında yer alan 6 etkinlik, çocuklarda kaynakların doğru kullanımını öğretmekte ve geri dönüşüm ile ileri dönüşüm kavramlarını deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. “Kompost Yapalım” ve “Değiştir-Dönüştür-Yeniden Kullan” etkinlikleri, çocukların organik atık yönetimi ve yaratıcı yeniden kullanım becerilerini geliştirerek sürdürülebilir davranışları erken yaşta benimsemelerine katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, çocukluk döneminde çevresel sorumluluk davranışlarının kazanılmasının uzun vadeli ekolojik farkındalığı artırdığına dair mevcut araştırmalarla uyumludur (Bonnett, 2007; Corraliza ve Collado, 2019; Otto, vd., 2019; Kızıroğlu, 2023). 5 yaş grubu

için hazırlanan Çekirdek kitaplarındaki etkinlikler, çevre eğitimi açısından oldukça kapsamlı ve etkili bir yapı sunmaktadır. Hem bitkiler hem de hayvanlar üzerinden verilen etkinlikler, çocukların çevreye yönelik gözlem, empati ve sorumluluk becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca geri dönüşüm, tasarruf ve kaynak yönetimi gibi temalarla çocuklara sürdürülebilir yaşam pratikleri kazandırılmaktadır. Bununla birlikte, çevre eğitiminin kalıcılığını artırmak ve davranışa dönüştürmek için bu etkinliklerin sınıf dışında doğa yürüyüşleri, bahçe uygulamaları ve aile katılımı ile desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Artun, H. (2013). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bang, K.-S., Kim, S., Song, M. K., Kang, K. I., & Jeong, Y. (2018). The effects of a health promotion program using urban forests and nursing student mentors on the perceived and psychological health of elementary school children in vulnerable populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9), 1977. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091977>
- Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707–721. <https://doi.org/10.1080/00220270701447149>
- Cagle, N. L. (2018). Changes in experiences with nature through the lives of environmentally committed university faculty. *Environmental Education Research*, 24(6), 889–898. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1342116>
- Chawla, L. (1998) Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4, 369–382. <https://doi.org/10.1080/1350462980040402>
- Corraliza, J. A., & Collado, S. (2019). Ecological awareness and children's environmental experience. *Psychologist Papers*, 40(3), 190–196. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2896>
- Çavuş, M. N. (2024). Turizm ve çevre ilişkisi kapsamında konaklama işletmelerinin açılması ve işletilmesine yönelik hukuki düzenlemeler. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2024 (1), 112-127.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagana, X., Alvarez-Pedrerol, M., et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Davis, J. (1998) Young children, environmental education and the future. In *Education And The Environment*. (pp. 141-155). World Education Fellowship.
- Davis, J. (Ed.) (2010). *Young children and the environment: early education for sustainability*. Port Melbourne, VIC: Cambridge University Press.
- Demssie, Y. N., Biemans, H. J. A., & Wesselink, R. (2022). Fostering students' systems thinking competence for sustainability by using multiple real-world learning approaches. *Environmental Education Research*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2141692>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Elcan Kaynak, N., Altan, A. E., Abbak, Y., ... Alp, Z. A. (2023). Sürdürülebilir Kalkınma Açısından Nitelikli Eğitime Teorik Bir Bakış. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 592-609. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1315268>
- Environmental Protection Agency [EPA] (2024). *What is environmental education?*, United States Environmental Protection Agency. Retrived 10.03.2025 from <https://www.epa.gov/education/what-environmental-education#:~:text=Environmental%20education%20is%20a%20process,make%20informed%20and%20responsible%20decisions>.
- Erdoğan, M. (2011). The effects of ecology-based summer nature education program on primary school students' environmental knowledge, environmental affect and responsible environmental behavior. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2233-2237.
- Ergün, M. (1980). *Oyun ve oyuncak üzerine -I*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), Article 4212. <https://doi.org/10.3390/su11154212>
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679–687.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., et al. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in

- children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6455–6474. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606455>
- Göçer, M., Canik, S., Demirdelen, A., Yılmaz, O. ve Aytek, G. (2025). Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin Türkiye’de Çevre Eğitimi, *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 3(1), 33-44.
- Gülay, H. (2011). Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3).
- Gülay-Ogelman, H., ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632- 638.
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44074>
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Jørgensen, K.-A. (2016). Bringing the jellyfish home: Environmental consciousness and ‘sense of wonder’ in young children’s encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, 22(8), 1139–1157. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068277>
- Kaya, S. ve Kaya, F. (2014). İşbirlikli sorun çözme yöntemiyle okulda çocuk oyun alanlarının olmaması sorununun tespiti ve çözümü. *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 189-209.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117–151). MIT Press.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızıroğlu, İ. (2023). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci. *Türkiye Tabiatını Koruma Derneği Tabiat ve İnsan Dergisi*, 2 (193), 6-17.
- Kondo, M., Fluehr, J., McKeon, T., & Branäs, C. (2018). Urban green space and its impact on human health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 445. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030445>
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill, North Carolina.
- Matteson, J. (2013). *The virtue of environmental creativity*. Sage Publications, 22(6), 703-723.
- MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Müller, U., Temple, V. A., Smith, B., Kerns, K., Eycke, K. T., Crane, J., vd. (2017). Effects of nature kindergarten attendance on children’s functioning. *Children, Youth, and Environments*, 27(2), 47–69. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0047>
- North American Association for Environmental Education. [NAAEE]. (2016). *Early childhood environmental education programs: Guidelines for excellence*. Author.
- Otto, S., & Kaiser, F. G. (2014). Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 331–338. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.08.004>
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., & Kaiser, F. G. (2019). The development of children’s environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, Article 101947. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947>
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 23-39.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Peters. A. & Wilson, R. (1996). Networking for the Environment. *Early Childhood Education Journal* 24 (1), 51-53.
- Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167–171. <https://doi.org/10.2304/ciec.2>
- Rosa, C. D., Profice, C. C., & Collado, S. (2018). Nature experiences and adults’ self-reported pro-environmental behaviors: The role of connectedness to nature and childhood nature experiences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01055>

- Schutte, A. R., Torquati, J. C., & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0013916515603095>
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. Redleaf Press.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, S. Ş., ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1, 195-213. <http://dx.doi.org/10.1080/1350462950010206>
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(10), 958–966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- Twohig-Bennett, C., & Jones, A. (2018). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research*, 166, 628–637. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030>
- UNESCO-UNEP (1995). *UNESCO-UNEP environmental educational newsletter*, XX (3) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153491>
- UNFPA (2025). World Population Day. <https://www.un.org/en/observances/world-population-day>
- Uralovich, K. S., Toshmamatovich, T. U., Kubayevich, K. F., Sapaev, I. B., Saylaubaevna, S. S., Beknazarova, Z. F., & Khurramov, A. (2023). A primary factor in sustainable development and environmental sustainability is environmental education. *Caspian Journal of Environmental Sciences*, 21(4), 965-975.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). *Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism*. Children, Youth, and Environments
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Wilson, R. A. (2018). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments* (3rd ed.). Routledge.
- Yılmaz, S., Bolat, E. Y., & Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Çalışmada yazar işbirliği ve oranları aşağıda verilmiştir.

- 1.yazar; verilerin toplanması ve analizi (%15);
- 2.yazar; literatür taraması, verilerin toplanması ve analizi, tüm metnin kontrolü ve düzenlenmesi (%30);
- 3.yazar; literatür taraması, verilerin toplanması ve analizi, tüm metnin kontrolü ve düzenlenmesi (%25);
- 4.yazar; verilerin toplanması ve analizi (%15);
- 5.yazar; sonuç, tartışma ve öneriler (%5);
- 6.yazar; sonuç, tartışma ve öneriler (%5);
- 7.yazar; sonuç, tartışma ve öneriler (%5) bölümünün hazırlanmasında katkıda bulunmuştur.



