



USOSİSTANBUL-2026

24. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Proceedings Book



Eğitimde Değişim ve Dönüşen Sınıf
Öğretmenliği: Beklentiler, Fırsatlar ve Riskler

Educational Change and Transforming Primary School
Teaching: Expectations, Opportunities, and Risks



usos.sobedernegi.org



[/usos_iptes](https://www.instagram.com/usos_iptes)



14-17 Mayıs
2026



Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

24. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU
24th INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM

(USOS 2026 / IPTES 2026)

14-17 MAYIS 2026 / 14-17 MAY 2026

SEMPOZYUM TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

SYMPOSIUM PROCEEDINGS BOOK

Yayıncı: Hayati AKYOL

Editör: Hayati AKYOL

Editör Yardımcıları:

Tarık ÖZKABAYEL

Gülşah SUBAŞI

Yunus Emre DEMİRBAŞ

ISBN: 978-625-00-4654-8

Baskı Sayısı: 1. Baskı

Basım Tarihi: 31.08.2026

Sayfa Sayısı: 631

AĞUSTOS, 2026

24. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

(USOS 2026)
14-17 MAYIS 2026

KURULLAR / BOARDS

ONUR KURULU / HONORARY BOARDS

Prof. Dr. Eyüp DEBİK, Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Milli Eğitim Akademisi Başkanı
Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Sınıf Öğretmeni Eğitimcileri Derneği Başkanı
Doç. Dr. Murat Mücahit YENTUR, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIR OF ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC BOARD

Prof. Dr. Ahmet Şükrü Özdemir, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Aysel Ergül Keskin, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Barış Çaycı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Bilal Yorulmaz, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Darida Maria Fernandes, School Of Ed. Of The Polytechnic Institute Of Porto.
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State University, USA.
Prof. Dr. Dilek Altun, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ergün Öztürk, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp Sevimli, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Fatma Susar Kırmızı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Firdevs Güneş, Emekli Öğretim Üyesi.
Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Gönül Sakız, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Dündar, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hannu L. T. Heikkinen University Of Jyväskylä, Finland.
Prof. Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Kutlay Yağmur, Tilburg University, Holland.
Prof. Dr. Linda Robertson, Kent State University, USA.
Prof. Dr. Maria Ines Ribeiro Basilio De Pinho, School Of Edu, Porto.
Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, Universite De Rouen Normandie, France.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye.
Prof. Dr. Murat Başar, Uşak Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Özcan, MEF Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Tahiroğlu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Yıldız, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Neslihan Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nevzat Şimşek, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nil Duban, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Oğuz Serin, Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Özlem Baş, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Rabia Sarıkaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Servet Bayram, Medipol Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Timothy Rasinski, Kent State University, USA.
Prof. Dr. Tolga Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Yalçın Bay, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Yavuz Samur, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Yusuf Alpaydın, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi, Türkiye.

HAKEM KURULU / EDITORIAL REVIEW BOARD

Prof. Dr. Ahmet Şimşek, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye.
Prof. Dr. Ahmet Turan Orhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ali Yılmaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Alipaşa Ayas, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Aybala Cayır, Aksaray Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Aysel Memiş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Bekir Buluç, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Bilal Yorulmaz, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Bilge Gök Bekçi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Burcu Sezginsoy Şeker, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu, İnönü Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Derya Arslan Özer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Devrim Akgündüz, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State Üniversitesi, Usa.
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Emine Gül Özenç, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Emine Rüyam Küçüksüleymanoğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp Bozkurt, Fırat Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Fatih Çınar, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Gizem Saygılı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Soyut, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hamide Ertepinar, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hatice Vatansever Bayraktar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Aydemir, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Kartal, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hülya Kayalı, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Koksall, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi, Türkiye.
Prof. Dr. İbrahim Aydın, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Kerem Coşkun, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Lutfi Uredi, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mevlut Gündüz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Menşure Alkış Kucukaydın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Cihad Ayar, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet İnan, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Metin Demir, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mızrap Bulunuz, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Calışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Akıllı, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Kale, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Ulu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Ulusoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Yeşilyurt, Amasya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nermin Özcan Ozer, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Neşe Tertemiz, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nuray Kurtdele Fidan, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Oğuzhan Kuru, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Özge Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Özgür Babayigit, Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Pınar Ural Keleş, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Pınar Cavaş, Ege Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Remziye Ceylan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Rüştü Yeşil, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ruhan Karadağ Yılmaz, Selçuk Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Somayyeh Soysal, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sebahattin Ciftci, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Selma Yel, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Selami Yangın, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sibel Balcı, TED Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Süleyman Erkam Sulak, Ordu Üniversitesi Türkiye.
Prof. Dr. Turan Temur, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Yeliz Yazgan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. A. Melih Güneş, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Âdem Doğan, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Abdulkadir Sağlam, Hakkâri Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ahu Taneri, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ahmet Yamaç, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Alper Kaşkaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Asena Ayvaz Can, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Aşkın Baydar, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Aslı Eşme, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Taşkent, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye
Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Bülent Özden, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bengisu Kaya Özgül, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Berrin Genç, TED Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Burak Delican, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Dursun Aksu, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cengiz Kesik, Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Cüneyt Akar, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Demet Ş. Kalyon, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ebru Uzungöl, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emrullah Akcan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Emine Balcı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Elif Güven Demir, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif Özata Yücel, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elçin Ayaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Erol Sözen, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esra Ketenoğlu Kayabaşı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ezgi Çetinkaya, Kafkas Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Fatih Mehmet Cigerci, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Fatma Coştu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Uyanık, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gönül Onur Sezer, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gülhiz Pilten, N. Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye
Doç. Dr. Hafife Bozdemir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hakan Turan, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hamdi Karakaş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hayriye Gül Kuruyer, Ordu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hayri Sarı, Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakan Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hacer Ulu Bilim, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hakan Ulum, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hatice Fakioğlu Bağcı, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hülya Kodan, Bayburt Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Işın Sever, Hakkâri Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. İsmail Sarıkaya, Bayburt Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. İlhami Bulut, Dicle Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mehmet Nur Tuğluk, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.

- Doç. Dr. Muammer Yılmaz, Bartın Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Muhammed Özdemir, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Nilgün Dağ, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Nur Ütkür Güllühan, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa, Türkiye
Doç. Dr. Nurcan Şener, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Olcay Özdemir, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Osman Aslan, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Onur Batmaz, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Özgür Sirem, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ömer Erbasan, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ömür Sadioğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Bulut, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Pusat Piltin, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan.
Doç. Dr. Sevim Güven, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Sümeyra Akkaya, İnönü Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Sümeyra Doğan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Şehnaz Sünnetçioğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şükran Calp, Erzincan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Sıtkı Çekirdekçi, Sinop Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Tolga Kargın, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Turgay Öntaş, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Tülin Haşlaman, TED Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yakup Balantekin, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yasemin Deringöl, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yasin Gökbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yasin Özkara, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yusuf Kızıltaş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Zuhale Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Zehra Kılıç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Aydemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Yıldız, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alper Yontar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Aysel Ateş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Işık Öner, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Kınık Topalsan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşen Arslan, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Aydın Bulut, Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Barış Esmer, Sinop Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Birsan Berfu Akaydın, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Buket Karadağ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Demirbaş-Nemli, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Büşra Koçak Macun, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Cevdet Şanlı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Çiçek Dilek Bakanay, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Şenyiğit, Uşak Üniversitesi, Türkiye.

- Dr. Öğr. Üyesi Demet Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Dilek Özalp, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Emrah Bilgiç, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Esra Saraç Yıldırım, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Cahide Özçelik, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Çıldır Pelitoğlu, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Feride Gök Çolak, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Güliz Şahin, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Hümeysra Uysal, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi İclal Gökkuş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Özseri, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Lütfullah Çelikten, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Kayhan Bozgün, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Kübra Çelikdemir, TED Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Bircan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif Bozan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Soyuçok, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şen, TED Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Muhittin Sağır, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Murat Akdağ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Murat Temur, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Musa Bardak, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fansa, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Meral Gözükcük, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Soylu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan Öznel Güder, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Osman Gedik, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ogün Çakır, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Oktay Aydın, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Özge Nurlu Üstün, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Seda Altunbaş Yavuz, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Seda Gül Kartal, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakiol, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Sema İnce, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Tıraş, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Ceyhan, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Şahin Dünder, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Şennur Akgül, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ramazan Divrik, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Perihan Şara Hürsoy, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Tolga Topçubaşı, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Ecevit, Düzce Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Güven, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümrân Atabaş, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Nalan Yılmaz, Hakkâri Üniversitesi, Türkiye.

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yıldız, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayrullah Kahya, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Erol, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Şahal, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Burak Öncü, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Hatice Hale Yurttabir, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Dr. Selçuk Osmanoglu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Arş. Gör. Dr. Gülşah Subaşı, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Yunus Emre Demirbaş, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Tarık Özkabayel, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Burcu Savaş, 29 Mayıs Üniversitesi
Arş. Gör. Selin Okur, Marmara Üniversitesi

SEKRETERYA

Doç. Dr. Mustafa Erol, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Burak Öncü, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Gülşah Subaşı, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Yunus Emre Demirbaş, Yıldız Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Tarık Özkabayel, Yıldız Teknik Üniversitesi

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Ekolojik Eğitim Projesinin (ECOL)

Kapsamı

Scope of the Ecological Education in out-of-School Learning Environments Project (ECOL)

Fatma Kırmızı¹ & Şahin Kapıkıran²

Özet

Son yıllarda, dünyanın her yerinde büyük çevre sorunları yaşanmaktadır. Artan bu sorunlar karşısında doğal dengenin yeniden sağlanması üzerinde çalışan çevre bilimi, çevre kirliliğinin çok büyük boyutlara ulaştığını belirlemiştir. Özellikle 1950'lerden sonra teknolojik gelişmelerin hızla yaşamın içine girmesi ve sanayileşmenin getirdiği çevre sorunları buzulların erimesi, türlerin yok olması, endemik türlerin azalması gibi ekolojik sorunları da beraberinde getirmiştir. Yaşanan büyük çevre sorunları ve tükenen dünya kaynakları genç nesillerin çevreyi koruma konusundaki sorumluluklarını da gündeme getirmiştir. Ekolojik eğitim, ekolojik bir toplum yapısı oluşturmada sürdürülebilir temelidir. Okul dışı öğrenme ortamları çocukların gezegeni, karmaşık yaşam sistemlerini, yıl boyunca değişim gösteren doğa olaylarını yakından gözlemlerine yardımcı olur. Çocuk doğa ile etkileşimde bulunarak anlar, yorumlar ve öğrenir. Okul dışı öğrenme çalışmaları aynı zamanda öğrencilerin çevre sorunlarını anlamalarını sağlamaktadır. Çalışmalarda yaratıcı drama etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin sosyal becerileri, öz saygı, öz güven, başkalarına saygı duyma, eleştirme, sorgulama ve grup çalışmalarına katılma gibi becerilerin de geliştirilmesine de katkı sağlanması çabası içine girilmiştir. Son yıllarda dijitalleşme ve dijital dönüşüm kavramları da önem kazanmıştır. Öğrencilerin ekolojik eğitim konuları içerisinde dijitalleşmeye uyum sağlaması ve bilinçli teknoloji kullanıcıları olmaları için çalışmalar düzenlenmiştir. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Ekolojik Eğitim Projesinin (ECOL) amacı, drama yöntemi ve dijital uygulamalarla desteklenen ekolojik eğitim yoluyla öğrencilerin doğal çevreyi sevmelerini sağlayarak onlarda çevre bilinci ve sosyalleşme becerilerini geliştirmektir. Proje kapsamında Ekolojik Eğitim Programı (O1), Ekolojik Eğitim İçin Öğretmen Kılavuz Kitabı (O2) ve Okul Dışı Öğrenmede Ekolojik Eğitim: Etkileşimli Kitap (O3) çıktıları üretilmiştir. Üretilen bu çıktıları uygun bir şekilde ekolojik eğitim verilirken doğa ile iç içe ortamlardan yararlanılmıştır. Açık alanda yaratıcı drama yönteminden yararlanılmış ve bu etkinlikler öğrencilerin yakın çevrelerindeki çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarını artırmanın bir yolu olarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama çalışmaları, bilgiyi deneyime dönüştürmeye yardımcı bir unsur olarak eğitim sürecinde yer almıştır. Proje ortağı ülkelerdeki (Romanya, Türkiye-Türkiye'den 3 Ortak), Hırvatistan, İtalya, Portekiz) okullar okul dışı öğrenme ortamları kapsamında müzeler, botanik bahçeleri, bilim merkezleri, ormanlar, doğal yaşam alanları, kültürel ortamlar, enerji santralleri, ziyarete açık sanayi kuruluşları, sivil toplum örgütleri, fabrikalar vb. ziyaret edilmiştir. Ekolojik eğitim yoluyla öğrencilerin yaşadıkları çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı bireyler olmaları için etkinlikler yapılmıştır. Aynı zamanda sınıf ortamında da ekolojik eğitim içerikli dijital uygulamalar yürütülmüş ve dijital yetkinlikler desteklenmiştir. Çalışmalara zaman zaman öğrenci velilerinin de katılması teşvik edilmiştir. ECOL projesi okul dışı öğrenme ortamlarında ekolojik eğitim için anlamlı bir eğitsel model olarak değerlendirilmektedir.

¹ Pamukkale University, fatmakirmizi73@gmail.com - ORCID ID: 0000-0002-0426-1908

² Pamukkale University, skapikiran@gmail.com - ORCID ID: 0000-0002-9693-7660

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, ekolojik eğitim, yaratıcı drama, dijital yetkinlikler.

Summary

In recent years, major environmental problems have been experienced all over the world. Faced with these increasing problems, environmental science, which works to restore the natural balance, has determined that environmental pollution has reached enormous proportions. Especially after the 1950s, the rapid integration of technological advancements into daily life and the environmental problems brought about by industrialization have led to ecological problems such as the melting of glaciers, the extinction of species, and the decrease in endemic species. These major environmental problems and the depletion of global resources have also brought to the forefront the responsibility of younger generations to protect the environment. Ecological education should not only be given within the school system but also in close contact with nature. Ecological education is the sustainable foundation for creating an ecological society. Out-of-school learning environments help children closely observe the planet, complex life systems, and natural phenomena that change throughout the year. Children understand, interpret, and learn by interacting with nature. Out-of-school learning activities also enable students to understand environmental problems. The studies included creative drama activities to contribute to the development of students' social skills, self-esteem, self-confidence, respect for others, critical thinking, questioning, and participation in group work. In recent years, the concepts of digitalization and digital transformation have also gained importance. Activities were organized to help students adapt to digitalization within the context of ecological education and become conscious technology users. The aim of the Ecological Education in Out-of-School Learning Environments Project (ECOL) is to develop students' environmental awareness and socialization skills by enabling them to love the natural environment through ecological education supported by drama methods and digital applications. Within the scope of the project, the Ecological Education Program (O1), the Teacher's Guide for Ecological Education (O2), and the Ecological Education in Out-of-School Learning: Interactive Book (O3) were produced. Ecological education was provided in accordance with these outputs, utilizing environments that are close to nature. Creative drama methods were used in open spaces, and these activities were used as a way to increase students' awareness of environmental problems in their immediate surroundings. Creative drama activities were included in the educational process as an element that helps transform knowledge into experience. Schools in partner countries (Romania, Turkey - 3 partners from Türkiye), Croatia, Italy, Portugal visited museums, botanical gardens, science centers, forests, natural habitats, cultural sites, power plants, industrial facilities open to visitors, NGOs, factories, etc., as part of out-of-school learning environments. Activities were conducted to make students sensitive to their environment and environmental problems through ecological education. At the same time, digital applications with ecological education content were implemented in the classroom, and digital competencies were supported. Student parents were also encouraged to participate in the activities from time to time. The ECOL project is considered a meaningful educational model for ecological education in out-of-school learning environments.

Keywords: Out-of-school learning, ecological education, creative drama, digital competencies.

Introduction

Within the scope of ecological literacy education, it is of great importance to create learning environments where individuals can directly interact with their living environment, and to increase awareness studies on the recognition and protection of natural ecosystems (McBride et al., 2013) . In addition, developing water literacy for the protection of water resources in the face of increasing population, climate change and environmental problems, spreading practices for the sustainable remediation of polluted air, water and soil, strengthening environmental awareness and instilling responsible attitudes towards nature are among the main goals of ecological literacy.

Ecological literacy refers to the ability to understand the natural processes that ensure the continuity of life, the mechanisms of ecosystems, and the fundamental principles and limits of nature. This concept represents a level of awareness that recognizes that humans are not independent beings from nature, but rather an integral part of the ecosystem, and is based on an understanding of sustainable living (Berkowitz et al., 2005; Capra, 2007). The main goal of ecological literacy education is to support individuals in developing behaviors that will positively contribute to the future of both humanity and

the planet by understanding how nature works. This approach emphasizes the fact that natural resources are not unlimited, while also revealing that humans are not only users of existing ecosystems but also individuals responsible for their conservation. Based on the understanding that all living and non-living elements in an ecosystem interact directly or indirectly with each other, it is stated that the relationship between humans and nature should be balanced and sustainable (Jordan et al., 2009; Berkowitz et al., 2005). Ecological literacy is considered an important competency that enables individuals to understand their interactions with the ecosystem in which they live and to shape these interactions in accordance with the principles of environmental sustainability.

An ecologically literate individual is defined as someone who understands their environment and ecosystem, comprehends natural processes, and makes it a principle to live in harmony with nature. These individuals take care not to harm the environment in all their daily activities, embrace the conscious use of natural resources, and act with a sense of responsibility towards environmental protection (Goodwin, 2016). Ecologically literate individuals stand out as those who are sensitive to environmental problems, think in a solution-oriented way, and actively assume responsibility at both individual and societal levels for a sustainable future.

Ecological education aims to cultivate citizens who can make informed decisions about the environment, are aware of their rights and responsibilities, and possess the knowledge, skills, and values to contribute to global sustainability. This educational approach encourages students to directly experience nature, explore patterns and processes in natural systems, and develop solutions to environmental problems. It also prepares individuals to take an active role in addressing societal issues related to the protection, management, and sustainable use of the environment.

Out-of-school learning environments play a significant role in achieving these goals. Out-of-school learning allows children to directly observe the natural environment, interact with both living and non-living things, and understand seasonal changes and natural processes through experience (Änggård, 2015). Research shows that out-of-school learning activities contribute to students' ability to express environmental problems more accurately. Furthermore, the use of pictures and diagrams, the step-by-step examination of problems, and the combined use of kinesthetic and auditory learning approaches positively support the learning process (Barbier, Freiman, Pruneau, and Langis, 2010).

Ecological education enables students to evaluate the causes and consequences of environmental problems more comprehensively and to develop awareness and responsibility towards environmental protection. In this regard, equipping individuals with the necessary knowledge and skills to prevent environmental problems will contribute to improving the quality of life for both society and the world. Änggård's (2015) research found that children's games played outdoors contain fewer gender stereotypes than games played indoors. The main reason for this is that the materials used in natural environments are not associated with a specific gender. This finding shows that many current issues included in educational programs can be transferred to outdoor environments with appropriate planning and creative applications. Conducting educational or social activities in natural environments can make the learning process more effective and meaningful.

Numerous studies in the literature demonstrate that when appropriately planned and implemented, out-of-school learning activities enhance students' knowledge, skills, and experiences, and significantly support classroom learning (Dillon et al., 2016; Beames et al., 2023; Mannion, Mattu, and Wilson, 2015; Barrable and Lakin, 2020). These learning environments offer rich learning opportunities where children and young people can experience aesthetic, physical, emotional, and cognitive experiences simultaneously. Through activities conducted in natural environments, students realize that real life does not always perfectly match the examples in textbooks, thus gaining a better understanding of the complex nature of the real world. This process also supports the development of critical thinking skills and facilitates the connection between knowledge gained in school and daily life.

More flexible and unstructured learning environments offer a more relaxed and motivating learning experience for many students. Students who experience learning difficulties, particularly in traditional classroom settings, can significantly benefit from the variety offered by out-of-school learning activities. Research also shows that out-of-school learning activities improve students' ability to articulate environmental issues; and that visual materials, diagrams, step-by-step problem-solving processes, and

kinesthetic and auditory learning approaches have positive effects on learning (Heimlich, 1993; Kerry et al., 2012).

In addition, out-of-school learning offers flexible opportunities that can meet the needs of individuals with different learning styles. Students with visual, auditory, and kinesthetic learning preferences can have experiences tailored to their learning characteristics in natural learning environments. This strengthens students' motivation, self-confidence, and positive attitudes towards learning, thus supporting the fundamental aims of sustainable development education. Furthermore, it is stated that out-of-school learning supports long-term memory, contributes to affective and cognitive development, and significantly helps in the development of higher-order thinking skills thanks to the memorability of natural environments.

The aim of this research is to explain the dynamics of the ECOL project, which focuses on developing environmental awareness through ecological literacy education in out-of-school learning settings.

Method

This study adopts a literature review method because it aims to explain the scope of the "ecological literacy education in out-of-school learning environments" project. The main objective of the project is to help students recognize and understand nature for a sustainable future and a livable environment; to help them integrate with nature, understand the importance of the world they live in, and develop their social skills through drama-supported ecological literacy activities in out-of-school learning environments. The dynamics of the project are explained within the scope of the study. The characteristics and outputs of the project are described in detail. The project was carried out between 2024 and 2026 under the coordination of Romania. The priority of the project, specifically within the context of ERASMUS+ projects, is "environmental issues and combating climate change." Seven institutions are involved in the project. Two universities from Turkey (Pamukkale University and Afyon Kocatepe University) participated in the project, strengthening the academic aspects of the work and increasing the quality of its outputs. A secondary school from Turkey also participated. Thus, the two universities had the opportunity to monitor the quality of the experimental process. The project coordinator is a secondary school from Romania. The other partners are one secondary school each from Italy, Portugal, and Croatia.

Findings

This section introduces the general characteristics and outputs of the project. It includes explanations regarding the project's target audience, experimental process meetings, and outcomes.

Priorities of the ECOL project : One of the horizontal priorities of this project is to contribute to the creation of a sustainable society. Therefore, the project includes the development of green skills and environmentally friendly practices.

The project is structured in accordance with the principle of "Digital Transformation." Innovative digital applications were incorporated into the experimental process to enhance students' digital skills and competencies. The use of digital resources was utilized to support digitalization in education. The development of 21st-century skills was prioritized in the project activities. To achieve its priorities, the project produced outputs and organized activities that contributed to students' understanding of nature, and helped them connect with nature through ecological literacy studies conducted in out-of-school learning environments. The learning and teaching activities in the project extended beyond the school walls.

In the project, creative drama activities were utilized both in the experimental process offered to students and in teacher training, and social skills were developed. The activities included exercises that fostered self-esteem, self-confidence, and respect for others in students, while also striving to develop skills such as critical thinking, questioning, and participation in group work. The ECOL project contributed to the multifaceted development of students through drama, a contemporary method. The project budget was structured into 5 separate work packages.

Project Sub-Objectives: ECOL presents a model example of how out-of-school learning environments can be used in ecological education. Accordingly, the following sub-objectives have been determined: 1. To improve students' social participation skills by enabling them to participate in drama-supported out-of-school learning activities. 2. To encourage students to learn about the environment, identify problems related to the use of natural resources, seek alternative solutions to environmental problems, and take action to mitigate these problems. 3. To develop digital skills within the scope of environmental education and achieve the digital competence required by the modern age. 4. To place active and thoughtful citizenship at the center of the learning process by offering students opportunities to take action and create change around local, national, and global issues.

Target Audience of the Project: The primary target audience of the ECOL project is students aged 11-14. A total of 450 students (229 girls; 221 boys) were reached in experimental studies conducted at partner schools. The number of students participating in the experimental studies by country is as follows: Turkey = 56; Romania = 66; Portugal = 214; Croatia = 66; Italy = 48.

The other target group of the project is teachers. Prior to the experimental study conducted with students, participating teachers received 3 days of support staff training (C1) from PAU and AKÜ. This enabled teachers to improve their professional competencies in ecological literacy, digital content creation, and drama.

Although the primary target of the ECOL project is middle school students, the partners share the understanding that environmental problems concern the entire community. Therefore, the project reached all segments of society through local seminars. These seminars introduced the project while also addressing topics such as air pollution, global warming, ecosystems, environmental issues affecting the world, and environmentally conscious citizen education. Project activities reached NGOs, environmental organizations, volunteers interested in working for the environment, parents, academics, and university students. A total of 9,321 participants were reached through all dissemination efforts.

Project Outcomes: Through the collaboration of both universities and the contributions of school partners, the project has produced four different outcomes. The ECOL Project outcomes are as follows:

Ecological Education Program (O1): This outcome includes learning outcomes and daily plans related to out-of-school learning to foster environmental awareness in students. It covers the basic principles of ecological literacy, the nature of creative drama methods, creative drama techniques, explanations of the concept of digital literacy, and daily plans. The activities in this outcome emphasize the importance of volunteer environmental work. The lesson plans include activities that contribute to creating an eco-community and present examples of peaceful activist actions aimed at protecting the environment. In line with the philosophy of ecological education, the program includes examples encouraging visits to museums, forests, natural habitats, cultural environments, NGOs, universities, factories, and technoparks in the context of out-of-school learning environments. The use of drama techniques based on ecological education is incorporated into these locations. The creative drama method is used in both out-of-school and classroom activities and integrated with ecological education themes. This helps students empathize with the environment, increase their awareness, and contribute to their environmental sensitivity skills. The lesson plans also include Web 2.0 tools, interactive presentations, digital content, and educational games to be used in classroom presentations.

Teacher's Guide (O2): This guide is designed to ensure the effective use of the Interactive Book, which supports ecological education with out-of-school learning environments for students. The guide aims to strengthen students' environmental awareness, critical thinking skills, and connection with nature. The book's content consists of three main sections: 1. Pedagogical approach, 2. Activity plans, 3. Assessment and feedback processes. The pedagogical approach explains experiential learning, an interdisciplinary perspective, and the integration of Web 2.0 tools. It includes explanations on how students can actively learn through direct experience, observation, reflection, and application processes. The activity plans section presents the objectives, learning outcomes, materials, implementation steps, teacher's role, and assessment headings. It includes explanations on themes such as "Eco-heroes of the future," nature activities, biomimicry, digital fairs, environmental action, and ecological footprint campaigns, aiming to help students become individuals who know, protect, and develop sustainable living skills in nature. The assessment section of the guide details formative (process-oriented) and outcome-oriented

assessment methods that support the learning process. It includes descriptions of observation, self-assessment, peer assessment, portfolio, and project-based assessment tools. It emphasizes that effective feedback should be timely, clear, constructive, and process-oriented.

Interactive Book for Students (O3): This book contains activities related to ecological education that will also develop children's digital competencies. Ecological education practices are combined with Web 2.0 applications. The book is a student-centered resource that brings together ecological education and out-of-school learning. The book contains a total of 15 chapters. These chapters cover fundamental topics such as sustainability, climate change, conservation of natural resources, recycling, biodiversity, and environmentally friendly living. The content is designed to ensure active student participation; it includes different learning experiences such as family participation, group work, data collection from the local environment, and internet research. It also includes practical activities such as creating a nature sounds archive, designing animations, organizing a digital fair, biomimicry studies, bird watching, and environmental action plans. The activities in the book are aligned with the philosophy of ecological education and aim to develop skills such as criticism, inquiry, tolerance of differences, and creativity. It includes effective activities for developing students' 21st-century skills. The activities in the interactive book (O3) offer students a humane perception and a universal perspective. The activities enable students to acquire knowledge, develop new values related to the environment, and foster environmental responsibility. The book is enriched with a glossary of digital tools supporting the use of Web 2.0 tools; videos, animations, web links, and QR codes make the learning process interactive for students. In addition, a grading rubric is provided to facilitate the evaluation of the activities. The book is a comprehensive and innovative learning material aimed at helping students connect with nature, develop solutions to environmental problems, and improve sustainable living skills.

Nature-Based Learning and Ecological Education Book (O4): This book serves as a cornerstone resource on the fundamentals of ecological education. It is a comprehensive work aiming to provide solutions to the increasing environmental problems, biodiversity loss, and the distance between humans and nature through education. The book treats ecological education not merely as the transfer of knowledge, but as a process of developing values, attitudes, and behaviors. It includes nature-based learning approaches, the importance of out-of-school learning environments, and examples of applications that support students' learning through direct interaction with nature. Chapters prepared at the intersection of environmental science, psychology, educational sciences, and social sciences address concepts such as systems thinking, sustainability, ecological citizenship, and environmental awareness in a multi-dimensional way. The book also explains how digital learning tools, Web 2.0 technologies, and AI-supported applications can be used in ecological education. The contribution of art, drama, and aesthetic approaches to environmental education, green classroom practices, and recycling-based studies are also important topics. In addition, it includes modules on waste management, the 3R (reduce, reuse, recycle) principles, and teacher training. The book is a holistic and interdisciplinary guide aimed at helping students connect with nature, develop ecological empathy, and acquire sustainable living skills.

Teacher Training (C1): In this project, improving teachers' experiences in out-of-school learning environments was considered important, and a comprehensive staff training (C1) program was conducted for this purpose. In collaboration with both universities, training modules were prepared and presented on ecological literacy; digital applications in environmental education, ecological citizenship, environmental psychology, and creative drama methods in environmental education. Workshops supporting each module were also included. This mobility program involved two teachers from each partner school. The C1 training enhanced the professional and personal experiences of the teachers and contributed to the development of positive relationships between the institutions of the partner countries.

Student Mobility (C2): This project involved student mobility to the partner school in Italy. Three students and two teachers from each partner school participated, along with university partners. Student mobility enabled participants to understand environmental education practices in different countries and gain experience by participating in these practices firsthand. Thus, participants had the opportunity to observe environmental problems in different countries and compare the measures taken to protect nature. They also gained insight into environmental awareness among citizens in different countries.

Content of the Experimental Process: An 8-week experimental process was conducted with the participation of all school partners in the project. Although the project application stated that 18 students would be reached in each school (a total of 90), the applications were carried out with a total of 450 students (Romania = 66; Turkey = 56; Portugal = 214; Italy = 48; Croatia = 66). Thus, the studies created a broader ecological literacy culture in schools. A single-group experimental design was preferred in this study, which was conducted in accordance with a pre-test post-test experimental design. At the end of the study, students' opinions were also collected in accordance with qualitative research principles. The O1 ecological education program was applied to the participants. Following the plans included in the ecological program, an Interactive Book was used. The drama activities included in the program improved students' ability to empathize with living and non-living things in nature. The ecological education-based drama activities helped transform knowledge into experience, and students developed their individual identities, socialized, and became more liberated. The studies helped students to love the living things in their environment. For example, relaxation activities in natural settings accompanied by music have allowed students to escape stressful environments and establish a meaningful connection with nature. These activities have helped students notice the trees, leaves, and the scent of the wind. Education in out-of-school learning environments has been integrated with a school concept without walls. Students have gained experience by doing and living in a natural environment. Students' skills in perceiving and observing nature have been supported.

Inclusion in the Project: Every individual involved in and wishing to access the project is highly valuable to the ECOL partners. Support was provided to individuals who could not attend project meetings and presentations due to physical disabilities, and their needs were met within the framework of inclusion. Efforts were made to reach every individual interested in the project. Access to ECOL outputs (O1, O2, O3, O4), videos, podcasts, and all other products was provided and presented on the project website. The need for nature conservation and the fundamental principles of ecological literacy were emphasized to every individual.

Transnational Meetings: Four separate transnational meetings were held in the partner countries involved in the project (Romania, Croatia, Portugal, Turkey). These meetings were held at regular intervals, fostering harmonious collaboration among the partners, and the outcomes contributed to the effective implementation of the project. Partners exchanged views on project activities through face-to-face meetings. This resulted in higher quality project outputs. These meetings, which serve as a quality indicator for the project, ensured that tasks were carried out on time and efficiently. Reports were prepared and workflow plans were developed.

Dissemination Efforts: As part of the ECOL project's promotion, many segments of society were reached and efforts were made to introduce the project's content. Partner institutions made a concerted effort from the first to the last day of the project to promote its aims and explain the importance of a sustainable lifestyle. Local seminars were organized, reaching a wide range of people. Parents, academics, NGOs, environmental organizations, teachers, administrators, and university students participated in these meetings. The project website was designed to draw attention to environmental issues and included the project's outputs. Project partners developed dissemination plans, the coordinating country created a website, designed a project logo, produced brochures and newsletters, created sustainability plans, and promoted project activities on local television channels.

Conclusion and Discussion

The following can be said about the outputs and activities carried out in the ECOL project:

Within the scope of the project, the Ecological Literacy Program (O1) was developed. The program helped students to become closer to nature, to befriend nature, and to empathize with it. O1 enabled students to develop sensitivity in generating creative solutions to the environmental problems they encounter and helped them understand the importance of ecological balance. The Ecological Literacy Program reflects the importance of creating a more livable world for oneself, others, and future generations. It emphasizes the importance of protecting the ecosystem to safeguard the future. While teaching students to be environmentally conscious individuals, the program also includes the necessity of being a good citizen. According to the program, modern humans are those who live in harmony with the ecosystem.

Previous studies have suggested that Ecological Literacy Programs for students, going beyond simply identifying and understanding the local environment, should also include human interaction and the impacts of social and economic changes on local ecosystems. These studies, based on Environmental Education and Eco-literacy, aim to create an educated community that is motivating in making informed decisions and finding solutions to sustainable resource management and environmental degradation (Locke, Russo and Montoya, 2013).

In another study, researchers who developed an environmental literacy program found that as a result of implementing the program, students' literacy increased, and they exhibited behaviors such as disposing of waste on-site, separating waste types, recycling waste, decontaminating hydroponic plants from pesticides, and composting. Ultimately, the program affected students' environmental awareness in three aspects: environmental knowledge (93%), attitude (90%), and behavior (90%) (Febriani, Farihah, and Nasution, 2020). Furthermore, many other studies have provided evidence that ecological literacy programs lead to cognitive and behavioral changes in students. For example, while they developed an understanding of the importance of scientific processes in the context of specific ecosystems (Pitt, Schultz, & Vaske, 2019), those with environmental literacy education were found to have more positive attitudes and participate most frequently in ecological actions (Chen, Zhang, & Dong, 2023).

In the project, an Ecological Education Guide for Teachers (O2) was developed. The guide provides teachers with enlightening information about out-of-school learning environments and ecological literacy. The guides played a guiding role in minimizing problems that may arise in classroom and out-of-school learning environments. They increased teachers' experience in ecological education; they made it easier for teachers to implement the activities in the program (O1) and the Student Interactive Book (O3).

A study by Cutter-Mackenzie & Smith (2003) specifically addressed the inadequacy of primary school teachers in environmental education. As a result, they emphasized the importance of teacher training in order to cultivate ecologically conscious students and, consequently, ecologically conscious citizenship in schools.

An interactive book for students (O3) has been developed. The activities in this book have contributed to the development of a humanistic perception and a universal perspective in students. The activities are structured in a way that helps students generate new values related to the environment and develop environmental responsibility. The interactive student book aims to create the following effects:

- ✓ Positive awareness of the ecosystem: Through activities at O3, students developed understanding and sensitivity towards ecological issues. Participants' perceptions of ecological balance improved.
- ✓ Ecosystem knowledge: Students gained a basic understanding of ecological processes, human-ecosystem interactions, and an effective approach to overcoming environmental challenges.
- ✓ Ecological participation: Through activities at O3, students developed a participatory understanding of applying knowledge and skills through positive and well-thought-out actions to solve ecological problems. Students developed a civic understanding of volunteering for nature studies.
- ✓ Motivation: Environmentally friendly values have been developed, and intrinsic motivation to care for the environment and actively participate in ecosystem conservation has been activated.
- ✓ Digital skills: Students worked in a digital environment to identify, research, and contribute to solutions for ecological problems. The programs used developed the digital skills necessary for producing digital content.
- ✓ Ecological Participation: Through positive and well-thought-out actions in O3, students developed a participatory understanding of applying knowledge and skills to solve ecological problems. Students gained effective awareness of volunteering for nature studies.

The Nature-Based Learning and Ecological Education Book (O4) has been produced. This book has reached many participants and has helped create significant impacts in terms of education, environmental awareness, and social transformation. The O4 book is presented as a comprehensive reference source for teachers, teacher candidates, and educational researchers, bringing together the theoretical and practical dimensions of ecological education. It is thought that this can contribute to the

more widespread and conscious use of out-of-school learning approaches in educational settings. The book's inclusion of digital technologies, Web 2.0 tools, and AI-supported applications can help integrate ecological education with the requirements of the age. Thus, it can contribute to teachers developing more effective technology-supported environmental education practices. The O4 book can serve as an important academic and pedagogical resource that strengthens the bond between nature and humanity, supports interdisciplinary learning, and contributes to the spread of a sustainable living culture. Saito (2013) argues that the goals of ecological education should include promoting ethical, economic, and aesthetic values, providing a wide range of practical skills necessary for developing and implementing effective solutions to environmental problems, and connecting educational processes to real life. Furthermore, ecological literacy is considered limited when analyzed in isolation, and it is argued that environmental education should go beyond simple ecological literacy. Certain concepts, such as empowerment, and some theoretical-methodological approaches, such as dialogical problem-posing, have been suggested to help environmental education accurately achieve its goals and principles.