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpegre.elapublishing.net/tr>

Yükseköğretimde Mikro Yeterlilikler

Seda BAŞ¹, Sabri ÇELİK²

Öz

Günümüz toplumu hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde. Küreselleşen ve dijitalleşen bilgi toplumu bireylerin hayat boyu öğrenmelerini sürekli ve dinamik kılmaktadır. Bu durum esnek, modüler, kısa süreli öğrenmeler olan mikro yeterlilikleri öne çıkarmaktadır. Şeffaf ve kapsayıcı öğrenmeyi sağlayan, öğrenen merkezli ve beceri edinimine odaklanan mikro yeterlilikler, öğrenmelerin şeffaf değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilerek belgelendirilmesidir. Mikro yeterlilik kavramının temel özelliklerini, yükseköğretim bağlamında eğitim ile ilişkisini ve mikro yeterliliklerin Avrupa ve Türkiye'deki güncel durumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Derleme türü olan bu çalışma üç başlık altında yapılandırılmıştır: mikro yeterlilikler ve temel özellikleri, yükseköğretimde mikro yeterlilikler ve eğitim ile ilişkisi, Avrupa ve Türkiye'de mikro yeterliliklere ilişkin güncel durum olarak sıralanmaktadır. Bu yapı, konunun kuramsal boyutunun açıklığa kavuşturulmasına, yükseköğretimde mikro yeterliliklerin uygulanabilirliğine ve ulusal-uluslararası ölçekteki politika yönelimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mikro yeterlilikler, yükseköğretim, hayat boyu öğrenme

Micro Credentials in Higher Education

Abstract

Today's society is undergoing rapid change and transformation. The globalizing and digitalizing information society makes lifelong learning continuous and dynamic for individuals. This situation highlights micro-credentials, which are flexible, modular, and short-term learning programs. Micro-credentials, which enable transparent and inclusive learning, are learner-centered, and focus on skill acquisition, and are documented through the assessment of learning using transparent assessment criteria. This study provides a conceptual framework that aims to examine the fundamental characteristics of the concept of micro-credentials, their relationship with education in the context of higher education, and the current status of micro-credentials in Europe and Türkiye. This review is structured under three headings: micro-credentials and their fundamental characteristics, micro-credentials, and their relationship with education in higher education, and the current status of micro-credentials in Europe and Türkiye. This structure allows for the clarification of the theoretical dimension, the applicability of micro-credentials in higher education, and a holistic assessment of national and international policy trends.

Keywords: Micro credentials, higher education, lifelong learning

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atır

Geliş: 05.10.2025
Derleme Makalesi

Kabul: 21.12.2025

Yayın: 31.12.2025

Baş, S. & Çelik, S. (2025). Yükseköğretimde mikro yeterlilikler. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 4(2), 66-77.

¹ Sorumlu yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bartın/Türkiye, sedauzn@gmail.com, ORCID: 0009-0001-7607-372X

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD, Ankara/Türkiye, sabrie@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8856-4983

Giriş

Değişim olgusu, kaçınılmaz bir gerçektir. Hayatın her alanında meydana gelen hızlı değişim, toplumun yaşam standartlarını ve bireylerin beklentilerini farklılaştırmaktadır. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, dijitalleşme, bireylerin kariyer beklentilerindeki çeşitlenme ve işgücü piyasasındaki hızlı dönüşüm, bireylerin kendilerini geliştirme yolları aramasını zorunlu kılmıştır (European Centre for the Development of Vocational Training [Cedefop], 2022; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yükseköğretim kurumları daha esnek ve erişilebilir öğrenme yolları sunmaya doğru evrilmektedir (OECD, 2019; European Commission, 2020). Yükseköğretim kurumları, sadece bilgi üreten ve aktaran yapılar olmayıp aynı zamanda toplumdaki değişimi yönlendiren ve değişimden etkilenen dinamik kurumlar olarak işlev görmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının hem etken hem de edilgen bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir (İlhan ve Kalaycı, 2018). Dolayısıyla, yaşanan dönüşümün bir ürünü olarak mikro yeterlilikler, bireylerin kendilerini geliştirmesine olanak tanımakta (European Commission, 2018) ve kısa süreli, hedefe yönelik, belgelendirilebilir ve iş piyasasında karşılığı bulunan öğrenme çıktıları sunarak bireylerin hızla değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Cedefop, 2022). Bu nedenle, çağın gerekliliklerini sağlamaya yönelik adımlardan biri olarak yükseköğretim kurumları mikro yeterlilik uygulamalarını gündeme almaya başlamıştır. Bu çalışmanın temel amacı mikro yeterliliklerin kavramsal dayanaklarını inceleyerek kuramsal bir çerçeve sunmaktır. Derleme makalesi niteliğinde olan bu çalışma mikro yeterlilikler ve temel özelliklerine, yükseköğretimde mikro yeterlilikler ve eğitimle ilişkisine, Avrupa ve Türkiye’de mikro yeterliliklere ilişkin güncel duruma odaklanmaktadır.

Mikro yeterlilik konusu ile ilgili bilgilerin özetini ve/veya bir sentezini sunan bu makale, derleme makalesi niteliğindedir. Bu tür çalışmalarda veriler sistematik biçimde sınıflandırılır, analiz edilir ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilir (Batovski, 2015; Mayer, 2009). Bu makalede mikro yeterliliklerle ilgili bilgiler analiz edilmiş geleneksel eğitim sitemleriyle karşılaştırılmıştır. Belirtilen amaçlara yönelik oluşturulan sorular etrafında yürütülen makale için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Mikro yeterliliklerle ilgili bilgilerin özeti ve sentezinde Pautasso ve Bourne’nin (2013) önerdiği işlem basamakları takip edilmiştir. Web of Science, TR Dizin, Google Scholar gibi ulusal ve uluslararası veri tabanları İngilizce (micro credentials) ve Türkçe (mikro yeterlilikler) anahtar kelimesi ile taranmıştır. Bu konu ile ilgili ulusal alan yazında oldukça az akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Ayrıca, dünyada yaygınlaşan bir olgu olan mikro yeterliliklerle ilgili ABD’de bazı araştırmalar mevcut olmasına rağmen (Gallagher, 2018), Avrupa’da (Goglio, 2019; Resei, Smith ve Müller, 2019) ve Avustralya’da (Milligan ve Kennedy, 2017; Oliver, 2019) yapılan çalışmalara kıyasla, Türkiye gibi bölgelerde araştırmalar oldukça sınırlıdır (Yılık, 2021).