Teacher training (C1) studies were conducted. These studies significantly contributed to strengthening the professional development of teachers and increasing their practical skills in environmental education. At the end of the training process, teachers gained more comprehensive knowledge and awareness on ecological literacy, environmental psychology, ecological citizenship, and sustainable living. Thanks to the prepared modules and practical workshops, teachers gained effective experiences in using out-of-school learning environments more effectively. Gains in digital applications and Web 2.0 tools in environmental education were effective in improving teachers' technology-supported teaching skills. It has also been observed in different studies that teachers were given trainer training in out-of-school learning environments and positive results were obtained. Coştu and Karakuş (2025) organized teacher training to improve and evaluate teachers' competencies in facilitating outdoor learning. A relational questionnaire design with a multiple questionnaire model was used in the research. The research was conducted with 586 teachers representing various academic disciplines in public and private primary and secondary schools. The evaluation of teachers' abilities to organize outdoor learning encompassed various variables such as gender, subject specialization, prior online or face-to-face training in outdoor learning, use of out-of-school environments for teaching, childhood environment, and teaching location. According to the research results, there was no significant difference in teachers' abilities to organize outdoor learning based on gender, subject specialization, childhood environment, or teaching location. However, significant differences emerged in teachers' skills in organizing outdoor learning based on their previous online or face-to-face outdoor learning training and their use of outdoor environments for teaching. Sarıbaş et al. (2017) aimed to investigate the effects of environmental education activities in out-of-school learning environments applied in an environmental education course on pre-service teachers' environmental literacy and self-efficacy beliefs. During the course, 58 participants were given information about basic concepts of ecology, a climate change exhibition was organized, and presentations and thoughts on selected environmental problems were prepared. The Self-Efficacy Belief Scale for Environmental Education and the Environmental Literacy Scale were used as pre-tests and post-tests. The study concluded that participants' environmental attitudes, perceptions of environmental use, and self-efficacy beliefs significantly increased. Furthermore, it was found that there was no significant change in the environmental knowledge and concerns of the prospective teachers at the end of the course. Analysis of the prospective teachers' thoughts revealed an improvement in their understanding of climate change.

Kim et al. (2025) revealed a consensus among teachers from different disciplines regarding the fundamental nature and goals of ecological education. However, differing interpretations emerged, particularly concerning human roles and specific solutions in ecological crises. These differences stemmed from varying academic orientations within the Korean educational environment, where the integration of these topics into the curriculum was lacking. The differing perspectives among teachers on ecological crises and their solutions highlighted the need for interdisciplinary approaches that bridge the gap between subject-specific interpretations in ecological education. Indeed, the project emphasized that the presence of teachers from different disciplines, each possessing sufficient knowledge and skills from training provided by faculty members in various disciplines regarding ecological education, resulted in fruitful outcomes for their students by applying these acquired knowledge and skills.

Student mobility (C2) was carried out in Italy. In this short-term student mobility, all participating institutions shared their experiences and knowledge. The short-term student exchange program (C2) contributed to opening new horizons for the students. Students carried out on-the-job observation activities. They learned different practices through observation and generated new ways of thinking. Case studies on ecological education and out-of-school learning environments were presented; examples of drama methods and digital applications were given. Student mobility enabled participants to see the curriculum, school environment, physical conditions, out-of-school learning activities, understanding of environmental education, and teacher-student relationship of a different country. There are also different studies on the benefits of student mobility within the scope of ERASMUS projects. Dolga et al. (2015) analyzed the opinions of participants regarding the impact of the Erasmus program on vocational training and personal development and investigated the effects of Erasmus mobility on student participants (educational level, professional, cultural, interpersonal, etc.). The study included 89 technical university students who participated in Erasmus mobility. The research was conducted using a survey focusing on the educational/professional, cultural, and relational impacts of Erasmus mobility on students' personal and professional development. The research results show that Erasmus mobility provides social and cultural gains that are difficult to achieve under normal life circumstances.

Experimental studies were conducted with students for 8 weeks. These studies included activities that were important for students' ecological awareness, connection with nature, and sustainable living skills. Based on a pre-test–post-test experimental design, the process ultimately supported students' ecological literacy skills. Efforts were made to develop their knowledge, attitudes, and skills regarding environmental problems. Through drama activities and experience-based applications, students' ability to empathize with living things in nature was developed. Creative drama activities contributed to students becoming more environmentally conscious, responsible, and harmonious individuals with nature. Furthermore, creative drama applications offered activities aimed at developing students' self-expression, self-confidence, and socialization skills. It is believed that activities conducted in natural environments positively affected students' psychological well-being by reducing their stress levels. Applications carried out in out-of-school learning environments may have been effective in fostering a positive perception of the "school without walls" concept. The fact that the project reached 450 students, far exceeding the initially planned number, increased the widespread impact of the studies and contributed to the dissemination of an ecological literacy culture to a wider student population in schools.

United States Center for Ecological Literacy According to researchers, Capra (2007) states that it is important for us that children in our schools not only understand ecology but also experience it in nature; in a schoolyard, on a beach or in a riverbed. Otherwise, they may leave school as first-class theoretical ecologists, but have little regard for nature, for the Earth.

A study aiming to highlight the necessity of green schools emphasized that Green Schools significantly contribute to academic performance, environmental awareness, and the development of pro-environmental behaviors. In this context, practical applications such as recycling projects and project-based learning activities like school gardening increase students' interest in sustainability issues, highlighting the importance of adopting Green School practices at the primary school level as a long-term investment in creating environmentally conscious future generations (Khofi, 2024).

The inclusive aspect of the project has made significant contributions to transforming environmental education into a structure that offers accessible and equal learning opportunities for everyone. Firstly, the project provided support to individuals who had difficulty attending meetings and presentations due to physical disabilities. This encouraged their active participation in project promotion activities and increased their sense of belonging. Making the ECOL outputs (O1, O2, O3, O4), videos, podcasts, and other digital materials accessible through the project website enabled individuals of different ages, cultures, and learning characteristics to benefit from the project products. This ensured that the learning materials were not limited to a specific group and contributed to reaching a wider audience. Thanks to this inclusive approach, environmental education has become an accessible learning space for everyone,

regardless of language, culture, physical ability, or social differences. The sensitivity of the project partners to inclusivity has supported the dissemination of nature conservation awareness, environmental consciousness, and ecological responsibility to a wider audience.

Meyer et al. argue that for learning environments to be truly inclusive, both the learning materials and their understanding must be accessible to all students (cited in Gilleran-Stephens, Antwi, & Linnane, (2025).

Meetings M1, M2, M3, and M4 ensured the effective execution of project activities. These international meetings fostered mutual information sharing, thereby improving cooperation among project partners and enabling them to work more harmoniously. The project progressed more effectively. These meetings allowed partner organizations to share their ideas, practices, and methods, and also influenced decision-making processes by increasing their capacity.

Each institution developed a dissemination plan. The coordinating country designed a website in English and the languages of the partner countries. Dissemination efforts included videos on ecological education, presentations/videos on digital skills, an interactive book (O3), best practices, website and social media posts, and visuals. The details of the teacher training (C1) modules and activities within the project were evaluated. Ecological education activities, out-of-school learning activities, and digital learning activities to be carried out within the scope of ECOL were promoted at every opportunity. The outputs produced within the scope of the project (O1, O2, O3, O4) were promoted by all partners at every opportunity. Websites were seen as a great opportunity for these promotions. The target audience of the project, including students, parents, academics, teachers, teacher candidates, environmental organizations, and many NGOs, was reached. The project application stated that approximately 1590 participants would be reached in dissemination activities. However, a total of 9321 participants (including 450 experimental students) were reached in the dissemination efforts carried out by all partners.

References

- Änggård, E. (2015). Digital cameras: Agents in research with children. *Children's Geographies* , 13 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827871>
- Barbier, P.Y., Freiman, V., Pruneau, D., & Langis, J. (2010). Emerging patterns of learning about environment by Grade 3 schoolchildren solving local sedimentation problem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 2 (2), 5693-5699. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.930>
- Barrable, A., & Lakin, L. (2020). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: An empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* , 20 (3), 189-201.
- Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Smith, H. (2023). *Outdoor learning across the curriculum: Theory and guidelines for practice* . Routledge.
- Berkowitz, AR, Ford, ME, & Brewer, CA (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* , 227 .
- Capra, F. (2007). Sustainable living, ecological literacy, and the breath of life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)* , 9-18.
- Coştu, F., & Karakuş, N. (2025). Sustainability in Education: Exploring Teachers' Confidence in Creating Out-of-School Learning Environments. *Sustainability* , 17 (20), 9160. <https://doi.org/10.3390/su17209160>
- Cutter-Mackenzie, A., & Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm' education (part one). *Environmental education research* , 9 (4), 497-524.

- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K. (2016). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In *Towards a convergence between science and environmental education* (pp. 193-200). Routledge.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, MM and Mazilescu, CA (2015). The impact of Erasmus mobility on the professional training and personal development of beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 191 , 1006-1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Febriani, R., Farihah, U., & Nasution, NEA (2020, June). Adiwiyata School: An environmental care program as an effort to develop Indonesian students' ecological literacy. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1563, No. 1, p. 012062). IOP Publishing.
- Gilleran-Stephens, Antwi, & Linnane, (2025). Universal Design for Learning (UDL): a framework for re-design of an Environmental Education (EE) outreach program for a more inclusive and impactful Science Festival event. *Discover Education* , 4 (1), 217.
- Goodwin, T. (2016). Educating for ecological literacy. *The American Biology Teacher* , 78 (4), 287-291. <https://doi.org/10.1525/abt.2016.78.4.287>
- Ha, C., Chen, Y., Zhang, J., & Dong, S. (2023). The effectiveness of lifestyle interventions on ecological literacy: A contribution to the underlying mechanism in linguistic ecology. *PloS One* , 18 (6), e0287286.
- Heimlich, J. (1993). Nonformal environmental education: Toward a working definition. *Unpublished manuscript, Columbus, OH* .
- Jordan, R., Singer, F., Vaughan, J., & Berkowitz, A. (2009). What should every citizen know about ecology? *Frontiers in Ecology and the Environment* , 7 (9), 495-500. <https://doi.org/10.1890/070113>
- Kerry, J., Pruneau, D., Blain, S., Langis, J., Barbier, PY, Mallet, MA, ... & Laroche, AM (2012). Human competencies facilitating adaptation to climate change: An ongoing research. *International Journal of Climate Change Strategies and Management* , 4 (3), 246-259.
- Khofi, M. B. (2024). The green school concept in elementary schools as an effort to form sustainable behavior and environmental awareness. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah* , 14 (2), 206-225.
- Kim, G., Yu, E. J., Ryu, K., & Kim, K. (2025). Moving toward interdisciplinary approaches in ecological education: Converging and diverging viewpoints of South Korean teachers. *The Journal of Environmental Education* , 56 (3), 229-245.
- Locke, S., Russo, R., & Montoya, C. (2013). Environmental education and eco-literacy as tools of education for sustainable development. *Journal of Sustainability Education* , 4 (10).
- Mannion, G., Mattu, L., & Wilson, M. (2015). *Teaching, learning, and play in the outdoors: a survey of school and pre-school provision in Scotland* . Scottish Natural Heritage.
- McBride, B.B., Brewer, CA, Berkowitz, AR, & Borrie, W.T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?. *Ecosphere* , 4 (5), 1-20. <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Pitt, AN, Schultz, CA, & Vaske, J. J. (2019). Engaging youth in public lands monitoring: opportunities for enhancing ecological literacy and environmental stewardship. *Environmental Education Research* , 25 (9), 1386-1399.
- Saito, C. H. (2013). Environmental education and biodiversity concern: beyond the ecological literacy *American Journal of Agricultural and Biological Sciences* , 8 (1), 12.
- Saribas, D., Kucuk, ZD and Ertepinar, H. (2017). Implementation of an environmental education course to improve the environmental literacy and self-efficacy beliefs of prospective primary school teachers.

International Research in Geography and Environmental Education , 26 (4), 311-326.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1262512>

5-6 Yaş Çocuklarında Davranışsal Öz Düzenleme ile Bilgi İşlemsel Düşünme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Behavioral Self-Regulation and Computational Thinking in Children Aged 5-6

Ayşegül Öğütçen³, Merve Canbeldek Erol⁴, Ahmet Erol⁵ & Hayriye Kamrak⁶

Özet

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocuklarında davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu becerilerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çocukların cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam süresi ile anne ve baba öğrenim düzeylerinin davranışsal öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 155 çocuk oluşturmaktadır. Veriler demografik bilgi formu, Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar-Revizyon (BADO-R) ve Bilgi İşlemsel Düşünme Ölçeği (TechCheck-K Türkçe Formu) ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman korelasyon analizi, grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda bilgi işlemsel düşünme puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, davranışsal öz düzenleme puanlarının kız çocukları lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime devam yılına göre yapılan analizler, okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça çocukların bilgi işlemsel düşünme becerilerinin de farklılaştığını göstermektedir. Ebeveyn öğrenim düzeyine göre yapılan analizlerde ise anne öğrenim düzeyine göre çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin, baba öğrenim düzeyine göre ise bilgi işlemsel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi işlemsel düşünme, davranışsal öz düzenleme, erken çocukluk.

Abstract

This study aims to examine the relationship between behavioral self-regulation and computational thinking skills in children aged 5–6 and to determine whether these skills differ according to certain demographic variables. Within this context, the effects of gender, duration of preschool attendance, and parents' educational attainment on children's behavioral self-regulation and computational thinking scores were investigated. The study group consisted of 155 children attending preschool education. The data were collected using a demographic information form, the Revised Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS-R), and the TechCheck-K. In the data analysis, Spearman correlation analysis was used to examine the relationships between variables, while Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were conducted for group comparisons. The results indicated a low but statistically significant relationship between children's behavioral self-regulation and computational thinking scores. In the comparisons

³ Bağımsız Araştırmacı, Okul Öncesi Eğitimi, aysegulogutcen@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4985-9070

⁴ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, mcanbeldek@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3100-2220

⁵ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ahmete@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7538-952X

⁶ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, [hksamrak18@pau.edu.tr](mailto:hkamrak18@pau.edu.tr), ORCID: 0009-0003-3629-6229

conducted by gender, no significant difference was found in computational thinking scores, whereas behavioral self-regulation scores differed significantly in favor of girls. Analyses based on duration of preschool attendance revealed that children's computational thinking scores differed significantly as the duration of preschool attendance increased. Analyses based on parents' educational attainment revealed that children's behavioral self-regulation scores differed significantly according to maternal educational attainment, while their computational thinking scores differed significantly according to paternal educational attainment.

Keywords: Computational thinking, behavioral self-regulation, early childhood.

Giriş

Erken çocukluk döneminde büyük bir hızla gelişen ve çocukların duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını yönetme becerisi olan öz düzenleme, okul yaşamında ve yetişkinlikte akademik başarının yapı taşı oluşturur (McClelland & Cameron, 2012; McClelland vd., 2013; Leney vd., 2020). Bu dönemde çocukların çevredeki dikkat dağıtıcı unsurları göz ardı ederek dikkatlerini bilinçli olarak yaptıkları etkinliğe odaklama, etkinlik boyunca odaklanmayı sürdürme ve amaçlarına uygun olarak dikkatini yeni bir etkinliğe kaydırma, bilişsel esneklik (Rothbard & Posner, 2005; Diamond, 2013); etkinlik boyunca uyması gereken yönergeleri zihninde tutma ve bu yönergeleri takip etme, çalışma belleği (Blair, 2016; Kiti vd., 2025); dürtüsel tepkiler ortaya koymak yerine, duruma uygun davranışı gösterme, engelleyici kontrol (Miyake vd., 2000; Diamond, 2013) becerilerinin birleşiminin yansıması olan davranışsal öz düzenleme becerisi hızlı bir gelişim içerisindedir (McClelland & Cameron, 2012; McClelland vd., 2014). Bu süreci çocukların davranışlarını başarılı bir şekilde kontrol edebilmeleri için aniden ortaya çıkan otomatik tepkileri bastırarak bilinçli ve hedefe uygun olarak davranışlarını yönlendirmelerini sağlayan ve yukarıdan aşağıya kontrol mekanizması olan yürütücü işlevler yönetir (Diamond, 2013; Madanipour vd., 2025; Scionti vd., 2026).

Mantıksal muhakeme, planlama ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerden sorumlu olan yürütücü işlevler, yalnızca soğuk yürütücü işlev olarak nitelendirilen bilişsel bir yapıyı değil; aynı zamanda sıcak yürütücü işlev olarak isimlendirilen duygusal bir yapıyı da içerir (Diamond, 2013; Garcia vd., 2021). Bu doğrultuda davranışsal öz düzenleme, yürütücü biliş işlevlerin çalışma belleği, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol gibi bilişsel süreçlerini içeren (Moriguchi, 2022), soyut özellikte olan, motivasyon, duygu ya da sosyal etkileşimle ilişkisi olmayan soğuk yürütücü işlevinin (Garcia vd., 2021) ve duygu, motivasyon ve ödülle ilişkili bilgilerin işlenmesini (Salehinejad vd., 2021), duygusal karar verme, duygu düzenleme ve sosyal beceriler gibi duygusal süreçleri kapsayan sıcak yürütücü işlevinin eş zamanlı olarak çalışmasını temsil eder (Chavez Arana vd., 2024). Davranışsal öz düzenleme becerisi, çocukların karşılaştıkları programlama hataları karşısında hissettikleri başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları kontrol etmeyi, problemi çözmek için dikkatini odaklamayı ve çözüme yönelik harekete geçmeyi desteklediği için bilgi işlemsel düşünme becerisi ile yakından ilişkilidir (Wang vd., 2025).

Wing (2006) bilgi işlemsel düşünmeyi bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem taslamayı ve insan davranışını anlamayı sağlayan ve herkes tarafından kazanılması gereken temel bir düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu beceri soyutlama, ayırtırma, karmaşık problemleri daha küçük/yönetilebilir alt problemlere dönüştürme, uygun çözüm yolları üretme gibi bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Bilgi işlemsel düşünme, bilgi işlemle dolu dünyayı anlamlandırmak için gerekli beceri olarak görülmektedir. Bunun yanında, bu becerinin erken dönemden itibaren geliştirilmesinin öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlayacağı ve lisans düzeyinde karşılaşılabilecekleri zorlukları azaltacağı belirtilmektedir (Grover & Pea, 2013).

Alanyazında yer alan araştırmalarda erken çocukluk döneminde bilgi işlemsel düşünme ile öz düzenleme arasındaki ilişki sınırlı şekilde ortaya konulmaktadır (Gao vd., 2023; Yang vd., 2023). Bunun yanında, erken çocukluk döneminde yapay zekâ destekli robot eğitimi (Su vd., 2024), somut programlama oyuncağını içeren öğretmen rehberliğinde küçük grup etkinlikleri (Wang vd., 2025), ScratchJr temelli programlama eğitimi (Chou, 2020), robotik, kodlama ve STEAM temelli etkinlikler (Glezou, 2020), eğitimsel robotik müdahalesi (Di Lieto vd., 2017; Gerosa vd., 2022), web tabanlı ebeveyn eğitimi (Li vd., 2023) gibi farklı müdahalelerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini desteklediği, bu eğitsel müdahalelerden bazılarının da aynı zamanda davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koyan ampirik çalışmalar bulunmaktadır. Yang vd.

(2022) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada robot programlama etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme ve sıralama becerilerini geliştirdiğini ve başlangıçta öz-düzenleme becerisi düşük olan çocukların daha fazla yarar sağlayarak sıralama becerilerinde daha büyük gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Wang vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada da bilgi işlemsel düşünme etkinlikleri sırasında çocukların öğretmen rehberliği, programlanabilir oyuncağın özellikleri ve akran etkileşimi ile odaklanmış dikkat, engelleyici kontrol, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerileri kullandıkları belirlenmiştir. İlgili alan yazına genel olarak bakıldığında, son yıllarda araştırmacıların çalışmalarında öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünmeyi aynı örnekleme, eş zamanlı olarak ele aldıkları görülmekle birlikte, elde edilen çıktılar hâlâ sınırlı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarında davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, okul öncesi eğitime devam yılı ile anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıda sunulmuştur;

- 5-6 yaş çocuklarında davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri okul öncesi eğitime devam yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu becerilerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2018). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahale yapılmaksızın var olduğu haliyle betimlenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Denizli ilinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık (5-6 yaş) 155 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların 80'i (%51,6) kız, 75'i (%48,4) erkektir. Çocukların büyük çoğunluğu (%91,6) çekirdek aile yapısına sahip bir ortamda yaşamaktadır. Anne öğrenim düzeyinde incelendiğinde katılımcı annelerin yarısından fazlasının (%58,7) lisans mezunu olduğu, üçte birine yakınının (%32,3) lise mezunu olduğu; baba öğrenim düzeyinde ise babaların yaklaşık yarısının (%49,7) lisans mezunu olduğu, %43,2'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların %40,3'ünün iki kardeşe, %39,6'sının bir kardeşe sahip olduğu, %56,1'inin ailenin ilk çocuğu olduğu belirlenmiştir. Aile aylık gelirine ilişkin veriler 147 katılımcıdan elde edilmiş olup (8 katılımcıda eksik veri), ortalama aylık gelir 44204 TL (Medyan = 45000 TL, SS = 35810) olarak hesaplanmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam süresine ilişkin veriler 143 katılımcıdan elde edilmiş (12 katılımcıda eksik veri) ve çocukların %48,3'ünün 2 yıldır, %30,8'inin 1 yıldır okul öncesi eğitime devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcı ailelerin aylık ortalama geliri 44.204 TL (SS = 35.810) olarak belirlenmiştir. Medyan aile geliri 45.000 TL olup, ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması örnekleme aile gelir düzeyinin genel olarak benzer bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	80	51.6
	Erkek	75	48.4
Aile Yapısı	Çekirdek aile	142	91.6
	Geniş aile	11	7.1
	Diğer	2	1.3
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	5	3.2
	Ortaokul	5	3.2
	Lise	50	32.3
	Lisans	91	58.7
	Lisansüstü	4	2.6
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	2	1.3
	Ortaokul	9	5.8
	Lise	67	43.2
	Lisans	77	49.7
Kardeş Sayısı	0 kardeş	12	7.8
	1 kardeş	61	39.6
	2 kardeş	62	40.3
	3 kardeş	13	8.4
	4 kardeş	6	3.9
Doğum Sırası	1. sıra	87	56.1
	2. sıra	56	36.1
	3. sıra	12	7.7
OOE'ye Devam Süresi (Yıl)	0 yıl	7	4.9
	1 yıl	44	30.8
	2 yıl	69	48.3
	3 yıl	16	11.2
	4 yıl	7	4.9

Not. Anne ve baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime (OOE) devam süresi değişkenlerinde bazı katılımcılara ait veriler eksik olduğu için ilgili değişkenlerin toplam n değeri 155'ten farklılık gösterebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, çocuğun cinsiyeti, aile yapısı, anne ve baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin aylık geliri ve çocuğun okul öncesi eğitime devam süresine ilişkin bilgileri içermektedir.

Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar Testi-Revize Formu (BADO-R)

Çocukların davranışsal öz düzenleme (BADO) becerilerini değerlendirmek amacıyla McClelland, Cameron, Bowles ve Geldhof (2018) tarafından geliştirilen ve Gonzales, Bowles, Geldhof, Cameron, Tracy ve McClelland (2021) tarafından psikometrik özellikleri incelenen Head-Toes-Knees-Shoulders-Revised (HTKS-R) ölçeği aracı kullanılmıştır. Ölçek, Türkçeye Özcan, Erol ve İvrendi (2023) tarafından uyarlanmıştır. Performansa dayalı, bireysel olarak uygulanan doğrudan bir ölçeği aracı olan BADO-R, çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik bileşenlerini bütünlük biçiminde ölçmektedir. Ölçek; 0. Bölüm (Karşıtlıklar), 1. Bölüm, 2. Bölüm ve 3. Bölüm olmak üzere dört bölümden ve toplam

37 test maddesinden oluşmaktadır. Karşıtlıklar bölümünde çocuktan sözel olarak verilen bir kavramın zıddını söylemesi istenmektedir (örneğin, uygulayıcı "gündüz" dediğinde çocuğun "gece" demesi beklenir). İzleyen bölümlerde ise çocuktan uygulayıcının verdiği yönergenin tam tersini uygulayarak vücudunun ilgili bölgesine dokunması istenmektedir; örneğin "başını tut" yönergesi verildiğinde çocuğun ayaklarına, "ayaklarını tut" yönergesi verildiğinde ise başına dokunması beklenir. Üçüncü bölümde kurallar yer değiştirmekte ve "başını tut" dendiğinde dizlere, "dizlerini tut" dendiğinde başa, "omuzlarını tut" dendiğinde ayaklara, "ayaklarını tut" dendiğinde ise omuzlara dokunulması istenmektedir. Çocuğun verdiği tepkiler doğru (2 puan), kendini düzelterek doğru (1 puan) ve yanlış (0 puan) olarak puanlanmakta, ölçekten alınabilecek toplam puan 0-74 arasında değişmektedir; puanın yükselmesi davranışsal öz düzenleme becerisinin daha güçlü olduğuna işaret etmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuş; doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının kabul edilebilir uyum indeksleri verdiği rapor edilmiştir ($\chi^2 = 1839.17$, RMSEA = .063, CFI = .952, TLI = .968) (Özcan, Erol ve İvrendi, 2023).

Bilgi İşlemsel Düşünme Ölçeği (TechCheck-K Türkçe Formu)

Çocukların bilgi işlemsel düşünme (BİD) becerilerini değerlendirmek amacıyla Relkin ve Bers (2021) tarafından geliştirilen TechCheck-K Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Türkçeye Yılmaz ve Yılmaz Uysal (2024) tarafından uyarlanmıştır. Görsellere dayalı, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tipi yanıtlanan ölçek, algoritma, modülerlik, hata ayıklama, kontrol yapıları, temsil etme ve donanım/yazılım bileşenlerini ölçen 14 maddeden oluşmaktadır. Örneğin, algoritma bileşenini ölçen bir maddede çocuğa sıralı adımlardan oluşan resimli bir dizi gösterilir ve çocuktan bir amaca ulaşmak için adımların doğru sırasını gösteren seçeneği işaretlemesi istenir; kontrol yapıları bileşenini ölçen bir maddede ise çocuktan belirli bir kural tekrar edildiğinde ortaya çıkacak sonucu resimler arasından seçmesi beklenir. Türkçe uyarlama çalışmasında yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin, "matematiksel düşünme becerisi" (1. faktör: algoritma, modülerlik, temsil etme) ve "eleştirel düşünme becerisi" (2. faktör: hata ayıklama, kontrol yapıları) olmak üzere iki faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir ($X^2/sd = 1.72$, CFI = .93, TLI = .92, RMSEA = .07). Kategorik değişkenli ve homojen zorluk düzeyine sahip maddelerden oluşması nedeniyle ölçeğin güvenilirliği Kuder-Richardson (KR-21) yöntemiyle hesaplanmış ve KR-21 değeri .72 olarak bulunmuştur (Yılmaz ve Yılmaz Uysal, 2024).

Veri Toplama Süreci ve Etik

Veri toplama sürecine başlamadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli etik kurul izni ve Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Ardından, katılımcı çocukların bulunduğu okulların idarecileri ve sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiş; çocukların ebeveynlerinden "Ebeveyn Bilgilendirilmiş Onam Formu", çocuklardan ise sözlü onam alınmıştır. Veriler, alanında eğitim almış araştırmacılar tarafından okulların sessiz ve boş bir odasında, her çocukla bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. BADO-R'nin uygulanması her bir çocuk için yaklaşık 9 dakika, BİD Ölçeği'nin uygulanması ise yaklaşık 7 dakika sürmüştür. Kişisel Bilgi Formu, veri toplama sürecinde çocuğun sınıf öğretmeni ya da ebeveyni aracılığıyla doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre BADO puanlarının normal dağılım göstermediği ($W = .875$, $p < .001$), BİD puanlarının ise normal dağılıma yakın olduğu ($W = .983$, $p = .052$) belirlenmiştir. Değişkenlerden birinin normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle, analizlerde parametrik olmayan istatistiksel teknikler tercih edilmiştir. Buna göre, BADO ile BİD arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış; cinsiyete göre karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış, her iki değişken için de varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan durumlarda etki büyüklüğü epsilon kare (ϵ^2) katsayısı ile raporlanmıştır.

Tablo 2. Shapiro-Wilk Normallik ve Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Değişken	Shapiro-Wilk W	p	Levene F	df1	df2	p
BADO	0.875	<.001	0.009	1	153	.926
BİD	0.983	.052	1.386	1	153	.241

Not. BADO puanlarının normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır.

Bulgular

Çocukların davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. BADO ve BİD Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

Değişken	BADO	BİD
BADO	—	
BİD	.254*	—

* $p < .01$.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çocukların BADO ve BİD puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p = .254$, $p < .01$). Çocukların BADO ve BİD puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ve gruplara ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete Göre BADO ve BİD Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	X	Medyan	SS	Mann-Whitney U	p
BADO	Erkek	75	48.4	51.0	15.68	2340	.018*
	Kız	80	53.1	58.0	15.20		
BİD	Erkek	75	11.9	12.0	2.11	2749	.366
	Kız	80	12.2	12.0	2.39		

* $p < .05$.

Tablo 4 incelendiğinde, BADO puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U = 2340$, $p = .018$), kız çocuklarının ($X = 53.1$) erkek çocuklara ($X = 48.4$) göre daha yüksek davranışsal öz düzenleme puanına sahip olduğu görülmektedir. BİD puanları açısından ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2749$, $p = .366$). Çocukların BADO ve BİD puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi ile anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi ile Anne ve Baba Öğrenim Düzeyine Göre BADO ve BİD Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Puan	χ^2	sd	p	ε^2	Anlamlı farklılığın bulunduğu gruplar
Okul öncesi eğitime devam süresi	BADO	5.21	4	.266	.037	Anlamlı farklılık yok
	BİD	13.97	4	.007**	.098	1 yıl-2 yıl ($p = .015$); 1 yıl-3 yıl ($p = .020$)
Anne öğrenim düzeyi	BADO	11.08	4	.026*	.072	İlkokul-lise ($p = .042$); ilkokul-üniversite ($p = .039$)
	BİD	8.68	4	.069	.056	Anlamlı farklılık yok
Baba öğrenim düzeyi	BADO	6.67	3	.083	.043	Anlamlı farklılık yok
	BİD	8.69	3	.034*	.056	İkili karşılaştırmalarda anlamlı farklılık yok

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam süresine göre yalnızca BİD puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 13.97$, $sd = 4$, $p = .007$, $\varepsilon^2 = .098$). İkili karşılaştırmalar, BİD puanlarının bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile iki yıl devam eden çocuklar ($W = 4.421$, $p = .015$) ve bir yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar ($W = 4.304$, $p = .020$) arasında anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Buna göre bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocukların BİD puanları, iki ve üç yıl devam eden çocukların puanlarından daha düşüktür. BADO puanlarında ise okul öncesi eğitime devam süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 5.21$, $sd = 4$, $p = .266$, $\varepsilon^2 = .037$).

Anne öğrenim düzeyine göre BADO puanları anlamlı düzeyde farklılaşırken ($\chi^2 = 11.08$, $sd = 4$, $p = .026$, $\varepsilon^2 = .072$), BİD puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($\chi^2 = 8.68$, $sd = 4$, $p = .069$, $\varepsilon^2 = .056$). İkili karşılaştırmalar, BADO puanlarının ilkökul mezunu annelerin çocukları ile lise mezunu annelerin çocukları ($W = -3.943$, $p = .042$) ve ilkökul mezunu annelerin çocukları ile üniversite mezunu annelerin çocukları ($W = -3.980$, $p = .039$) arasında anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. İlkökul mezunu annelerin çocuklarının BADO puanları, lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının puanlarından daha düşüktür. Baba öğrenim düzeyine göre ise yalnızca BİD puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 8.69$, $sd = 3$, $p = .034$, $\varepsilon^2 = .056$). Ancak ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. BADO puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($\chi^2 = 6.67$, $sd = 3$, $p = .083$, $\varepsilon^2 = .043$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarında davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki ve bu becerilerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuç öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların bilgi işlemsel düşünme süreçlerinde diğer çocuklara göre daha başarılı olma eğiliminde olduklarına işaret eden araştırmalarla tutarlıdır (Beyazhancer, 2026; Yang vd., 2023). Gao vd. (2023) okul öncesi dönemdeki 101 çocukla yapmış olduğu çalışmada bilgi işlemsel düşünme ile sıralama becerisi ve öz düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, aynı araştırmada cinsiyet, yaş ve aile sosyoekonomik durumu kontrol altına alındığı durumda da sıralama becerisi ile bilgi işlemsel düşünme arasındaki ilişkiye öz-düzenlemenin aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, literatürde bu bulguyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır (Kim vd., 2021). Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, davranışsal öz-düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına dair fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Davranışsal öz düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme becerilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitime devam yılı ile anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda bilgi işlemsel düşünme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, davranışsal öz düzenleme puanlarının ise kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucunu destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Gunzenhauser vd., 2017; Matthews vd., 2009; Saraç vd., 2021). Wanless vd. (2013) çalışmasında ABD, Tayvan, Güney Kore ve Çin olmak üzere dört ülkedeki çocukların davranışsal düzenleme becerilerini karşılaştırdığında, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde Störksen vd. (2015) beş yaşındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmada kızların bireysel ve sınıf içi davranışsal öz-düzenleme becerilerinde erkeklere kıyasla daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda elde edilen bu sonuçlardan farklı olarak öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini (Özcan vd., 2023), erkeklerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ve ülkelere göre değişen sonuçları (Gestsdottir vd., 2014) ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte, bilgi işlemsel düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu alanyazındaki çalışmalarla tutarlıdır (Relkin vd., 2020; Gerosa vd., 2022; Kanaki vd., 2022). Bu bulgu kız ve erkek çocuklarının bilgi işlemsel düşünme becerilerinin benzer düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ancak alanyazında bilgi işlemsel düşünmenin cinsiyet açısından erkek çocuklarının lehine (Angeli vd., 2023) ve kız çocuklarının lehine (Marta vd., 2025) farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. Bu

bulgular bilgi işlemsel düşünme becerisinin cinsiyetle ilişkisi üzerine tam bir fikir birliğine varılamadığını göstermektedir.

Bilgi işlemsel düşünme ile okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça bilgi işlemsel düşünme becerilerinin de anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar da elde ettiğimiz bu sonucu desteklemektedir (Bers vd., 2019; Arın, 2025). Bu sonucun, çocukların okulda geçirdiği zaman içerisinde okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar doğrultusunda problem çözme, sıralama, örüntü oluşturma, yönerge takip etme gibi bilgi işlemsel düşünmenin temelini oluşturan etkinlik uygulamalarına katılımlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, davranışsal öz düzenleme becerisi ile okula devam süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu da alan yazındaki çalışmalarla tutarlıdır (Kavgacı, 2024). Nitekim durum sonuç öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitime devam süresinin dışında yaş, ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzey, cinsiyet gibi pek çok değişkenden etkilenmesiyle açıklanabilir (Piotrowski vd., 2013).

Davranışsal öz düzenleme ile ebeveyn öğrenim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç, ilgili alan yazınında yer alan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Nitekim Ural vd. (2020) ve Saraç vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Samar ve Demiriz (2024) çalışmasında da annesi lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin anneleri ilköğretim ve ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çocukların bilgi işlemsel düşünme becerileri ebeveyn öğrenim düzeyine göre incelendiğinde anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, baba öğrenim düzeyine göre ise grubun geneli için anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim düzeyine göre farklılaşan bilgi işlemsel düşünme becerileri, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına zengin uyarıcıların yer aldığı ev ortamı sunmaları ve problem çözmede daha etkili model olabilmeleriyle (Arın, 2025), yine öğrenim düzeyi yüksek babaların bilimsel deney ve keşif gibi etkinlik süreçlerini daha çok gerçekleştirmeleri, bilişsel gelişimi destekleyici daha çok materyal sağlamaları ve problem çözme odaklı etkileşimlere daha çok yer vermeleriyle ilişkili olabilir (Ergüler, 2025). İkili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmaması, baba öğrenim düzeyinin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığını ortaya koyan araştırmalarla ilişkilendirilebilir. Alkış Küçükaydın ve Çite (2024) tarafından ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada anne öğrenim düzeyinin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, baba öğrenim düzeyinin ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkili karşılaştırmalarda anlamlı farklılığın bulunmamasının, alt gruplara ait örneklem büyüklüğünün azalmasıyla istatistiksel güç kaybından ya da farkın gruplar arasında dağınık bir örüntü sergilemesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bilici ve Güler'in (2021) yaptığı bir başka çalışmada da ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, bilgi işlemsel düşünmenin anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumunu inceleyen araştırma sonuçlarının henüz oldukça sınırlı olduğu ve farklılık yaratıp yaratmadığına dair henüz bir netliğin bulunmadığı söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın çalışma grubu Denizli ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arasındaki çocuklardan oluşmakta olup, elde edilen bulguların farklı coğrafi bölgelerdeki 5-6 yaş arasındaki çocuklara genellenmesi sınırlıdır. Çalışma grubu dikkate alındığında, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini desteklemek amacıyla farklı illerde ve bölgelerde örneklemle çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırma ilişkisel ve kesitsel desende yürütülmüştür. Bu bağlamda davranışsal öz-düzenleme ile bilgi işlemsel düşünme arasındaki ilişkinin nedensel yönü hakkında çıkarım yapılamamaktadır. Bu iki beceri arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini boylamsal ve deneysel araştırmalarla incelenebilir. Bunun yanında, okul öncesi eğitime devam yılı ile anne ve baba öğrenim düzeylerinde bazı alt gruplardaki katılımcı sayılarının diğer gruplarla karşılaştırıldığında az sayıda olması, ilgili becerilerin demografik değişkene ilişkin karşılaştırmalarında istatistiksel gücünü sınırlandırmış olabilir. Ayrıca iki becerinin cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitime

devam yılı ile sınırlı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda bu değişkenlere sosyoekonomik düzey, evdeki öğrenme ortamı, dijital teknoloji kullanımı gibi değişkenler de dahil edilebilir.