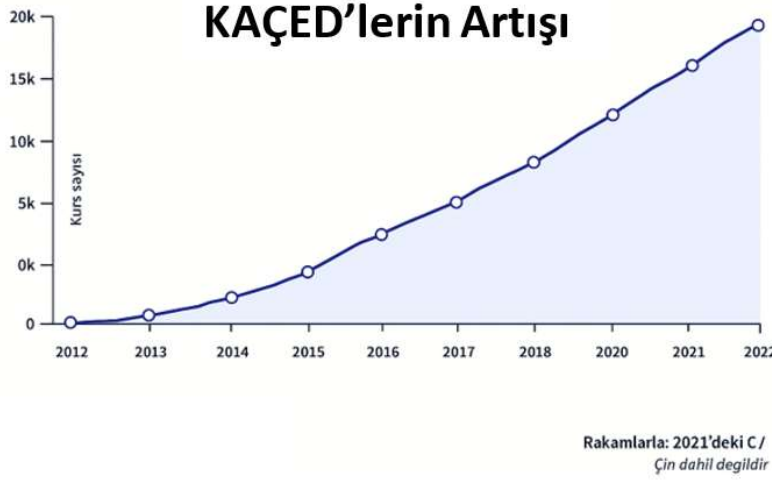
Kavramsal Çerçeve

Mikro Yeterlilikler ve Temel Özellikleri

Mikro yeterliliklere ilişkin olarak uluslararası düzeyde üzerinde uzlaşıya varılmış bir tanım ya da kalite standardı bulunmamaktadır (Martin ve Hijden, 2023; Oliver, 2021). Mikro yeterlilik kavramı, tanımlayan kişi ya da kurumun yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Uygulamada, mevcut mikro yeterlilik sistemlerinin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve farklı perspektiflerden ele alındığından yeterince iyi tanımlanamadığı ve kapsamlı biçimde açıklanamadığı görülmektedir (Brown, Giolla Mhichil, Beirne ve Mac Lochlainn, 2021). Kazin ve Clerkin (2018), bu durumu mikro yeterlilikler alanının hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci geçirmesiyle ilişkilendirmektedir. Rossiter ve Tynan (2019) ise, mikro yeterliliklere dair ortak bir tanımın bulunmamasının bu alanı “karmaşık ve kafa karıştırıcı” hale getirdiğini ifade etmektedir. Buna karşın, hızla yükselişi devam eden mikro yeterlilikler, kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇED) ile geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır ve yükselişi pandemi ile daha da artarak devam etmektedir (Shah, 2021). Şekil 1’ de kitlesel açık çevrimiçi derslerin yıllara göre değişimi verilmiştir.

Şekil 1

Kitlesel açık çevrimiçi derslerin (KAÇED'lerin) yıllara göre değişimi



Kaynak: Shah, D. (2021).

Şekil 1, kitlesel açık çevrimiçi derslerin yıllara göre yükselişini göstermektedir ve çevrimiçi esnek öğrenme platformlarının giderek hızla yükseldiği görülmektedir. 2012-2013 yılları arasında niceliksel artış olsa da 2015'ten sonra eğrinin belirgin şekilde dikleştiği gözlenmektedir. 2019-2021 arasındaki hızlı yükseliş, Covid-19 pandemisiyle beraber çevrimiçi eğitime talebin artmasıyla ilişkilendirilebilir. 2012-2022 dönemi, KAÇED'lerin sürekli ve hızlanan bir büyüme sürecine girdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, esnek ve modüler öğrenmeler sağlayan mikro yeterlilikler dijitalleşmenin de etkisiyle popülerlik kazanmakta ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Literatürde mikro yeterliliklere ilişkin çeşitli tanımlar ve ortak özellikler yer almaktadır. Genel anlamıyla mikro yeterlilikler, sınırlı bir konuya odaklanan, kısa süreli öğrenme etkinlikleri sonucunda edinilen bilgi, beceri ve yetkinliklerin belgelenmesini sağlayan yapılar olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2020). Mikro yeterlilikler, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemekte, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının değişen toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara daha hızlı yanıt vermesine olanak tanımaktadır (Oliver, 2019). Türkiye Yeterlilikler Kurumu (2025) mikro yeterlilikleri kısa bir kurs ya da eğitim modülünün tamamlanmasının ardından ölçme ve değerlendirme süreci sonunda düzenlenen, görece küçük hacimli yeterlilik şeklinde ifade etmektedir. Kanada Yüksek Öğretim Kalite Konseyi'ne (2021) göre, bir mikro-yeterlilik belli bir yeterliliğin ya da becerinin kazanılmasına odaklanan ya da bir başka programla ilişkili kısa öğrenme programlarının tamamlandığının kanıtıdır. Avrupa Birliği'ne göre ise mikro yeterlilikler:

“Öğrenenin, küçük bir öğrenme hacminin ardından edindiği öğrenme kazanımlarının kayıt altına alınmasıdır. Bu öğrenme kazanımları, şeffaf ve açıkça belirlenmiş ölçütler doğrultusunda ölçülüp değerlendirilecektir. Mikro yeterliliklerle sonuçlanan öğrenme deneyimleri, öğrenene toplumun, kişilerin, kültürün veya işgücü piyasasının ihtiyaçlarına yanıt veren özel bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmak üzere tasarlanmaktadır. Mikro yeterlilikler, öğrenene ait olup paylaşılabılır ve taşınabilir. Mikro yeterlilikler tek başlarına var olabilecekleri gibi daha büyük yeterlilikler şeklinde de birleştirilebilirler. İlgili sektör veya faaliyet alanında kararlaştırılmış standartlara uygun olarak kalite güvenceleri sağlanır” (European Commission, 2020, s.10).

OECD (2023), mikro yeterliliklerin hayat boyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik kapsamında rol alacağı kullanım alanları ve olanaklarını, beceri geliştirme ve beceri kazanma-istihdam edilebilirlik- hayat boyu öğrenme- daha esnek ve öğrenen odaklı eğitim- eğitim öğretime erişim ve tamamlanması-uluslararası öğrenci hareketliliği- toplumsal kapsayıcılık- aktif vatandaşlık ve refah kavramlarıyla ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda, öğrenen merkezli bireyselleştirilmiş mikro yeterlilikler bireylerin

ihtiyaç ya da ilgi duyduğu beceriyi kazanmaya odaklanarak hayat boyu öğrenme ve sürekli eğitim kapsamında kişilere farklı mesleklerde çalışma fırsatı sunacaktır. Mikro yeterlilikler tanımlanmış öğrenme çıktılarıyla belirli bilgi ve beceri yeterliliklerini doğrular, daha büyük beceriler için biriktirebilir ya da ayrı ayrı kullanılabilir (Brown vd, 2021; Cirlan ve Loukkola, 2020; Debiais-Sainton, 2020; Fong vd., 2016; Kato vd, 2020). Mikro yeterlilikler ile ilgili yapılan tanımlarda vurgu yapılan ortak noktalar; biriktirilebilir olması, değerlendirilmiş olması, uzunluğu veya hacmi, formal-yapılandırılmış veya informal-yapılandırılmamış öğrenme ortamlarında kazanılabilen yetkinlikler olabilmesi ve sektör-toplum ihtiyaçlarına göre belirlenmesidir (Kır ve Bozkurt, 2022).

Mikro yeterlilikler geleneksel eğitim programlarıyla karşılaştırıldığında, zaman ve içerik olarak daha küçük hacimli, daha spesifik konulara ve becerilere odaklanmış, daha esnek yapılarıdır (OECD, 2021). Başlangıç, orta, ileri düzey gibi farklı beceri seviye grupları olan mikro yeterlilikler, genellikle çevrimiçi olarak tamamlansa da yüz yüze ya da hibrit model şeklinde de uygulanabilir (McGreal ve Olcott, 2022). Ancak çoğunlukla çevrimiçi dersler olarak düşünülmektedir. Ayrıca mikro yeterlilikler eğitim ve işgücü alanlarıyla yakından ilgilidir. Kısa sürede belli becerilere ve yetkinlik kazanmaya odaklanan eğitim sürecini ifade eder. Bigelow ve diğerleri (2022) mikro yeterliliklerin beş temel özelliğine vurgu yapmaktadır:

1. Mikro yeterlilikler belli becerilere odaklanır.
2. Mikro yeterlilikler ölçme değerlendirme sistemi ile sertifika sağlamaktadır.
3. Mikro yeterlilikler işgücü piyasası ile ilişkilidir.
4. Mikro yeterlilikler kendine özgü, tek başına yeterlilikleri oluşturabilirken aynı zamanda, daha büyük yeterliliklere eklenebilir ve diğer yeterliliklerle birleştirilebilir.
5. Mikro yeterlilikler kısa süreli kurslardır. Belirli bir zaman aralığında, belli becerilere odaklanarak geleneksel eğitime kıyasla daha esnektir.

Beceri edinimini belgeleyen farklı türde mikro yeterlilikler bulunmaktadır. Sadece katılımı doğrulayan sertifikalar, mikro yeterlilik kapsamında değerlendirilmez; bu tür belgeler genellikle dijital rozet formunda sunulmaktadır. Buna karşın, öğrenme kazanımlarını belgeleyen ve güvenilir bir değerlendirme süreciyle ilişkilendirilen, bireyin edindiği becerileri gösteren rozetler, mikro yeterlilik olarak kabul edilebilir (Olcott, 2022). OECD (2021), mikro yeterliliklerden beklenen bazı genel özellikleri; hedefe dönük, hızlı, esnek, biriktirebilir, öğrenme çıktılarının değerlendirildiği, kalite güvencesi sağlanmış, transfer edilebilir, kredi olarak sayılan, ulusal kalite standartlarıyla paralel, ulusal yeterlilik çerçevelerinde yer alan ve işgücü piyasasında kabul görme şeklinde ifade etmektedir.

Literatürdeki tanımlardan ve mikro yeterliliklerin genel özelliklerinden yola çıkarak araştırmacı tarafından mikro yeterlilikler; çevrimiçi ya da yüz yüze gerçekleştirilen, kalite güvence standartları sağlanmış, belli beceriye odaklanan ve standart ölçme-değerlendirme ile beceri edinimini sertifikalandıran, bağımsız ya da biriktirilebilir ve transfer edilebilir, bireyselleştirilmiş, modüler kısa kurslar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca mikro yeterliliklerin tasarlanması ve düzenlemesine ilişkin esaslara yönelik; beceri ile ilgili, geçerli ve kabul görmüş ölçme değerlendirme ile şeffaf bir şekilde becerinin ölçüldüğü ve ardından sertifikalandırıldığı, öğrenen merkezli, taşınabilir ve biriktirilebilir, tanınırılığı sağlanmış olması gerektiği söylenebilir. Bu uygulamaların yükseköğretim kurumları aracılığıyla da gerçekleştirilmesi, belli standartların sağlanması sürecini kolaylaştıracağı ve hızlandıracağı düşünülmektedir.

Yükseköğretimde Mikro Yeterlilikler ve Eğitim ile İlişkisi

Yükseköğretim kurumlarının amaç ve işlevleri incelendiğinde iki temel amacının (Russel, 2001) ve üç temel işlevinin (Yılmaz ve Kesik, 2010) olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının iki temel amacının cinsiyet farkı gözetmeksizin insanları belli mesleklerle yönelik olarak eğitmek ve kısa vadeli yarar beklentisi olmadan bilim ve araştırmayı sürdürmektir (Russell, 2001). Bu bağlamda hem bireysel hem ulusal hem de uluslararası fayda sağlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının üç temel işlevinin birincisi, yükseköğretim kurumlarının temelini oluşturan ve sosyal yarar sağlayan öğretimi gerçekleştirmektir. İkincisi, bilimsel araştırmadır. Bilimsel araştırmanın temel amacı, bilgiyi genişletmek ve yaymaktır. Üçüncü işlevi ise kamu hizmetidir. Yükseköğretim ile toplum arasında

karşılıklı hizmet alışverişi vardır. Sosyal sportif etkinlikler ve sağlık hizmetleri gibi hizmetler bu karşılıklı ilişki arasında sayılan hizmetlerdir. (Yılmaz ve Kesik, 2010).

Yükseköğretim sistemlerinin belirtilen amaçlarına ulaşabilmesi ve işlevlerini yerine getirebilmesi için çağın ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde güncelleme yapması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları toplumun ve bireylerin yeni ihtiyaçlarını karşılamak için tamamıyla hazır değildir (Hartnett, 2021; Miller vd, 2020). Küresel düzeyde dijitalleşme, bilgi ekonomisinin yükselişi ve işgücü piyasalarındaki hızlı dönüşüm, yükseköğretim kurumlarını daha esnek, modüler ve bireyselleştirilmiş öğrenme yolları geliştirmeye zorlamaktadır (OECD, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Ancak yükseköğretim kurumlarında bir programın içeriğini değiştirmek ve bunu toplumsal ve sektörel gereksinimlere yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırmak, oldukça karmaşık ve zaman alıcı bir süreçtir. Buna karşın, hızlı dönüşüm ve dijitalleşme, küresel işgücü piyasasında niteliksel bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının yukarıda belirtilen “toplumun ihtiyaçlarını karşılama” amacına yönelik ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirme hedefini geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmesini zorlaştırmaktadır. İş gücü piyasası da giderek meslek unvanlarından ve yeterlilik belgelerinden ziyade, bireylerin sahip olduğu becerilere odaklanmaktadır. Bu dönüşüm, bazı geleneksel becerilere olan talebin azalmasına; buna karşılık yeni ve disiplinlerarası becerilere duyulan ihtiyacın hızla artmasına neden olmaktadır (OECD, 2020). Yükseköğretim sistemlerindeki yapısal değişim sürecindeki zorlukların ve çağın getirdiği yeni bireysel ve toplumsal gereksinimlerin mikro yeterliliklerin yükseköğretime entegrasyonu ile büyük ölçüde aşılabileceği düşünülmektedir. Mikro yeterlilikler, üniversitelere hem prestijlerini sürdürebilecekleri hem de etkililiklerini artırabilecekleri esnek bir öğrenme modeli sunmaktadır (Bigelow vd., 2022; Oliver, 2019). Mikro yeterlilikler, bireylerin belirli bilgi, beceri ve yetkinlikleri hedefe yönelik ve kısa süreli öğrenme süreçleriyle edinmelerini sağlayan, aynı zamanda bu kazanımları belgelendiren yenilikçi öğrenme araçlarıdır (Oliver, 2019). Bu yönüyle öğrenmenin hızlandırılması ve bireyselleştirilmesi mümkün hale gelmektedir. Ayrıca teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu, mikro yeterliliklerin akademik öğrenme ve mesleki beceri gelişimi açısından önemini artırmaktadır. Dijital platformlar aracılığıyla sunulan bu yeterlilikler, öğrenen deneyimini zenginleştirerek daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sunmakta ve bireyleri teknolojiyi merkeze alan bir öğrenme anlayışına yönlendirmektedir (UNESCO, 2021).

Bilgi çağında mikro yeterlilikler, yükseköğretim kurumları ile işgücü piyasası arasında etkili bir köprü işlevi de görmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin esnekleşmesine katkı sunarak bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Böylece mikro yeterlilikler çağın dinamik beceri ihtiyaçlarına hızlı ve etkili bir yanıt oluşturmakta, yükseköğretim kurumlarının toplumsal işlevini yeniden tanımlamalarına imkân sağlamakta ve yükseköğretim kurumlarına kendini güncelleme fırsatını sunmaktadır.

Geleneksel diploma ve sertifika programlarına alternatif veya tamamlayıcı bir nitelik taşıyan mikro yeterlilikler, özellikle yaşam boyu öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ve işgücü piyasasına entegrasyon bağlamında önemli bir işleve sahiptir (Oliver, 2019; Wheelahan ve Moodie, 2021). Tarihsel olarak, geleneksel bir diplomaya sahip olmak, bireyin o alanda eğitim aldığını ve ilgili işi yapabileceğini kanıtlayan bir belge olarak değerlendirilmiştir. Ancak bugün diplomaya sahip olmak, istihdam garantisi sunmamaktadır (Boud ve Jorre de St Jorre, 2021). Bu bağlamda, öğrenenler ve öğrenciler istihdama yönelik adım olarak, daha esnek öğrenme yolları sunan mikro yeterlilikleri, geleneksel diplomalara alternatif öğrenme yolları olarak görmektedir.