Kaynakça

- Alkış Küçükaydın, M., & Çite, H. (2024). Computational thinking in primary school: Effects of student and school characteristics. *Education and Information Technologies*, 29, 5631-5649. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12052-5>
- Angeli, C., & Georgiou, K. (2023). Investigating the effects of gender and scaffolding in developing preschool children's computational thinking during problem-solving with Bee-Bots. *Frontiers in Education*, 7, Article 757627. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.757627>
- Argın, Y. (2025). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilgi işlemsel düşünme ve örüntü becerilerini yordayıcı faktörler* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bers, M. U., & Sullivan, A. (2019). Computer science education in early childhood: The case of ScratchJr. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 113-138. <https://doi.org/10.28945/4437>
- Beyazhancer, R. (2026). The mediating role of self-regulation in the relationship between psychological resilience and computational thinking. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1714038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1714038>
- Bilici, O., & Güler, Ç. (2021). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 107-119. <https://izlik.org/JA47YG38BZ>
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0963721415622634>
- Chavez Arana, C., Van IJzendoorn, M. H., Serrano-Juarez, C. A., de Pauw, S. S. W., & Prinzie, P. (2024). Interventions to improve executive functions in children and adolescents with acquired brain injury: A systematic review and multilevel meta-analysis. *Child Neuropsychology*, 30(1), 164-187. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2172150>
- Chou, P.-N. (2020). Using ScratchJr to foster young children's computational thinking competence: A case study in a third-grade computer class. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 570-595. <https://doi.org/10.1177/0735633119872908>
- Christensen, L. B., Turner, L. A., & Johnson, B. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Di Lieto, M. C., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell'Omo, M., Laschi, C., Pecini, C., Santerini, G., Sgandurra, G. & Dario, P. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: A pilot study. *Computers in Human Behavior*, 71, 16-23. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.018>
- Etgüer, D. (2025). *Çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gao, H., Yang, W., & Jiang, Y. (2023). Computational thinking in early childhood is underpinned by sequencing ability and self-regulation: A cross-sectional study. *Education and Information Technologies*, 28, 14747-14765. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11787-5>
- Garcia, L. F., Merchan, A., Phillips-Silver, J., & Daza Gonzalez, M. T. (2021). Neuropsychological development of cool and hot executive functions between 6 and 12 years of age: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 687337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687337>

- Gerosa, A., Koleszar, V., Tejera, G., Gomez Sena, L., & Carboni, A. (2022). Educational robotics intervention to foster computational thinking in preschoolers: Effects of children's task engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 904761. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904761>
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>
- Glezou, K. V. (2020). Fostering computational thinking and creativity in early childhood education: Play-learn-construct-program-collaborate. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *Mobile learning applications in early childhood education* (pp. 324-347). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1486-3.ch016>
- Gonzales, C. R., Bowles, R., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., Tracy, A., & McClelland, M. M. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised (HTKS-R): Development and psychometric properties of a revision to reduce floor effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 320-332. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.008>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Gunzenhauser, C., Saalbach, H. & von Suchodoletz, A. (2017). Boys have not caught up, family influences still continue: Influences on executive functioning and behavioral self-regulation in elementary students in Germany. *Psych Journal*, 6(3), 205-218. <https://doi.org/10.1002/pchj.180>
- Kanaki, K., & Kalogiannakis, M. (2022). Assessing algorithmic thinking skills in relation to gender in early childhood. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 44-59. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.3>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavgacı, M. (2024). *Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler, bilgi işlemsel düşünme becerisi ve mizaç arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, M. J., Park, J. H., Pu, S. S. (2021). The effect of self-regulation and sociality on computational thinking in early childhood. *Journal of Korean Coaching Research*, 14(5), 157-181. <https://doi.org/10.20325/kca.2021.14.5.157>
- Kitil, M. J., Diamond, A., Guhn, M., ve Schonert-Reichl, K. A. (2025). Longitudinal relations of executive functions to academic achievement and wellbeing in adolescence. *Frontiers in Education*, 10, Article 1573107. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1573107>
- Lenes, R., McClelland, M. M., Braak, D. T., Idsae, T., & Storksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Lie, W., & Yang, W. (2023). Promoting children's computational thinking: A quasi-experimental study of web-mediated parent education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(5), 1564-1575. <https://doi.org/10.1111/jcal.12818>
- Madanipour, P., Garvis, S., Cohrssen, C., & Pendergast, D. (2025). Early childhood teachers' understanding of executive functions and strategies employed to facilitate them. *Frontiers in Education*, 9, Article 1488410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1488410>
- Marta, R., Tusantara, T., Atmoko, A., & Rahayuningsih, S. (2025). Gender differences in computational thinking skills among elementary school students. *AL-ISHLAH-Jurnal Pendidikan*, 17(2), 2392-2401. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.7524>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>

- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C., Bowles, R., & Geldhof, G. (2018). *Developing a measure of self-regulation for at-risk children*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moriguchi, Y. (2022). Relationship between cool and hot executive functions in young children: A near-infrared spectroscopy study. *Developmental Science*, 25, Article e13165. <https://doi.org/10.1111/desc.13165>
- Özcan, Ö., Erol, E., & İvrendi, A. (2023). Behavioral self-regulation skills and the teacher-child relationship in early childhood. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 382-394. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.268>
- Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 423-436. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9595-z>
- Relkin, E., & Bers, M. (2021). TechCheck-K: A measure of computational thinking for kindergarten children. In *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1696-1702). IEEE.
- Relkin, E., de Ruiter, L., & Bers, M. U. (2020). TechCheck: Development and validation of an unplugged assessment of computational thinking in early childhood education. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 482-498. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09831-x>
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 101-108. <https://doi.org/10.1002/cd.142>
- Salehinejad, M. A., Ghanavati, E., Rashid, M. H. A., & Nitsche, M. A. (2021). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances*, 5. <https://doi.org/10.1177/23982128211007769>
- Samar, Y., & Demiriz, S. (2024). Investigation of the relationship between preschool children's self-regulation skills and social skills. *İnönü University Journal of the Graduate School of Education*, 11(21), 36-57. <https://doi.org/10.29129/inujse.1398926>
- Saraç, S., Abanoz, T., & Gülay Ogelman, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.51503/gpd.847786>
- Scionti, N., Ceruti, C., Guercio, M. L., & Marzocchi, G. M. (2026). Predicting the development of executive functions in preschool age: Motor, language, and socio-relational skills in early childhood. *Journal of Intelligence*, 14(4), Article 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14040054>
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>

- Su, J., Yang, W., Yim, I. H. Y., Li, H., & Hu, X. (2024). Early artificial intelligence education: Effects of cooperative play and direct instruction on kindergarteners' computational thinking, sequencing, self-regulation and theory of mind skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 2917-2925. <https://doi.org/10.1111/jcal.13040>
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., ve Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 83, 323-342. <https://izlik.org/JA78PR66TW>
- Yang, W., Gao, H., Jiang, Y., & Li, H. (2023). Beyond computing: Computational thinking is associated with sequencing ability and self-regulation among Chinese young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 324-330. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.006>
- Yang, W., Ng, D. T. K., & Gao, H. (2022). Robot programming versus block play in early childhood education: Effects on computational thinking, sequencing ability, and self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1817-1841. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Yılmaz, F. & Yılmaz Uysal, S. (2024). Computational thinking skills in children of 60-72 months: Adaptive study of Techcheck-K Scale. *International Innovative Education Researcher*, 4(1), 1-29. <https://doi.org/10.29228/iedres.72869>
- Wang, X. C., Xing, G. Y., & Flood, V. J. (2025). Embodied and shared self-regulation through computational thinking among preschoolers. *Education Sciences*, 15(10), Article 1346. <https://doi.org/10.3390/educsci15101346>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S.-H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., Chen, F.-M., Chen, J.-L., Li, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The U.S., Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 621-633. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.002>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme Çıktısı – İçerik Uyumunun İncelenmesi

An Analysis of the Alignment Between Learning Outcomes and Content in the 2024 Social Studies Curriculum

Sıla Baydar¹ & Berrak Kocaman²

Özet

Yapılan çalışma, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı ile 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulamaya konulan ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan içerik ilişkisini ele almıştır. Öncelikle öğrenme çıktısı – içerik değerlendirme rubriği veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Ardından 5. sınıf sosyal bilgiler öğrenme çıktıları ile ders kitabında yer alan içerik birbirinden bağımsız 2 eş gözlemci tarafından rubrik derecelerine göre değerlendirilmiştir. Son olarak öğrenme çıktısı – içerik değerlendirme rubriği ile bağımsız eş gözlemciler tarafından oluşturulan sonuçlar nicelleştirilerek uygun istatistiksel analizler elde edilmiş, öğrenme çıktısı – içerik uyumu belirlenmiştir. Ağırlıklı Kappa Katsayısı ile Miles ve Huberman Katsayısı analizleri ile hazırlanan rubriğin güvenilirliği saptanmıştır. Ağırlıklı Kappa Katsayısı analizi yapılan 5. sınıf sosyal bilgiler öğrenme alanlarının sonuçları iyi uyuma ve çok iyi uyuma aralığında olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman Katsayısı analizinden elde edilen hesap sonuçları 0.70’ten yüksek çıkmış olup, Ağırlıklı Kappa Katsayısı ile tutarlıdır. Hazırlanan rubriğin içeriği, yapısı ve ölçüt yönleri göz önüne alınarak geçerlilik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda eğitim programları ve öğretimi eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören 2 uzman ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanında doktora eğitimi yapan 2 uzmanın görüşüne danışılmıştır. Rastgele seçilen bir öğrenme alanı ile rubriğin uygulanabilirliği test edilmiştir. Sonuç olarak 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan öğrenme çıktısı- içerik birbiriyle uyuma gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretim programı, öğrenme çıktısı – içerik, Türkiye yüzyılı Maarif Modeli.

Abstract

This study examined the relationship between the learning outcomes included in the 2024 social studies curriculum and the content found in the 5th-grade social studies textbooks piloted by the Ministry of National Education during the 2024–2025 academic year. First, a learning outcome–content evaluation rubric was developed as a data collection tool. Subsequently, the 5th-grade social studies learning outcomes and the content in the textbook were evaluated by two independent observers based on the rubric scores. Finally, the results generated by the independent observers using the learning outcomescontent evaluation rubric were quantified to obtain appropriate statistical analyses, and the alignment between learning outcomes and content was determined. The reliability of the rubric was established through Weighted Kappa Coefficient and Miles and Huberman Coefficient analyses. The results of the Weighted Kappa Coefficient analysis for the 5th-grade social studies learning domains were found to fall within the “good agreement” and “very good agreement” ranges. The results of the Miles and Huberman Coefficient analysis were higher than 0.70, which is consistent with the Weighted Kappa Coefficient. A validity study was conducted by considering the content, structure, and criteria of the developed rubric. In this context, the opinions of two experts pursuing graduate studies in educational programs and teacher education, and two experts pursuing doctoral studies in social studies education, were sought. The rubric’s applicability was tested using a randomly selected learning area. As a result, it was determined that the learning outcomes and content in the 2024 social studies curriculum align with one another.

Keywords: Social Studies Curriculum, Learning Outcomes - Content, Turkey's Century Education Model

Giriş

Geçmişten günümüze kadar ülkemizde ve dünyada yaşanan bilim ve teknolojiye gelişmeler, programların gelişmesinde rol oynayan faktörlerden olmuştur. Bilim ve teknoloji dışında ayrıca pandemi, göç, darbe, deprem, sel gibi doğal afetler son yıllarda programların değişmesinde rolü vardır (Duman ve Önger, 2024). Programları güncel tutmak ve yenilikleri programlara dahil etmek amacıyla ulusal ve uluslar arası birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalardan biri şu şekildedir: Milli Eğitim Bakanlığı (2023), Türkiye Yüzyılı'na katkıda bulunmak için ve TÜBA tarafından desteklenmiş olan Cumhuriyetin 100. Yılı: Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu'dur. Bu raporda ele alınan konular şu şekildedir: Eğitim felsefesi ve değerleri, yeni yaklaşımlar, teknolojik gelişmeler ve sürdürülebilirlik konuları ele alınmıştır. Dünyada yapılan çalışmalardan biri ise, OECD (2020), Eğitim ve Beceriler 2030 Geleceği Program Analizi Teknik Raporu'nda, program geliştirme ve tasarım süreçlerini ele almakla birlikte, farklı ülkelerin kullanmış olduğu programlardan örnek vermiştir. Bu gelişmeler sonucunda öğretim programlarının verimli ve çağdaş sayılabilmesi için yenilikleri takip etmeli ve güncellenmesi gerekmektedir. Ülkemizde de öğretim programları gerekli görüldüğü durumlarda güncellenmektedir. Bu güncellenme en son 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir.

Güncellenen öğretim programları içerisinde sosyal bilgiler dersi öğretim programı da yer almaktadır. SBDÖP hazırlanma gerekçesi, program içerisinde yer alan "Sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları" başlığında şu şekilde ifade edilmiştir: Türk eğitim sistemi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu anlayış doğrultusunda geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", kavramsal ve alan becerileri ile sosyal-duyuşsal öğrenme yeterliklerini; eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileriyle birlikte bütüncül bir yapı içerisinde ele almayı hedeflemektedir. Model, öğrencilerin entelektüel, duyuşsal ve toplumsal yönlerden dengeli bir şekilde gelişimini etkili biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır. SBDÖP, değişen ve dönüşen küresel dinamikler doğrultusunda, bireyin toplumsal yaşamda ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (1994), sosyal bilgileri; çeşitli sosyal ve beşeri bilimlerini içeren bir program aracılığıyla vatandaşlık becerisini geliştirmeyi amaçlayan disiplinlerarası bir derstir şeklinde tanımlamıştır. Kiroğlu (2006), sosyal bilgiler disiplinini; bireyin toplumsallaşma sürecine katkı sağlamak amacıyla, insanın geçmişten günümüze ve geleceğe uzanan zaman dilimlerinde sosyal ve fiziki çevresiyle kurduğu etkileşimleri inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu disiplin; coğrafya, tarih, felsefe, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, hukuk ve siyaset bilimi gibi çeşitli sosyal bilim alanlarını ve vatandaşlık bilgisi konularını içermekte olup, belirlenen öğrenme alanlarını temalar ya da üniteler altında toplayarak ilköğretim düzeyinde yapılandırılmış bir ders niteliği taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası olması nedeniyle ve kazandırması hedeflenen bilgi, beceri ve değerler göz önüne alındığında, önem kazanan bir derstir. Tüm öğretim programlarının yanı sıra sosyal bilgiler öğretim programı, yenilenen teknoloji ve gelişen süreçlerden dolayı daima yenilenmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde 2024 SBDÖP değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır. Çalışkan ve Yıldırım (2024) 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırmışlardır. Görçem ve Kılıçoğlu (2024) 2024 SBDÖP ile ders kitabını sosyoloji konuları bağlamında analiz etmişlerdir. Akbaş ve Karakuş (2024) 2018 SBDÖP ile 2024 taslak SBDÖP'ü karşılaştırmışlardır. Öngören (2024), 2005, 2015, 2018 ve 2024 SBDÖP'ü değerler eğitimi bakımından karşılaştırmıştır. Gökçe ve Tosun (2024) 2018 ve 2024 SBDÖP'ü sürdürülebilir kalkınma amaçları bakımından karşılaştırmışlardır. Duman ve Önger (2024), 2018, 2023 ve 2024 SBDÖP karşılaştırmışlardır. Bulut ve Kop (2024), Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ile Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Schwartz Değer Sınıflaması çerçevesinde incelemişlerdir. Bu çalışmalara bakıldığında SBDÖP ve içerik ile kazanım arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan bu çalışma alan yazındaki yetersizliği gidermek açısından vurgulanması gereken bir unsurdur.

Bu araştırmanın amacı 2024 sosyal bilgiler öğretim programının, öğrenme çıktısı ve içerik ilişkisinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda araştırma problemi şu şekildedir:

- 1) 5. Sınıf Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme çıktıları ile içerik uyumu ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın deseninde, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli kurallara dayalı kodlama süreçleri aracılığıyla bir metindeki ifadelerin, daha küçük ve anlamlı içerik kategorileri altında özetlenmesini sağlayan sistematik ve tekrarlanabilir bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Akgün vd., 2024). Çalışmada doküman analizi tercih edilme sebebi, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) SBDÖP ile 2024-2025 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıtmış olduğu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı I ve II'den veriler elde edilmesidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, 2024-2025 öğretim yılında MEB tarafından onaylanarak yayınlanan Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB, 2024) ve 2024 TYMM SBDÖP'nda yer alan öğrenme çıktıları incelenmiştir. Ders kitabı MEB tarafından onaylanıp Türkiye genelindeki okullarda kullanılmaktadır. Kitapta yer alan içerik ile programda yer alan öğrenme çıktılarının karşılaştırılması için öğrenme çıktısı-içerik uyumu değerlendirme rubriği (ÖİDR) veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Rubrik, öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performansının, belirli bir öğretim süreci sonrasında farklı boyut ve düzeylere parçalanarak bir ölçekte gösterilip değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sezer, 2005).

Yapılan çalışmada ÖİDR, holistik rubriktir. Rubrik hazırlanırken çoğunlukla satır ve sütunlardan oluşan tablo kullanılır. Yapılan çalışmada performans düzeylerine yönelik tanımlamalar şu şekilde düzenlenmiştir: (1) Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile uyumlu değildir. (2) Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile orta düzeyde uyumludur. İçerik ile öğrenme çıktısı kısmen örtüşmektedir. (3) Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile iyi düzeyde uyumaktadır. İçerik ilgili öğrenme çıktısı ile örtüşmektedir. Bununla birlikte içerikte gözden geçirilmesi gereken noktalar vardır. (4) Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile tam olarak uyum göstermektedir. İçerik ilgili öğrenme çıktısını iletmektedir. ÖİDR performans düzeyi 1-4 aralığında puanlanabilecek şekilde belirlenmiştir. Hazırlanan rubriğin uygulanabilirliğini saptayabilmek için, öğrenme çıktıları içerisinde 10 tanesi rastgele seçilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapıldıktan sonra, rubriğin uygulanabilir olduğu saptanmıştır. Çalışma çerçevesindeki öğrenme çıktıları ve içeriklerin birbirleriyle ilişkileri, iki gözlemci tarafından birbirlerinden bağımsız olacak şekilde puanlanmıştır. Araştırmacıların geliştirip kullandığı ÖİDR veri toplama aracı ile tekrar gözden geçirilerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Yapılan bu çalışmada 5. Sınıf sosyal bilgiler öğrenme çıktıları ile ders kitabı içeriğinin uyumu değerlendirilerek sınırlandırma yapılmıştır. Bundan dolayı kitaplarda yer alan metin başlıkları belirtilmemiştir.

Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik

Rubrik hazırlanırken, rubriğin çeşitli çalışmalarda kullanılacak yeterlilikte olması göz önüne alınarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dikkat edilmesi gerektiğinden çalışmada geliştirilen ÖİDR içerik, yapı ve ölçüt geçerlilik çalışması yapılmıştır. Dolayısıyla eğitim programları ve öğretimi eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören 2 uzman ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanında doktora eğitimi yapan 2 uzmanın görüşüyle ÖİDR geliştirilmiştir. Uzman görüşleri ile birlikte "ÖİDR" kullanım için yeterli düzeye ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada rubriğin güvenilirliğini tespit edebilmek için puanlar, eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans sürecinde olan iki uzman aracılığıyla bağımsız bir şekilde analiz edilerek puanlama süreci gerçekleştirilmiştir. Puanlama sonuçları elde edildikten sonra, güvenilirliği saptayabilmek amacıyla Ağırlıklı Kappa Katsayısı (AKK) analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya konulan güvenilirliği desteklemek için Miles ve Huberman Katsayısı (MHK) formülü gerçekleştirilmiştir. AKK'ndan alınan veriler "Zayıf uyuma = < ,20; Kabul edilebilir uyuma= ,20-40; Orta Derecede uyuma= ,40-,60; İyi uyuma= ,60-,80; Çok iyi uyuma= ,80-1,00" puan aralıklarına göre yorumlanmıştır (Şencan, 2005). Puanlama yapan uzmanlar, puanlama konusunda fikir uyuşmazlığına

düştüğünde puanlamalar tekrar gözden geçirilerek ortak bir fikirde buluşulmuştur. Çalışmanın güvenilirliği için aşağıda örnek bir uygulama puanlaması verilmiştir.

5. sınıf Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı öğrenme çıktısı-içerik örnek uygulama

Örnek olarak hazırlanan öğrenme çıktısı-içerik değerlendirme çalışması, SBDÖP 5. sınıf öğrenme çıktıları ile ders kitabında (MEB, 2024) yer alan içerik uyumu değerlendirmesi, Tablo1’de gösterilen ÖİDR’ne göre puanlanmıştır.

Tablo 1. Öğrenme Çıktısı – İçerik Değerlendirme Rubriği

Puan	
4	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile tam olarak uyum göstermektedir. İçerik ilgili öğrenme çıktısını iletmektedir.
3	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile iyi düzeyde uyumaktadır. İçerik ilgili öğrenme çıktısı ile örtüşmektedir. Bununla birlikte içerikte gözden geçirilmesi gereken noktalar vardır.
2	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile orta düzeyde uyumludur. İçerik ile öğrenme çıktısı kısmen örtüşmektedir.
1	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile uyumlu değildir.

ÖĞRENME ALANI 6: Teknoloji ve Sosyal Bilimler

Teknolojik Gelişmeleri Tartışabilme

Yukarıdaki metinde söz edilen araç ve gereçlerin, günümüzde hangi teknolojik ürünlerin gelişimine katkı sağladığını açıklayınız. Bu teknolojik ürünlerin hayatınızda hiç yer almadığını hayal ediniz. Böyle bir durumda günlük yaşamınız nasıl etkilenirdi? Görüşlerinizi arkadaşlarınızla tartışınız (MEB, syf. 120). Etkinlik Amacı: Teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkileri ile ilgili gerekçeler, farklı görüşler ve tutarsızlıkları tespit etme (MEB, 2024, s. 127). Belirlenen farklı görüş ve tutarsızlıkları sınıf ortamında değerlendirerek, katıldığınız veya katılmadığınız fikirleri nedenleriyle birlikte sözlü ve yazılı olarak ifade ediniz. Görüşlerinizi dile getirirken kişisel haklara saygı çerçevesinde özgür ve olumlu bir iletişim dili kullanmaya özen gösteriniz (MEB, 2024, s. 127).

Bilinçli Teknolojik Kullanımına İlişkin Ürün Oluşturabilme

Aldığınız dönütler doğrultusunda son hâline getirdiğiniz ürün fikirlerinizi, performans görevi kapsamında estetik öğelerle zenginleştirilmiş bir çalışmaya dönüştürünüz (örneğin: kısa film, kamu spotu, afiş, karikatür, hikâye, şiir, şarkı, diyalog veya kullanım kılavuzu). Grubunuzla birlikte, teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımını konu alan bu çalışmayı sınıfta sununuz ya da okul koridorundaki panolarda sergileyiniz (MEB, 2024, s. 140).

Öğrenme Çıktısı 1: Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri hakkında gerekçeler sunar (MEB, 2024).

Bu öğrenme çıktısı, paragrafta şu şekilde yer almaktadır: “Yukarıdaki metinde sözü edilen araç ve gereçlerin, günümüzde hangi teknolojik ürünlerin gelişimine katkı sağladığını belirleyiniz ve bu ürünlerle olan bağlantılarını açıklayınız. Bu teknolojik ürünleri hiç kullanmadığınızı hayal ediniz. Böyle bir durumda günlük yaşamınız nasıl etkilenirdi? Bu konudaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşarak tartışınız.” (MEB, 2024, s.120). İçerikte bulunan bilgi ile kısmen örtüşmektedir. Öğrenme çıktısı 1, içerikte net bir şekilde yer almamış, sayfa 120’de bulunan tekerlek, saban, modern matbaa ve telefonun icatları ve gerekçelerinden oluşan dört metin yorumlanarak ulaşılmıştır.

Öğrenme Çıktısı 2: Teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşama etkilerine dair tartışmalardaki çelişkili görüşleri analiz eder (MEB, 2024).

Bu öğrenme çıktısı paragrafta şu şekilde yer almaktadır: “*Etkinlik Amacı: Toplum hayatında teknolojik ürünlerin yol açtığı etkilerle ilgili ileri sürülen nedenleri, çeşitli görüşleri ve çelişkili ifadeleri belirleme.*” (MEB, 2024, s. 127). İçerikte bulunan bilgi, öğrenme çıktısını iletmektedir.

Öğrenme Çıktısı 3: Teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşamdaki etkilerine dair ileri sürülen görüşleri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirerek kabul eder ya da çürütür (MEB, 2024).

Bu öğrenme çıktısı paragrafta şu şekilde yer almaktadır: “*Farklı fikirleri ve tutarsızlıkları sınıfça değerlendirip, katıldığınız veya katılmadığınız düşünceleri nedenleriyle birlikte sözlü ve yazılı olarak açıklayınız. (Herkesin fikrine saygı duyarak kendi görüşünüzü özgürce ifade ediniz.)*” (MEB, 2024, s. 127). İçerikte bulunan bilgi, öğrenme çıktısını iletmektedir.

Öğrenme Çıktısı 4: Teknolojinin doğru kullanımına ilişkin kanıtlardan hareketle bilinçli davranmanın önemini gerekçelendirir (MEB, 2024).

Bu öğrenme çıktısı içerikte ve paragrafta yer almamaktadır. Bu durumda içerikte yer alan bilgi ile öğrenme çıktısı uyumu bulunmamaktadır.

Öğrenme Çıktısı 5: Bilinçli teknoloji kullanımının önemine yönelik kişisel değerlendirmelerine dayanarak özgün bir çalışma hazırlar (MEB, 2024, s. 140).

Bu öğrenme çıktısı paragrafta şu şekilde yer almaktadır: “*Görüş ve öneriler doğrultusunda son hâlini verdiğiniz fikirleri, estetik yönü güçlü bir ürün hâline getirerek kısa film, kamu spotu, afiş, hikâye, şiir, şarkı, diyalog ya da kullanım kılavuzu gibi yaratıcı bir biçimde sununuz*” (MEB, 2024, s. 140). İçerikte bulunan bilgi, öğrenme çıktısını iletmektedir.

Öğrenme Çıktısı 6: Teknolojiyi bilinçli kullanmanın önemini anlatan hazırladığı çalışmayı sınıf ortamında paylaşır (MEB, 2024).

Bu öğrenme çıktısı paragrafta şu şekilde yer almaktadır: “*Grubunuzla birlikte hazırladığınız bilinçli teknoloji kullanımıyla ilgili ürünü sınıfta tanıtın veya okul panosunda sergileyin*” (MEB, 2024, s. 140). İçerikte bulunan bilgi, öğrenme çıktısını iletmektedir.

Çalışma içeriğinde puanlayıcılar arasındaki uyumun belirlenebilmesi MHK ve AKK ile analiz edilen güvenilirlik sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. ÖİDR’nin Gözlemcilerin uyumuna ilişkin 5. Sınıf öğrenme alanlarına göre AKK ve MHK Sonuçları

	<i>Birlikte Yaşamak</i>	<i>Evimiz Dünya</i>	<i>Ortak Mirasımız</i>	<i>Yaşayan Demokrasi</i>	<i>Hayatımızdaki Ekonomi</i>	<i>Teknoloji ve Sosyal Bilimler</i>
Ağırlıklı Kappa Katsayısı	0.74	0.80	0.75	0.71	0.60	1
Miles ve Huberman Katsayısı	0.86	0.94	0.86	0.89	0.80	1

Tablo 2’de ayrıntılı bir şekilde verilen veriler değerlendirildiği zaman, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde toplam 6 öğrenme alanı yer almaktadır. *Teknoloji ve Sosyal Bilimler* öğrenme alanında, gözlemci hakemlerin öğrenme çıktısı-içerik değerlendirme puanlarının Ağırlıklı Kappa ile Miles ve Huberman uyum sonuçları 1 çıkmıştır. Bu durum, hakemler arasında AKK ve MHK sonuçlarına göre iyi ve çok iyi uyuma olduğunu göstermektedir. Hem AKK, hem MHK uyum katsayılarının aynı sonuçlanması,

yapılan analizin doğruluğunu kanıtlamaktadır. Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarına göre nispeten uyum düzeyi daha düşük sonuçlanmıştır.

Bulgular

5. Sınıf öğrenme çıktısı-içerik uyumu değerlendirme puanlarından elde edilen sonuçlar ve yorumlar aşağıdaki yer verilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf öğrenme çıktısı-içerik uyumu değerlendirme puanları

	<i>Birlikte Yaşamak</i>		<i>Evimiz Dünya</i>		<i>Ortak Mirasımız</i>		<i>Yaşayan Demokrasi</i>		<i>Hayatımızdaki Ekonomi</i>		<i>Teknoloji ve Sosyal Bilimler</i>	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Hakem 1	3.81	0.40	3.42	0.93	3.75	0.45	3.60	1.05	3.50	0.75	3.16	1.32
Hakem 2	3.72	0.46	3.57	0.64	3.83	0.38	3.66	0.81	3.50	0.53	3.16	1.32
Toplam	3.76	0.43	3.49	0.78	3.79	0.41	3.63	0.93	3.50	0.64	3.16	1.32
Kazanım Sayısı	11		14		12		15		8		6	

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 3’de ayrıntılı bir şekilde verilen 5. sınıf ÖİDR’nden elde edilen sonuçlar değerlendirmeye alındığında; en yüksek puan 3.79 ile Ortak Mirasımız öğrenme alanına aitken, uyum yüzdesi (%100) en yüksek öğrenme alanı Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. Ortak Mirasımız öğrenme alanının en yüksek puanı alma sebebi, programda yer alan öğrenme çıktılarının net ve anlaşılır konu bağlamına sahip olması söylenebilir. Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanının en düşük puanı (3.16) alma sebebi ise öğrenme çıktılarının içerik ile yeterince bağlantı kurulamaması söylenebilir. Hazırlanan rubrikten sonuçlanacak en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 4’tür. Öğrenme çıktısı-içerik uyumu, puanlar göz önüne alındığında genel anlamda yüksek olduğunu yorumlanmaktadır. Yapılan çalışmada, MEB tarafından hazırlanıp kullanılan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sunulan içerik, öğretim programında sunulan öğrenme çıktıları ile uyumlu olduğunu ve içeriğin öğrenme çıktılarını iyi bir seviyede barındırdığını ifade edebiliriz.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada SBDÖP’ndaki 5. sınıf düzeyine ait 19 hedef çerçevesinde 66 öğrenme çıktısı yer almaktadır. TYMM SBDÖP içerisinde içerik bağlamı yer almadığından dolayı MEB tarafından hazırlanan ders kitabı içerik olarak ele alınmıştır. Ders kitabı içeriği incelendiğinde öğrenme yöntem ve tekniklerle zengin, ölçme değerlendirme araçları açısından çeşitlilik göstermektedir. Çalışmada 2024 TYMM SBDÖP öğrenme çıktıları ile içeriğin genel olarak birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Yapılan AKK ve MHK güvenilirlik analizi ile elde edilen bulgulara bakıldığında Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasi ve Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme çıktıları ders kitabı içeriği ile iyi uyuma derecesi gösterirken, Evimiz Dünya ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme çıktıları ders kitabı içeriği ile çok iyi uyuma derecesi göstermiştir. Bu durum iyi uyuma gösteren öğrenme alanlarının eksikleri olduğunu ve gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda AKK analizinden alınan sonuçların 0.70’ten yüksek sonuçlanması, hazırlanan rubriğin güvenilir olduğunu da kanıtlamaktadır. Eğitim programları ve öğretimi alanında lisansüstü eğitim gören 2 uzman ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanında doktora eğitimi yapan 2 uzmanın görüşü ile rubriğin yapısı, içeriği ve ölçüt aşamaları geçerlilik çalışmasından geçerek ÖİDR tamamlanmıştır. ÖİDR sayesinde SBDÖP öğrenme çıktıları ile ders kitabı içeriği birbirleri ile uyum açısından değerlendirilmiştir. Hazırlanan ÖİDR, düzenlenip geliştirilerek farklı seviye sınıflarda ve derslerde bir araç olarak kullanılabilir.

2024 SBDÖP öğrenme alanı ve öğrenme çıktısı bakımından 2018 SBDÖP'e göre sadeleşmiştir. Ocak ve Kocaman'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada 2018 SBDÖP içerisinde 7 öğrenme alanı 44 öğrenme çıktısı yer alırken, 2024 SBDÖP içerisinde 6 öğrenme alanı 19 öğrenme çıktısı yer almaktadır. 2024 SBDÖP'te, 19 öğrenme çıktısı için 108 ders saati ayrılmıştır. Bu değişim içerikte ve ders saati bakımında olumlu sonuçlandığı söylenebilir.

Yenilenen program içerisinde içerik bağlamına rastlanılmadığı için ders kitaplarının içerik bağlamında önemi artmıştır. Teknolojide ve öğretim araçlarındaki değişim gittikçe artmasına rağmen ders kitaplarının hala daha temel materyal olmasının sebebi program içerisinde yer alan amaç, hedefler ve öğrenme çıktısının somut olarak yansımalarıdır (Kabapınar, 2009; akt. Nalçacı, 2011). Demir ve Atasoy (2018) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını incelemiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu yönde etkileyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ve yapılan çalışmanın sonucu uyum göstermektedir. Böylelikle 2024 SBDÖP öğrenme çıktıları ile ders kitabı ile hazırlanan içerik uyum gösterdiği söylenebilir.

EK: ÖİDR

Puanlar	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile uyumlu değildir.	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile orta düzeyde uyumludur. İçerik ile öğrenme çıktısı kısmen örtüşmektedir.	Öğrenme çıktısı, içerikte yer alan bilgi ile iyi düzeyde uyum sağlamaktadır. İçerik ilgili öğrenme çıktısı ile örtüşmektedir. Bununla birlikte içerikte gözden geçirilmesi gereken noktalar vardır.	Öğrenme çıktısı, içerikte sunulan bilgi ile tam olarak uyum göstermektedir. İçerik ilgili öğrenme çıktısını iletmektedir.
Öğrenme Çıktıları				
Puanlar	1	2	3	4
5. SINIF				
<i>Öğrenme Alanı 5</i> <i>Hayatımızdaki Ekonomi</i> <i>Hedef: 5.5.1.</i> <i>Kaynak kullanımındaki verimliliğin çevresel ve insani etkilerine yönelik çıkarım yapabilme</i>				

5.5.1. a) <i>Farklı kaynaklardan faydalanarak, kaynak verimliliğinin doğa ve insanlar üzerindeki etkilerini irdeler.</i>				
5.5.1. b) <i>Kaynakları etkin kullanmanın çevresel ve toplumsal etkilerini çeşitli yazılı, görsel ve dijital materyallerle sunar.</i>				
5.5.1. c) <i>Kaynakların etkin kullanımının çevresel ve insani etkilerini ortaya koyar.</i>				
<i>Hedef: 5.5.2. Gerekli harcamaları planlayarak ihtiyaç ve istekleri karşılayabilecek bir bütçe yapabilme.</i>				
5.5.2. a) <i>İhtiyaçlar ve istekler doğrultusunda bütçe oluşturmak için gerekli kaynakları tespit eder.</i>				
b) <i>İhtiyaç ve istekleri karşılamak amacıyla oluşturulacak</i>				

<i>bütçe için gerekli kaynakları temin etme ve etkin kullanma planı hazırlar.</i>				
<i>Hedef: 5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyet türlerini tanır ve bu faaliyetleri örneklerle özetleyebilme</i>				
<i>a) Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri analiz eder ve bu faaliyetlerin ilin gelişimine etkisini değerlendirir.</i>				
<i>b) Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri ilgili sektörlerine göre gruplandırır.</i>				
<i>c) Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetler hakkında çıkarımlarda bulunur.</i>				

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. & Akgün, Ö. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çoban, O. & Akit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 479-505. DOI: 10.7596/taksad.v7i1.1395

Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2017) Değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780. <https://doi.org/10.19171/uefad.505647>

Fidan, M. B. (2018). Nitel araştırmalar ve düşünömsellik: Bir kritik analitik düşünme pratiğı. *Akademik Platform Eğitim Ve Değışim Dergisi*, 1(2), 23-35.

Görçam, K. S. & Kılıçoğlu, G. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının sosyoloji konuları açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 235-248. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1399414>

- Karakuş, S. & Akbaş, Y. (2024). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2024 taslak sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırılması. *Bildiri özetleri kitabı* (925-926). Anı Yayıncılık.
- Kop, Y. & Bulut, B. (2024). Fransa ve türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 46-61. <https://doi.org/10.24315/tred.1508874>
- MEB (2024). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2024)
- Nalçacı, (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335.
- Ocak, G. & Kocaman, B. (2021). 2018 Yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.32570/ijofe.754792>
- Ocak, G. & Kocaman, B. (2018). İlkokul fen bilimleri öğretim programındaki kazanım ve içerik ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14. DOI: 10.7822/omuefd.311435
- Önger, S. & Duman, S.N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. DOI: 10.51460/baebd.1450941
- Öngören, H. (2024). Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 172-190. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1562084>
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal Ve Davranışsal Ölçümlerde, Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tosun, A. & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 249-283. DOI : [10.29228/INESJOURNAL.78214](https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78214)
- Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

Eğitsel Oyunlarla Fen Öğretimi: İlkokul Dördüncü Sınıf Besinlerimiz Ünitesi Örneği

Science Teaching through Educational Games: A Case Study of the Fourth Grade “Nutrition” Unit

Ayşenur AKTAŞ¹ & Gönül SAKIZ²

Özet

Fen bilimleri, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarını sağlayan temel disiplinlerden biridir. Erken yaşlardan itibaren fen bilimlerine yönelik pozitif tutum ve motivasyonun geliştirilmesinde, öğretim sürecinde etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır. Bu yöntemlerden biri olan eğitsel oyunlar, özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına ve öğrenmenin kalıcı hâle getirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi *Besinlerimiz* konusunun eğitsel oyunlar yoluyla öğretilmesi ve öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki özel bir ilkokulda öğrenim gören 19 dördüncü sınıf öğrencisi (15 kız, 4 erkek) oluşturmuştur. Dört hafta süren uygulama sürecinde besin tabusu, besin piramidi, sağlıklı/sağlıksız besin eşleştirme ve çeşitli oyun temelli etkinlikler uygulanmıştır. Veriler yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin eğitsel oyunlara yoğun ilgi gösterdiklerini, etkinlikleri tekrar yapmak istediklerini ve bu uygulamaların öğrenmeyi daha eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yarışma temelli hız gerektiren oyunlar ile kesme-boyama gibi ince motor becerisi gerektiren etkinliklerde öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, benzer eğitsel oyunların yalnızca Fen Bilimleri dersinde değil, farklı derslerde de uygulanmasını önermiştir. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunların ilkokul Fen Bilimleri dersinde soyut konuların somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğrenmeyi daha anlamlı, eğlenceli ve kalıcı hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda eğitsel oyunların farklı derslere uyarlanması ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, fen bilimleri öğretimi, ilkokul, durum çalışması.

Abstract

Science is one of the fundamental disciplines that enables students to make sense of the world around them. Developing positive attitudes and motivation toward science from an early age requires the use of effective teaching methods and instructional techniques throughout the teaching process. Among these methods, educational games contribute to the concretization of abstract concepts and promote meaningful and lasting learning. The aim of this study is to teach the "Nutrition" unit in the fourth-grade primary school Science course through educational games and to examine students' views regarding these instructional practices. The study was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 19 fourth-grade students (15 girls and 4 boys) enrolled in a private primary school in the Bahçelievler district of Istanbul during the 2025–2026 academic year. Educational games were implemented over a four-week period and included activities such as nutrition taboo, the food pyramid, healthy/unhealthy food matching, and various game-based learning activities. Data were collected through a structured interview form and analyzed using thematic content analysis. The findings revealed that students showed considerable interest in the educational games, expressed a willingness to participate in the activities again, and reported that the games made learning more enjoyable, understandable, and memorable. However, students experienced difficulties in competition-based games requiring speed as well as in activities involving fine motor skills, such as cutting and coloring. They also suggested that similar educational games should be implemented not only in Science lessons but also in other subject areas. The findings indicate that educational games are effective in facilitating the

concretization of abstract concepts in primary school science teaching and in making learning more meaningful, enjoyable, and lasting. Accordingly, it is recommended that educational games be adapted to different subject areas and that greater emphasis be placed on improving teachers' competencies in designing and implementing educational games.

Keywords: Educational games, science teaching, primary school, case study.

Giriş

Küreselleşen dünyada öğrenilen bilgilerin beceri hâline dönüşmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biri olan öğretim programlarının da temel hedefi bu doğrultudur. Öğretim programları, bireylerin araştırarak ve sorgulayarak bilgiyi etkin bir şekilde öğrenmelerini, deneyimler elde ederek günlük hayatlarına entegre etmelerini hedeflemektedir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Öğretim programlarının içeriği, dersler özelinde bireyin ve toplumun gelişen ihtiyaçlarına yönelik teori ve yaklaşımlarla çeşitlendirilerek disiplinlerarası etkileşimle zenginleştirilmektedir (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018). Bu kapsamda bireyin kendisini, doğayı ve çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırmasını günlük yaşamla ilişkilendirmesi açısından Fen Bilimleri dersi önem arz etmektedir. Fen Bilimleri dersi, yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan öğretim programı doğrultusunda bireylerin yaşamlarındaki olay ve olguları inceleyerek anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Çakır, 2022). Dersin konu ve kazanımları incelendiğinde soyut ve karmaşık bölümlerinin olduğu görülmektedir (Demirezen ve Armağan, 2024). Bu durum, öğrenmenin anlamlandırılmasını ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek kalıcılığının artırılmasını sağlayacak farklı yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Öğrenmeyi anlamlı hale getirerek 2004 yılı itibariyle benimsenen yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde odak noktasının öğrenci olduğu çeşitli strateji, yöntem ve teknikler ile öğretim gerçekleştirilmektedir (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018). Eğitim sürecinde söz konusu öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinlikler, öğrenenin yaş grubu ve öğrenme ihtiyaçları temelinde birçok değişkenle belirlenmektedir. Temel eğitim kademesinde ilkökul bünyesi kapsamında öğrenen grubu göz önüne alındığında bu etkinliklerin temelinde oyun olması kaçınılmazdır. Küçük yaşlardan itibaren oyun aracılığıyla kendisini ve çevresini keşfeden çocuklar için öğretim sürecinin de oyun temelli tasarlanması, öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını artıracaktır. Oyun Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre, “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Bu doğrultuda öğrenendeki istedik davranış değişikliğini eğlenceli, kalıcı ve etkili bir biçimde sağlama hususunda oyunların kullanılması “eğitsel oyun” kavramını açığa çıkarmıştır. Eğitsel oyun, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek hem öğrenmesini hem de eğlenmesini sağlayan etkili bir araçtır. (Çevik vd., 2025). Öğrenmelerdeki teorik bilgileri pratikte kullanma fırsatı tanınması ve soyut kavramları somutlaştırması açısından da tüm derslerde kullanılabilir (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018). Öğretim aşamasında eğitsel oyunların kullanılması, öğrenme hedeflerinin dışında derse yönelik var olan olumsuz tutum ve ön yargılarını gidermesi, istek ve ilgi düzeyinin artmasına katkı sağlayarak pek çok konuda örtük öğrenmeler sağlamaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin aktif kullanılması gerektiği ve karmaşık kavramların somutlaştırılmasındaki güçlüklerden dolayı oyun temelli öğrenmenin bütün derslerin özelinde fen bilimleri dersinde kullanılması önemlidir (Duran ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu kapsamda fen bilimleri dersinde eğitsel oyunların kullanılması; var olan ön yargı ve olumsuz tutumları gidermesi, somutlaştırma ile etkili öğrenme sağlanması, kavram yanlışlarını-karmaşasını giderme ve ilgi-dikkat düzeyini artırma açısından önemli görülmektedir.

Eğitsel oyunların etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlama için açık, anlaşılır, dikkat çekici, tüm oyuncuların kolaylıkla katılım sağlayabildiği ve öğretmenin süreci etkili bir şekilde yönetebildiği biçimde planlanması önemlidir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Ön bilgilerden hareketle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulmasını sağlayan eğitsel oyunlar; yaş grubuna, oyun alanına, oyuncu sayısına, oyun araç-gereçlerine, düzenine, amacına ve içeriğine göre farklı biçimlerde tasarlanmaktadır (Çakır, 2022). Eğitsel oyunların planlanması kadar tanıtılması, kurallarının açıklanması ve uygulanması da önem taşımaktadır (Akandere, 2013, akt. Çakır, 2022). Her öğretim yöntem ve tekniğinde olduğu gibi eğitsel oyunların öğretimde kullanılmasının da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğrencilerin rekabetçi tutum sergilemeleri, ders süresinin yetersizliği, etkinliklerin bireysel farklılıklara göre uyarlanmasındaki güçlükler ve tanıtımdan değerlendirme sürecine kadar öğretmen rehberliğine duyulan ihtiyaç bu sınırlılıklar arasında yer almaktadır (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018). Bununla birlikte eğitsel oyunlar;

akran iletişimini ve sosyal ilişkileri geliştirmesi, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi, ilgi ve dikkat sürelerini artırması ile etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlaması bakımından önemli avantajlar sunmaktadır (Çevik vd., 2025). Bu doğrultuda eğitsel oyunların eğitim-öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olduğu, ancak bu potansiyelin etkisinin oyunların planlanma ve uygulanma niteliğine bağlı olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunların okul öncesi eğitimden başlayarak ilkökul ve ortaokul kademelerinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, ilköğretim kademesinde öğrencilerin oyun çağından eğitim sürecine geçişini desteklemesi ve somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişlerini kolaylaştırması açısından eğitsel oyunlardan yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra öğrenme ve etkililik düzeylerinin çoğunlukla test tekniğiyle değerlendirildiği, araştırmalarda ise ağırlıklı olarak nicel yaklaşım ve deneysel yöntemin tercih edildiği; disiplinler açısından bakıldığında eğitsel oyun çalışmalarının Fen Bilimleri alanında yoğunlaştığı ifade edilmektedir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Fen Bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise araştırmaların çoğunlukla 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitsel oyunların çocukların oyun çağından eğitim çağına geçişini ve somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişlerini kolaylaştırdığı dikkate alındığında, temel eğitimin ilk basamağı olan ilkökul kademesinde bu tür uygulamalara daha fazla yer verilmesi beklenmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, Duran ve Karamustafaoğlu'nun (2024) çalışmasında da belirtildiği üzere, ilkökul kademesinde Fen Bilimleri dersine yönelik eğitsel oyun çalışmalarının 3. sınıf düzeyinde bir, 4. sınıf düzeyinde ise dört çalışma ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çalışmaların konuları incelendiğinde ise ağırlıklı olarak "*Maddeyi Tanıyalım*", "*Kuvvet*" ve "*Kuvvetin Etkileri*" gibi gözlemlenmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi görece daha kolay olan konular üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Demirezen ve Armağan'ın (2024) çalışmasında sindirim sistemi konusu ortaokul 6. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretilmiştir. Ancak alanyazın incelendiğinde, ilkökul düzeyinde "Besinlerimiz" konusunun eğitsel oyunlar yoluyla ve bütüncül bir olay örgüsü çerçevesinde ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, ilkökul düzeyinde eğitsel oyunlara yönelik çalışmaların sınırlı olması ve Fen Bilimleri dersinin soyut yapısının kavram yanlışlarına zemin hazırlayabilmesi nedeniyle bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmada, somutlaştırılması güç ve kavram yanlışlarının yoğun olduğu düşünülen Fen Bilimleri dersi dördüncü sınıf öğretim programının ikinci ünitesinde yer alan "Besinlerimiz" konusu seçilmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde; besin içerikleri, besin grupları ve sağlıklı beslenme arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından somut bir olay örgüsü içerisinde yapılandırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, ders kitaplarında yer alan geleneksel öğretim anlayışının ötesine geçilerek üst bilişsel becerilerle birlikte çok yönlü beceri gelişimini destekleyen, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan ve öğrencilerin günlük yaşamla eğlenerek ilişki kurmalarına olanak tanıyan bir öğrenme sürecinin oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerine "Besinlerimiz" konusunun eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretilmesi ve araştırmacı tarafından tasarlanan eğitsel oyunlara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçtan hareketle, araştırmada "Besinlerimiz" konusunun eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin gerçekleştirilen eğitsel oyun uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamaları sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarının öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel oyunların gelecekteki uygulamalarına ve farklı derslerde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi "Besinlerimiz" ünitesinde gerçekleştirilen eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olgu ya da olayın kendi doğal ortamı içerisinde bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma desenlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada belirli bir sınıf ortamında yürütülen eğitsel oyun uygulamaları, uygulama süreci ve öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşleri kendi bağlamı içerisinde ele alınmıştır. Böylece eğitsel oyunların "Besinlerimiz" konusunun öğretimindeki işlevine ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan özel bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 19 öğrenci (15 kız, 4 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olmaları ve "Besinlerimiz" konusuna ilişkin öğretim sürecine henüz katılmamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden belirlediği sorular doğrultusunda tüm katılımcılara aynı soruların yöneltildiği ve verilerin sistematik bir şekilde elde edilmesini sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2019). Bu doğrultuda araştırmada uygulanan eğitsel oyunların içeriğini yansıtacak ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koyacak şekilde taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu; içerik, dil ve amaca uygunluk açısından doktora eğitimine devam eden altı sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş, ardından alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş son hâli verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde uzlaşı sağlanan ve Ek-4'te yer alan yapılandırılmış görüşme formu, eğitsel oyun uygulamalarının tamamlanmasının ardından çalışma grubuna yazılı olarak uygulanmıştır.

Eğitsel oyun uygulamaları, Fen Bilimleri dersi "Besinlerimiz" ünitesi kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama sürecinde her bir eğitsel oyun ilgili öğretim kazanımlarıyla ilişkilendirilerek sınıf ortamında uygulanmış, ünitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmıştır.

Veri toplama süreci, tarafsızlığın sağlanması amacıyla araştırmacının gözetiminde ancak dördüncü sınıf düzeyinde görev yapan başka bir sınıf öğretmeni tarafından bir ders saati (40 dakika) süresince bireysel olarak yürütülmüştür. Uygulama sırasında katılımcıların yalnızca soruların anlaşılmasına yönelik açıklama talepleri ilgili sınıf öğretmeni tarafından karşılanmış, soruların içeriğine yönelik herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Bu uygulama ile veri kaybının önlenmesi ve elde edilen verilerin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda analiz sürecinin temeli verilerin hacmini azaltıp özünü anlamaktır. Bu anlam çerçevesinde önemli görülen örüntüleri tanımlamayı ve metinlerden anlam çıkararak araştırılan olguya ilişkin mantıksal kanıt zinciri oluşturmayı kapsamaktadır. Araştırmacıların bu kanıt temelli mantıksal çerçevede verileri keşfetmesine, düzenlemesine, kodlamasına; bu kodlardan kategoriler belirleyerek, onları analiz ve organize etmesi tematik içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Bu doğrultuda yapılan çalışma tematik içerik analiz yöntemiyle araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümleme esnasında etik kaygı oluşturmamak adına hiçbir gerçek isim doğrudan kullanılmamış olup öğrenciler "Ö1, Ö2, ..., Ö19" şeklinde kodlanmıştır. Temalar oluşturulurken, bağlamı daha iyi anlamak için, in vivo kodlama yapılmış, alıntılanan cümle değiştirilmemiştir. Kodların benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ile oluşan örüntüler sonucunda ise temalar oluşturulmuş ve isimlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik; okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğruluğu için yapılan kontrolü ifade ederken; güvenirlik, farklı projeler ve farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını ifade eder (Creswell vd., 2000; Gibbs, 2007, akt. Creswell, 2016). Araştırma, süreci detaylı ve doğru şekilde açıklandığı ölçüde güvenilir, bulguların ve araştırma süreci gerçekleri olabildiğince net olarak aktarabildiği ölçüde de geçerli olarak kabul edilmektedir (Başol, 2008). Yapılacak yorumlama hatalarının önüne geçmek ve yapılanlar ile söylenenler arasında oluşabilecek tutarsızlıkların önüne geçmek için veriler aralıklı olarak tekrar okunmuş ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlandıktan sonra uzman kişilerle süreç içerisinde görüş alışverişi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Fen Bilimleri dersi "Besinlerimiz" ünitesinde gerçekleştirilen eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin Eğitsel Oyun Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Çalışmada “Bu etkinlikte neler yaptın? Kısaca anlatır mısın?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin en çok sağlıklı/sağlıksız eşleştirme ($f=13$), tabu oyunu ($f=11$) ve beyin fırtınası oyununu ($f=10$) ifade ettikleri görülmektedir. En az ise besinlerin vücudumuzdaki yoluna ilişkin oyun ($f=6$) ve sağlıklı/sağlıksız besinler yarışma oyunu ($f=7$) olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Eğitsel Oyun Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans Değeri (f)
Eğitsel oyunu bütünsel değerlendirme	Besinlerle ilgili oyunlar oynadık	7
	Sağlıklı/Sağlıksız besinler eşleştirme oyunu	13
	Tabu oyunu oynama	11
Eğitsel oyunun içeriğini ayırtarak değerlendirme	Besinlerle ilgili beyin fırtınası oluşturma	10
	Besin grupları ve görevleri kavram hartası	8
	Besinlerle ilgili sanat etkinliği	8
	Besin piramidi oluşturma	8
	Sağlıklı/Sağlıksız besinler yarışma	7
	Besinlerin vücudumuzdaki yolu/Sindirim sistemimiz	6

Katılımcılardan yedi öğrencinin besinlerle ilgili oynanan oyunları bütün olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Tablo 1’de ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: “Besinlerle ilgili oyunlar oynadım.”

Ö7: “Besin deyince aklımıza gelenleri yazdık.”

Ö19: “Besinleri sağlıklı ve sağlıksız diye duvara resimlerini yapıştırdık.”

Ö16: “Nelerin yağ, protein, vitamin, mineral ve karbonhidrat olduğunu öğrendim. Besin üçgeni ve neleri çok ya da az yiyeceğimi öğrendim.”

Ö14: “Besinlerin vücudumuzda nasıl hareket ettiğini işledik.”

Öğrencilerin Eğitsel Oyun Uygulamalarının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Çalışmada “Bu etkinlik bir kere daha yapılacak olsa nelerin yapılmasını isterdin?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en çok oyunu tekrar

oynamak ($f = 6$) ve oyunu alışveriş oyununa dönüştürmek ($f = 6$) istedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler besinlerle ilgili resim yapma ($f = 3$), besin getirme ve besinlerin faydaları üzerine tartışma ($f = 2$), sağlıklı/sağlıksız parkur oyunu oynama ($f = 2$), farklı besinlerle oyun oynama ($f = 1$) ve XR teknolojisi ile besinlerin vücuttaki yolculuğunu deneyimleme ($f = 1$) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 2. Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerileri

Temalar	Alt Temalar	Frekans Değeri (f)
Eğitsel oyunun devamlılığı niteliğinde değerlendirme	Tekrar oynamak	6
	Besinler ilgili resim yapma	3
	Başka besinlerle oynamak	1
Eğitsel oyunu yeniden yapılandırmaya yönelik değerlendirme	Alışveriş oyunu	6
	Sağlıklı/sağlıksız parkur oyunu	2
	Besin getirme ve faydaları üzerine tartışma	2
	XR görüntüleme ile besinlerin yolculuğunu deneyimleme	1

Tablo 2'de ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö7: “Okula bir besin getirip onun faydasını söylemek isterdim.”

Ö10: “Boyamalı şeyler yapmak isterdim.”

Ö12: “Marketçilik. Mesela bana protein açısından yüksek bir meyve verir misin? gibi”

Ö14: “Sağlıklı-sağlıksız parkur yapabiliydik.”

Ö18: “Daha güzel daha bilimsel şeylerin mesela gerçek yiyeceklerin olduğu bir etkinlik olsun isterdim.”

Öğrencilerin Eğitsel Oyun Uygulamaları Sırasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Çalışmada “Etkinliği yaparken seni en çok zorlayan şey neydi?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarında zorlandıkları durumlara ilişkin görüşlerinde en çok sağlıklı/sağlıksız yarışma oyununda ($f=6$) zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna karşılık yalnızca bir öğrenci ($f = 1$) etkinliklerde genel olarak zorlandığını belirtmiştir. Eğitsel oyunda kullanılan materyallere ilişkin görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin en çok sanat etkinliği kapsamında gerçekleştirilen boyama ($f = 3$) ile kesme ve yapıştırma ($f = 2$) etkinliklerinde zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamaları sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans Değeri (f)
Eğitsel oyunun içeriğini gerçekleştirmek düzey olarak değerlendirmesi	Yarışma oyununda zordu	6
	Tabu oyunu zordu	3
	Besin grupları oyununda zordu	2
	Düzenli uygundu	2
	Genel olarak zordu	1
Eğitsel oyunun içeriğini gerçekleştirmenin materyal açısından değerlendirilmesi	Sanat etkinliğinde boyama aşamasında zordu	3
	Sanat etkinliğini kesme ve yapıştırma aşamasında zordu	2
	Materyalin görsel tasarımı algılamayı zorlaştırdı	1

Tablo 3’te ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö11: “Tabu zorladı.”

Ö12: “Meyvelerin protein, vitamin vb. gibi şeylerin ne olduğunda (ama çalışcam).”

Ö16: “Hiçbirinde zorlanmadım ki..”

Ö17: “Yarışma. Çünkü ortada bir zil vardı. Sağlıklı-sağlıksız özellikte olduğunu ilk söyleyen kazanıyordu.”

Ö18: “Kesme, boyama, anlatma ve hız gerektiren etkinliklerde zorlandım.”

Öğrencilerin Eğitsel Oyun Uygulamalarının Öğrenmelerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Çalışmada “Bu etkinlik sana ne öğretti ya da hangi konuda düşünmeni sağladı?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde eğitsel oyunun öğrencilerin bireysel gelişimine en çok beslenme konusunda daha dikkatli olmalarını sağlama ($f=6$) yönünde katkı sunduğu görülmektedir. Besinler konusuna ilişkin katkıları incelendiğinde ise öğrencilerin en çok yeni bilgiler öğrendiklerini ($f=8$) ve besinler hakkında daha fazla düşündüklerini ($f=7$) ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna karşılık en az; besin grupları ve faydalarını öğrenme ($f=3$) ile öğrendiklerini akılda tutma ($f=3$) konularında görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarının öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans Değeri (f)
Eğitsel oyunun bireysel gelişime yönelik katkısı	Beslenmem konusunda dikkat etmemi sağladı	6
	Akılda tutmamı ve anlamamı sağladı	3
Eğitsel oyunun besinler konusuna yönelik katkısı	Besinler konusunda bilgiler öğrenmemi sağladı	8
	Besinler konusunda düşünmemi sağladı	7
	Besin grupları ve faydalarını öğrendim	3

Tablo 4’te ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: “Sağlıklı beslenip beslenmemi gözden geçirdim ve bu yüzden dikkat etmeye çalıştım.”

Ö7: “Yediğim besinlerin bana ne faydalı olduğunu düşünmemi sağladı.”

Ö13: “Besinleri öğretti. Sağlıklı beslenmeyi düşünmemi sağladı.”

Ö14: “Vücudumuzda neler olduğunu öğrendim. Vücudumuzda protein ve vitaminleri öğrendim, düşünmemi sağladı.”

Ö15: “Artık daha iyi anlıyorum çünkü her şeyi öğretmenim anlattı.”

Ö18: “Besinleri daha iyi anlamamı sağladı.”

Öğrencilerin Eğitsel Oyunların Gelecekteki Uygulamalarına Ve Farklı Derslerde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Çalışmada “Bir sonraki etkinlik yapılacak olsa nelerin olmasını istersin?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok aynı oyunu tekrar oynamak ($f=7$) ve market oyunu oynamak ($f=3$) istedikleri görülmektedir. Aynı eğitsel oyun kapsamında sanat etkinliği ($f=2$) ile sağlıklı/sağlıksız değerlendirme etkinliğini ($f=2$) yeniden yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Farklı derslere yönelik öneriler incelendiğinde ise öğrencilerin en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Matematik derslerinde ($f=2$) benzer eğitsel oyunların uygulanmasını önerdikleri; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri için de farklı oyun önerilerinde bulundukları ($f=1$) görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin eğitsel oyunların gelecekteki uygulamalarına ve farklı derslerde kullanımına yönelik görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans Değeri (f)
	Besinler oyununun aynısını	7

	Market oyunu oynamak	3
Eğitsel oyunun devamlılığı	Sağlıklı/sağlıksız değerlendirme	2
niteliğinde etkinlik	Sanat etkinliğinin benzeri	2
	Bilimsel bir çalışma	1
	Din kültürü dersi	2
	Matematik dersi- Doğal sayıların çıkarma işlemi	2
Eğitsel oyunun farklı derslere	Hayat bilgisi dersi	1
uyarlanmasına yönelik etkinlik	Fen Bilimleri dersi- Işık konusu	1
	Sosyal bilgiler dersi- Ülkeler konusu	1

Tablo 5'te ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Market oyunu oynamak ister ve marketlerde göstermek isterdim.”

Ö2: “Din ve hayat bilgisi.”

Ö4: “Işık konusu olabilir.”

Ö6: “Bir daha tabu oynamak isterdim.”

Ö10: “Boyamalı şeyler.”

Sonuç Tartışma ve Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi "Besinlerimiz" konusunun eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretimine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular, alanyazındaki ilgili çalışmalar doğrultusunda değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Araştırma bulguları, eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme sürecine, derse yönelik ilgilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitsel oyunlara ilişkin görüşleri, uygulama sürecine yönelik deneyimleri ve önerileri, eğitsel oyunların ilkökul düzeyindeki Fen Bilimleri öğretiminde etkili bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bu etkinlikte neler yaptın? Kısaca anlatır mısın?” sorusuna ilişkin bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitsel oyun sürecini ve etkinlik aşamalarını ayrıntılı biçimde hatırladıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca etkinlik sürecine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu değil, aynı zamanda öğrenme yaşantılarını anlamlandırabildiklerini de ortaya koymaktadır. Öğrencilerin etkinliği eğlenerek gerçekleştirdiklerini ifade etmeleri ise eğitsel oyunların öğrencilerin derse aktif katılımını desteklediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, fen bilimleri dersinde farklı konulara yönelik gerçekleştirilen eğitsel oyun uygulamalarında öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığını ve öğrenme sürecini olumlu değerlendirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Demirezen ve Armağan, 2024; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama sürecini ayrıntılarıyla hatırlamaları ve etkinliği olumlu ifadelerle değerlendirmeleri, eğitsel oyunların öğrenme sürecinde kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

Çalışmada “Bu etkinlik bir kere daha yapılacak olsa nelerin yapılmasını isterdin?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitsel oyunu yeniden oynamak istediği görülmektedir. Bu bulgu, eğitsel oyunların öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmesi ve oyun çağındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamları sunması bakımından alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2022; Kılıç ve Karamustafaoğlu, 2020; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2024). Öğrencilerin önerdikleri alışveriş oyunu, sağlıklı/sağlıksız koşu parkuru ve besin getirerek faydaları üzerine tartışma etkinliği gibi oyun tasarımları incelendiğinde, bu önerilerin günlük yaşamla ilişkilendirme, fiziksel ve zihinsel becerileri birlikte kullanma ile üst düzey düşünme becerilerini destekleme özellikleri taşıdığı görülmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin yalnızca oyuna katılan bireyler olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecine ilişkin yaratıcı öneriler geliştirebilen aktif katılımcılar olarak sürece dâhil oldukları söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, eğitsel oyunların öğrenciyi çok yönlü gelişim alanlarında desteklediğini, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini ve öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini kolaylaştırdığını vurgulayan Çakır'ın (2022) açıklamalarıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yeni oyun önerileri geliştirmeleri, eğitsel

oyunların yalnızca öğretim sürecine yönelik ilgiyi artırmadığını, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını da desteklediğini göstermektedir.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Etkinliği yaparken seni en çok zorlayan şey neydi?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin etkinliklerde karşılaştıkları güçlüklerin hem oyunların yapısından hem de kullanılan materyallerden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde en fazla yarışma içerikli oyunda zorlandıkları belirlenmiştir. Alanyazında eğitsel oyunların fiziksel beceriler ile bilişsel becerileri bütüncül biçimde kullanmayı gerektirdiği belirtilmektedir (Çakır, 2022). Bu kapsamda öğrencilerin yarışma oyununda zorlanmalarının, oyunun kısa sürede hem doğru düşünmeyi hem de hızlı tepki vermeyi gerektiren yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde öğrencilerin tabu oyununda da zorlandıklarını ifade etmeleri, belirli bir süre içerisinde yasaklı kelimeleri kullanmadan ilgili kavramları açıklamanın bilişsel açıdan daha fazla çaba gerektirmesiyle açıklanabilir. Materyallere ilişkin görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin boyama ile kesme ve yapıştırma etkinliklerinde daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde bu durumun özellikle erkek öğrenciler tarafından daha sık dile getirildiği dikkat çekmektedir. Bunun, bireysel hazırbulunuşluk farklılıkları ve ince motor becerilerindeki gelişim düzeylerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazına göre eğitsel oyunların tüm öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek, kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri öğrenme ortamları sunması beklenmektedir (Çevik vd., 2025). Bu açıdan değerlendirildiğinde, uygulamada kullanılan materyallerin genel tasarımının öğrencilerin ilgisini çektiği ve etkin katılımı desteklediği; ancak ince motor becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı sanat etkinliklerinin bazı öğrenciler açısından daha zorlayıcı olabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda eğitsel oyun tasarımlarında öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının, uygulamanın etkililiğini artıracığı değerlendirilmektedir.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bu etkinlik sana ne öğretti ya da hangi konuda düşünmeni sağladı?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular, eğitsel oyunun hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde; besinler konusu hakkında yeni bilgiler edinme, konu üzerinde düşünme ve dengeli beslenmeye dikkat etme gibi ifadelerle öğrencilerin hem bilişsel hem de günlük yaşam becerilerine yönelik kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, fen bilimleri dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin soyut kavramları daha anlamlı hâle getirmelerine, kavram yanlışlarını azaltmalarına ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Duran ve Karamustafaoğlu, 2024; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu doğrultuda tasarlanan eğitsel oyunun yalnızca hedeflenen kazanımların edinilmesini desteklemediği, aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırmalarına da katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bir sonraki etkinlik yapılacak olsa nelerin olmasını istersin?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitsel oyunu tekrar oynamak istedikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin, eğitsel oyunların yalnızca Fen Bilimleri dersinde değil, diğer derslerde de uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmaları, bu öğretim yaklaşımına ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, eğitsel oyunların öğrenmeyi somutlaştırarak daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiğini ortaya koyan alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Çakır, 2022; Çevik vd., 2025; Demirezen ve Armağan, 2024; Dolunay ve Karamustafaoğlu, 2021; Duran ve Karamustafaoğlu, 2024; Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2021; Kılıç ve Karamustafaoğlu, 2020; Sorkun ve Karamustafaoğlu, 2022; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu doğrultuda öğrencilerin eğitsel oyunların farklı derslerde de uygulanmasını istemeleri, bu yaklaşımın yalnızca konu öğrenimini desteklemekle sınırlı kalmadığını; öğrenciler tarafından farklı öğrenme alanlarına aktarılacak etkili bir öğretim uygulaması olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi “Besinlerimiz” konusunun eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretimine yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediği, öğrenilen bilgilerin anlamlandırılmasına katkı sağladığı ve öğrenciler tarafından olumlu bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri yeniden uygulamak istemeleri, farklı derslerde de benzer uygulamaların gerçekleştirilmesini önermeleri ve öğrenmelerini günlük yaşamla

ilişkilendirebilmeleri, eğitsel oyunların yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını da desteklediğini göstermektedir. Bu yönüyle eğitsel oyunların, özellikle soyut kavramların öğretiminde öğrenmeyi somutlaştıran ve kalıcı hâle getiren etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Duran ve Karamustafaoğlu, 2024). Bununla birlikte her konu ve kazanımın eğitsel oyunlarla öğretilmesi pedagojik ve zaman yönetimi açısından her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle eğitsel oyunların öğretim programındaki uygun kazanımlar doğrultusunda planlı ve amaç odaklı biçimde tasarlanması önem taşımaktadır (Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu doğrultuda, benzer uygulamaların Fen Bilimleri dersinin farklı ünitelerine ve diğer derslere uyarlanmasına yönelik yeni çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitsel oyun tasarlama ve uygulama yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile uygulamalı atölye çalışmalarının yaygınlaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, ilkökul düzeyinde Fen Bilimleri dersinde eğitsel oyun kullanımına ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlayacağı ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem O. Kılıç ve M. Cinoğlu,, (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.113-143) içinde. Lisans Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). Eylem araştırması desenleri. H. Ekşi (Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (G. Alçekiç Yaman, Çev, s. 755–775) içinde. EDAM.
- Çakır, A. (2022). *Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi beş duyumuz ünitesine yönelik geliştirilen eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Çevik, H., Özdemir, M., ve Özdemir, O. (2025). Öğretmenlerin eğitsel oyunlara yönelik tutum ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 728-747. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1654051>
- Demirezen, S. ve Öner Armağan, F. (2024). Sindirim sistemi konusunda eğitsel oyun geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(1), 13-36. <https://doi.org/10.47155/mamusbdd.1479897>
- Dolunay, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında görüşleri: “en süratli ses” oyunu. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 16, 48-69. <https://doi.org/10.46778/goputeb.872860>
- Duran, K. ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Fen bilimleri eğitimi alanında eğitsel oyunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Premium Sosyal Bilgiler E-Dergisi*, 8(39), 256-270. [10.5281/zenodo.10760029](https://doi.org/10.5281/zenodo.10760029)
- Ertuğrul, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Mıknatıs konusunun öğretimine yönelik geliştirilen eğitsel bir oyun hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 16-38. <https://doi.org/10.18009/jcer.794498>
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 40, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşü açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 65, 521-538. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7355>

- Sorkun, S. S.ve Karamustafaoğlu, O. (2022). ‘Kuvvetin cisimler üzerindeki etkileri’ konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi ve öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10(127), 382-402. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57828>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 13.11.2025 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, M., ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Ses kirliliği konusunun eğitsel oyun yoluyla öğretimi. *Külliye Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 5(2), 287-308. <https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1387930>

Öğretmen Adaylarının Dijital Materyal Hazırlama Öz-Yeterlilikleriyle Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

An Investigation of the Relationship Between Pre-Service Teacher's Digital Material Development Self-Efficacy and Their Digital Literacy

Ahmet Arslan¹, Göktuğ Aslan², Elif Sıla Bağdatlı³ & Mehmet Arif Bozan⁴

Özet

Eğitim ortamlarında dijitalleşmenin hızla yaygınlaşması, öğretmenlerin sürekli gelişen teknolojilere uyum sağlamalarını ve dijital araçları öğretim süreçlerinde etkin biçimde kullanmalarını önemli hale getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital materyal hazırlama öz yeterlikleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler 261 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmış, elde edilen veriler SPSS 26 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ele alınan değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca dijital okuryazarlığın, dijital materyal geliştirme öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerindeki artışın, dijital materyal hazırlama öz yeterliklerinin gelişmesinde destekleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, dijital materyal geliştirme, öz yeterlik, öğretmen adayı

Abstract

The rapid spread of digitalization in educational settings has made it increasingly important for teachers to keep pace with continuously evolving technologies and to use digital tools actively in their instructional processes. The aim of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' self-efficacy in preparing digital materials and their digital literacy. The study employed a correlational survey model, and the data were collected from 261 pre-service teachers. The Digital Literacy Scale and the Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Scale were used as data collection instruments, and the data obtained were analyzed using the SPSS 26 program. The results revealed a positive and significant relationship between the variables examined. Furthermore, digital literacy was found to be a significant predictor of digital material development self-efficacy. In line with the findings, it was concluded that an increase in pre-service teachers' digital literacy levels serves as a supporting factor in the development of their self-efficacy in preparing digital materials.

Keywords: digital literacy, digital material development, self-efficacy, pre-service teacher

Giriş

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, toplumsal yapının temel dinamiklerini değiştirdiği gibi eğitim ekosistemini de köklü bir dönüşüme zorlamıştır. Bilgiye erişim, bilginin üretimi ve paylaşımı süreçlerinin dijital ortamlara kayması, eğitim sistemlerinin geleneksel öğretim yaklaşımlarından sıyrılarak teknolojik yenilikleri kapsayan esnek ve çağdaş yapılara evrilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda ülkelerin eğitim politikalarında dijital entegrasyonu merkeze almaları ve müfredatları teknolojik becerilerle zenginleştirmeleri hayati bir zorunluluk haline gelmiştir (Aksoy vd., 2021).

Eğitim süreçlerine dijital entegrasyonun başarıyla aktarılması, teknolojik yeniliklerin öğretim programlarındaki hedef ve kazanımlarla pedagojik bir bütünlük içinde harmanlanmasına bağlıdır. Dijital dönüşüm hızına uyum sağlayamayan eğitim sistemleri, öğrencilerin çağın gerektirdiği niteliklerden

yoksun kalması riskiyle karşı karşıya kalırken, teknolojiyi etkin şekilde ders ortamlarına entegre edebilen yapılar, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirme potansiyeline sahiptir.

Bu entegrasyon sürecinin uygulayıcısı ve en kritik paydaşı şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin dijital araçları yalnızca birer sunum aracı olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran pedagojik unsurlar olarak kullanabilmeleri, sahip oldukları dijital yeterlilikler ile doğrudan ilintilidir (Aksoy vd., 2021). Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce bu yetkinlikleri kazanmalarında ise öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine nitelikli öğrenme ortamları sunma noktasında önemli sorumluluklar düşmektedir (Uzun ve Akay, 2021). Nitekim geleceğin öğretmenlerinden beklenen, edindikleri alan ve pedagoji bilgisini dijital teknolojilerle harmanlayarak öğrenci seviyesine uygun, etkileşimli ve zenginleştirilmiş dijital materyaller tasarlayıp uygulayabilmeleridir.

Öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme ve bu materyalleri öğrenme ortamlarında etkili biçimde kullanma becerilerinin temel dayanağını “dijital okuryazarlık” oluşturmaktadır. Dijital okuryazarlık, doğru bilgiye erişme, dijital mecralarda araştırma yapma, elde edilen verileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek anlamlandırma ve teknolojik araçları amacına uygun şekilde kullanma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Özaydın ve Kumral, 2021). Dijital materyaller ise öğrenmeyi kalıcı, ilgi çekici ve somut hale getiren en temel unsurlardır. Bu materyallerin nitelikli biçimde tasarlanması ve uygulanması ise öğretmenlerin hem dijital okuryazarlık düzeyleriyle hem de dijital materyal geliştirmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarıyla yakından ilişkili olabilir (Ağaç ve Korkmaz, 2022).

Literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği (Aksoy vd., 2021), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının incelendiği (Yontar, 2019), teknolojik ve dijital okuryazarlık kavramlarının karşılaştırıldığı (Silik ve Aydın, 2021) ve farklı branşlar özelinde dijital okuryazarlığın ele alındığı (Sarıkaya, 2024) çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital materyal hazırlama öz-yeterlilikleri arasındaki doğrudan ve korelasyonel ilişkinin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Geleceğin eğitim ortamlarını şekillendirecek öğretmen adaylarının dijital materyal üretme konusundaki öz-yeterliliklerinin, onların dijital okuryazarlık seviyelerinden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi, hem öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi hem de literatürdeki bu boşluğun doldurulması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu gerekçeden hareketle mevcut araştırmanın temel amacını, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital materyal hazırlama öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, genel sürece ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile dijital materyal geliştirme öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz yeterlilikleri arasındaki ilişki, herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut hâliyle incelendiği için ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da yer alan bir vakıf üniversitesindeki eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bahsedilen bu çalışma grubunun seçilmesi uygun örneklem tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu doğrultuda çalışmada yer alan öğretmen adayları hakkında demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	n	Yüzde
Kadın	209	80,1
Erkek	52	19,9
1. sınıf	68	26,1
2. sınıf	62	23,8
3. sınıf	70	26,8
4. sınıf	61	23,4
Sınıf Öğretmenliği	124	47,5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	108	41,4
Türkçe Öğretmenliği	12	4,6
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	2,7
Müzik Öğretmenliği	6	2,3
Okul Öncesi Öğretmenliği	4	1,5

Tablo 1. incelendiğinde 261 öğretmen adayının çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu sınıf öğretmeni ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri kaplamaktadır. Aynı zamanda yüzdesel olarak incelendiğinde de her sınıf seviyesinden yaklaşık yüzdelerde öğretmen adayının çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; "Web 2.0 Geliştirme" (14 madde), "Tasarım" (18 madde) ve "Olumsuz Bakış" (6 madde) olmak üzere üç faktör ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .961 olup, belirlenen faktörler toplam varyansın %62'sini açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ise Sulak (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek; "öğretim teknolojileri", "bilgi ve iletişim" ve "teknik" olmak üzere üç faktör ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .92, .90 ve .91 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bir alt boyut dışında verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman sıra farkları korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Analizlere geçmeden önce ölçek ve alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir (Tablo 2). Bir alt boyut (bilgi ve iletişim) dışındaki değerlerin normal

dağılım için kabul edilen sınırlar içinde yer aldığı görülmüştür. Ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları .90 ile .96 arasında değişmekte olup, ölçme araçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Çarpıklık, Basıklık ve Güvenirlik Değerleri

Ölçek / Alt boyut	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Dijital materyal geliştirme öz yeterliği	-.434	-.240	.95
Web 2.0 geliştirme	-.548	-.201	.95
Tasarım	-.845	.294	.96
Olumsuz bakış açısı	-.543	-.626	.91
Dijital okuryazarlık	-.878	-1.159	.94
Öğretim teknolojileri	-.111	-.149	.90
Bilgi ve iletişim	-2.214	5.898	.93
Teknik	-.742	-.133	.90

Dijital materyal geliştirme öz yeterliği ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .684$, $p < .01$) (Tablo 3).

Tablo 3. Dijital Materyal Geliştirme Öz Yeterliği ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki

Değişken	1	2
1. Dijital materyal geliştirme öz yeterliği	-	
2. Dijital okuryazarlık	.684**	-

Not. N = 261; ** $p < .01$

Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon analizi ile incelenmiş ve genel olarak pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($p < .01$) (Tablo 4). En yüksek ilişki, genel öz yeterlik ile tasarım alt boyutu arasında ($r = .706$) belirlenmiştir. Ayrıca genel öz yeterlik ile öğretim teknolojileri ($r = .685$), teknik ($r = .532$) ve bilgi-iletişim ($r = .431$) alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Olumsuz bakış alt boyutunun diğer değişkenlerle ilişkilerinin ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Alt Boyutlar Arası Spearman Korelasyon Katsayıları

Alt boyut	1	2	3	4	5	6
1. Web 2.0 geliştirme	1.000					
2. Tasarım	.706**	1.000				

3. Olumsuz bakış	.200**	.327**	1.000			
4. Öğretim teknolojileri	.685**	.475**	.181**	1.000		
5. Bilgi ve iletişim	.431**	.568**	.331**	.390**	1.000	
6. Teknik	.532**	.475**	.217**	.519**	.574**	1.000

Not. N = 261; **p < .01

Dijital okuryazarlığın dijital materyal geliştirme öz yeterliği üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 5). Analiz sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu ($F(1, 259) = 227.414$, $p < .01$) ve dijital okuryazarlığın öz yeterliği pozitif ve anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür ($\beta = .684$, $p < .01$). Modelin açıkladığı varyans oranı %46.8'dir ($R^2 = .468$). Bu bulgu, dijital okuryazarlığın dijital materyal geliştirme öz yeterliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Dijital Okuryazarlığın Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	.505	.222	-	2.273	.024
Dijital okuryazarlık	.861	.057	.684	15.080	.000

Not. Bağımlı değişken: Dijital materyal geliştirme öz yeterliği; $R = .684$; $R^2 = .468$; $F(1, 259) = 227.414$; $p < .01$

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile dijital materyal geliştirme öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın temel bulgusu, iki değişken arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır ($r = .684$). Ayrıca dijital okuryazarlığın, dijital materyal geliştirme öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına öz yeterlikteki değişimin yaklaşık %47'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital materyal hazırlamaya yönelik öz yeterlik algılarının da yükseldiğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Özçelik ve Akyol (2025), sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile Web 2.0 içerik geliştirme öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Gülay Ogelman, Demirci ve Güngör (2023), okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterliğinin alt boyutları ile teknolojiye yönelik tutumları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmalar, dijital okuryazarlığın teknolojiyle ilgili öz yeterlik ve tutum gibi değişkenlerle birlikte hareket ettiği yönündeki bulguyu desteklemektedir. Mevcut araştırma, ilişkiye ek olarak dijital okuryazarlığın öz yeterlik üzerindeki yordayıcı gücünü de ortaya koyarak alanyazına katkı sunmaktadır.

Öte yandan alanyazında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital materyal geliştirme yeterlik düzeylerine ilişkin farklı sonuçlar da yer almaktadır. Nitekim Lafcı-Tor, Demir Başaran ve Arık (2022) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu belirlerken, Yontar (2019) katılımcıların genel olarak orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021) ise öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu farklılıklar, örneklem grubunun özelliklerinden, kullanılan ölçme

araçlarından ve çalışmaların yürütüldüğü dönemlerden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Yılmaz (2024), öğretmen adaylarının dijital materyal hazırlama sürecinin başında kaygı yaşadıklarını, ancak uygulama deneyimi kazandıkça bu kaygının azaldığını nitel bulgularla göstermiştir. Bu bulgu, öz yeterliğin deneyim ve uygulama yoluyla geliştirilebilir bir yapı olduğunu düşündürmekte ve mevcut araştırmanın sonuçlarıyla dolaylı biçimde örtüşmektedir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlığın öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme öz yeterliğini destekleyen önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir: Öğretmen yetiştirme programlarında dijital okuryazarlığın yalnızca bağımsız bir ders olarak değil, farklı derslerle bütünleştirilmiş bir yeterlik alanı olarak ele alınması yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla materyal tasarlama deneyimi kazanabilecekleri uygulamalı etkinliklere ve derslere ağırlık verilmesi, öz yeterlik algılarını güçlendirebilir. Materyal tasarımına yönelik başlangıçtaki kaygıyı azaltmak amacıyla, süreç boyunca rehberlik ve geri bildirim sağlanması önerilir. Gelecek araştırmalarda bu ilişki farklı branşlardaki öğretmen adayları ve görev yapan öğretmenlerle daha geniş örneklemelerde incelenebilir; ayrıca deneysel desenlerle dijital okuryazarlık eğitiminin materyal geliştirme öz yeterliği üzerindeki etkisi test edilebilir.

Kaynakça

- Ağaç, H. B., & Korkmaz, Ö. (2022). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Düzeyleri ile Dijital Materyal Geliştirme Öz Yeterlilikleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 308-328. <https://izlik.org/JA89CU79TU>
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2025). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Pegem Akademi.
- Gülal Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2023). Okul öncesi öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterlik ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 195-224. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1302926>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56. <https://izlik.org/JA83LZ45JP>
- Lafcı-Tor, D., Demir Başaran, S., & Arık, E. (2022). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2027-2064.
- Özaydın, A., & Kumral, O. (2021). Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Özçelik, F. C., & Akyol, H. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile web 2.0 içerik geliştirme özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 174-192. <https://doi.org/10.29299/kefad.1555945>
- Sarıkaya, B. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 212-229. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1415874>
- Silik, Y., & Aydın, F. (2021). Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Okuryazarlığı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788>
- Sulak, S. E. (2024). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 5(31), 1329-1342.

- Uzun, N. B., & Akay, C. (2021). Öğretmenlerin Dijital Materyal Oluşturabilme Öz-Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 240-254. <https://izlik.org/JA83GL58WY>
- Yılmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı deneyimlerine yönelik bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1700-1729. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1374071>
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>

Temel Eğitim Okul Beslenme Programlarının Farklı Ülkeler Bağlamında Karşılaştırılması

A Cross-National Comparative Study of Primary Education School Feeding Programs

Ali Mazi¹ & Ayşegül Mazi²

Özet

Bu çalışma, on ülkede ilköğretim düzeyinde uygulanan okul beslenme programlarının karşılaştırmalı bir analizini sunmaktadır. Analiz, Global Child Nutrition Foundation (GCNF, 2024) raporlarında yer alan verilere dayanmaktadır. Bulgular, Güney Kore, İsveç ve Brezilya'da uygulanan evrensel beslenme programlarının çocukların beslenme durumuna, akademik başarılarına ve eğitimde fırsat eşitliğine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir. Buna karşılık, sosyoekonomik ölçütlere dayalı hedefli programların kapsayıcılığının daha sınırlı olduğu ve etkilerinin görece düşük kaldığı görülmektedir. Çalışma ayrıca Türkiye'de mevcut okul beslenme uygulamalarının büyük ölçüde “taşınmalı eğitim” sistemi kapsamında yürütüldüğünü ve sınırlı sayıda öğrenciye hizmet verdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, daha geniş kapsamlı ve kapsayıcı bir ulusal okul beslenme programına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, okul beslenme programlarının uzun vadeli bir sosyal yatırım olarak ele alınması; sürdürülebilir finansman, güçlü yerel iş birlikleri ve sistematik izleme mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul beslenme programları, Temel eğitim, Çocuk beslenmesi, Karşılaştırmalı eğitim

Abstract

This study provides a comparative analysis of school feeding programs implemented in ten countries at the primary education level. The analysis is based on data from GCNF (2024) reports. The findings show that universal meal programs, such as those in South Korea, Sweden, and Brazil, contribute significantly to children's nutritional status, academic achievement, and educational equity. In contrast, targeted programs that rely on socioeconomic criteria have a more limited reach and reduced impact. The study also shows that Turkey's current school feeding model mainly operates within the “transported education” system and serves a restricted group of students. This situation indicates a need for a broader and more inclusive national program. The study concludes that school feeding initiatives should be considered long-term social investments and should be supported through sustainable financing, strong local partnerships, and systematic monitoring.

Keywords: School feeding programs, Primary Education, Child nutrition, Comparative education

Introduction

School feeding programs are widely implemented in many countries at the primary education level to support children's healthy growth and development, promote educational equity, and prevent health problems associated with inadequate nutrition (Mazenda et al., 2025). These programs play a critical role in addressing global health challenges such as childhood obesity and malnutrition (Precious et al., 2023). Research shows that school-based nutrition interventions improve children's nutrition knowledge and healthy eating habits, lead to positive changes in health indicators such as body mass index, and enhance food security especially for children from low-income families (Wrottesley et al., 2023). In addition, school feeding programs have demonstrated positive effects on educational outcomes. Studies indicate that school-based feeding initiatives increase school attendance, improve academic performance, and promote educational equity particularly among disadvantaged groups (Collado-Soler et al., 2023; Franco et al., 2025).

School-based feeding programs implemented in different countries vary significantly in terms of their scope, financing structures, implementation models, and intended outcomes (McIsaac et al., 2019). In countries such as Sweden and South Korea, all children receive free and nutritious meals, whereas in Spain the programs are structured around specific nutritional and operational standards (GCNF, 2024). In developing countries, school feeding initiatives are generally implemented to prevent undernutrition and to increase school attendance. The effectiveness of these programs varies depending on socioeconomic conditions and national policy frameworks. For example, the large-scale program implemented in China contributes to reducing gender- and income-based inequalities in education, particularly in rural and low-income regions (GCNF, 2024; Liang et al., 2025).

In recent years, school-based feeding programs have been emphasized as serving not only nutritional goals but also broader multidimensional objectives such as sustainability (Black et al., 2015), social justice, and improved educational outcomes (Ximenes, 2025). The success of these programs is generally associated with comprehensive education policies, cross-sector collaboration, and effective monitoring and evaluation mechanisms. Moreover, supporting school feeding initiatives through family and community engagement is considered essential for achieving long-term behavioral change and sustainable health benefits both nationally and globally. This study aims to compare the school meal programs implemented at the primary education level in ten countries in terms of their scope, financing, implementation methods, and overall effectiveness.

RQ: How do school feeding programs implemented in different countries compare in terms of scope and inclusiveness, and how does the current model in Turkey align with these international practices?

Method

This study employed a comparative descriptive research design based on document analysis (Aliyar et al., 2015). The analysis relied on secondary data obtained from international databases such as GCNF (2024) and UNESCO, as well as national statistical reports and official policy documents. All data were reviewed systematically, and the information was organized according to program scope, financing structure, implementation mechanisms, and outcome indicators. Quantitative data were examined using descriptive comparisons and presented visually. Currency values were standardized to US dollars to ensure comparability across countries, and differences in reporting years were noted as methodological limitations.

The study included 10 countries: China, South Korea, Japan, Spain, France, Brazil, India, the United States, Sweden, and Turkey. These countries were selected intentionally to represent a wide range of economic contexts, geographic regions, and program models. The selection also aimed to compare countries with universal school feeding programs and those with targeted or criteria-based systems. This purposeful sampling strategy allowed for a comprehensive evaluation of diverse school feeding structures and their implications for equity, access, and effectiveness. The data was collected on 31.12.2025.

Findings

School-based feeding programs have emerged as an important social policy instrument worldwide, given their role in supporting children's healthy development, improving educational outcomes, and promoting social equity. These programs vary considerably across countries depending on economic conditions, cultural structures, and governmental policies. The global overview presented in this study examines the general characteristics, statistical profiles, and implementation models of school feeding programs in different countries (GCNF, 2024). The analysis primarily relies on data from the year 2024; however, for countries that have not released recent statistics, the most recent available reporting years were used.

China

China's rural nutrition improvement program aims to enhance the academic performance and health status of children living in rural areas. The program provides free meals and supports educational equity, particularly for disadvantaged groups such as children from low-income families. A total of 37,000,000 students (14% of the national student population) participate in the program, and the total reported cost

is 5,228,923,500 USD based on 2020 data; the 2022 figures have not been released but are expected to be higher. The program is implemented under the joint coordination of the Ministry of Education and local governments.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children

Percent receiving food: Unknown
Percent enrolled, but not receiving food: Unknown

Only Enrolled Primary Students

Percent receiving food: Unknown

School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	51,880,368	48,233,452	0
Primary School	108,219,560	108,409,512	Unknown
Secondary School	100,933,568	94,108,760	Unknown
TOTAL	261,033,504	250,751,712	Unknown

* The number of students fed in the 2022 school year was not reported. The total number reported for the 2020 school year was 37,000,000, including 26,000,000 in primary school and 11,000,000 in secondary school.

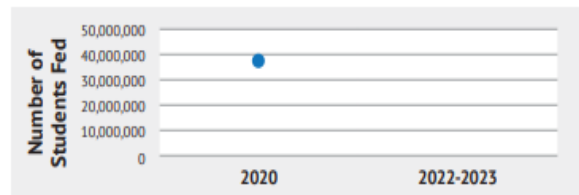


Figure 1. *Statistics of China's Rural Nutrition Improvement Program (GCNF, 2024)*

South Korea

South Korea's school meal service program, initiated in 1953, is a longstanding policy designed to strengthen both health outcomes and educational equity by providing free lunches to all students. Under this program, 6,307,298 students (99% of the total student population) regularly receive free school meals. The total cost of the program is 5,789,211,460 USD. This initiative plays a particularly important role in meeting the nutritional needs of socioeconomically disadvantaged students, thereby enabling their more active participation in learning processes. Meal distribution is implemented comprehensively and systematically across all schools in the country, reinforcing a sense of equality among students while also contributing to the development of healthy eating habits. The Ministry of Education is responsible for coordinating and supervising the program. Accordingly, the entire process is carried out in a centralized, planned, sustainable, and standards-based manner.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children



Only Enrolled Primary Students



School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	1,049,383	996,562	995,565*
Primary School	2,700,592	2,672,550	2,671,157
Secondary School	2,687,978	2,648,065	2,640,576**
TOTAL	6,437,953	6,317,177	6,307,298

* The numbers of preschool children are inclusive of children at childcare institutions (daycare centers).

** The numbers of secondary school children are inclusive of children in Special Education schools.

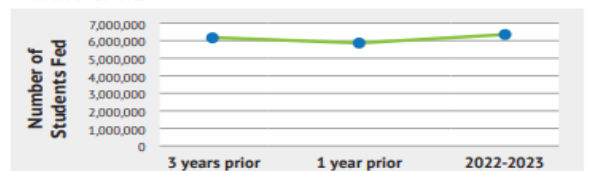


Figure 2. *Statistics of South Korea's School Meal Service Program (GCNF, 2024)*

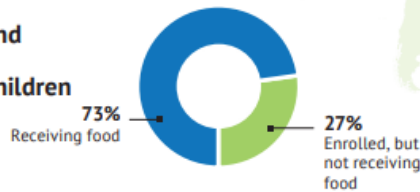
Japan

Japan's school lunch program, supported by the government since 1932, provides all students with healthy and balanced meals while integrating nutrition education to promote physical and cognitive

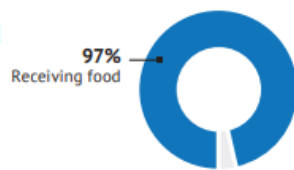
development. Strong cooperation between central and local authorities ensures the preparation of culturally appropriate menus and helps maintain high participation rates. This collaboration also contributes to the standardization of program implementation across the country. A total of 9,258,701 students (73% of the national student population) participate in the school lunch program; however, the total program budget has not been publicly reported. The program is administered by local governments.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children



Only Enrolled Primary Students



School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	2,831,270	2,863,818	0
Primary School	6,176,733	6,440,317	6,240,207
Secondary School	6,510,385	6,786,029	3,018,494
TOTAL	15,518,388	16,090,164	9,258,701*

*The numbers of students fed refers to fiscal year 2021, as numbers for 2022 were not available. The number of secondary students fed is inclusive of 17,904 nighttime high school students. In addition, 135,222 special needs students that received school food were distributed across the school levels.



Figure 3. Statistics of Japan's School Lunch Program (GCNF, 2024)

Spain

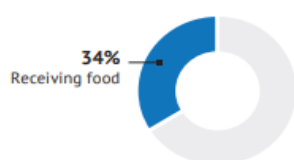
In Spain, three different school feeding programs are implemented at the level of regional autonomous administrations. These programs aim to develop healthy eating habits among children and to promote a sustainable nutrition culture throughout life. In addition to providing meals, the programs are integrated with nutrition education, thereby influencing students' knowledge, attitudes, and behaviors in a positive manner. Only students who meet specific socioeconomic and educational criteria are eligible to benefit from these services. A total of 1,985,686 students (21% of the national student population) participate in the programs, and the total reported cost amounts to 175,638,467 USD. The planning, financing, and implementation of the programs are carried out through the coordination of the Ministry of Education, the Ministry of Agriculture, and the regional governments. This collaborative structure ensures that the programs are implemented in a manner that is responsive to regional needs and sustainable over time.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children



Only Enrolled Primary Students



School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	1,230,501	1,235,198	774,134
Primary School	2,802,263	2,926,681	994,545
Secondary School	3,055,779	3,607,350	217,007
TOTAL	7,088,543	7,769,229	1,985,686

In the table above, the total number of students fed in Spain reflects only the information derived from the EU school fruit, vegetables and milk scheme annual monitoring report for the 2022-2023 school year. It is possible for there to be overlap between the beneficiaries of this EU scheme and the beneficiaries of other programs. Within the eight autonomous communities that responded to the survey, the total number of students fed in was about 1,431,892.

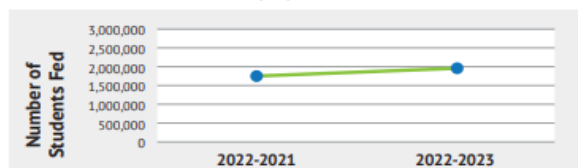


Figure 4. Statistics of Spain's School Feeding Programs (GCNF, 2024)

France

In France, the school feeding system is implemented through four separate programs. These programs include a universal scheme that serves all students and three targeted schemes designed for students who meet specific socioeconomic criteria. The primary aim of the system is to ensure that students have access to healthy and balanced meals while also reducing social inequalities in education. Across the country, there are 12,981,079 students, of whom 9,563,276 (79% of the total student population) benefit from school feeding services; in primary education, the participation rate reaches 90%. The total budget allocated to these programs is 10,153,836,442 USD. One of the four programs covers all students, whereas the remaining three are implemented for students who fulfil established eligibility criteria. The programs are coordinated by the Ministry of Education, the Ministry of Agriculture, the Anti-Poverty Agency, and local governments..

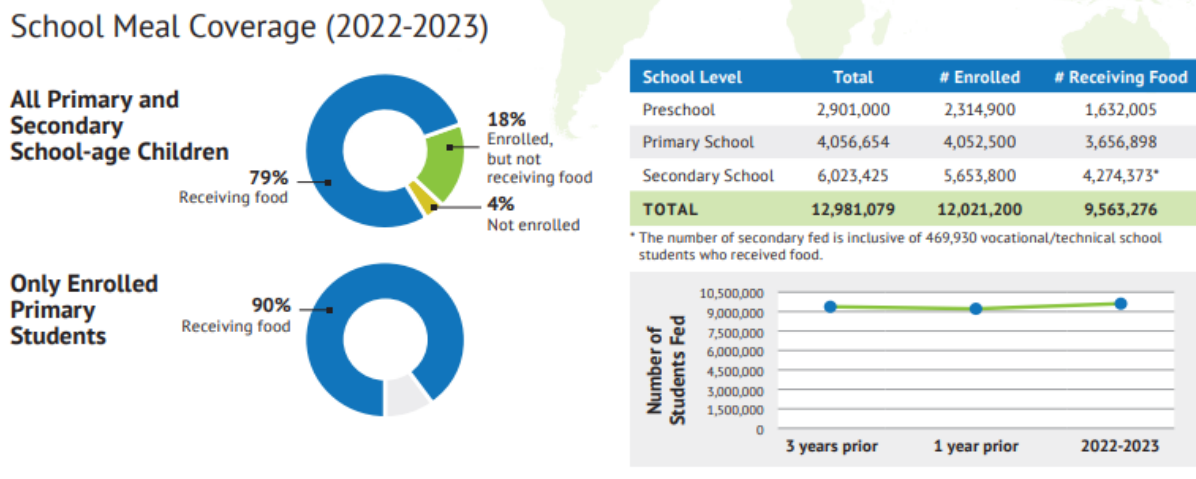


Figure 5. Statistics of France's School Feeding System (GCNF, 2024)

Brazil

Brazil is one of the world's leading countries in the implementation of school feeding programs. The national school feeding program provides free and nutritionally balanced meals to 35,822,368 students across the country, covering 100% of the student population. The program promotes the procurement of fresh products from local farmers, which both improves children's nutritional intake and supports rural economic development. In addition, the program places strong emphasis on cultural diversity in menus and on ensuring food security. The total cost of Brazil's school feeding program is 824,527,006 USD. Brazil's comprehensive approach serves as a model for other countries in Latin America. The program is implemented through the coordinated efforts of the Ministry of Education and local governments.

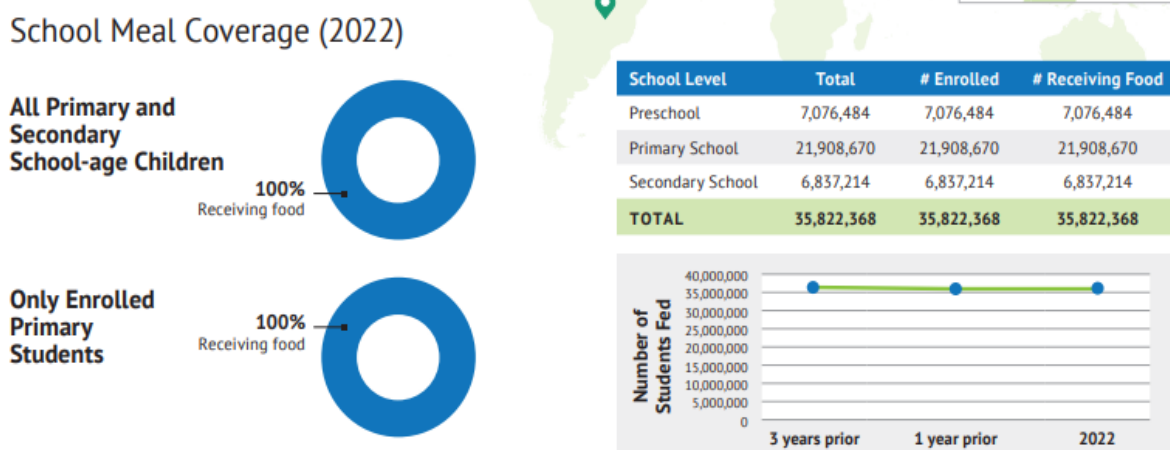
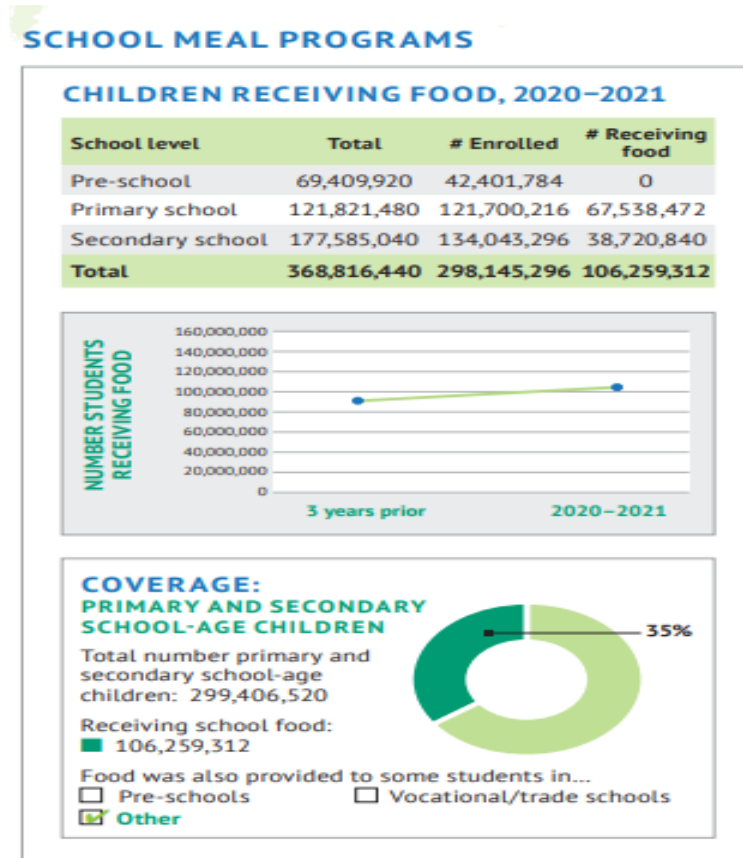


Figure 6. *Statistics of Brazil's School Feeding Programs (GCNF, 2024)***India**

India's midday meal program is one of the largest school feeding initiatives in the world. The program provides free lunches to millions of students enrolled in public schools. Its primary goals are to improve children's nutritional status and to encourage regular school attendance. The program offers menus that align with local culinary traditions and contributes to the local economy through regionally sourced food products. A total of 106,259,312 students (35% of the national student population) participate in the program, and the total reported cost is 1,733,732,333 USD according to 2021 data. The program is administered by the Ministry of Education.

Figure 7. *Statistics of India's School Meal Program (GCNF, 2024)***United States of America**

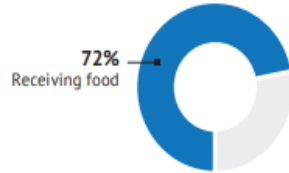
In the United States, the National School Lunch Program and the School Breakfast Program are federally funded initiatives that provide free or reduced-price meals to children from low-income families. These programs aim to ensure healthy nutrition for students through menus with high nutritional value while also contributing to efforts to reduce childhood obesity. A total of 30,100,000 students (59% of the national student population) participate in these programs, and the total reported cost amounts to 29,400,000,000 USD. The programs are administered by the United States Department of Agriculture.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children



Only Enrolled Primary Students



School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	11,865,604	7,283,677	Unknown
Primary School	24,796,220	23,913,326	17,308,322*
Secondary School	26,570,644	25,432,932	12,791,678
TOTAL	63,232,468	56,629,936	30,100,000

* Numbers fed are inclusive of some preschool children. Numbers fed in each school level are estimated based on the total number fed and the previously-reported distribution of beneficiaries by school level in previous years.

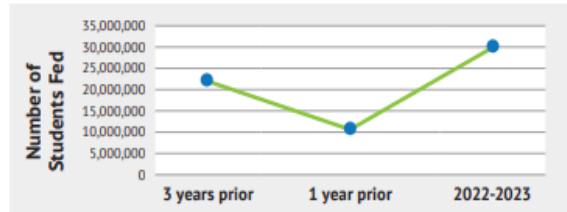


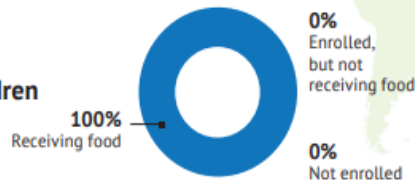
Figure 8. Statistics of the United States School Meal Program (GCNF, 2024)

Sweden

In Sweden, all students receive free and nutritious school meals. This policy aims not only to support healthy nutrition but also to promote educational equity and social justice. The program is considered to reduce long-term inequalities, particularly for children from low-income families. In addition, school meals in Sweden are continuously improved through sustainability-oriented and environmentally friendly menu options, ensuring increased quality and diversity. A total of 2,132,504 students (100% of the student population) participate in the program, and the total reported cost is 1,003,956,967 USD. The program is administered jointly by the Ministry of Agriculture and local governments.

School Meal Coverage (2022-2023)

All Primary and Secondary School-age Children



Only Enrolled Primary Students



School Level	Total	# Enrolled	# Receiving Food
Preschool	508,842	508,842	508,842
Primary School	1,252,209	1,252,209	1,252,209
Secondary School	371,453	371,453	371,453
TOTAL	2,132,504	2,132,504	2,132,504

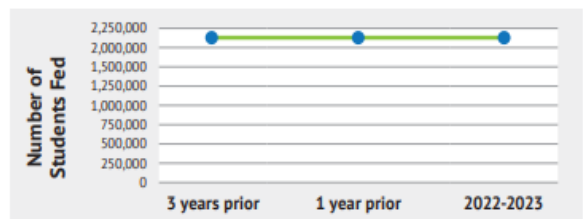


Figure 9. Statistics of Sweden's School Meal Program (GCNF, 2024)

Turkey

In Turkey, the school feeding program is primarily implemented as a social support initiative within the “Transported Education” system and is coordinated by the Ministry of National Education. The program aims to provide free lunches to students who are transported to centrally designated schools, particularly in rural and sparsely populated regions where no local school exists or where schools have been closed due to low enrolment. During the 2024–2025 academic year, a total of 1,361,966 students across the country receive meal support. The total cost of providing this support is approximately 3,030,000\$.

General Overview

Country (Data Year)	Program	Stakeholders	Budget	Total Number of Students	Number of Beneficiary Students (Rate)	Target Group
China (2024)	Rural Compulsory Education Nutrition Improvement Program	Ministry of Education, local authorities	5,228,923,500 USD (2020 budget; the 2022 budget was not reported, but it is assumed to be higher).	261,033,504 (2020 year data).	37,000,000 (2020 data); the 2022 figure has not been released and therefore remains unknown (14%).	Rural area students
South Korea (2024)	School Meal Services	Ministry of Education	5.789.211.460\$	6.437.953	6.307.298 (%99)	Universal
Japan (2024)	School Lunch Program	local authorities	Unknown	15.518.388	9.258.701 (%73) (primary school %97)	Universal
Spain (2024)	School Feeding Programs	Ministry of Education, Ministry of Agriculture and local authorities	175.638.467\$	7.088.543	1.985.686 (%21) (primary school %34)	Students who meet specific criteria
France (2024)	School Feeding Programs	Ministry of Education, Ministry of Agriculture and local authorities	10.153.836.442\$	12.981.079	9.563.276 (%79) (primary school %90)	One program is universal, while the other 3 programs include various eligibility criteria
Brazil (2024)	National School Feeding Program	Ministry of Education, local authorities	824.527.006\$	35.822.368	35.822.368 (%100)	Universal
India (2021)	National Midday Meal Program	Ministry of Education	1.733.732.333\$	368.816.440	106.259.312 (%35)	Universal
USA (2024)	National School Lunch and School Breakfast Programs	Ministry of Agriculture	29.400.000.000	63.232.468	30.100.000 (%59)	Universal
Sweden (2024)	School Meal Program and School Milk Scheme	Ministry of Agriculture and local authorities	1.003.956.967\$	2.132.504	2.132.504 (%100)	Universal
Turkey (2025)	Meal Support Program	Ministry of National Education	3,030,000\$	17.956.523	1.361.966 (%8)	Students who meet specific criteria

Conclusion

This study aims to compare the school meal programs implemented at the primary education level in ten different countries in terms of their scope, financing, implementation methods, and effectiveness. The findings indicate that school feeding programs have the potential not only to support children's physical and cognitive development but also to promote educational equity and reduce socioeconomic disparities. In particular, universal and free feeding programs implemented in countries such as South Korea, Sweden, and Brazil demonstrate significant positive effects on social welfare and the overall quality of education.

In the case of Turkey, the existing school feeding programme is primarily implemented within the "Transported Education" system and is based on specific geographical and socio-economic criteria. While the programme signifies a favourable initiative for the disadvantaged groups it targets, its overall scope remains quite limited and it fails to reach a substantial portion of the national student population. However, it is evident that a more comprehensive, sustainable, and nutrition-education-integrated school feeding programme is also required in Turkey, similar to those implemented widely in other countries. In this regard, it is imperative to enhance the coordination between central and local authorities, to promote collaboration with civil society organisations and the private sector, and to institute systematic monitoring and evaluation mechanisms. Moreover, the expansion and reinforcement of the current programme would contribute to the promotion of educational equity, particularly in rural areas and in communities with high rates of low-income households. In conclusion, it is imperative to view school feeding programmes as a long-term investment and to approach them from multiple perspectives in order to support children's healthy development and enhance the country's human capital.

Suggestions

Expansion of Program Coverage Nationwide: The current school feeding practice limited to the "Transported Education" system should be restructured into a new school feeding model. This new model should be gradually expanded to cover the entire primary education system. As an initial step, all students in socioeconomically disadvantaged regions should be provided with free meals, and long-term infrastructure planning should be initiated for transitioning to a nationwide model that includes all students.

Collaboration with Local Authorities: The success of the newly designed school feeding program depends significantly on the support of local governments. Therefore, the program must be institutionalized as a state policy, requiring the cooperation and commitment of all stakeholders, including ministries, municipalities, families, and other relevant actors.

Local Economic Development: The preparation of school meal menus should prioritize the procurement of fresh, seasonal, and organic products from local farmers. This approach will not only ensure healthier nutrition for students but also contribute to rural development and support local economic growth.

References

- Black, J. L., Velazquez, C. E., Ahmadi, N., Chapman, G. E., Carten, S., Edward, J., ... & Rojas, A. (2015). Sustainability and public health nutrition at school: assessing the integration of healthy and environmentally sustainable food initiatives in Vancouver schools. *Public health nutrition*, 18(13), 2379-2391. <https://doi.org/10.1017/S1368980015000531>
- Aliyar, R., Gelli, A., & Hamdani, S. H. (2015). A review of nutritional guidelines and menu compositions for school feeding programs in 12 countries. *Frontiers in public health*, 3, 148. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2015.00148>
- Collado-Soler, R., Alférez-Pastor, M., Torres, F., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J., & Navarro, N. (2023). A systematic review of healthy nutrition intervention programs in kindergarten and primary education. *Nutrients*, 15. <https://doi.org/10.3390/nu15030541>

- Franco, M., Vidal, I., Díez, J., Ochoa, A., & Cohen, N. (2025). Protecting children's health through universal and sustainable school meals: European and US urban policy experiences. *Journal of Epidemiology and Community Health*. <https://doi.org/10.1136/jech-2023-220576>
- Global Child Nutrition Programme (GCNF). (2024). Global survey of school meals programs country reports. <https://gcnf.org/country-reports/>
- Liang, X., Hu, Q., Hou, X., & Xu, J. (2025). The national nutrition improvement program and the equity of educational opportunities: evidence from rural China. *Applied Economics*, 57(18), 2299-2315. <https://doi.org/10.1080/00036846.2024.2323548>
- Mazenda, A., Monedi, A., Sari, N. P. W. P., & Huni, C. (2025). Transforming South Africa's school nutrition programme for educational success: A review on challenges and prospects. *Journal of Public Health Research*, 14(4), 22799036251380781. <https://doi.org/10.1177/22799036251380781>
- McIsaac, J. L. D., Spencer, R., Chiasson, K., Kontak, J., & Kirk, S. F. (2019). Factors influencing the implementation of nutrition policies in schools: a scoping review. *Health Education & Behavior*, 46(2), 224-250. <https://doi.org/10.1177/1090198118796891>
- Precious, F. K., Owbor, G. A., Opeyemi, M. O. A., Igwe, S. C., Beauty, O. C., Sy, F. A. R., ... & Lucero-Prisno III, D. E. (2023). Why nutrition programs for children remain important. In *Advances in Food Security and Sustainability* (Vol. 8, pp. 187-215). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.af2s.2023.08.002>
- Wrottesley, S. V., Mates, E., Brennan, E., Bijalwan, V., Menezes, R., Ray, S., ... & Lelijveld, N. (2023). Nutritional status of school-age children and adolescents in low-and middle-income countries across seven global regions: A synthesis of scoping reviews. *Public health nutrition*, 26(1), 63-95. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1368980022000350>
- Ximenes, S. (2025). School feeding program and sustainable development goals (sdgs) in education: linking food security to learning outcomes in Timor-Leste. *ASEAN Journal for Science Education*, 4(2), 155-168. Retrieved from <https://www.ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajsed/article/view/771>

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining the Professional Satisfaction and Burnout Levels of Primary School Teachers in Terms of Various Variables

Gizem Alpaslan¹ & Caner Özdemir²

Öz

Bu araştırmanın amacı, görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek mevcut durumlarını ortaya koymaktır. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik algıları ile mesleki doyumunu artıran faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, anlam birimleri kodlanarak benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Araştırma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Giresun ilinde görev yapan 15 deneyimli sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Bulgular, mesleki doyumun temel kaynağının öğrenci sevgisi ve olumlu öğrenci geri bildirimleri olduğunu, hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimde yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin büyük ölçüde bireysel çabalarıyla mesleki doyuma ulaştıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, iş doyumunu, nitel araştırma

Abstract

This study aims to examine the levels of professional satisfaction and burnout among in-service primary school teachers in relation to various variables. A qualitative research design was employed, using semi-structured interviews to explore teachers' perceptions of professional satisfaction, burnout, and factors enhancing job satisfaction. Data were analyzed through thematic analysis by coding meaning units and grouping similar codes into themes. The study was conducted with 15 experienced primary school teachers in Giresun during the first semester of the 2025-2026 academic year. Findings indicate that student affection and positive feedback are key sources of professional satisfaction among teachers today.