Mikro yeterlilikler, potansiyel olarak bireylerin yaşamlarının her evresiyle ilişkilidir ve eğitimin erişilebilirliğini artırarak alternatif bir eğitim modeli sunar (Olcott, 2022; Oliver, 2021a). Örgün, yaygın ve informal öğrenme ortamlarında edinilen kazanımların belgelenmesini sağlayarak öğrenmenin modülerleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu modüler yapı sayesinde öğrenenler kendi öğrenme yollarını daha esnek ve bireyselleştirilmiş biçimde yapılandırabilirken, eğitim kurumları da programlarını işgücü piyasasının değişen ihtiyaçlarına göre güncelleyebilme olanağına kavuşur (Bigelow vd, 2022; UNESCO, 2021). Bu durum hem yükseköğretim kurumları hem de öğrenci ve öğrenenler için bir avantajdır. Mikro yeterlilik uygulamalarının yükseköğretim kurumları aracılığıyla yürütülmesi, öğrenenlere ve öğrencilere öğrenme süreçlerini bireyselleştirme fırsatı sunarken, kurs veya modül

sonrasında elde edilen doğrulanmış sertifikalar aracılığıyla istihdam olanaklarını artırmaktadır. Bu durumun, yükseköğretim kurumlarının geleceğe yönelik prestijlerini koruma ve güçlendirme çabalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

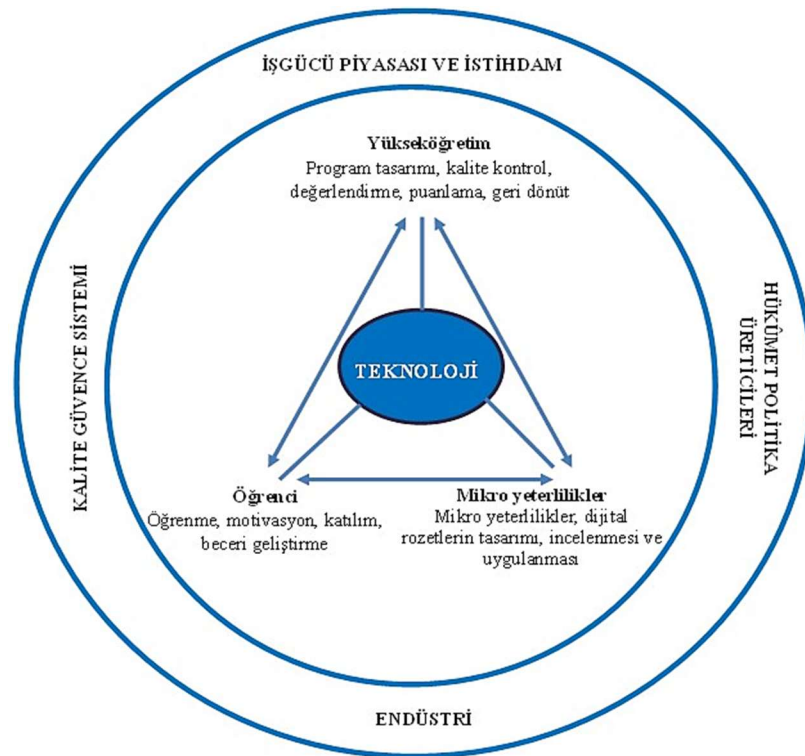
Ayrıca mikro yeterlilik sistemleri, yükseköğretim kurumlarının yalnızca içerik değil, yapısal ve işlevsel düzeyde de kendilerini güncellemelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, öğretim elemanları ve araştırmacıların sürekli olarak bilgi ve becerilerini yenilemelerine katkı sağlar. Bilgi ve becerilerin hızla değiştiği dijital çağda, bireylerin sadece formal eğitimle değil, sürekli öğrenme süreçleriyle kendilerini geliştirmeleri kaçınılmazdır. Bu bağlamda, yakın gelecekte lisans veya lisansüstü diplomaya sahip bireylerin, alanlarında çağdaş bilgi ve becerilerle kendilerini güncellemek için başvuracakları temel araçlardan biri mikro yeterlilikler olacaktır (OECD, 2020).

Mesleğinde aktif olarak çalışan bireyler, geleneksel eğitim sistemlerinin sunduğu programlar aracılığıyla her zaman mesleklerinin gerektirdiği güncel yetkinlikleri edinememektedir. Bu eksikliği gidermek isteyen bireyler için mikro yeterlilikler; bireyselleştirilmiş, esnek, kendi hızında öğrenmeye olanak sağlayan ve geçerliliği tanınan yapısıyla işlevsel bir çözüm sunmaktadır (OECD, 2023). Benzer biçimde, henüz mezun olmamış yükseköğretim öğrencileri de kariyer hedeflerine uygun olarak mikro yeterliliklerle yeni beceriler kazanabilmektedir (Cedefop, 2022; European Commission, 2022)

Mikro yeterlilikler teknoloji tabanlı, yenilikçi öğrenme araçlarındandır ve mikro yeterliliklerin yükseköğretim kurumlarında uygulanabilmesi için teknolojik altyapının hazır olması gerekmektedir. (Cheng vd, 2020). Teknoloji mikro yeterliliklerin planlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için dijital platformların altyapısını oluşturur (MicroHe, 2019). Yükseköğretim sistemi, öğrenenler ve mikro yeterlilikler karşılıklı etkileşim içindedir. Bu etkileşim, teknolojik altyapının etkililiği ile de yakından ilgilidir. Çevrimiçi mikro yeterliliklerin uygulanabilmesi için uygun teknolojiye ihtiyaç vardır ve teknolojik altyapıyı sağlamış yükseköğretim kurumlarının mikro yeterlilik uygulamalarını daha başarılı bir şekilde yürütme olasılığı yüksektir (Ahsan vd., 2023). Şekil 2’de yükseköğretimde mikro yeterliliklerin uygulanmasına yönelik bağlamsal bir çerçeve verilmiştir.

Şekil 2

Yükseköğretimde mikro yeterliliklerin uygulanmasına yönelik bağlamsal bir çerçeve



Kaynak: Ahsan vd. (2023).

Şekil 2’de mikro yeterlilik sisteminin çok katmanlı yapısı sunulmaktadır. Teknoloji aracılığıyla gerçekleşen karşılıklı etkileşim hem içsel hem de dışsal aktörlerin sistem içerisindeki konumlarını ve rollerini bütüncül olarak açıklamaktadır. Mikro yeterlilik uygulamalarında teknoloji merkezdedir. Yükseköğretim kurumları, öğrenci/öğrenen ve mikro yeterlilik programları; mikro yeterlilik uygulamalarının birer bileşenidir. Teknoloji tüm bu bileşenleri birbirine bağlayan aracı ve yönlendirici olarak görülmektedir. İç çemberdeki üç unsur (öğrenci-mikro yeterlilikler-yükseköğretim) birbirini besleyen döngüsel bir ilişki içerisinde. Dış çemberdeki dört unsur (işgücü piyasası ve istihdam-hükümet-politika üreticileri-kalite güvence sistemi-endüstri) mikro yeterlilik uygulamalarının çok paydaşlı ve karşılıklı bağımlılık içeren yapısını göstermektedir. Bu durum mikro yeterliliklerin işgücü piyasasını ve istihdamı etkileyeceğini göstermektedir. Hükümet politikaları ile kalite güvencesinin sağlanmış olması uygulamadaki etkililiği artırarak ülke endüstrisini etkileyecektir. Mikro yeterlilik uygulamalarında teknolojinin merkezde yer alması dijitalleşmenin artık sadece tamamlayıcı değil belirleyici bir unsur haline geldiğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, mikro yeterlilikler eğitim sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Yükseköğretim kurumlarında uygulandığında hem geleneksel eğitimin bir alternatifi hem de tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilir. Mikro yeterlilikler, çağdaş yükseköğretim anlayışına katkı sunan, esnek, erişilebilir ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır.

Avrupa’da Mikro Yeterliliklere İlişkin Politika Gelişmeleri ve Güncel Durum

AB, mikro yeterliliklerin önemini gündeme alarak güncel çalışmalara devam etmektedir. Mikro yeterlilikleri dijitalleşme, sosyal boyut, istihdam politikaları ve eğitim ile ilişkilendirmektedir. Avrupa Komisyonu’nun Temmuz 2020’de yayımladığı Avrupa Beceri Gündemi (European Skills Agenda), bireylerin farklı yaşam evrelerinde yeni beceriler kazanmasını teşvik etmek amacıyla mikro yeterlilikleri politika gündemine dâhil etmiş ve mikro yeterlilikleri beceri gelişim aracı olarak tanımlamıştır. (European Commission, 2020). Eylül 2020’de ilan edilen “Avrupa Eğitim Alanının 2025 Yılına Kadar Tamamlanmasına İlişkin Komisyon Tebliği”, mikro yeterlilikler Avrupa yaklaşımını ayrı bir başlık altında incelemiş ve mikro yeterliliklerin rolünü vurgulamıştır. Bu çerçevede, esnek öğrenme ve tanınma sistemleri önerilmiştir (European Commission, 2020). Mart 2021’de “Avrupa Sosyal Haklar Sütunu Eylem Planı (European Pillar of Social Rights Action Plan)” yayımlanmış ve 2030’a kadarki hedeflerini üç başlık altında özetlemiştir:

1. 20–64 yaş arası en az %78 istihdam
2. Her yıl tüm yetişkinlerin en az %60’ı eğitime katılmalı
3. Yoksulluk ya da sosyal dışlanma riski altındakilerin sayısı en az 15 milyon azalmalıdır.

Bu plan, esnek öğrenme yollarını ve işgücü piyasası geçişlerini kolaylaştırmak için 2021’in son çeyreğinde üniversitelerin dönüşümüne, bireysel öğrenme hesaplarına ve mikro yeterliliklere yönelik bir Avrupa yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Mikro yeterlilikler hakkındaki konsey tavsiye kararlarına dair öneriler ve komisyon tarafından ortaya koyulan bireysel öğrenme hesapları ile mikro yeterliliklere ilişkin politika önerileri somutlaştırılmıştır (European Commission, 2021).

Haziran 2022’de “Mikro Yeterlilikler için Avrupa Yaklaşımı” başlıklı Konsey Tavsiye Kararı kabul edilmiştir. Bu belgeyle mikro yeterliliklerin standartlaşmasını sağlamaya dönük çalışmalar başlatılmıştır. Mikro yeterliliklerin tanımı, kalite güvencesi, tanınması ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF) ile uyumu gibi konular standart hale getirilmiştir (Council of the European Union, 2022). Ayrıca yükseköğretim kurumları Erasmus+ programı kapsamında Avrupa Üniversiteleri Girişimi üzerinden mikro yeterlilik uygulamalarını yürütmektedir. Tablo 1’de Avrupa’da mikro yeterliliklere ilişkin politika gelişmeleri incelenmiştir.

Tablo 1

Avrupa'da Mikro Yeterliliklere İlişkin Politika Gelişmeleri

Tarih	Politika/Belge	Mikro Yeterliliklerle İlgisi
Temmuz 2020	Avrupa Beceri Gündemi	Mikro yeterlilikler, beceri gelişimi aracı olarak tanımlandı.
Eylül 2020	Avrupa Eğitim Alanı Tebliği	Esnek öğrenme ve tanınma sistemleri önerildi.
Mart 2021	Sosyal Haklar Sütunu Eylem Planı	Mikro yeterlilikler, öğrenmeye erişim için temel araçlardan olduğu kabul edildi.
Aralık 2021	Komisyon Mikro Yeterlilik ve ILA önerileri	Politika önerileri somutlaştı.
Haziran 2022	Konsey Tavsiye Kararı	Ortak tanım ve uygulama çerçevesi kabul edildi.

Tablo 1, Avrupa'da mikro yeterliliklere yönelik politika gelişmelerinin 2020–2022 yılları arasında sistematik ve aşamalı bir şekilde şekillenişinin özetini ortaya koymaktadır. Süreç, Temmuz 2020'de mikro yeterliliklerin beceri geliştirme aracı olarak tanımlanmasıyla başlamış; Eylül 2020'de esnek öğrenme ve tanınma sistemlerine yönelik politika vurgusuyla genişlemiştir. 2021 yılında Sosyal Haklar Sütunu Eylem Planı, mikro yeterlilikleri öğrenmeye erişimi artıran sosyal bir mekanizma olarak konumlandırarak politika alanını daha kapsayıcı hâle getirmiştir. Aralık 2021'de Komisyon'un yayınladığı öneriler ile mikro yeterliliklere ilişkin temel ilkeler somutlaştırılmış; Haziran 2022'de Konsey Tavsiye Kararı ile ortak Avrupa tanımı, kalite güvencesi ve uygulama çerçevesi kabul edilmiştir. Bu gelişmeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mikro yeterliliklerin Avrupa'da yalnızca bir beceri geliştirme aracı olmanın ötesine geçerek, tanınma ve istihdam politikası bileşenine dönüştüğü görülmektedir.

Avrupa Birliği mikro yeterliliklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Bu kapsamda, mikro yeterlilikler ile ilgili çalışmalarından olan Erasmus+ Programı kapsamında yürütülen MicroHE (Avrupa yükseköğretiminde mikro-yeterliliklerin geliştirilmesi ve kalite güvence standartlarının belirlenmesi projesi), MCchef (mesleki eğitim ve aşçılık alanında mikro yeterliliklerin uygulanabilirliğini artıran proje), 4EU+MICI (4EU+ Üniversiteler Birliği kapsamında mikro yeterlilikler ve uluslararası işbirliğini destekleyen proje), MASTERY (yaşam boyu öğrenme ve beceri geliştirme odaklı mikro yeterliliklerin standardizasyonunu hedefleyen proje), CRED4TEACH (öğretmenler için mikro yeterlilikler geliştiren ve dijital sertifikalandırma sağlayan proje), BadgeTour (öğrenenlerin becerilerini dijital rozetler ile belgeleyen platform tabanlı proje), BEM (mesleki yeterlilikler ve mikro yeterliliklerin Avrupa genelinde uyumlu hale getirilmesini amaçlayan proje), MCE (Mikro-Yeterlilikler Avrupa Konsorsiyumu; mikro-yeterliliklerin kalite güvence ve yaygınlaştırma standartlarını destekleyen işbirliği ağı) gibi projeler, mikro yeterliliklerin kalite güvence standartları doğrultusunda uygulanmasını teşvik etmekte ve ortak bir standardın oluşturulmasına yönelik çalışmalar yürütmektedir.