Keywords: Primary school teachers, job satisfaction, qualitative research

Giriş

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili ve başarılı olabilmeleri; mesleklerini severek yapmaları, motivasyonlarını koruyabilmeleri, emeklerinin takdir edilmesi ve mesleki doyuma ulaşmaları ile yakından ilişkilidir. Bireyler yaşamlarını sürdürebilmek, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve kişisel hedeflerine ulaşarak mutlu olabilmek için bir mesleğe ihtiyaç duymaktadır. İş, belirli bir amaç doğrultusunda emek harcanarak gerçekleştirilen üretim süreci olarak tanımlanmakta ve bireylerin hem maddi hem de manevi gereksinimlerini karşılayarak yaşam kalitelerini artırmalarına katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2006). Bu bağlamda iş doyumunu, bireyin iş yaşamından elde ettiği memnuniyet düzeyini ifade eden önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

İş doyumunu, çalışanların beklentileri ile çalışma yaşamında karşılaştıkları koşullar arasındaki uyumun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Luthans (1992), iş doyumunu çalışanların önem verdikleri değer ve beklentileri ne ölçüde elde ettiklerine ilişkin algılarının sonucu olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Locke (1976) de iş doyumunu, bireyin işini veya işle ilgili yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan olumlu duygu durumu olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda iş doyumunu, bireyin mesleğine yönelik tutumlarını, motivasyonunu ve performansını etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki doyumu etkileyen çok sayıda bireysel ve örgütsel faktör bulunmaktadır. Yaş, eğitim düzeyi, kişilik özellikleri, mesleki deneyim, başarı ihtiyacı ve bireysel değerler gibi değişkenler çalışanların iş doyumu düzeylerini etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra çalışma koşulları, yönetim anlayışı, ücret politikaları, meslekte yükselme olanakları, iş güvenliği, insan ilişkileri ve örgüt kültürü gibi örgütsel faktörler de iş doyumunun belirleyicileri arasında yer almaktadır (Akıncı, 2002; Erdem ve Yaprak, 2011; Tengilimoğlu, 2005). Dolayısıyla mesleki doyum, yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çalışma ortamıyla da yakından ilişkilidir.

Bireyin mesleğine ilişkin olumlu algılar geliştirmesi mesleki doyumunu artırırken, olumsuz deneyimler ve beklentilerin karşılanmaması ise tükenmişlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özellikle eğitim sektöründe görev yapan öğretmenler açısından mesleki doyum ve tükenmişlik kavramları büyük önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı 6-10 yaş grubundaki çocuklarla çalışmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin niteliği, bireyin ileriki yaşamındaki gelişim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Toplumsal geleceğini şekillendiren bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir role sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşamaları, eğitim sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerden beklenen; öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamalarına rehberlik etmeleri, problem çözme becerilerini geliştirmeleri ve bireysel gelişimlerini desteklemeleridir (Bozkurt, 2004). Bununla birlikte eğitim sisteminde yaşanan değişimler, artan bürokratik yükler, veli beklentilerindeki farklılaşmalar ve sınıf içi sorumlulukların yoğunluğu öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini etkileyebilmektedir. Mesleki doyumu azalması ise öğretmenlerin iş performansında düşüşe, motivasyon kaybına ve öğrencilerle kurulan iletişimin zayıflamasına yol açabilmektedir. Bu durum yalnızca öğretmenleri değil, öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim kurumlarının genel işleyişini de etkileyebilmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, eğitim ortamlarının verimliliğini artıran temel unsurlardan biridir. Mesleki doyumu yüksek öğretmenlerin yeniliklere daha açık oldukları, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurdukları ve öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sundukları bilinmektedir. Ayrıca bu durum, eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğine önemli katkılar sağlamaktadır. Buna karşılık tükenmişlik düzeyinin artması, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmaya ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik önlemlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Buradan hareketle, görev yapan tecrübeli sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları yoğun iş yükü, sınıf içi sorumluluklar ve duygusal talepler tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir. Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutlarıyla ele alınan, özellikle insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde yaygın olarak görülen bir olgudur (Maslach & Jackson, 1981). Bu bağlamda araştırmanın amacı, görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek, bu duruma yol açan etkenleri ortaya koymak ve öğretmen tükenmişliğine yönelik çözüm yollarının geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi ve mesleki doyumlarını artırmaya yönelik performans ilişkilerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması yaklaşımına dayandırılmıştır. Durum çalışması; bir olgu, olay, birey ya da grubun kendi doğal yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesini amaçlayan bir araştırma desendir. Bu yöntem, araştırma konusu hakkında kapsamlı bilgi elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Veri toplama sürecinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasıyla incelenen durumun ayrıntılı biçimde betimlenmesi ve yorumlanması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili alan yazın kapsamlı biçimde incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda yirmi maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda yer alan maddeler araştırma sorularına uygunluk açısından değerlendirilmiş, bunlardan on altı tanesi araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte görülerek seçilmiştir. Seçilen sorular doğrultusunda taslak görüşme formu hazırlanmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak dokuz sorudan oluşan nihai yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler öncelikle anlam birimlerine ayrılmış ve sistematik biçimde kodlanmıştır. Daha sonra benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri tematik kodlar aracılığıyla analiz edilmiş, kodlamalar tekrar eden temel görüşler ve deneyimler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Analiz sürecinde elde edilen temaların tutarlılığı dikkatle incelenmiş, katılımcı görüşlerinin araştırma amacını yansıtmaya özen gösterilmiştir. Verilerin sistematik biçimde sınıflandırılması ve yorumlanması, araştırma bulgularının daha anlaşılır ve güvenilir şekilde ortaya konulmasına katkı sağlamıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve altı tema altında toplanmıştır. Temalara ilişkin alt temalar/kodlar ile katılımcı görüşlerinden yapılan örnek alıntılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişliğe İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Mesleki Doyum Kavramı ve Deneyimi	Çocuk sevgisi ve öğrenciyle etkileşim, Geri bildirim ve sonuç alma, Mesleğe adanmışlık, Olumsuz deneyimler ve doyumsuzluk	"Bu işi yapmadaki en büyük etken çocuk sevgisi; ancak bu doyuma ulaşabilmek için sunduğumuz enerjinin dönütünü alabilmek de gerekiyor." (K1) "Mesleki doyumunu tam olarak yaşayabildiğimi söyleyemem; belki de mesleki doyumunu yakalayamayan bir kuşağın sonuçlarıyız." (K3)
Tükenmişlik Kavramı ve Tetikleyicileri	Duygusal yorgunluk ve ilgisizlik, Sonuç alamama ve çaresizlik hissi, Ekonomik ve sistemsel baskılar, Değersizlik hissi	"Tükenmişlik, kişinin duygusal faaliyetine olan ilgisinin azalması ya da tamamen bitmesidir." (K3) "...Çocuklar için çabaladıkça bir sonuç alamamak, tükenmişlik konusunda beni tetiklemeye devam ediyor." (K2)
Mesleki Stres Kaynakları	Veli baskısı ve müdahalesi; İdari işler ve evrak yükü, Sınıf mevcudunun kalabalık olması	"Meslekte bizi en çok zorlayan nedenlerin başında veli baskısı geliyor." (K3) "Beni en çok meslekte yoran şey evrak ve idari işler." (K4)
Doyumu Artırma ve Tükenmişliği Önleme Yolları	Sistemsel süreçler (yükü azaltma, destek), Bireysel stratejiler (mesleğini sevmek, kendini geliştirme), Kurumsal destek ve öğretmen özerkliği	"Öğretmen üzerindeki yüklerin azalması gerekiyor." (K1) "Burada sistemi eleştireceğim; bence eğitim sistemimizin tamamen gözden geçirilmesi gerekir." (K8)

Tema	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Çevresel Faktörlerin Etkisi (Yönetim, Veli, Meslektaş)	Okul yönetiminin rolü (destekleyici/baskıcı), Veli-öğretmen ilişkisi, Meslektaş dayanışmasının önemi	"Okul idaresinin öğretmen üzerinde çok baskı kurmaması gerektiğini düşünüyorum; veli yanlısı değil, öğretmen yanlısı olmalı." (K6) "Bu tükenmişliği en çok zaten okul yönetimi ve veliler tetikliyor." (K9)
Mesleki Gelişim Fırsatları ve Etkisi	Hizmet içi eğitimlerin eksikliği, Bireysel çaba ve kendini geliştirme gerekliliği, Teknolojinin mesleki gelişimdeki rolü	"Ülkemizde yapılan kurs ve seminerlerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum." (K4) "Mesleki gelişimimi desteklemek için şu ana kadar daha çok kendi çabalarımın faydalandım." (K11)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve ilgili literatürde yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminde sıklıkla gerçekleştirilen değişikliklerden memnun olmadıkları görülmektedir. Özellikle mesleki gelişim amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığı ve uygulamaya dönük katkısının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini büyük ölçüde bireysel çabaları, kişisel araştırmaları ve mesleki deneyimleri aracılığıyla sürdürmelerine neden olmaktadır. Araştırma sonuçları; güvenli bir çalışma ortamı, destekleyici yönetim anlayışı, okul içerisindeki olumlu iletişim iklimi, ilgili veli profili ve öğrencilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin öğretmenlerin mesleki doyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları ve karar alma süreçlerine katılabilmeleri de iş doyumunu artıran önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Nitekim güvenli bir iş ortamı, yöneticilerin destekleyici olması, okuldaki olumlu iletişim, ilgili aileler ve öğrenciler ile özerklik sahibi öğretmenlerin bulunduğu çalışma ortamı ile iş doyumunu arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıran temel unsurun içsel motivasyon kaynakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğrenci sevgisi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine tanıklık etme fırsatı ve öğrencilerden alınan olumlu geri bildirimler, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıran başlıca etkenler olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık mesleki tükenmişlik ve stresin temel nedenleri arasında veli baskısı, yoğun idari sorumluluklar ve eğitim sisteminin bir parçası hâline gelen bürokratik evrak yükü bulunmaktadır. Söz konusu faktörler, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırabilecekleri zamanı azaltmakta ve mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler geliştirilebilir. Öncelikle öğretmenlerin asli görevleri olan eğitim faaliyetlerine daha fazla odaklanabilmeleri amacıyla idari iş yükü ve bürokratik süreçler azaltılmalıdır. Veli-öğretmen ilişkilerinin daha profesyonel bir zeminde yürütülebilmesi için kurumsal sınırları belirleyen politikalar oluşturulmalıdır. Ayrıca eğitim sisteminde sık gerçekleştirilen değişiklikler yerine uzun vadeli ve sürdürülebilir politikalar benimsenmelidir. Hizmet içi eğitim programları, teorik bilgilerin tekrarından ziyade farklı öğrenci profilleri, teknoloji kullanımı ve sınıf içi güncel sorunlara yönelik uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmelidir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini destekleyen, gelişimlerini teşvik eden ve iş doyumlarını artıran bir liderlik anlayışı benimsemeleri önerilmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düzenli aralıklarla izlenmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçlarını dikkate alan katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi, kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirebilir. Böylece hem öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilecek hem de eğitim süreçlerinin etkililiği artırılabilir. Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmen refahının eğitim çıktıları üzerindeki belirleyici etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 71-88.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Sınıf koşullarında tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 43-58.
- Gündüz, Y. (2012). Sınıf değiştirmenin mesleki doyumunu yordayan bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 151-163.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Okul yönetiminin öğretmen tükenmişliğine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29-48.
- İnce, N. B. (2014). *Birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Polat, S., & Karşı, M. D. (2018). Sınıf değişiminin mesleki doyum düzeyi ile okul yönetiminin liderliği arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(3), 1482-1498.
- Sarpkaya, R. (2002). İlköğretim okulunda tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8).

Göç Bağlamında Eğitim: Göçmen Çocukların Desteklenmesinde Yaratıcı Medyanın Rolü

Education in the Context of Migration: The Role of Creative Media in Supporting Migrant Children

Iryna Matolich

Özet

Silahlı çatışmalar ve insani krizlerin etkisiyle küresel göçün giderek artması, özellikle göçmen ve yerinden edilmiş çocukların desteklenmesi konusunda eğitim sistemleri için önemli zorluklar yaratmıştır. Eğitim kurumları yalnızca eğitime erişimi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda çocukların sosyal uyumunu, duygusal iyilik hâlini ve kültürlerarası entegrasyonunu da desteklemekle yükümlüdür. Bu çalışma, göç bağlamında göçmen çocukların desteklenmesinde yaratıcı medyanın yenilikçi bir eğitim aracı olarak rolünü incelemektedir. Dil engellerini azaltan, kendini ifade etmeyi teşvik eden ve empati ile kültürlerarası anlayışı geliştiren dijital çizgi romanlar, görsel hikâye anlatımı ve multimedya anlatıları gibi araçlara özel önem verilmektedir.

Araştırma, Ukrayna, Almanya, Türkiye, Hollanda ve İsveç'teki eğitim kurumlarının uluslararası iş birliğiyle Erasmus+ programı kapsamında yürütülen DICOMI projesinin deneyimlerini sunmaktadır. Proje kapsamında göçmenler ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen gerçek yaşam öyküleri, ergenlik çağındaki öğrenciler için tasarlanmış dijital çizgi romanlara dönüştürülmüştür. Hazırlanan materyaller; uyum, kimlik, iletişim, sosyal entegrasyon, kalıp yargılar ve karşılıklı destek gibi göçle ilişkili temel temaları ele almaktadır.

Araştırma bulguları, yaratıcı medyanın öğrenci katılımını artırarak, duygusal dayanıklılığı destekleyerek ve toplumsal uyumu teşvik ederek kapsayıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle dijital çizgi romanlar, karmaşık toplumsal meselelerin tartışılması ve göçmen çocuklara yönelik eğitimsel ve psikolojik desteğin sağlanması açısından erişilebilir ve etkili bir araç sunmaktadır. Yaratıcı medyanın eğitim uygulamalarına entegrasyonu, göçten etkilenen çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik umut verici bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: göç, göçmen çocuklar, yaratıcı medya, dijital çizgi romanlar, kapsayıcı eğitim, kültürlerarası iletişim, sosyal uyum, DICOMI projesi.

Abstract

The increasing scale of global migration, intensified by armed conflicts and humanitarian crises, has created significant challenges for educational systems, particularly in supporting migrant and displaced children. Beyond ensuring access to education, schools are expected to facilitate social adaptation, emotional well-being, and intercultural integration. This paper examines the role of creative media as an innovative educational tool for supporting migrant children in the context of migration. Special attention is given to digital comics, visual storytelling, and multimedia narratives, which combine educational and socio-psychological functions by reducing language barriers, encouraging self-expression, and fostering empathy and intercultural understanding.

The study presents the experience of the Erasmus+ project DICOMI, implemented through international cooperation among educational institutions from Ukraine, Germany, Turkey, the Netherlands, and Sweden. Within the project, real-life migration stories collected through interviews with migrants and internally displaced persons were transformed into digital comics designed for adolescent learners. The

resulting materials address key migration-related themes, including adaptation, identity, communication, social integration, stereotypes, and mutual support.

The findings demonstrate that creative media contribute to the development of inclusive learning environments by enhancing student engagement, supporting emotional resilience, and promoting social cohesion. Digital comics, in particular, provide an accessible and effective medium for discussing complex social issues and facilitating the educational and psychological support of migrant children. The integration of creative media into educational practice represents a promising approach to addressing the diverse needs of children affected by migration.

Keywords: migration, migrant children, creative media, digital comics, inclusive education, intercultural communication, social adaptation, DICOMI project.

Giriş

Modern küreselleşme süreçleri ve savaş çatışmaları, sosyoekonomik krizler ile insani felaketlerin neden olduğu zorunlu göçün artması, göçmen çocukların yeni eğitim ortamlarına uyum sağlaması sorununu güncel ve önemli bir konu hâline getirmektedir. Bu koşullar altında eğitim, yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçerek sosyal, psikolojik ve kültürel boyutları da kapsayan çok yönlü bir nitelik kazanmaktadır. Özellikle zorunlu yer değiştirme deneyimi yaşamış çocukların desteklenmesi büyük önem taşımaktadır; çünkü bu çocuklar, kimliklerini, duygusal durumlarını ve öğrenme kapasitelerini etkileyen çok boyutlu değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu bağlamda, göçmen çocukların eğitim sürecine etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlayabilecek ve onların sosyo-psikolojik uyumlarını destekleyebilecek yenilikçi pedagojik yaklaşımların araştırılması önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri, eğitimsel potansiyeli duygusal destek ve iletişim olanaklarıyla birleştiren yaratıcı medya araçlarının kullanımınıdır. Özellikle dijital çizgi romanlar, multimedya anlatıları ve görsel hikâyeler, zorlu yaşam koşullarında bulunan çocuklarla çalışmak için yeni fırsatlar sunmaktadır.

Araştırmanın güncelliği, çağdaş eğitim araçlarının göç süreçleri bağlamındaki rolünün yeniden değerlendirilmesi ve göçmen çocukların desteklenmesine yönelik etkili yöntemlerin belirlenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, kültürlerarası iletişimin geliştirilmesini ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasını amaçlayan uluslararası eğitim projeleri kapsamında yaratıcı medya uygulamalarının kullanımına ilişkin deneyimlerin analiz edilmesi özel bir önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın metodolojik temelini, pedagoji, sosyal psikoloji, kültürel çalışmalar ve medya araştırmalarının unsurlarını bir araya getiren kapsamlı ve disiplinlerarası bir yaklaşım oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, göçmen çocukların desteklenmesine yönelik eğitim uygulamalarını yalnızca öğretim süreci bağlamında değil, aynı zamanda onların yeni çevreye sosyal ve duygusal uyumları açısından da ele alma olanağı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bunlar arasında göç ve kapsayıcı eğitim sorunlarına ilişkin bilimsel literatürün analizi ile yaratıcı medyanın eğitim uygulamalarında kullanımına dair uluslararası deneyimlerin incelenmesi ve genelleştirilmesi yer almaktadır. Erasmus+ programı çerçevesinde Ukrayna, Almanya, Türkiye, Hollanda ve İsveç üniversitelerinin iş birliğiyle yürütülen uluslararası DICOMI Projesi temelinde gerçekleştirilen vaka çalışması (case study) yaklaşımına özel önem verilmiştir.

Araştırmanın ampirik temelini, proje kapsamında elde edilen materyaller oluşturmaktadır. Bunlar arasında özellikle göçmenler ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilerle yapılan derinlemesine görüşmelerin sonuçları yer almakta olup, bu veriler dijital çizgi roman senaryolarının hazırlanmasında kullanılmıştır. Elde edilen anlatılar analiz edilmiş ve ortaokul çağındaki öğrencilerin yaş ve psikolojik özelliklerine uyarlanmış görsel hikâyelere dönüştürülmüştür.

Araştırma sürecinde ayrıca yaratıcı medyanın öğrenme ve sosyo-psikolojik destek aracı olarak etkililiğini değerlendirmeye yönelik pedagojik analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin

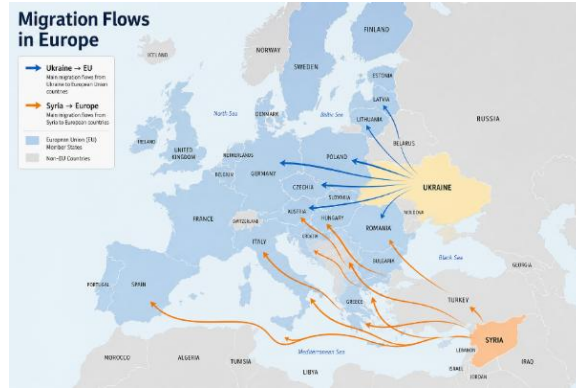
derse katılım düzeyi, duygularını ifade edebilme becerileri, empati geliştirme kapasiteleri, dil engellerini aşabilme yeterlilikleri ve sosyal bütünleşme süreçleri gibi unsurlar değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, araştırma yöntemi teorik analiz ile eğitim alanındaki yenilikçi uygulamaların pratik incelemesini birleştirmektedir. Bu sayede yaratıcı medyanın, özellikle de dijital çizgi romanların, göçmen çocukların desteklenmesi ve eğitim sürecine entegrasyonundaki rolü kapsamlı bir biçimde değerlendirilebilmektedir.

Bulgular

Günümüzde göç süreçleri, özellikle Ukrayna ve Suriye'deki silahlı çatışmaların bir sonucu olarak büyük ölçeklere ulaşmıştır.

Şekil 1. Avrupa'da Göç Hareketleri



Avrupa'da Göç Hareketleri, *Kaynak*, https://www.researchgate.net/figure/Migratory-Routes-from-the-Mediterranean-to-Europe_fig1_309195879.

Çok sayıda çocuk yaşadığı yeri, okulunu, sosyal çevresini ve dilsel bağlamını değiştirmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, eğitim sistemleri için ciddi zorluklar yaratmaktadır; çünkü eğitim yalnızca öğrenme fırsatları sunmakla kalmamalı, aynı zamanda çocuğun psikolojik uyum sürecini de desteklemelidir.

Şekil 2. Göçmen çocukların karşılaştığı zorluklar



Göçmen çocukların karşılaştığı zorluklar, *Kaynak*, <https://www.instagram.com/p/DYmf5uDFqV-/>.

Bu bağlamda, yaratıcı medyanın kullanımı, göçmen çocuklara yönelik eğitimsel ve sosyo-psikolojik destek aracı olarak özel bir önem kazanmaktadır.

Zorunlu göç deneyimi yaşamış çocuklar, dil engelleri, kültürel uyum sorunları, alışık oldukları sosyal çevreyi kaybetme, savaş ve yer değiştirme kaynaklı psikolojik travmalar ile okul ortamında yeni sosyal ilişkiler kurma güçlükleri gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle eğitim, bu

çocuklar için yalnızca bir öğrenme süreci değil, aynı zamanda sosyal uyumun sağlanması ve duygusal dengenin yeniden kurulmasına yardımcı olan önemli bir mekanizma hâline gelmektedir.

Şekil 3. Çok Kültürlü Bir Sınıf Ortamı



Çok Kültürlü Bir Sınıf Ortamı, *Kaynak*, <https://www.instagram.com/p/DYmf5uDFqV/>.

Dijital çizgi romanlar, illüstrasyonlar, etkileşimli hikâyeler ve multimedya anlatıları gibi yaratıcı medya araçları, göçmen çocuklarla çalışmada etkili yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Bu araçların etkililiği, görsel ve metinsel bilgileri bir araya getirmelerinden kaynaklanmaktadır. Böylece öğrenme süreci kolaylaşmakta, duygusal deneyimlerin görseller aracılığıyla ifade edilmesi mümkün olmakta, dil engelleri azaltılmakta, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik edilmekte ve duygularını ifade edebilecekleri güvenli bir ortam oluşturulmaktadır. Sonuç olarak eğitim süreci daha kapsayıcı, insancıl ve erişilebilir bir nitelik kazanmaktadır.

Erasmus+ programının desteğiyle yürütülen DICOMI Projesi, kültürlerarası iletişim ve vatandaşlık eğitimi alanlarında yenilikçi eğitim yaklaşımlarının uygulamaya aktarılmasına yönelik etkileyici bir örnek sunmaktadır. Ukrayna'daki King Danylo University öğretim elemanları, Almanya, Türkiye, Hollanda ve İsveç'ten ortaklarıyla iş birliği içinde, göç ve yerinden edilme deneyimlerini konu alan bir dizi dijital çizgi roman geliştirmiştir.

Şekil 4. Ortak ülkelerin haritası



Ortak ülkelerin haritası, *Kaynak*, <https://ckpide.eu/ua/dialog-europejski/partnerstwo-wschodnie>.

Şekil 5, 6. DICOMI Ekibi Toplantısı, Stockholm, 7 Kasım 2024



Ekibi Toplantısı, Stockholm, 7 Kasım 2024, *Kaynak*, <https://dicomiproject.eu/>.

Şekil 7. DICOMI Ekibi Toplantısı, Amsterdam, 25 Haziran 2025



Ekibi Toplantısı, Amsterdam, 25 Haziran 2025, *Kaynak*, <https://dicomiproject.eu/>.

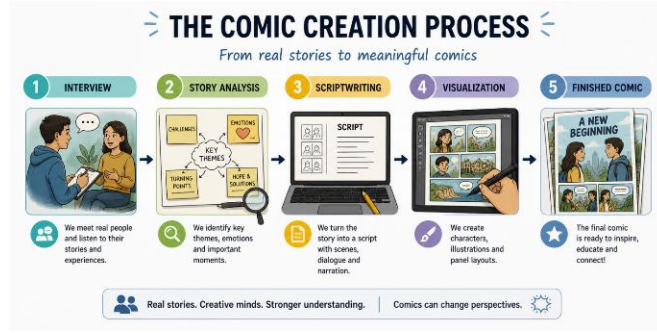
Şekil 8. DICOMI Ekibi İstanbul'daki, Toplantısı, 23 Ocak 2026



DICOMI Ekibi İstanbul'daki, Toplantısı, 23 Ocak 2026, *Kaynak*, <https://dicomiproject.eu/>.

Projenin temel fikri, göçmenlerin ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilerin gerçek yaşam öykülerine dayanan dijital çizgi romanlar oluşturmaktır. Proje kapsamında, yerinden edilmiş ailelerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu sayede onların yaşam deneyimleri, duyguları ve yeni bir çevreye uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar kayıt altına alınmıştır. Toplanan bu anlatılar daha sonra, ortaokul çağındaki ergenlerin bilişsel ve duygusal algı özellikleri dikkate alınarak görsel hikâyelere dönüştürülmüştür.

Şekil 9. Çizgi Roman Oluşturma Süreci



Çizgi Roman Oluşturma Süreci, *Kaynak*, <https://www.instagram.com/p/DYmf5uDFqV-/>.

Eğitsel ve duygusal bileşenlerin bir araya getirilmesine özel önem verilmiştir. Çizgi romanlar yalnızca göç olgusu hakkında bilgi vermekle kalmamakta, aynı zamanda empati, eleştirel düşünme becerisi ve kültürel çeşitliliğe karşı hoşgörülü bir tutum geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Görsel hikâye anlatımının pedagojik bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve karmaşık toplumsal meselelerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Proje kapsamında göç deneyiminin farklı yönlerini ele alan 10 dijital çizgi roman hazırlanmıştır. Başlıca temalar şunlardır:

1. Göç: Herkesin Yaşamının Bir Parçası
2. Kültürlerarası Bir Okul Etkinliği
3. Göç Yolculukları
4. Yeni Bir Çevreye Uyum Sağlama
5. “O Zaman ve Şimdi”
6. Dil Engelleri ve İletişim
7. Ev ve Aidiyet Duygusunu Aramak
8. Arkadaşlık ve Sosyal Entegrasyon
9. Kalıp Yargılar ve Önyargılar
10. Destek ve Karşılıklı Yardımlaşma

Şekil 10. Çizgi Romanlar: Tema 1 ve Tema 2

Theme 1 – Migration for every living

Theme 2. Cultural School Event.

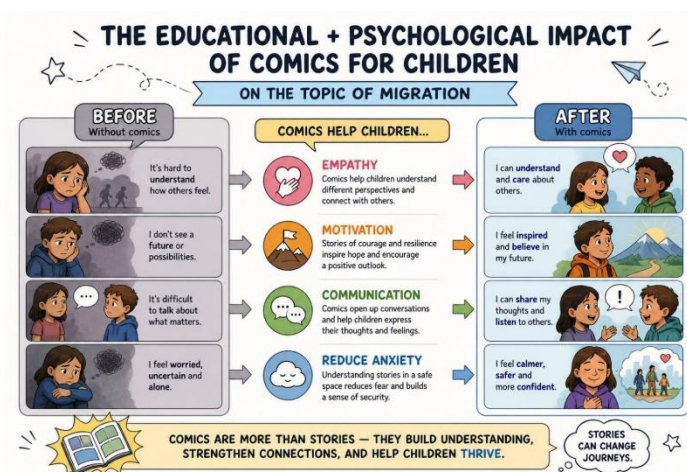


Çizgi Romanlar: Tema 1 ve Tema 2, *Kaynak*, <https://dicomiproject.eu/>.

Böylece proje yazarları, göçmenlerin en sık karşılaştıkları tipik sorunlara odaklanmış ve en zor yaşam koşullarında bile çözüm yollarının bulunabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Önemli bir nokta olarak, çizgi romanlar belirli bir kişinin hikâyesini anlatmamaktadır; aksine, göçmenlerin ortak deneyimlerinden oluşan genelleştirilmiş bir kolektif deneyime dayanmaktadır. Hikâyeler ve karakterler de bu ortak deneyimlerden hareketle oluşturulmuştur.

Çizgi roman formatı, ergenlik çağındaki hedef kitleyi etkili bir şekilde sürece dâhil edebilen bir araç olması nedeniyle bilinçli olarak tercih edilmiştir. Geliştirme sürecinde bu türün kendine özgü özellikleri dikkatle göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle görsel kompozisyon, renk düzeni, anlatının ritmi ve metin ile görsellerin bütünleşik kullanımı üzerinde durulmuştur. Bu unsurlar, hem içeriğin daha kolay anlaşılmasını sağlamakta hem de okuyucuların duygusal olarak anlatıya daha güçlü bir şekilde bağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Şekil 11. Çizgi Romanların Çocuklar Üzerindeki Eğitsel ve Psikolojik Etkileri



Çizgi Romanların Çocuklar Üzerindeki Eğitsel ve Psikolojik Etkileri, *Kaynak*, <https://dicomiproject.eu/>.

Göç koşullarında eğitim sorununa ilişkin yapılan analiz, günümüzdeki göç süreçlerinin eğitim sistemleri için yalnızca akademik öğrenmeyle sınırlı olmayan karmaşık zorluklar yarattığını göstermektedir.

Göçmen çocuklar ve ülke içinde yerinden edilmiş bireyler; dilsel, sosyokültürel, psikolojik ve iletişimsel boyutlarda çok yönlü güçlüklerle karşılaşmakta, bu durum onların uyum sağlama ve öğrenme kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu koşullar altında eğitim, öğretim, sosyalleşme ve psikoduygusal destek işlevlerini bir araya getiren bütüleştirici bir nitelik kazanmaktadır.

Araştırma sonuçları, yaratıcı medyanın göçmen çocukların desteklenmesinde etkili bir araç olduğunu doğrulamaktadır. Özellikle dijital çizgi romanlar, görsel hikâyeler ve multimedya anlatıları; öğrenme materyallerinin daha iyi kavranmasına, dil engellerinin azaltılmasına ve öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılım göstermesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu araçlar, duygusal deneyimlerin dolaylı biçimde ifade edilmesine olanak tanımakta olup, savaş ve zorunlu göç gibi travmatik olaylar yaşamış çocuklar açısından bu özellik büyük önem taşımaktadır.

Erasmus+ programı kapsamında yürütülen DICOMI Projesi'nin uygulanmasına ilişkin analiz, gerçek yaşam öykülerinin dijital çizgi romanların oluşturulmasında temel alınmasının bu materyallerin eğitsel ve duygusal potansiyelini güçlendirdiğini göstermektedir. Göçmen deneyimlerinin sanatsal ve görsel bir biçimde genelleştirilerek sunulması; empati, hoşgörü ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmakta, aynı zamanda çok kültürlü bir ortamda gerçekleşen toplumsal süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de yaratıcı medyanın göçmen çocukların psikolojik durumları üzerinde olumlu etkiler yaratmasıdır. Bu araçlar kaygı düzeylerinin azalmasına, güvenlik hissinin gelişmesine ve sosyal aidiyet duygusunun güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve daha esnek, duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.

Eğitim sisteminde göçmen çocuklara yönelik desteğin etkinliğini artırmak amacıyla, yaratıcı medyanın öğrenme ve sosyo-psikolojik destek aracı olarak eğitim sürecine bütüncül biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda özellikle dijital çizgi romanlar, multimedya hikâyeler ve görsel anlatılar önem taşımaktadır. Bu araçlar, karmaşık sosyokültürel içeriklerin öğrencilerin yaş ve bilişsel özelliklerine uygun hâle getirilmesini sağlamakta ve onların öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerini artırmaktadır.

Bir diğer önemli yönelim, görsel hikâye anlatımı ilkelerine dayanan öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Bu yaklaşım, öğrenme içeriğinin daha iyi anlaşılmasını desteklemekte, dil engellerini azaltmakta ve öğrencilerin eğitim sürecine duygusal olarak dâhil olmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca göçmenlerin gerçek yaşam öykülerinin eğitim materyallerinin oluşturulmasında kullanılması, empati, hoşgörü ve toplumsal çeşitlilik bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Kapsayıcı eğitim koşullarında yaratıcı medya kullanımı konusunda öğretmenlerin mesleki hazırlıklarına da özel önem verilmelidir. Bu süreç; medya okuryazarlığı, öğrencilere duygusal destek sağlama ve yenilikçi dijital araçları eğitimde kullanma becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. Bununla birlikte, DICOMI benzeri uluslararası eğitim projeleri kapsamında iş birliğinin genişletilmesi de önem taşımaktadır; çünkü bu tür girişimler deneyim paylaşımını ve farklı ülkelerdeki başarılı uygulamaların yaygınlaştırılmasını desteklemektedir.

Genel olarak, göçmen çocukların yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da dikkate alan kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması, onların yeni bir topluma başarılı bir şekilde uyum sağlamalarının ve entegre olmalarının temel koşullarından biridir.

Kaynakça

Halileiska, O. (2023). Media projects of psychological support for children during the war. *Obrii Drukarstva*, 13(1), 87–100.

When the world is on the verge of change: Adaptation strategies. Psychological support for teachers and children in times of war. (n.d.). Retrieved March 23, 2023, from <https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-lXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view>

3The use of digital comics for migration. (n.d.). DiCoMi Project. Retrieved February 11, 2024, from <https://dicomiproject.eu/>

Nezhyva, L. L., & Topikha, Ye. M. (2023). Preparation of primary school teachers for the use of comics in reading lessons through an Instagram page. *Molodyi Vchenyi*, 11(123), 76–80. Retrieved February 11, 2024, from <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6023>

Pantaleo, S. (2024). Elementary students' engagement in transduction and creative and critical thinking. *Literacy*, 58(1), 58–71. <https://doi.org/10.1111/lit.12350>

Sınıfında Üstün Yetenekli Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin; Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fırsat Eşitliği Bağlamında Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Classroom Teachers who Have Gifted Students in Their Class regarding the Education of Gifted Students in the Context of Equal Opportunities

Ayşe ÇİFTÇİ & Prof. Dr. Eyüp BOZKURT

Özet

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına göre daha ileri bir öğrenme kapasitesine ve çok daha derin bir merak duygusuna sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu, öğrenciler sadece akademik alanda değil, karmaşık problemleri çözme ve bu problemlere yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeleriyle de kendilerini belli etmektedir. Onların bu potansiyellerinin geliştirilmesi için standart eğitim modellerinin ve sunulan kaynakların ötesinde bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına karşılık verecek ve ilerlemelerine olanak sunacak bir çevre oluşturulması gerekmektedir. Bu araştırma, sınıfında en az bir tane BİLSEM tarafından üstün yetenekli tanısı almış ve halihazırda BİLSEM’deki eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin bulunduğu 15 sınıf öğretmenin bu öğrencilerin eğitime ilişkin fırsat eşitliği bağlamındaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada veriler; gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularında katılımcılar, “fırsat eşitliği” kavramının sadece kaynaklara erişmekle sınırlı olmadığını, öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmek için sunulan eğitimin de kapsamlı ve hakkaniyetli olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar; kalabalık sınıflar, yetersiz kaynak ve materyaller, müfredat yoğunluğu, öğretmenlerin bu konuda yeterli donanımda olmaması, okuldaki eğitimle BİLSEM eğitimlerinin nispeten farklı olması gibi nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim olanaklarından yeterli düzeyde yararlanamadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin standart programlara tabii olmasının “örtük bir eşitsizlik” olarak nitelendirirken, mevcut sistemin bu çocukları özellikle sanat yeterliliği alanlarında ihmal ettiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda, öğretmenler üstün yetenekli bireylerin öğrenme ve sanat yeterliliklerinin akranlarına göre ilerde olduğunu ifade ederken buna karşılık olarak farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim konusunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Öğrenciler, Öğretmen Görüşleri Üstün Yetenek ve Eğitim, Fırsat Eşitliği

Abstract

Gifted students are defined as individuals who possess a higher learning capacity and a much deeper sense of curiosity compared to their peers. This manifests itself not only in the academic realm but also in their ability to solve complex problems and develop creative approaches to these problems. In order to develop their potential, an environment must be created that will meet their cognitive and affective needs beyond standard educational models and available resources and will enable their progress.