Türkiye'de Mikro Yeterliliklere İlişkin Politika Gelişmeleri ve Güncel Durum

Teknolojik gelişmeler, dijitalleşme ve dönüşüm, insanların kariyer basamaklarındaki gelişim isteği, yükseköğretim kurumlarının kendinden bekleneni karşılaması sorumluluğu, mikro yeterlilikleri Türkiye'de de ön plana çıkarmaktadır (İzmir Ekonomi Üniversitesi, 2025; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi [TYÇ], 2025). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de pandemiyle dijitalleşme artmıştır. Yeni meslek gruplarının çıkması, mesleklerin ihtiyaç duyduğu güncel becerilerin karşılanması konusundaki açığı gidermek için yeni arayışlara girilmiş ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir (Ankara Üniversitesi, 2024; Cedefop, 2025; World Economic Forum, 2020). Bu bağlamda, mikro yeterlilikler Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) ve Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) gündemine alınmıştır. MYK ve YÖK iş birliği içerisinde çalışmalarını sürdürmektedir. Mikro yeterliliklerle ilgili olarak Ekim 2023 de "Mikro Yeterliliklerle İlgili Ulusal Yaklaşımın Belirlenmesi Çalıştayı" düzenlenmiştir. Mikro yeterlilik alanındaki ulusal ve uluslararası uzmanlar Türkiye'de mikro yeterlilikle ilgili politikaları başlatmıştır. Bunun yanı sıra, bazı yükseköğretim kurumlarında mikro yeterlilik pilot uygulamaları devam etmektedir. IUE Power Path mikro yeterlilik programı ile İzmir Ekonomi Üniversitesi Türkiye'de

mikro yeterlilik uygulamalarına devam etmektedir (İzmir Ekonomi Üniversitesi, 2025). Ankara Üniversitesi, kendi mikro yeterlilik yönergesini çıkararak öncü çalışmalardan birini başlatmıştır (Ankara Üniversitesi, 2023). İstanbul Teknik Üniversitesi, uzaktan eğitim platformlarıyla mühendislik ve teknoloji odaklı mikro kredi programlarını diplomaya ek olarak sunmaktadır (İstanbul Teknik Üniversitesi, 2025). Hacettepe Üniversitesi de kendi mikro yeterlilik programları yönergesini çıkarmış olup mikro yeterlilik uygulamalarının standartlaşmasına yönelik adım atmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2025). Kayseri Üniversitesi mikro yeterlilik uygulamalarını duyuru sayfasında paylaşmıştır (Kayseri Üniversitesi, 2025). MYK ve YÖK mikro yeterliliklerin yaygınlaştırılmasına yönelik üniversitelerde tanıtımlara devam etmektedir. Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından yürütülen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) faaliyetleri içerisinde, 26 Mayıs 2025 tarihinde gerçekleştirilen TYÇ Koordinasyon Kurulu'nun 7. toplantısında alınan kararlar gereğince "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kapsamında Mikro Yeterliliklere İlişkin Usul ve Esaslar" yürürlüğe girmiştir. Toplantıda alınan kararlar çerçevesinde mikro yeterliliklere ilişkin usul ve esaslar yayımlanmıştır (TYK, 2025). Ayrıca, mikro yeterliliklerin yaygınlaştırılması, tanınması ve kalite güvencesi süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla faaliyet gösteren "Mikro Yeterlilikler Derneği" kurulmuştur (Mikro Yeterlilikler Derneği, 2025). Türkiye'de, dünyadaki gelişmelere paralel şekilde mikro yeterliliklerle ilgili çalışmaların devam edeceği söylenebilir. Çınar ve Babadoğan (2025), son yıllarda dünya genelinde yükseköğretimde mikro yeterliliklerin sayısının ve çeşitliliğinin arttığını vurgulamaktadır. Bu artış, farklı disiplinlerde ve öğrenme düzeylerinde mikro yeterliliklerin kullanımının yaygınlaştığını ve kurumların yaşam boyu öğrenme stratejilerini çeşitlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, Türkiye'de bu alanda ulusal bir politika oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Orman ve diğerleri (2023), mikro yeterliliklerin yükseköğretim sistemine dâhil edilmesinde üniversite akreditasyon sistemi ile çalışmanın, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliği artırabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular, mikro yeterliliklerin yalnızca sayısal olarak artmadığını; aynı zamanda kalite, güvenilirlik ve sistematik uyumlanma açısından dikkatle planlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Mikro yeterlilikler, eğitim sisteminin esnekliğini artıran ve bireylerin işgücü piyasasına hızlı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştıran, modüler, erişilebilir ve tanınabilir becerileri kazanımını sağlayan önemli araçlardır. Bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına yönelik yeni yollar arayışı, mikro yeterliliklerin ülkelerin eğitim politikalarında yer almasına olanak tanımıştır. Bu yeterliliklerin başarılı bir şekilde uygulanması, bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak işgücü piyasasında nitelikli bireylerin sayısının artmasına imkân tanımaktadır.

Bu çalışma, mikro yeterlilikler ve temel özelliklerine, yükseköğretimde mikro yeterliliklerin eğitimle ilişkisine, Avrupa'da ve Türkiye'de mikro yeterliliklere ilişkin güncel duruma odaklanarak kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Bu bağlamda, ulusal alan yazında mikro yeterlilikler ve uygulanmasına yönelik çalışmaların sınırlılığı yeni araştırmalara olan ihtiyacı göstermektedir. Mikro yeterliliklerle ilgili kapsamlı araştırmalar ile uluslararası yeterlilik çerçevesiyle paralel, ulusal yeterlilik çerçevesi kapsamında yükseköğretim sistemlerinin mikro yeterlilik çalışmalarının geçerlik ve güvenilirlik bakımından belirli standartları sağlamalarının daha olası olacağı düşünülmektedir. Mikro yeterliliklerin yükseköğretim kurumlarına dâhil edilmesine yönelik çalışmalar ve yükseköğretim kurumlarının bu doğrultuda güncellenmesi gerekliliği oluşmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Mikro yeterliliklerin yükseköğretim sistemine entegrasyonu sağlanmalıdır. Mikro yeterliliklerle ilgili kapsamlı araştırmaların yanı sıra, uluslararası yeterlilik çerçeveleriyle uyumlu bir şekilde ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturulmalı ve bu çerçevede üniversitelere dâhil edilmelidir. Yükseköğretim kurumları, mikro yeterliliklerin geçerlilik ve güvenilirlik açısından belirli standartlara uygunluğunu sağlamalıdır. Ayrıca kalite güvencesini sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmeli; standartların belirlenmesi, akreditasyon süreçlerinin oluşturulması ve değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesiyle mikro yeterliliklerin uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliği mümkün hale getirilmelidir.
- Ulusal düzeyde tanınma süreci desteklenmelidir. Mikro yeterliliklerin resmi eğitim sistemleri içinde yasal ve kurumsal çerçevede tanınmasına yönelik politikalar geliştirilmeli ve

uygulanmalıdır. Bu tanınma süreci, ülkelerin kendi eğitim yapısına uygun olarak düzenlenmeli, böylece mikro yeterliliklerin bireyler ve kurumlar açısından anlamlı ve geçerli hale gelmesi sağlanmalıdır.

- Farkındalık artırıcı programlar düzenlenmelidir. Öğrenciler, öğretim elemanları ve işverenler başta olmak üzere tüm paydaşların mikro yeterlilikler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak amacıyla çeşitli programlar, seminerler ve eğitimler düzenlenmelidir. Bu programlar, mikro yeterliliklerin sunduğu fırsatları görünür kılmak ve benimsenmesini artırmak açısından önemlidir.
- Dijital rozet ve sertifika sistemleri güçlendirilmelidir. Mikro yeterliliklerin görünürlüğünü ve güvenilirliğini artırmak için dijital rozetlerin ve sertifikaların doğrulanabilir, paylaşılabilir ve tanınabilir biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, dijital altyapı güçlendirilmeli ve açık rozet gibi uluslararası kabul görmüş sistemlerle uyum sağlanmalıdır.
- Akademik ve sektörel iş birliği güçlendirilmelidir. Mikro yeterliliklerin işgücü piyasası ile uyumlu hale getirilmesi amacıyla, üniversiteler ile iş dünyası arasında etkili iş birlikleri kurulmalıdır. Bu iş birlikleri çerçevesinde, kalite güvencesi standartlarına dayalı olarak akreditasyon mekanizmaları geliştirilmeli ve bağımsız değerlendirme kuruluşları sürece dâhil edilmelidir.

Kaynakça

- Ahsan, K., Akbar, S., Kam, B., & Abdulrahman, M. D. (2023). Implementation of micro-credentials in higher education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 13505–13540. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z>
- Ankara Üniversitesi. (2023). *Mikro yeterlik sertifikası yönergesi*. <https://oidb.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/91/2023/06/Ankara-Universitesi-Mikro-Yeterlik-Sertifikasi-Yonergesi.pdf>
- Batovski, D. A. (2015). *How to write a review article*. https://www.atsu.edu/.../how_to_write_a_review_article.pdf
- Bigelow, A., Kennedy, J., & Manion, C. (2022). *eCampusOntario micro-credential toolkit*. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/microcredentialtoolkit/>
- Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (2021). Rethinking credentialing in a changing world: Micro-credentials and the future of learning and work. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 1–17.
- Brown, M., Giolla Mhichil, M. N., Beirne, E., & Mac Lochlainn, C. (2021). The global micro-credential landscape: Charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning Development*, 8(2). <https://jl4d.org/index.php/ej14d>
- Cedefop. (2020). *Micro-credentials: The missing link in lifelong learning?* (Working Paper No. 3).
- Cedefop. (2022). *Micro-credentials for labour market education and training: first look at mapping microcredentials in European labour-market-related education, training and learning*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5587?utm_source=chatgpt.com
- Cedefop. (2025). *Future-ready VET systems and skills*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ba671cdd-2999-11f0-8a44-01aa75ed71a1/language-en-N>
- Cirlan, E., & Loukkola, T. (2020). *European project MICROBOL: Micro-credentials linked to the key Bologna commitments*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/microbol%20desk%20research%20report.pdf>
- Commonwealth of Learning. (2019). *Designing and implementing micro-credentials: A guide for practitioners (Knowledge Series)*. https://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3279/2019_KS_MicroCredentials.pdf
- Council of the European Union. (2022). *Council recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. Publications Office of the European Union.
- Çınar, S., & Babadoğan, M. C. (2025). The concept of micro-credentials in the context of curriculum. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15049507>
- Debiais-Sainton, V. (2020, August 31). *A European approach to micro-credentials* [Conference presentation]. MICROBOL Conference. <https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2020/08/V.-DebiaisSainton-Microbol.pdf>
- European Commission. (2020). *A European approach to micro-credentials* (Output of the Higher Education Consultation Group). Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2766/372882>

- European Commission. (2022). *Micro-credentials and their role in facilitating learning for employment*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- European University Association. (2022). *The role of universities in the development of micro-credentials* [Position paper].
- Fong, J., Janzow, P., & Peck, K. (2016). *Demographic shifts in educational demand and the rise of alternative credentials*. UPCEA / Pearson Education.
- Gallagher, S. (2018). Micro-credentials: A new digital learning frontier. *Journal of Online Learning*, 12(3), 45–58.
- Goglio, V. (2019). Micro-credentials in European higher education: Trends and implications. *European Journal of Education*, 54(2), 210–225.
- Hacettepe Üniversitesi. (2025). *Mikro yeterlilik programları yönergesi*. <https://www.hacettepe.edu.tr/duyuru/yonergeler/MikroYeterlilikProgramlari230525.pdf>
- Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand? *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 104–118. <https://doi.org/10.14742/ajet.6098>
- Higher Education Quality Council of Ontario. (2022). *2021–22 annual report*. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2022/09/2021-2022-Annual-Report-HEQCO.pdf>
- İlhan, E., & Kalaycı, N. (2018). Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programların değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 264–281. <https://doi.org/10.2399/yod.18.014>
- İstanbul Teknik Üniversitesi. (2025). *2024–2025 Bahar dönemi mikrokredi başvuru takvimi ve süreci*. <https://mikrokredi.itu.edu.tr/>
- İzmir Ekonomi Üniversitesi. (2025). *IUE Power Path micro-credentials programı*. <https://kariyer.ieu.edu.tr/tr/ieu-power-path-mikro-yeterlilikler-programi-202520>
- Kato, S., Galán-Muros, V., & Weko, T. (2020). *The emergence of alternative credentials* (OECD Education Working Papers No. 216). OECD Publishing.
- Kayseri Üniversitesi. (2025, Eylül 5). *Mikro yeterlilik programı nedir? Kimler başvurabilir?* <https://ogrenci.kayseri.edu.tr/tr/duyuru-detay/203/mikro-yeterlilik-programi-nedir-kimler-basvurabilir>
- Kazin, C., & Clerkin, K. (2018). *The potential and limitations of micro-credentials*. Service Members Opportunity Colleges.
- Kır, Ş., & Bozkurt, A. (2022). Yükseköğretimde mikro-krediler üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12–29. <https://doi.org/10.29065/usakead.1037617>
- Martin, M., & Van der Hijden, P. (2023). *Short courses, micro-credentials and flexible learning pathway: A blueprint for policy development and action* (Flexible Learning Pathways in Higher Education). UNESCO.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McGreal, R., & Olcott, D. (2022). A strategic reset: Micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9(1), Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- Mhichıl, M., Oliver, B., Mac Lochlainn, C., & Brown, M. (2023). A snapshot in time: The next new normal and micro-credentials. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00409-2>
- Mikro Yeterlilikler Derneği. (MYD) (2025). *Hakkımızda*. <https://www.myd.org.tr/>
- Milligan, C., & Kennedy, G. (2017). Micro-credentials and digital badges: Australian perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(6), 1–16.
- Miller, K. K., St Jorre, T. J., de West, J. M., & Johnson, E. D. (2020). The potential of digital credentials to engage students with capabilities of importance to scholars and citizens. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 11–22.
- OECD. (2020). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2021). *Micro-credential innovations in higher education: Who, what and why?* (Education Policy Perspectives No. 39). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f14ef041-en>
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Olcott, D. (2022). Reimagining lifelong learning: Micro-credentials and new credential ecosystems. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 37(1), 1–20.
- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University.
- Oliver, B. (2021a). *A guide to quality in post-traditional credentials*. International Council for Open and Distance Education.
- Oliver, B. (2021b). A taxonomy of micro-credentials in higher education. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228–244.

- Orman, R., Şimşek, E., & Kozak Çakır, M. A. (2023). Micro-credentials and reflections on higher education. *Higher Education Evaluation and Development*, 17(2), 96–112. <https://doi.org/10.1108/HEED-02-2023-0013>
- Pautasso, M., & Bourne, P. E. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLOS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Resei, A., Smith, J., & Müller, K. (2019). Recognition and implementation of micro-credentials in Europe. *Higher Education Policy*, 32(4), 567–585.
- Rossiter, D., & Tynan, B. (2019). *Designing and implementing micro-credentials: A guide for practitioners*. Commonwealth of Learning.
- Russell, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57. <https://doi.org/10.1023/A:1010344308180>
- Shah, D. (2021). *By the numbers: MOOCs in 2021*. Class Central. <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/>
- Türkiye Yeterlilikler Kurumu. (2025). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Koordinasyon Kurulu'nun yedinci toplantısı*. [https://tyc.gov.tr/yazilar/...](https://tyc.gov.tr/yazilar/)
- UNESCO. (2021). *Towards a common definition of micro-credentials*.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). *Micro-credentials: A critical review*. National Centre for Vocational Education Research.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Yılmaz, H., & Kesik, A. (2010). Yükseköğretimde yönetsel yapı ve mali konular: Türkiye’de yükseköğretimde yönetsel etkinliği artırmaya yönelik bir model önerisi. *Maliye Dergisi*, 158, 124–163.
- Yılık, M. A. (2021). Micro-credentials, higher education and career development: Perspectives of university students. *Higher Education Governance and Policy*, 2(2), 126–139.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; derleme makale olduğu için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Çalışmada yazarların işbirliği ve oranları aşağıda verilmiştir.

- 1.yazar; literatür taraması, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler;
 - 2.yazar; yöntem bölümü ve tüm çalışmanın kontrolünü yapmıştır.
- Yazarlar, eşit oranda (%50) işbirliği yapmıştır.