This research aims to examine in depth the views of 15 classroom teachers, including students who have been diagnosed as gifted by at least one BILSEM in their class and are currently continuing their

education at BILSEM, in the context of equal opportunities for the education of these students. In the study using the case study design, one of the qualitative research designs, data were collected through semi-structured interviews with teachers selected on a voluntary basis. In the research findings, participants stated that the concept of "equal opportunity" is not limited to access to resources alone; the education provided to realize a student's potential must also be comprehensive and equitable. Additionally, participants; They stated that gifted students cannot benefit sufficiently from differentiated and enriched educational opportunities due to reasons such as overcrowded classes, insufficient resources and materials, a dense curriculum, teachers' lack of adequate training in this regard, and the relatively different nature of school education compared to BILSEM education. Participants described the placement of students in standard programs as an "implicit inequality" and stated that the current system neglects these children, particularly in areas of artistic competence. As a result of the study, while teachers stated that gifted individuals' learning and artistic competencies were advanced compared to their peers, it was determined that both students and teachers needed more support regarding differentiated and enriched education.

Keywords: Gifted Students, Teacher Opinions, Gifted Education and Training, Equal Opportunity

Giriş

Özel yetenekli bireylerin adlandırılmaları ve tanımlamaları bölgeye, zamana, gelişmişlik düzeyine ve bulunulan çağın beklentilerine göre farklılık göstermiştir (Sak, 2021). Tarih boyunca üstün yetenekliler hep olmuştur. İlkel kabilelerde üstün yetenek; iyi bir avcı, iyi bir toplayıcı ve hayatta kalabilme olarak tanımlanırken, çağımızda ise uyum sağlama, özgünlük, yaratıcılık gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Gürten, 2021). Bu tanımları belirlenmesinde Rezulli (2005), konservatif ve liberal olmak üzere iki grup tanımlama şekli oluşturmuştur. Konservatif tanımında, zeka testleri dikkate alınmış sadece zeka testinden belirlenen ölçüt puanının üzerine çıkabilen bireyler üstün yetenekli kabul edilmiş ancak zeka dışında hiçbir beceri dikkate alınmamıştır. Esnek ve özgür olma anlamına genel liberal tanımlamada ise üstün yeteneğe sadece zeka alanıyla değil daha geniş ölçütlerle ve alanlarda bakılmaya başlanmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar konservatif bakış açısı benimsenmiş olsa da yirminci yüzyıldan sonra liberal bakış açısı hakim olmuştur (Sak, 2021). Ancak Gürten (2021), her ne kadar üstün yeteneğin sadece üstün zeka olmadığı kabul edilmiş olsa da halen üstün yeteneğin en yoğun olarak üstün zeka ile ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Üstün yeteneğe yönelik bakış açısının değişmesi ve hitap ettiği alanların genişlemesi tanımlarında değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Zeka temelli yaklaşımlar üstün yeteneği zihinsel yeteneği ortalamanın belirgin bir şekilde üzerinde olması olarak tanımlanmış ayrıca bu bireylerin akademik başarı ve uyum açısından akranlarından daha ileri olduğu ifade edilmiştir (Torman, 1925).

Ancak çağdaş yaklaşımlarla birlikte üstün yetenek yalnızca zeka ile ilişkilendirilmenin ötesinde üstün bileşenlerin birbiri ile etkileşimde bulunması olarak tanımlanmaya başlamıştır. Çağdaş yaklaşımı benimseyen Gagne (2018), Ayrımsal Yetenek ve Yüksek Performans modelinde üstün yeteneğin doğal yetenek ile üstün performans arasındaki sürekli bir dönüşüm olduğuna dikkat çekmiştir. Üstün yeteneğin çok boyutlu bir kavram olduğunu vurgulayan ilk resmi tanımlamalardan birini barındıran Marland Raporu'nda ise üstün yetenekli bireyler; genel zihinsel yetenek, liderlik, görsel ve sahne sanatları, yaratıcı düşünme, akademik yetenek ile psikomotor alanlarda yüksek performans gösterebilen ya da göstermeye potansiyeli olan bireyler olarak ifade edilmiştir (Marland, 1972). Ülkemizde bu yönde atılan öncelikli adımlardan biri ise 15 Ocak 2013'te düzenlenen Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında "Üstün Zekalı" tanımının "Üstün Yetenekli" kavramı ile değiştirilmesi olmuştur (Sak, 2021). Yine bu planda ülkemizin üstün yetenekli öğrencileri tanılama, onlara uygun eğitime yönelik farklılaştırılmış eğitim modellerinin ve programları sunma, onları yetiştirecek nitelikli öğretmen ve o alanda yapılan akademik çalışmalarda zayıf olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013). Şahin (2023), ülkemizde üstün yetenekli bireylerin toplam nüfusun %2'lik kısmına karşılık geldiğini nüfus içerisinde küçük bir dilime karşılık gelmiş olsa bile bu bireylerin doğru, uygun bir eğitimle ülkenin gelecek planlamalarına yön verebilecek bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Melekoğlu ve Sak (2020), öğrenme güçlüğü ve özel yetenek alanındaki çalışmalarında, özel yetenekli öğrencilerin standart müfredatların ötesinde, kendilerine özgü, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış programlara ihtiyaç duyduğunun altını çizmektedirler. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrenciler için

fırsat eşitliği, herkese aynı eğitimi vermek değil, her birine ihtiyacı olan farklılaştırılmış eğitimi sunmak anlamına gelmektedir. Aksi takdirde, bu öğrencilerin yeteneklerini körelten, onlara düşük seviyede kalan ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine engel olan bir durum ortaya çıkmakta, bu da doğrudan bir fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. İlhan (2020) ise üstün yetenekli bireylerin okul öncesinden başlayarak liseye kadar öğrenim görebildiği, örgün eğitimin aksatılmadan resim, müzik ve genel zihinsel alanlarda bireysel planlarla eğitimler veren BİLSEM merkezlerinin yaygınlığının artırılrsa da eğitimde fırsat eşitliğine karşılık gelecek düzeye ulaşmadığını belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan literatür taramasında üstün yetenekli öğrencilerin fırsat eşitliği açısından veli ve öğrencilerin görüşlerinin alındığı ancak sınıfında üstün yetenekli öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin özel yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak fırsat eşitliğinden yararlanma durumlarıyla ilgili sınıfında üstün yetenekli tanısı almış ilkökul sınıf öğretmenlerinin görüşlerini betimlemektir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitimde fırsat eşitliği tüm bireylerin eğitime eşit koşullarda ulaşması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Colemon, 1968). Ancak bu durum çoğunlukla eğitime erişimle sınırlandırılmakta, erişimin yanı sıra bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetlerinden de yararlanması olduğu yeterince karşılık bulamamaktadır. Oysaki fırsat eşitliği kavramındaki “eşitlik” “aynılık” anlamına gelmemekte “adalet” temelinde eğitimin şekillenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (OECD,2012). Zeka temelli yaklaşımlar üstün yeteneği zihinsel yeteneği ortalamanın belirgin bir şekilde üzerinde olması olarak tanımlanmış ayrıca bu bireylerin akademik başarı ve uyum açısından akranlarından daha ileri olduğu ifade edilmiştir (Torman, 1925).Ancak çağdaş yaklaşımlarla birlikte üstün yetenek yalnızca zeka ile ilişkilendirilmenin ötesinde üstün bileşenlerin birbiri ile etkileşimde bulunması olarak tanımlanmaya başlamıştır. Çağdaş yaklaşımı benimseyen Gagne (2018), Ayrımsal Yetenek ve Yüksek Performans modelinde üstün yeteneğin doğal yetenek ile üstün performans arasındaki sürekli bir dönüşüm olduğuna dikkat çekmiştir. Üstün yeteneğin çok boyutlu bir kavram olduğunu vurgulayan ilk resmi tanımlamalardan birini barındıran Marland Raporu’nda ise üstün yetenekli bireyler; genel zihinsel yetenek, liderlik, görsel ve sahne sanatları, yaratıcı düşünme, akademik yetenek ile psikomotor alanlarda yüksek performans gösterebilen ya da göstermeye potansiyeli olan bireyler olarak ifade edilmiştir (Marland, 1972).

21. yüzyılda, özel yeteneklilerin eğitimine yapılan yatırımlar pek çok ülke tarafından küresel rekabetin bir anahtarı olarak görülmektedir (Laili, Sabila, Vibraena, Junaidi & Dewantoro, 2020; Chan, 2018). Bu nedenle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), ülkeleri de üstün yetenekli öğrencilerin tanılama ve eğitimine örgün eğitimin dışında ayrı ve özel bir önem göstermiştir. ABD’de üstün yetenekli bireyleri belirlemek için sistematik ve çok aşamalı bir süreç uygulanmaktadır. Öğrenciler ilk olarak niceliksel bir taramaya ardından daha niteliksel olan test etme ve seçme aşamalarından geçmektedir (Johnsen, 2022; McBee, Peters & Waterman, 2016). Avusturalya da Heller ve Perleth tarafından geliştirilmiş olan Münih Yüksek Yetenek Test Bataryası kullanarak entelektüellik, sosyallik, yaratıcılık, kişilik, ilgi, motivasyon ve benlik gibi çok yönlü ölçümler sonucunda öğrenciler tanımlanmaktadır (Heller & Perleth, 2008). İngiltere’ de üstün yetenekli bireyleri tanılamada kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin özellikle başarı, yaratıcılık, liderlik ve belirli alanlarda göstermiş olduğu üstün yetenek kriter olarak belirlenmiştir (Reis & McCoach, 2002). Finlandiya ve Japonya’da ise üstün yeteneklileri tanılamaya ilişkin resmi olarak belirlenmiş bir prosedür yoktur (Kılınç ve Sözer, 2024).Türkiye’de ise özel yetenekli çocukların tanılanması ve eğitilmesi süreci Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından yürütülmektedir. 1. 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri tarafından resim, müzik ve genel zihinsel alanda akranlarından ileri bulunması ve gözlem formlarının doldurulup BİLSEM’e gönderilmesiyle birlikte öncesinde bir ön değerlendirme ardından ise ön değerlendirmeyi geçenlerin başvurudaki yetenek alanından bireysel değerlendirmesiyle tanılama yapılmaktadır. Tanılanan öğrenciler örgün eğitimin yanında BİLSEM eğitimleri de alarak yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Üstün yeteneklilerde ilgili yapılan kuramsal çalışmalar üstün yetenekli bireylerin uygun öğrenme ortamı sağlanamadığında potansiyellerini beklenen düzeyde gerçekleştiremeyeceği, doğal yeteneklerinin çevresel ve bireysel etmenler aracılığıyla üstün performansa dönüştüğünü göstermektedir (Gagne, 2008). Ford(2013), üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğinden yararlanmasını engelleyen

bazı yapısal ve sosyokültürel engeller olduğunu bu güçlüklerden ilkinin üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında sosyoekonomik düzeyin belirleyici olduğunu sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin tanılama ve eğitim hizmetlerine ulaşım oranının daha düşük olduğu ikinci olarak da üstün yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumların sayı ve bulunduğu bölgelerin sınırlı olmasının coğrafi eşitsizliklere yol açtığını belirtmiştir. Tomlinson (2014) ise öğretmenlerin üstün yetenek ve bu yeteneğin geliştirilmesine yönelik bilgi ve farkındalığında eksikliklerin olmasının bu öğrencilerin yeterince desteklenmemesine neden olmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Literatürde durum çalışması; vaka ya da örnek olay çalışması şeklinde de adlandırılmaktadır. Durum çalışması yöntemini Chimilar (2010), sınırlandırılmış bir sistemin nasıl işlediğini belirlemek amacıyla sistematik bilgi toplama ve o sistemin derinlemesine incelenmesi şeklinde ifade etmiştir. Merriam (2013), sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi Creswell (2007) ise araştırmacının sınırladığı bir ya da birkaç durumun çoklu kaynaklar içeren veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır.

Sınıftan üstün yetenekli öğrenciler olan sınıf öğretmenleriyle yürütülen bu çalışmadaki çalışma grubu ölçüt örnekleme stratejisi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018), ölçüt örnekleme stratejisini belirlenen ölçütlerin uygunluğuna göre o grubu temsil eden bireylerin seçilmesi şeklinde tanımlamıştır. Marshall ve Rossman (2014), ölçüt örneklemede kullanılan ölçüt ya da ölçütlerin araştırmacının kendisi tarafından belirlenebileceği gibi daha önceki çalışmalarda kullanılmış hazır ölçütlerinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilinde 1,2,3, ve 4. sınıf kademelerinde görev yapan ve sınıfında resim, müzik ya da genel zihinsel alan ya da alanlarından BİLSEM tanısı almış ve BİLSEM'deki eğitimine devam eden öğrencilerinin bulunduğu 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme açık uçlu sorular kullanılması nedeniyle katılımcının bakış açısını derinlemesine betimlenmesine olanak sunmaktadır. (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında soruların; kolay anlaşılır olmasına, yanıltıcı ya da yönlendirici olmamasına bununla birlikte çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu çalışmada hazırlanmış olan taslak görüşme form soruları sınıf öğretmenliği alanında uzman iki kişiye ve sınıfında geçmiş dönemlerde BİLSEM tanısı almış öğrencisi bulunan üç sınıf öğretmenine gönderilerek görüşme sorularının kontrolü sağlanmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları tekrar revize edilmiş ve son haline getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular:

Sınıfınızdaki üstün yetenekli öğrenci için ders içeriğini zenginleştirmek için yapmış olduğunuz özel bir çalışma var mı? Varsa bu çalışmalar nelerdir açıklayınız.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik BİLSEM tarafından yürütülen özel eğitim olanaklarının öğrencinizin yeteneğini geliştirmedeki etkisi üzerine düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

Sınıfınızda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencinizin örgün eğitimden çıkarılıp yalnızca BİLSEM merkezinde kendi yetenek alanındaki öğrencilerle eğitim görmesi durumunu nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.

Kendinizi üstün yetenekli öğrencinizin yeteneklerini daha da geliştirme konusunda yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.

Üstün yetenekli öğrencilerin ülkemizin geleceği açısından önemini düşündüğünüzde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

Üstün yetenekli öğrencileriniz ile ilgili sınıf içerisinde yaşamış olduğunuz güçlükler var mı? Cevabınız evet ise yaşadığınız güçlükleri açıklayınız.

Veri toplama sürecinde çalışmada yer alan, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde aktif olarak öğretmenliklerine devam eden ve sınıfında özel eğitim tanısı almış, BİLSEM eğitimine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile uygun örnekleme stratejisine göre geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce katılımcılara “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” verilerek katılımları sağlanmıştır. Araştırmada yer alan her bir katılımcılar ile tek tek ve yüz yüze olacak şekilde görüşme soruları cevaplandırılmış veriler güvenilir bir şekilde toplanmıştır. Elde edilen veriler veri doyumuna ulaştığında çalışma sonlandırılmıştır.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla edinilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizini verileri oluşturan kavram ve ilişkileri sistematik bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada içerik analizi verilerin betimsel bir biçimde yorumlanarak ve katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilerek desteklenmiştir. Çalışmadaki altıntıların seçiminde çarpıcılık, açıklayıcılık, çeşitlilik ve uç örnek ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

Geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla birçok yöntem kullanılmıştır. Öncelikle mülakatların kapsamı, uygulanma şekli ve süreci alan uzmanı iki akademisyenin rehberliğinde belirlenmiştir. Veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki alan uzmanı akademisyen ve geçmiş dönemde sınıfında BİLSEM tanısı almış öğrencisi bulunan üç sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş soruların araştırmanın amaçlarını yeterli düzeyde temsil edip etmediği değerlendirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Görüşme soruları araştırmacı tarafından bağımsız ve tekrarlı okumalar yoluyla değerlendirilmiştir. Görüşme sorularıyla ilgili dönütlerde %95 oranında uyum olduğu belirlenmiştir. Ayrıntılı karşılaştırmalar sonucunda ölçme aracı son şeklini almıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıfında üstün yetenekli öğrencisi bulunan 15 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda bu öğrencilerin; eğitim süreçleri, BİLSEM olanakları, eğitim modelleri ve eğitimde yaşanan güçlüklerle ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Ders İçeriğini Zenginleştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Alt Temalar	Frekans (f)
Bilişsel ve zeka odaklı etkinlikler	4
Akademik derinleştirme	7
Yöntem ve teknikte farklılaştırma	4

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin yeteneklerini desteklemek için ders içeriğini zenginleştirmek adına bilişsel, akademik ve yöntemsel olmak üzere üç boyutta stratejiler geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntem olan akademik derinleştirme kapsamında müfredatın yanal ve dikey olarak genişletildiği bir diğer ifade ile mevcut konumdan daha üst zorlukta ve karmaşıklıkta içerikler tercih edilebildiği gibi üst sınıf çalışmaları şeklinde de yürütülebildikleri ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin başvurduğu bir diğer yöntem olan bilişsel ve zeka odaklı etkinlikler kapsamında ise sudoku, zeka bulmacaları, resfebe, puzzle, zeka küpü vb. zihin kapasitesini zorlayıcı araçlar kullanıldığı bu sayede üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Son olarak yöntem ve teknikte farklılaşma boyutuyla öğretmenler geleneksel anlatımın dışına çıkıp proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş yaklaşımları kullandıklarını, yaratıcı yazma çalışmaları yaptıklarını, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedeflediklerini ancak bazı durumlarda bu faaliyetleri sınıf dengesini korumak, müfredatı yetiştirebilmek, akademik olarak sınıfının gerisinde kalan öğrencileri yetiştirebilmek adına aile ile işbirliği kurarak okul dışı ortamlara taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerinin ders içeriğini zenginleştirmeye görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Sınıftaki çalışmalarımı yalnızca bir kişi üzerine yoğunlaştırmıyorum. Çocuklarımın hepsi çok özel. Farklılaştırmak için oyunlar, bulmacalar, projeler (e-twinning), geziler düzenliyorum.” (Ö2)

“Ders içeriklerini zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktayım. farklılaştırılmış etk, açık uçlu problem çözme çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, araştırma ödevleri gibi çalışmalar yapmaktayım.”(Ö4)

“Öncelikle ona fazladan ödev vermek yerine potansiyelini geliştireceğini düşündüğüm seçenekler sunuyorum. Örneğin akıl ve zeka oyunlarından bulmaca, puzzle, problem çözme kartları, keşif görevi, daha karmaşık matematik soruları gibi çocuk istediğini seçip yapabiliyor.” (Ö7)

“Derslerimizi müfredat çerçevesinde işlerken, konuyla ilgili ayrıntılı bilgi anlatıp, araştırma görevleri veriyorum. Sınıf seviyesinin üstünde kitap okuma çalışması yaptırıyorum. Uluslararası matematik olimpiyatları sorularını içeren kitap alarak, öğrencimin ders dışında çalışma yapmasını sağlıyorum.” (Ö8)

Tablo 2. BİLSEM Eğitim Olanaklarının Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri

Alt Temalar	Frekans (f)
Gelişimsel Destek	7
İmkan ve Uygulama	6
Yetersizlik/ Etkisizlik	2

Tablo 2’de BİLSEM eğitim olanaklarının öğrencilerin gelişim süreçleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu BİLSEM eğitimlerinin öğrencileri gelişimsel anlamda olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Eğitimlerin öğrencinin özgüvenini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını, yaratıcılığını beslediğini ve benzer yeteneklere sahip akranlarıyla ile olmasının öğrenme sürecini hızlandığını belirtmişlerdir. Bu görüşlere paralel olarak imkan ve uygulama temasında ise BİLSEM merkezlerinde öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek laboratuvar, sanat atölyeleri, müzik aletleri gibi donanımın bulunmasının teorik bilgilerin ve basit düzeydeki temelin uygulama ile daha işlevsel ve üst beceriye dönüşmesine olanak sağladığı vurgulanmıştır. Öte yandan az sayıda katılımcı tarafından BİLSEM eğitimlerinin okul müfredatına entegre olmaması, haftalık ders saatinin az olmasına, oradaki öğretmenlerden de bazılarının yeterli donanımda olmadığı düşüncesine değinilerek BİLSEM eğitimleri yetersiz dolayısıyla öğrenci gelişimi üzerinde etkisiz bulunmuştur.

BİLSEM eğitim olanaklarının etkisi üzerine öğretmen görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Yalnızca boş zamanlarını kaliteli geçirdiğini düşünüyorum. Sınıf içi derslere bir etkisini gözlemlemedim.” (Ö2)

“Ders değil proje ve performans tabanlı çalışmalar yapması, okulda fırsat bulamadığı etkinlikleri gerçekleştirmesi nedeniyle olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

“BİLSEM çok olumlu etki yapıyor; akranlarıyla bir araya gelip yaratıcı projeler yapması yeteneğini hızlandırıyor. Sosyal duygusal gelişimi de destekliyor. Haftalık birkaç saat yeterli gelmese de büyük katkı sağlıyor.” (Ö13)

“Okulda bulamadığı laboratuvar, sanat atölyesi gibi imkanlara erişmesi, teorik bilgisini pratiğe dökmesini sağlar. O nedenle faydalı buluyorum.” (Ö14)

Tablo 3. Eğitim Modeline (Örgün Eğitim Vs. Ayrıştırma) İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Temalar	Frekans (f)
Bütünleştirme	10
Tam Ayırıştırma	5

Tablo 3’te öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca BİLSEM’de eğitim alması ile ilgili görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin okuldaki eğitimden tamamen koparılmasının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini bu izole eğitimden ziyade okul eğitimi ve BİLSEM eğitiminin birbirine daha entegre hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okulun yalnızca akademik öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiğini, akran etkileşiminin oldukça önemli olduğunu, izole bir eğitimin gelecekte “fildişi kulesi” sendromu gibi toplumsal uyum sorunlarına yol açabileceğini bu nedenle en sağlıklı yaklaşımın öğrencilerin okul ortamında sosyalleşip, temel akademik eğitim alırken BİLSEM merkezlerinde yeteneğini geliştirebileceği “hibrit” bir modelin uygulanması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Buna karşın tam ayırıştırma alt temasında ise okul eğitiminin sınıf dengesini ayarlamak için üstün yetenekli öğrenciyi ihmal edebildiği, bazı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sorgulayıcı tutumlarından dolayı baskıcı bir tutum sergilediği, öğrencinin gelişimini sağlayacak donanım ve materyallerin okullarda kısıtlı ya da hiç bulunmamasını, sınıftan ileri olduğu akademik alanlarda belirlenen süreden erken bitirip sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışlar sergilemesini gerekçe göstererek tam ayırışmayı uygun bir yol olarak belirtmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin ayırıştırılmış bir eğitim almasına yönelik görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Bence bu doğru olmaz. Çünkü sosyal platformdaki çocuk gelişimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Öğrencisinin kendi yetenek alanındaki öğrencilerle eğitim görmesinin akademik açıdan faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö6)

“Belki doğru yapılandırılırsa faydalı olabilir. Ama çocuğun toplumla olan bağları kopabilir. Günlük yaşantısında karşılaşacağı insanlarla iletişimini olumsuz etkileyebilir. Ama bu çocuklar özel çocuklar. Ülkenin geleceğine yön verecek çocuklar. Olumsuzlukları ortadan kaldıracak bir sistemle uygulanırsa desteklerim.” (Ö8)

Tablo 4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Frekans (f)
Yeterli	7
Kısmen yeterli	4
Yetersiz	4

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadaki mesleki hazırbulunuşluklarına bakıldığında büyük çoğunluğun kendini yeterli olarak tanımladığı görülmektedir. Öğretmenler bu yeterliklerini; hizmet içi eğitimlere katılma, sürekli kendini geliştirme motivasyonuna sahip olma, projelere katılma ve ürünler ortaya koyma, eğitim teknolojilerini iyi düzeyde kullanıp öğretimlerini zenginleştirme olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıfında bulunan üstün yetenekli öğrencilerinin kendisini geliştirme açısından motive ettiği, “diri tuttuğunu” belirtirken sınıfı içinde üst düzey sorular sorma, derinlemesine öğrenme, genel kabulleri sorgulama özellikleri sayesinde daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladıklarını vurgulamaktadır. Kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler ise öğretmenlerin BİLSEM öğrencilerine eğitim hakkında yeterli düzeyde

hizmet içi eğitim olanağı bulamadığını, kalabalık sınıflar, sınıf içi uyumsuz akademik düzeyler, müfredat yoğunluğu, özellikle müzik ve resim alanlarında spesifik bir eğitimlerinin olmaması nedeniyle üstün yetenekli öğrencisinin yeteneğini geliştirmesinde kendini eksik ya da yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öz-yeterlilik algılarına ilişkin görüşleri aşağıdaki alıntılarda belirtilmiştir.

“Hayır görmüyorum. Çünkü sınıflar kalabalık olduğu için onunla yeteri kadar ilgilenemiyorum.” (Ö1)

“Elbette çünkü aktif olarak gönüllü eğitimlere katılıyorum. Yıl içinde projeler üretiyorum. Sınıfımda eğitim düz anlatım olarak gerçekleşmez, rutin olarak gezi-gözlem düzenliyorum. Sergiler açıp, gösteriler ile yolu kapatıyorum.” (Ö2)

“Akademik olarak yetiştirebilirim Ama resim ve müzikte yeterli değilim.” (Ö5)

“Elbette daha iyisi olabilir. Ancak kendini vizyonerlik, yeniliğe ayak uydurma, teknolojiyi eğitime entegre etme ve öğrenci iletişimi konusunda yeterli buluyorum.” (Ö9)

Tablo 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Önerileri

Alt Temalar	Frekans (f)
Kurumsal Düzenlemeler	9
Eğitimci ve Program Odaklı Müdahaleler	6

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimindeki eksiklikleri gidermek ve daha nitelikli hale getirmek için sundukları öneriler gösterilmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından ifade edilen kurumsal düzenlemelerde öğretmenler BİLSEM merkezlerinin artırılarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmasının sağlanması, BİLSEM merkezleri ve okulların donanımsal olarak güçlendirilmesi, tanılamının okul öncesi düzeyde başlatılıp erken yaştan itibaren yetenek eğitimlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimci ve program odaklı müdahaleler alt temasında ise öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bağlamında zorunlu ve nitelikli hizmet içi eğitimlerden geçirilmesi, eğitim müfredatının yoğunluğu azaltılırken esnekliğinin artırılması, ders bazlı hızlandırma imkanlarının sunulması ve üniversite mentörlüğünün sürece dahil edilerek daha sistemli ve profesyonel hale getirilmesi, ailelerin de üstün yetenekli öğrenciler hakkında bilinçlendirilerek iş birliğinin güçlendirilmesi bu sayede eğitimin kalitesinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimindeki eksiklikleri gidermek ve daha nitelikli hale getirmek için sundukları önerilere ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Ana sınıftan tanılanıp okulda değerlendirilebilir. Ama Bilsem ayrı bir okul mantığı olmalı.” (Ö5)

“BİLSEM merkezlerinin sayısının ve dağılımının artırılması okul dışında da bu üstün yetenekli öğrenci eğitiminin daha çok kişiye ulaştırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Üstün yetenekliler ülkenin inovasyon ve kalkınma gücüdür. Önerim: öğretmenlere zorunlu eğitim, BİLSEM’lerin artırılması, erken tarama ve hibrit modelin yaygınlaşması. Üniversite mentörlüğü de eklenmeli.” (Ö13)

“Mevcut nüfusun %1-2’sini doldurabilen bu grup kesinlikle çok önemlidir. İyi bir eğitim alt yapısı ve iyi bir destek ve alanında uzman öğretmenlerle ülkenin geleceği olacaktır. Eğitimleri nitelikli öğretmenler tarafından yapılmalıdır.” (Ö9)

Tablo 6. Sınıf İçi Süreçlerde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Öğretmen Görüşleri

Alt Temalar	Frekans (f)
-------------	-------------

Sınıf yönetimi	2
Sosyal ve duygusal sorunlar	6
Sınıf içi akademik denge	4
Güçlük yaşamayanlar	3

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileriyle olan sınıf içi etkileşiminde karşılaştıkları pedagojik, akademik ve davranışsal zorluklar üç alt boyutta toplanmaktadır. Öğretmenlerin en sık deneyimlediği sorunlardan birisi olan sosyal ve duygusal sorunlarda öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde dair engeller öne çıkmaktadır. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin çevre tarafından etiketlenmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin aşırı özgüvenli, çalışmaya gerek olmadığı fikrine inanmışlık, mükemmeliyetçilik, akranlarını küçümseme, arkadaşlarını daha karmaşık ve zor oyunlar oynamaya zorlama gibi davranışlar sergileyebildiklerini bu durumun arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen öğrencisinin BİLSEM eğitimini, öğretmenlerini, oradaki arkadaşlarını sınıftaki eğitim ortamından çok daha üstün gördüğünü ve oradaki yaptıkları ile sınıf içi uygulamaları sürekli karşılaştırmasından onların sınıfta da uygulanmamasını eleştirip, dayatmasından olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldığı bir diğer alt grup olan sınıf içi akademik dengede ise öğretmenler bu öğrencilerin akademik alanlarda akranlarından ileri olduğunu bu nedenle özellikle kalabalık sınıflarda, heterojen gruplarda akademik olarak dengeyi sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Son olarak sınıf yönetimi alt temasında da öğretmenler, öğrencinin verilen görevi hızlıca bitirmesinden dolayı onu daha da derineştirecek etkinlikler verilse de bazı durumlarda bunun için fırsat bulamadıklarını, o öğrencinin de takıldığı yerleri sormak için sürekli dersi böldüğünü, etkinlik verilmediğinde diğer arkadaşlarına müdahalelerde bulunup sınıf içerisindeki öğrenme ortamına zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin otoriteye karşı direnç göstermeleri ve dersin işleniş, içeriğini aşırı ırdeleyici sorularla kesmeleri dersin verimliliğini olumsuz etkileyen bir diğer güçlük olarak saptanmıştır. Güçlük yaşamayan alt kategorisinde ise öğretmenler; farklılıkları bir zenginlik olarak gördüklerini, öğrencilerinin merakının hem sınıftaki diğer öğrencilerini hem de kendisini geliştiren olumlu bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle etkileşimlerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Evet, sıkılma, dikkat dağıtma, mükemmeliyetçilik ve grup çalışmalarında dengesizlik yaşıyorum. Küçümseme eğilimi arkadaş ilişkilerini zorlaştırabiliyor.” (Ö13)

“Güçlük olarak değerlendirebileceğim bir durum yaşamadım. Çok soru sorup, çok ayrıntılı bilgi öğrenmek istemesi hem onu hem beni hem de arkadaşlarını geliştiren bir durum. Bundan da memnun olduğumu söylemeliyim.” (Ö8)

“Var. Diğer öğrencilerden farklı beklentiler içinde olma durumları ve isteklerinin olması için öğretmene ve arkadaşlarına baskı davranıyorlar. Sınıf seviyesine uygun yapılan çalışmalar onlara basit sıkıcı gelebiliyor.” (Ö6)

“Güçlük yaşamamakla birlikte bu öğrencilerde bazen fazla bir özgüven oluşuyor. Bu durum gerçek potansiyele ulaşmak için çalışmak gerektiği fikrini göz ardı etmelerine neden oluyor.” (Ö9)

“Güçlük yaşamamakla birlikte bu öğrencilerde bazen fazla bir özgüven oluşuyor. Bu durum gerçek potansiyele ulaşmak için çalışmak gerektiği fikrini göz ardı etmelerine neden oluyor.” (Ö13)

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Kişiyi birbirinden ayırt eden öğrenme kapasitesi ve öğrenmeleridir. Üstün yetenek ise üstün zekâ ve yaratıcılığın bazı hazırbulunuşluklarla karşımıza çıkması durumudur. Akarsu (2000), üstün yeteneğin başlangıçta kolay gözlenebilir sayıdaki özelliğin basit şekilde sınıflanması iken çok daha geniş ve dinamik bir tanıma dönüştüğünü belirtmiştir. Üstün yetenekli bireyler; daha hızlı öğrenme, öğrendiklerini daha uzun süre akılda tutabilme, ilgi duyduğu alanlarda daha geniş ve derinlemesine

kavrayabilme yetisine sahip olmalarıyla normal akranlarından daha ayrıcalıklı bir konumdadır. Çağlar (1972), üstün yetenekli öğrencilerin ilişkileri kolayca kavrayabildiklerini, gördükleri ve duydukları şeyler arasındaki benzerlikleri kolayca fark edip, genellemeler yapabildiklerini ayrıca edindikleri bilgileri transfer etmede başarılı olduklarını ifade etmiştir. Kişinin üstün yetenekli olması yalnızca kendisi için değil, içinde bulunduğu toplum içinde büyük bir kazançtır. Enç (1979), tarafından toplumların üstün yeteneklilere sahip çıkması ve eğitimlerini özel olarak ele alınıp eğitim uygulamaları geliştirmesi gerekliliği vurgulanmış, üstün yetenekli öğrencilerin zekâ, yetenek ve yaratıcılıklarının takibi için de bu alana ilişkin mevcut bilgi birikimine ulaşılması gerektiği ifade edilmiştir. Eflatun (1980), Devlet adlı kitabında önerdiği görüşlerde eğitim kurumlarının öncelikli hedefinin “devleti yönetecek, mayası altından olan üstün yeteneklerin seçilip, yetiştirilmesi” gerekliliğine değinmiştir. Akarsu (2000), tarihin bir ölçüde topluluklara öncülük etmiş, yaratıcı ve problem çözmede başarılı, ikna ve etkileme gücü bulunan üstün yetenekli kişilerden oluştuğunu vurgulamıştır. Ülkemizde de Osmanlı tarihinin başından beri kurulup, yaygınlaşan medreselerde din uleması ve görevlileri yetiştirilirken, devlete hizmet edecek, yöneticilik makamlarında bulunacak kişilerin özel olarak seçilip, yetiştirildiği “Enderunu Hümayun” adı verilen saray okullarının varlığı bu görüşü uygulanmasını örneklemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin özelleşmiş okullarda ve özelleşmiş bir eğitim anlayışı ile eğitim alması demokrasinin eşitlik ilkesine aykırı olduğu düşünülebilse de bu kişiler öğrenme gücü açısından eşit yaratılmadığı için onları herkes için sağlanan eğitim olanaklarından yararlanması görüşü de eşitlik ilkesine aykırıdır (Enç, 1979). Çalışmada sınıfında üstün yetenekli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma durumu ile ilgili görüşleri; eğitim içeriği, BİLSEM eğitimlerinin etkisi, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve ders içi süreçlerde karşılaşılan güçlükler ekseninde ele alınmıştır. Öğretmenler, genel olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca kaynaklara erişim değil, öğrencilerin özgün bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına yanıt veren hakkaniyetli bir süreç olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kök (2008), eğitimde fırsat eşitliğini bireye zekâ ve yeteneğini en üst düzeyde geliştirme imkanının verilmesi olarak tanımlarken, kurumlarda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması başarısının da bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarması ile orantılı olduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin ders içi süreçlerini zenginleştirmek amacıyla en çok “akademik derinleştirme” çalışmaları tercih ettikleri belirlenmiştir. Akademik derinleştirme bağlamında öğretmenler zekâ oyunları, proje tabanlı çalışmalar, olimpiyat sorularının çözümü gibi örneklendirmeler yapmakla birlikte kalabalık sınıflar, sınıf içi akademik dengesizlik, müfredat yoğunluğu, materyal ve donanım yetersizliği gibi güçlüklerle karşılaştıklarına dikkat çekmişlerdir. BİLSEM eğitimlerinin etkisine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu, eğitimlerin çocuğun yetenek alanında derinleşmesi, özgüven kazanması, motivasyon ve yaratıcılığının artmasında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiş özellikle BİLSEM merkezlerinin sanat atölyesi, laboratuvar vb. donanıma ve materyale sahip olması yönüyle de ayrıcalıklı bir eğitim imkânı sunmasının etkisine değinilmiştir. İki öğretmen, genelden farklı olarak BİLSEM eğitiminin okuldaki eğitime entegre olmadığını ve ders saatlerinin az olması nedeniyle BİLSEM eğitimlerini yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini korumak adına bağımsız okullarda tam ayrılmış eğitim almasından ziyade okul ve BİLSEM eğitimlerinin birbirine entegre olduğu “hibrit eğitim” modelini desteklerken, sınıf içi süreçlerde bilişsel alanda kendilerini yeterli olarak tanımlarken özellikle resim ve müzik alanlarında yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencileriyle olan sınıf içi etkileşiminde pedagojik, akademik ve davranışsal zorluklar karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en sık deneyimlediği sorunlardan birisi olan sosyal ve duygusal sorunlarda öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde dair engeller öne çıkmaktadır. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin çevre tarafından etiketlenmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin aşırı özgüvenli, çalışmaya gerek olmadığı fikrine inanmışlık, mükemmeliyetçilik, akranlarını küçümseme, arkadaşlarını daha karmaşık ve zor oyunlar oynamaya zorlama gibi davranışlar sergileyebildiklerini bu durumun arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Özbay (2013), üstün yetenekli bireylerin yalnız kalmaktan hoşlandığını, normlara uyum sağlamakta zorlanıp otorite figürüyle çatışma eğiliminde olduklarını belirtirken; Saranlı ve Metin (2012), bu karakteristik özellikleri nedeniyle aşırı duygusal davranabileceklerini bu durumda sosyal etkileşimlerle duygusal incinme ve yanlış anlaşılma hissini pekiştirerek yalnızlık hislerini güçlendirebileceğini ifade etmişlerdir. Ataman (2000), tüm bu söylenenlere ek olarak çevrenin üstün yetenekli çocukların olağanüstü yeteneklerini anlamlandırmakta zaman zaman yanılgıya düştüklerini bu nedenle bazı durumları anormallik olarak

yorumlayıp, bu çocukları aşırı ve uyumsuz olarak yorumladıklarını belirterek farklı bir değerlendirme getirmiştir. Bu bağlamda Altun (2020), üstün yetenekli öğrencilerin anlaşılma ve sevgi ihtiyaçlarının karşılanması ek olarak sosyal uyum süreçlerini yönetebilmesinde desteklenmeye ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde yalnızca akademik ihtiyaçları değil sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının da karşılanacağı bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir.

Üstün yetenekli öğrencilerinin yeteneklerinin geliştirilmesi ve psikolojik iyi oluşlarını sağlamak için öğretmenler ve aile için de eğitim ve rehberlik faaliyetleri yürütülerek bilinç düzeyleri artırılmalıdır.

Tanılama süreçlerinin okul öncesi düzeye çekilmesinin etkileriyle ilgili boylamsal çalışmalar yapılarak, uygun görülmesi halinde çok daha erken tanılama yapılabilir. Okulların donanım olarak güçlendirilerek öğrencilerin BİLSEM eğitimlerini okul içi ortamlarda da sürdürmesi sağlanmalıdır.

Okul ve BİLSEM eğitimlerinin iş birliği artırılarak öğrenci gelişimi birlikte takip edilmelidir. Öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını hissettikleri spesifik alanlarda öğrenci ve öğretmenlerin desteklenebileceği mentörlük ağı kurulabilir.

Kaynakça

Akarsu, F. (2000). İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) için bir öğrenme modeli. *Üstün Yetenekli ve Yetenekli Uluslararası*, 15 (2), 124-129.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 8(1), 81-106.

Avcı Doğan, G., & Tamul, Ö. F. (2024). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-34.

Ayşin Kaplan Sayı. (2022). *Üstün yetenekli çocuğun yaşam üçgeni*. Anı Yayıncılık.

Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publications.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Merrill Prentice Hall.

Coleman, J. S. (1968). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Çağlar, D.(1972). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 95-110

Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148.

Eflatun(1980), Devlet, Çeviren:S.Eyüpoğlu,M.A.Cimcoz,İstanbul.Remzi Kitabevi

Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ford, D. Y. (2013). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Overview of the DMGT. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 198-231.

Gürten, E. (Ed.). (2021). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi.

- Gürültü, E., & Alıcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413–2442.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50(2), 173–190.
- Şahin, F. (2023). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Pegem Akademi.
- Johnsen, S. K. (2022). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. In *NAGC Pre-K–Grade 12 gifted education programming standards*. National Association for Gifted Children.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2024). OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanımlama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi.
- Laili, N., Sabila, N. S., Vibraena, V. M., Junaidi, A. R., & Dewantoro, D. A. (2020). Gifted education in ASEAN. In *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 6–13). Atlantis Press.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin 3. baskısı)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013–2017)*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. MEB Yayınları.
- NAGC. (2023). *A definition of giftedness that guides best practice*. National Association for Gifted Children.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113–125.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. S. (1985). Are teachers of gifted specialists? A landmark decision on employment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 24–29.
- Renzulli, J. S. (2005). The social and emotional development of gifted students: The essential roles of the gifted education teacher. *The Connecticut Association for the Gifted Journal*, 1(1), 1–7.
- Sak, U. (2021). *Üstün yeteneklerin eğitiminde modeller ve stratejiler*. Pegem Akademi.
- Sak, U., & Melekoğlu, A. (2020). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Pegem Akademi.
- Saranlı, A. ve Metin, E. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda görülen sosyal duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Davranış Düzeyleri: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Örneği

Sustainable Environmental Behavior Levels of Pre-Service Teachers: The Case of Kütahya Dumlupınar University

Fulya YAPICI⁷, Murat BARTAN⁸

Özet

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılmasında çevresel değerleri davranışa dönüştürebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeylerini belirlemek ve söz konusu düzeylerin cinsiyet, sınıf, anabilim dalı ile çevre eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama deseniyle tasarlanan çalışmanın örneklemini, 2025-2026 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 512 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tokgöz ve Serin tarafından geliştirilen ve Çevresel Katılım ve Aktivizm, Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı, Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler, Dijital Çevresel Farkındalık ile Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları olmak üzere beş alt boyuttan oluşan “Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Bonferroni düzeltilmeli post-hoc karşılaştırmaları ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre davranışlarını orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının Çevresel Katılım ve Aktivizm ile Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi incelendiğinde, birinci sınıf öğretmen adaylarının bazı alt boyutlarda ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar saptanmış; bu durum sürdürülebilir çevre davranışının çok boyutlu ancak bütüncül bir yapı sergilediğini desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir çevre davranışı, öğretmen adayları, çevre eğitimi.

Abstract

Preparing teachers who are capable of transforming environmental values into sustainable behaviors is essential for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs). This study aimed to determine the levels of sustainable environmental behavior among pre-service teachers and to examine whether these levels vary according to gender, year of study, academic discipline, and prior exposure to environmental education. Adopting a quantitative research approach, the study employed a correlational survey design. The sample consisted of 512 pre-service teachers enrolled in the Faculty of Education at Kütahya Dumlupınar University during the 2025–2026 academic year. Data were collected using the Sustainable Environmental Behavior Scale, developed by Tokgöz and Serin (2025). The scale comprises five dimensions: Environmental Participation and Activism, Responsible Use of Natural Resources, Green Chemistry and Environmentally Friendly Products, Digital Environmental Awareness, and Sustainable Consumption Habits. The data were analyzed using independent-samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), Bonferroni-adjusted post hoc tests, and Pearson's correlation analysis.

⁷ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, Türkiye, fulya.yapici0@ogr.dpu.edu.tr

⁸ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, murat.bartan@dpu.edu.tr

The findings revealed that pre-service teachers demonstrated moderately high levels of sustainable environmental behavior. With respect to gender, female pre-service teachers scored significantly higher than their male counterparts on the Environmental Participation and Activism and Responsible Use of Natural Resources dimensions. Regarding year of study, first-year pre-service teachers obtained significantly higher scores than second- and third-year students on several subscales. No statistically significant differences were found across academic disciplines. Furthermore, significant positive correlations were identified among all dimensions of the scale, suggesting that sustainable environmental behavior represents a multidimensional yet integrated construct..

Keywords: Sustainable environmental behavior, pre-service teachers, environmental education.

Giriş

Sürdürülebilirlik, günümüz dünyasında ortaya çıkan toplumsal, ekonomik ve ekolojik, sorunlara bütüncül bir yanıt arayışını ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu açıdan sürdürülebilirlik, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun 1987 tarihli *Ortak Geleceğimiz* raporunda yer alan “gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılama olanaklarından ödün vermeksizin bugünün gereksinimlerini karşılayan kalkınma” tanımıyla uluslararası politika gündemine yerleşmiş olup çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutların birbirinden ayıramayacağı vurgusuyla kalkınma anlayışını yeniden biçimlendirmiştir (WCED, 1987). Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ise, su ve karadaki yaşamın korunması, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi gibi doğrudan çevreye ilişkin amaçları ortaya koymuştur. Bu çerçevede nitelikli eğitimi de sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleşebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen temel amaçlardan biri olarak değerlendirmiştir (United Nations [UN], 2015). Nitekim 2030 Gündemi'nin 4.7 numaralı alt hedefi, tüm öğrenenlerin sürdürülebilir kalkınmayı destekleyecek bilgi ve becerileri edinmesini açık bir eğitim hedefi olarak ortaya koymaktadır (UN, 2015; UNESCO, 2017).

Sürdürülebilirliğin eğitim sistemlerine entegre sürecinde en önemli halkayı öğretmenler oluşturmaktadır. Nitekim UNESCO (2017), öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma için eğitimin en güçlü aktörleri arasında tanımlamaktadır ve öğretmen eğitiminin sürdürülebilirlik yeterlikleriyle donatılmasını küresel bir öncelik olarak belirlemektedir. Yükseköğretim bağlamında normatif ve stratejik yeterlikler, geleceği öngörme, sistemsel düşünme ve kişilerarası iş birliği becerilerini kapsayan sürdürülebilirlik yeterlikleri çerçeveleri (Wiek vd., 2011), öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarımı bir yol haritası ortaya koymaktadır. Türkiye'de yürütülmüş olan çalışmalar bağlamında öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına ilişkin bulgular, bilgi düzeyindeki yetersizliklere karşın çevreye yönelik tutumların olumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Teksöz vd., 2010).

Öğretmenler ve öğretmen adayları, sürdürülebilir çevre davranışlarının topluma yayılmasında önemli roller üstlenmektedir. Nitekim gelecekteki öğrencilerinin çevresel değerlerini ve alışkanlıklarını biçimlendirecek öğrenme yaşantılarını tasarlamalarının yanı sıra gündelik davranışlarıyla da rol model olmaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarında çevresel bilgi, tutum ve davranış arasında tutarsızlıklar bulunabildiğini ve çevresel duyarlılığın her zaman davranışa yansımadığını da göstermektedir (Erten, 2005; Kollmuss ve Agyeman, 2002). Dolayısıyla öğretmen adaylarının hangi düzeyde sürdürülebilir çevre davranışı sergilediklerinin geçerli ve güncel araçlarla belirlenmesi bağlamında, hem öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi hem de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dönük eğitim politikaları açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, alinyasında ortaya konulan gereksinim doğrultusunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeyleri, çok boyutlu ve güncel bir ölçme aracı ile incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeyleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranışları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranışları anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranışları daha önce çevre eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş tarama modelinde, betimsel ve ilişkisel nitelikte bir çalışmadır. Tarama modeli; mevcut durumu olduğu şekliyle saptamayı ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda yaygın biçimde tercih edilmektedir (Creswell, 2014; Karasar, 2022). Araştırmada, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeyleri ile bu düzeylerin cinsiyet, sınıf, anabilim dalı ve çevre eğitimi alma durumu gibi demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinden, araştırma modeli olarak ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. Kesitsel bir yapıya sahip olan bu çalışmada veriler tek bir zaman diliminde toplanmış; bu nedenle değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler hakkında çıkarım yapılmamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 akademik yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasıyla dahil edilmiş ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının kolaylıkla erişebildiği bireylerin örnekleme dahil edilmesine dayanan, zaman ve kaynak açısından pratik bir yöntem olmakla birlikte, sonuçların genellenebilirliği açısından sınırlılık taşıdığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırma kapsamında başlangıçta 523 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ancak veri girişi tamamlandıktan sonra aykırı değer analizi yapılmış, z-puanı kriterleri esas alınarak 11 katılımcının verisi uç değer taşıdığı gerekçesiyle analizden çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından analize dahil edilen katılımcı sayısı 512 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada Tokgöz ve Serin (2025) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; bireylerin çevreye yönelik sürdürülebilir davranışlarını hem fiziksel hem de dijital boyutlarıyla bütüncül biçimde ölçmeyi amaçlamaktadır. Tokgöz ve Serin (2025), ölçeği 802 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle geliştirmiş; açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi aşamalarını tamamlamıştır. AFA sonucunda beş faktör ve 24 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiş; DFA bulguları modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=1.97$, RMSEA=.054, CFI=.926). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçek geneli için .901 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır: (1) Çevresel Katılım ve Aktivizm (7 madde; $\alpha=.891$), (2) Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı (4 madde; $\alpha=.809$), (3) Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler (6 madde; $\alpha=.836$), (4) Dijital Çevresel Farkındalık ve Davranışlar (4 madde; $\alpha=.699$), (5) Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları (3 madde; $\alpha=.641$). Tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşmakta ve 5'li Likert tipiyle (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin sürdürülebilir çevre davranışlarının güçlü olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin bu araştırma kapsamındaki iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, ölçek geneline ilişkin Cronbach Alpha değerinin .883 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar için elde edilen güvenilirlik katsayıları sırasıyla şu şekildedir: Çevresel Katılım ve Aktivizm (.820), Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı (.810), Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler (.864), Dijital Çevresel Farkındalık (.707) ve Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları (.617). Bu değerler, ölçeğin mevcut örneklem için de kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2019).

Araştırmanın veri toplama sürecinde gerekli etik izinler ilgili kurumdan alınmıştır. Ölçek, Google Forms aracılığıyla çevrim içi ortamda katılımcılara uygulanmıştır. Çalışmanın amacı ve kapsamı katılımcılara açıkça ifade edilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmış, katılımcılara yanıtlarının

istedikleri zaman geri çekebilecekleri bildirilmiştir. Veriler anonim biçimde elde edilmiş ve araştırma süreci boyunca etik ilkelere titizlikle uyulmuştur.

Verilerin analizinde istatistik yazılımlarından yararlanılmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. Ölçek geneline ilişkin çarpıklık değeri .064, basıklık değeri -.144 olarak hesaplanmış; alt boyutlara ait değerlerin ± 1 sınırları dahilinde kaldığı görülmüştür. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 ya da ± 1.5 arasında yer alması halinde dağılımın normale yakın kabul edildiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2019; Kline, 2016). Bu çerçevede parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve madde başına ortalama) hesaplanmıştır. İki bağımsız grubu karşılaştırmak amacıyla (cinsiyet ve çevre eğitimi alma durumu) bağımsız örneklem t-testi uygulanmış; etki büyüklükleri Cohen's d katsayısıyla hesaplanmıştır. İki'den fazla grubu karşılaştırmak gereken durumlarda (sınıf düzeyi ve anabilim dalı) tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmış; anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Son olarak ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	404	78.9
	Erkek	108	21.1
Anabilim Dalı	Sınıf Öğrt.	89	17.4
	Okul Öncesi Öğrt.	122	23.8
	Fen Bilgisi Öğrt.	27	5.3
	Matematik Öğrt.	73	14.3
	Türkçe Öğrt.	70	13.7
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	131	25.6
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	198	38.7
	2. Sınıf	51	10.0
	3. Sınıf	147	28.7
	4. Sınıf	116	22.7
Çevre Eğitimi	Evet	326	63.7
	Hayır	186	36.3
Toplam		512	100.0

Araştırmaya toplam 512 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre 404'ünün (%78.9) kadın, 108'inin (%21.1) erkek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 131 (%25.6), Okul Öncesi Öğretmenliği 122 (%23.8), Sınıf Öğretmenliği 89 (%17.4), Matematik Öğretmenliği 73 (%14.3), Türkçe Öğretmenliği 70 (%13.7) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 27 (%5.3) şeklinde dağıldığı görülmüştür. Sınıf düzeyine göre dağılımda ise 198 (%38.7) katılımcı 1. sınıf, 51 (%10.0) katılımcı 2. sınıf, 147 (%28.7) katılımcı 3. sınıf ve 116 (%22.7) katılımcı 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 326'sı (%63.7) daha önce çevre eğitimi aldığını, 186'sı (%36.3) ise almadığını belirtmiştir.

Normallik analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Normallik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık
Çevresel Katılım ve Aktivizm	512	22.80	0.159	-0.113
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	512	16.98	-0.385	-0.659
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	512	19.26	-0.022	-0.239
Dijital Çevresel Farkındalık	512	13.65	-0.210	-0.451
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	512	11.11	-0.147	-0.509
Ölçek Geneli	512	83.79	0.064	-0.144

Verilerin analizine geçilmeden önce, kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Ölçek geneline ilişkin çarpıklık değeri 0.064, basıklık değeri ise -0.144 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin çarpıklık değerlerinin -0.385 ile 0.159 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.659 ile -0.113 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin ± 1 sınırları içinde kalması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir (George ve Mallery, 2019; Kline, 2016).

Betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Alt Boyutlara ve Ölçek Geneline İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Md. Ort.
Çevresel Katılım ve Aktivizm	512	22.80	4.48	10.00	35.00	3.26
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	512	16.98	2.43	10.00	20.00	4.25
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	512	19.26	4.62	8.00	30.00	3.21
Dijital Çevresel Farkındalık	512	13.65	3.55	4.00	20.00	3.41
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	512	11.11	2.25	5.00	15.00	3.70
Ölçek Geneli	512	83.79	12.28	51.00	119.00	3.49

Md. Ort.: Madde Başına Ortalama

Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Ölçek genelinden elde edilen toplam puanların ortalaması 83.79 (SS=12.28) olarak hesaplanmıştır. Madde başına ortalama puan 3.49 olup bu değer, katılımcıların sürdürülebilir çevre davranışlarını "sık sık" ile "bazen" arasında

bir düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, madde başına en yüksek ortalamanın Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı boyutunda ($\bar{X}=4.25$), en düşük ortalamanın ise Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler boyutunda ($\bar{X}=3.21$) olduğu görülmüştür.

Ölçek genelinden alınabilecek puan aralığı (24-120) dikkate alınarak yapılan değerlendirmede, katılımcıların 7'sinin (%1.4) düşük düzeyde (24-56 puan), 330'unun (%64.5) orta düzeyde (57-88 puan) ve 175'inin (%34.2) yüksek düzeyde (89-120 puan) sürdürülebilir çevre davranışı sergilediği belirlenmiştir.

Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçeğe ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Cronbach α
Çevresel Katılım ve Aktivizm	7	M1-M7	.820
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	4	M8-M11	.810
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	6	M12-M17	.864
Dijital Çevresel Farkındalık	4	M18-M21	.707
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	3	M22-M24	.617
Ölçek Geneli	24	M1-M24	.883

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek geneli için Cronbach Alpha katsayısı .883 olarak bulunmuş olup bu değer yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir.

Katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	d
Çevresel Katılım ve Aktivizm	Erkek	108	21.49	4.49	-3.466	.001*	.375
	Kadın	404	23.15	4.41			
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	Erkek	108	16.41	2.55	-2.790	.006*	.302
	Kadın	404	17.14	2.37			
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	Erkek	108	19.01	4.82	-0.629	.530	
	Kadın	404	19.32	4.57			
Dijital Çevresel Farkındalık	Erkek	108	13.66	3.72	0.036	.971	
	Kadın	404	13.64	3.51			
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	Erkek	108	11.27	2.14	0.847	.397	
	Kadın	404	11.06	2.28			

Ölçek Genel	Erkek	108	81.83	13.45	-1.874	.062
	Kadın	404	84.32	11.91		

* $p < .05$, d : Cohen's d etki büyüklüğü

Tablo 5'te görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre Çevresel Katılım ve Aktivizm ($t = -3.466$, $p < .05$) ve Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı ($t = -2.790$, $p < .05$) alt boyutlarında kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri küçük-orta düzeyde hesaplanmıştır (sırasıyla $d = 0.375$, $d = 0.302$). Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler ($t = -0.629$, $p = .530$), Dijital Çevresel Farkındalık ($t = 0.036$, $p = .971$), Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları ($t = 0.847$, $p = .397$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($t = -1.874$, $p = .062$) ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Fark
Çevresel Katılım ve Aktivizm	1. Sınıf	198	23.35	4.56	2.180	.090	.013	-
	2. Sınıf	51	21.98	4.86				
	3. Sınıf	147	22.31	4.22				
	4. Sınıf	116	22.86	4.39				
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	1. Sınıf	198	17.31	2.40	3.092	.027*	.018	1>2
	2. Sınıf	51	16.24	2.63				
	3. Sınıf	147	16.82	2.36				
	4. Sınıf	116	16.95	2.40				
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	1. Sınıf	198	19.43	4.61	0.906	.438	.005	-
	2. Sınıf	51	18.86	4.57				
	3. Sınıf	147	18.84	4.77				
	4. Sınıf	116	19.66	4.48				
Dijital Çevresel Farkındalık	1. Sınıf	198	14.34	3.62	5.403	.001*	.031	1>3
	2. Sınıf	51	13.96	2.42				
	3. Sınıf	147	12.90	3.54				
	4. Sınıf	116	13.26	3.67				
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	1. Sınıf	198	11.63	2.26	6.921	.000*	.039	1>3
	2. Sınıf	51	10.75	2.16				

Ölçek Genel	3. Sınıf	147	10.58	2.17	4.578	.004*	.026	1>3
	4. Sınıf	116	11.04	2.19				
	1. Sınıf	198	86.06	12.88				
	2. Sınıf	51	81.78	11.48				
	3. Sınıf	147	81.46	11.32				
	4. Sınıf	116	83.78	12.15				

* $p < .05$, η^2 : Kısmi eta-kare etki büyüklüğü, Fark: Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma

Tablo 6'daki bulgulara göre, sınıf düzeyine göre Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı ($F=3.092$, $p < .05$), Dijital Çevresel Farkındalık ($F=5.403$, $p < .05$), Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları ($F=6.921$, $p < .05$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($F=4.578$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çevresel Katılım ve Aktivizm ($F=2.180$, $p=.090$) ile Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler ($F=0.906$, $p=.438$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli post-hoc karşılaştırmalarda, Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre; Dijital Çevresel Farkındalık ve Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları boyutlarında ise 1. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Ölçek genelinde de 1. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Etki büyüklükleri (η^2) küçük düzeyde hesaplanmıştır.

Katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik davranışlarının anabilim dalı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Anabilim Dalına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Anabilim Dalı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Çevresel Katılım ve Aktivizm	Sınıf Öğrt.	89	23.11	4.07	2.013	.075
	Okul Öncesi	122	22.76	4.32		
	Fen Bilgisi	27	23.78	3.23		
	Matematik	73	21.41	4.52		
	Türkçe	70	23.37	4.96		
	Sosyal Bilg.	131	22.90	4.71		
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	Sınıf Öğrt.	89	17.48	2.15	1.598	.159
	Okul Öncesi	122	16.92	2.54		
	Fen Bilgisi	27	17.63	2.13		
	Matematik	73	16.74	2.49		
	Türkçe	70	16.93	2.40		

Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	Sosyal Bilg.	131	16.73	2.50	0.993	.421
	Sınıf Öğrt.	89	19.52	4.51		
	Okul Öncesi	122	18.69	4.45		
	Fen Bilgisi	27	20.70	4.22		
	Matematik	73	19.40	4.83		
	Türkçe	70	19.09	4.98		
	Sosyal Bilg.	131	19.33	4.63		
Dijital Farkındalık	Sınıf Öğrt.	89	14.01	3.58	1.791	.113
	Okul Öncesi	122	13.11	3.56		
	Fen Bilgisi	27	14.44	3.43		
	Matematik	73	13.41	3.67		
	Türkçe	70	13.19	3.77		
	Sosyal Bilg.	131	14.11	3.31		
Sürdürülebilir Alışkanlıkları	Sınıf Öğrt.	89	11.22	2.51	0.321	.900
	Okul Öncesi	122	11.04	2.38		
	Fen Bilgisi	27	11.26	2.18		
	Matematik	73	11.25	2.01		
	Türkçe	70	10.86	2.23		
	Sosyal Bilg.	131	11.11	2.12		
Ölçek Genel	Sınıf Öğrt.	89	85.35	12.02	1.418	.216
	Okul Öncesi	122	82.52	11.83		
	Fen Bilgisi	27	87.81	11.96		
	Matematik	73	82.21	12.88		
	Türkçe	70	83.43	12.85		
	Sosyal Bilg.	131	84.18	12.16		

$p > .05$

Tablo 7'deki bulgulara göre, hiçbir alt boyutta ve ölçek genelinde anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Ölçek geneline ilişkin sonuçlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X}=87.81$, $SS=11.96$) anabilim dalında, en düşük ortalamanın ise Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=82.21$, $SS=12.88$) anabilim dalında olduğu görülmüştür; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=1.418$, $p=.216$).

Katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik davranışlarının daha önce çevre eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Çevre Eğt.	N	$\bar{X}$	SS	t	p	d
Çevresel Katılım ve Aktivizm	Evet	326	22.30	4.33	-3.395	.001*	.312
	Hayır	186	23.68	4.61			
Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı	Evet	326	16.95	2.41	-0.351	.726	.032
	Hayır	186	17.03	2.46			
Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler	Evet	326	19.07	4.50	-1.214	.225	.112
	Hayır	186	19.59	4.83			
Dijital Çevresel Farkındalık	Evet	326	13.45	3.66	-1.677	.094	.154
	Hayır	186	13.99	3.33			
Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları	Evet	326	11.07	2.23	-0.424	.672	.039
	Hayır	186	11.16	2.28			
Ölçek Geneli	Evet	326	82.85	12.07	-2.324	.021*	.214
	Hayır	186	85.46	12.49			

* $p < .05$, d: Cohen's d etki büyüklüğü

Tablo 8 incelendiğinde, çevre eğitimi alma durumuna göre Çevresel Katılım ve Aktivizm alt boyutunda ($t = -3.395$, $p < .05$) ve ölçek genelinde ($t = -2.324$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Dikkat çekici bir şekilde, her iki karşılaştırmada da daha önce çevre eğitimi almadığını belirten katılımcıların puan ortalamaları, çevre eğitimi aldığını belirten katılımcılara göre daha yüksektir. Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı ($t = -0.351$, $p = .726$), Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler ($t = -1.214$, $p = .225$), Dijital Çevresel Farkındalık ($t = -1.677$, $p = .094$) ve Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları ($t = -0.424$, $p = .672$) alt boyutlarında ise çevre eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Etki büyüklükleri (Cohen's d) küçük düzeyde hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ve ölçek geneli ile olan ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut	1	2	3	4	5	6
1. ÇKA	1					
2. DKDK	.356**	1				
3. YKCDU	.458**	.445**	1			
4. DCF	.284**	.274**	.331**	1		

5. STA	.254**	.387**	.390**	.433**	1	
6. Ölçek Geneli	.736**	.646**	.799**	.651**	.625**	1

***p<.01. ÇKA: Çevresel Katılım ve Aktivizm, DKDK: Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı, YKCDU: Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler, DCF: Dijital Çevresel Farkındalık, STA: Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları*

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmektedir ($p<.01$). Alt boyutlar arası korelasyon katsayıları .254 ile .458 arasında değişmektedir. En yüksek korelasyonun Çevresel Katılım ve Aktivizm ile Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler arasında ($r=.458$), en düşük korelasyonun ise Çevresel Katılım ve Aktivizm ile Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları arasında ($r=.254$) olduğu belirlenmiştir. Her bir alt boyutun ölçek geneli ile yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyonlar gösterdiği (.625 ile .799 arasında) tespit edilmiştir. Bu bulgular, alt boyutların birbirleriyle ilişkili ancak birbirinden ayrışabilir yapılar olduğunu ve ölçeğin bütüncül bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeyleri; cinsiyet, sınıf, anabilim dalı ve çevre eğitimi alma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmaktadır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmen adaylarının Tokgöz ve Serin'in (2025) "Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği"nden aldıkları madde başına ortalama puanın 3.49 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değer, katılımcıların sürdürülebilir çevre davranışlarını "bazen" ile "sık sık" arasında bir düzeyde sergilediklerine işaret etmekte; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%64.5) orta düzeyde ve önemli bir bölümünün (%34.2) yüksek düzeyde sürdürülebilir çevre davranışı sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çevreye duyarlı davranmaya başladıklarını; ancak bu davranışları düzenli ve kapsamlı bir şekilde uygulama konusunda henüz yeterince bütüncül bir bakış açısı geliştiremediklerini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalık ve davranışlarını inceleyen çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Teksöz, Şahin ve Ertepinar (2010), öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve çevreyle ilgili bilgilerin her zaman davranışa dönüşmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005), öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen bu tutumları günlük davranışlarına yeterince yansıtamadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Hines, Hungerford ve Tomera'nın (1987) çevresel bilgi ve tutumun tek başına davranış değişikliği için yeterli olmadığını gösteren meta-analiz bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacılara göre çevresel davranış üzerinde, bireyin ne yapabileceğini bilmesi ve kendi davranışlarının etkili olacağına inanması daha belirleyicidir.

Alt boyutlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı boyutunda olduğu görülmektedir (madde başına $\bar{X}=4.25$). Bu sonuç, öğretmen adaylarının su, kâğıt ve enerji gibi kaynakları dikkatli kullanmayı günlük yaşamlarının bir parçası hâline getirdiklerini göstermektedir. Steg ve Vlek'e (2009) göre günlük yaşamda kolay uygulanabilen, düşük maliyetli ve toplum tarafından desteklenen çevre dostu davranışların alışkanlığa dönüşmesi daha kolaydır. Buna karşılık, en düşük ortalamanın Yeşil Kimya ve Çevre Dostu Ürünler boyutunda elde edilmesi dikkat çekmektedir ($\bar{X}=3.21$). Çevre dostu temizlik ürünleri ve kozmetiklerin daha pahalı olması, ayrıca bu ürünleri seçerken ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyulması bu sonucu açıklayabilir. Topaloğlu, Genel ve Bakırcı (2023) da öğretmen adaylarının yeşil kimya konusundaki farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve bu konunun eğitim programlarında daha fazla ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle yeşil kimya boyutundaki düşük ortalamanın hem bilgi eksikliğinden hem de ekonomik sınırlılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada cinsiyet açısından Çevresel Katılım ve Aktivizm ile Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu

bulgu, kadın öğretmen adaylarının çevre aktivizmi ve doğal kaynak kullanımı konusunda erkeklere kıyasla daha duyarlı davranışlar sergilediğini, ancak bu farkın tüm boyutlara yansımadığını ortaya koymaktadır. Zelezny, Chua ve Aldrich'in (2000) 14 ülkeyi kapsayan geniş ölçekli çalışmaları; kadınların çevreye yönelik tutum ve davranışlarda erkeklere göre anlamlı biçimde daha olumlu bir profil çizdiğini ortaya koymaktadır. Tuncer ve diğerlerinin (2005) Türkiye örneklemiyle yürüttükleri araştırmada da kadın öğrencilerin çevre tutumları erkeklere kıyasla daha olumlu bulunmuştur. Kılıç ve Kan'ın (2020) çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmasında da benzer bulgular raporlanmıştır.

Araştırmada sınıf düzeyi değişkeni açısından Doğal Kaynakların Doğru Kullanımı, Dijital Çevresel Farkındalık, Sürdürülebilir Tüketim Alışkanlıkları alt boyutlarında ve ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılığın ağırlıklı olarak 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puan almasından kaynaklandığı görülmektedir. Ölçek genelinde de 1. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin benzer ortak dersler alması, aynı kampüs ortamını paylaşması ve benzer sosyal çevrelerden etkilenmesiyle açıklanabilir. Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Oğuz, Çakçı ve Kavas (2011), farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevre bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Başal ve diğerleri (2015) ise okul öncesi öğretmen adaylarının çevre duyarlılığının yalnızca alan bilgisine bağlı olarak gelişmediğini vurgulamıştır.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, daha önce çevre eğitimi almayan öğretmen adaylarının Çevresel Katılım ve Aktivizm alt boyutunda, çevre eğitimi alanlara göre daha yüksek puan almasıdır. Bu sonuç, çevre eğitimi ile çevreye yönelik davranışlar arasında her zaman doğrudan bir ilişki olmadığını göstermektedir. Özcan ve Arık (2019) da çevre bilincinin davranışlara her zaman tutarlı biçimde yansımadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Bamberg ve Möser'in (2007) meta-analizi, çevreyle ilgili bilgi ve olumlu tutumların tek başına davranış değişikliği oluşturmak için yeterli olmadığını; bireyin içinde bulunduğu çevrenin ve sahip olduğu olanakların da önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, çevre eğitiminin içeriğinin ve uygulanma biçiminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada, ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<.01$). Alt boyutlar arasındaki ilişki düzeyi .254 ile .458 arasında değişirken, alt boyutların ölçeğin toplam puanıyla ilişkisi .625 ile .799 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, alt boyutların birbiriyle bağlantılı olduğunu ancak her birinin farklı bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca ölçeğin genel olarak birbiriyle uyumlu ve bütünlüklü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

- Öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitiminin bireylerin günlük yaşamlarında sürdürülebilir davranışları içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler, proje tabanlı çalışmalar, toplumsal hizmet uygulamaları ile desteklenebilir.
- Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla daha geniş ve farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yürütülmesi, elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ve genellenebilirliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte sürdürülebilir çevre davranışlarını etkileyen değişkenlerin daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilmesi için sürdürülebilirlik yeterlikler, çevre okuryazarlığı, çevresel tutum ve çevresel öz-yeterlik gibi değişkenlerin birlikte konu olduğu araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre davranışlarını etkileyen bireysel ve çevresel unsurların daha derinlemesine anlaşılabilmesi amacıyla nitel ve karma yöntem araştırmalarına yer verilmesi, elde edilen bulguların daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bamberg, S. ve Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.002>
- Başal, H. A., Özen, R. ve Bağçeli Kahraman, P. (2015). Preschool teacher candidates sensitivities and attitudes towards environment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 27-37.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). Sage.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16. bs.). Routledge.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. ve Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, Ç. ve Kan, A. (2020). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1676-1690. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-540945>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). Guilford Press.
- Kollmuss, A. ve Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Oğuz, D., Çakıcı, I. ve Kavas, S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 34-39.
- Özcan, H. ve Arık, S. (2019). Çevre kirliliğine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 425-456.
- Steg, L. ve Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309-317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Tokgöz, E. Ö. ve Serin, H. (2025). Sürdürülebilir çevreye yönelik davranış ölçeği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(45), 100-118. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.88082>
- Topaloğlu, S., Genel, Y. ve Bakırcı, H. (2023). Yeşil kimya farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 744-766. <https://doi.org/10.18009/jcer.1337234>
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/1350462042000338379>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). United Nations.
- WCED (World Commission on Environment and Development). (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L. ve Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218
- Zelezny, L. C., Chua, P. P. ve Aldrich, C. (2000). New ways of thinking about environmentalism: Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

İtme Mi? Çekme Mi?

Pushing Force? Pulling Force?

Ceren CENĞİZ⁹

Özet

Bu çalışma, ilkökul düzeyinde fen bilimleri dersinde “İtme ve Çekme Kuvveti” konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme yaklaşımının uygulanmasını incelemektedir. Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin bilgi edinme sürecini sınıf dışına taşıyarak sınıf içi zamanı uygulama ve tartışmaya ayıran bir pedagojik yaklaşımdır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin kuvvet kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamalarını ve aktif öğrenme sürecine katılmalarını sağlamaktır. Ders öncesi aşamada kısa video ve görsel materyaller kullanılmış, öğrencilerden evde gözlem yapmaları istenmiştir. Sınıf içi etkinliklerde öğrenciler gözlemlerini paylaşmış, nesneler üzerinde uygulamalar yapmış ve grup çalışmalarıyla afiş hazırlamıştır. Bu süreçte bilgi aktarımı yerine bilgi kullanımı ön plana çıkarılmış, öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri ve iş birliği yetenekleri desteklenmiştir. Literatürde ters yüz öğrenme modelinin fen öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırdığı ve kavramların kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, bu yaklaşımın ilkökul fen öğretiminde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, fen öğretimi, itme ve çekme kuvveti, aktif öğrenme

Abstract

This study examines the application of the flipped learning approach in teaching the topic of "Push and Pull Force" in elementary school science lessons. The flipped learning model is a pedagogical approach that moves the students' knowledge acquisition process outside the classroom, dedicating classroom time to application and discussion. The aim of the research is to enable students to understand force concepts by relating them to daily life and to participate in an active learning process. In the pre-lesson phase, short video and visual materials were used, and students were asked to make observations at home. In classroom activities, students shared their observations, performed applications on objects, and prepared posters through group work. In this process, the application of information was emphasized instead of the transfer of information, and students' scientific thinking skills and collaboration abilities were supported. The literature indicates that the flipped learning model increases student motivation and contributes to the permanent learning of concepts in science education. In conclusion, this approach was found to be an effective method in elementary school science education.

Keywords: Flipped learning, science education, push and pull forces, active learning

Giriş

Fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve kavramların kalıcı öğrenilmesine katkıda bulunmak için geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçen yaklaşımlar gerekmektedir. Bu bağlamda, ters yüz öğrenme modeli son yıllarda fen eğitimi alanında giderek daha fazla ilgi görmektedir. Ters yüz öğrenme, bilgi aktarımını sınıf dışına taşıyarak sınıf içi zamanı uygulama, tartışma ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel etkinliklere ayırmayı hedefleyen bir pedagojik yaklaşımdır. Bu model, öğrencilerin önceden hazırlık yaparak derse gelmelerini ve sınıf içinde daha fazla etkileşim kurmalarını sağlar. Yapılan araştırmalar, ters yüz öğrenmenin fen öğretiminde akademik başarı, motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Demirel, 2023; Ünsal, 2023; Yıldız, 2022; Serin & Ercan Yalman, 2023).

Fen bilimleri derslerinde kuvvet kavramı, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebileceği temel konulardan biridir. Özellikle itme ve çekme kuvveti, hareketin oluşumunu anlamada kritik bir rol oynar ve ilkökul düzeyinde somut örneklerle öğretilir. Bu nedenle, bu çalışmada “İtme ve Çekme Kuvveti”

⁹ Millî Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, Sınıf Öğretmeni

konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğrencilerin kavramları keşfetmeleri, uygulamaları ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Literatürde ters yüz öğrenmenin fen öğretiminde öğrenci merkezli bir ortam oluşturduğu ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği vurgulanmaktadır. Son yıllarda fen eğitimi alanında giderek daha fazla ilgi görmektedir (Ünsal, 2023; Demirel, 2023). Bu çalışma, ilkokul düzeyinde ters yüz öğrenme uygulamasının fen öğretiminde nasıl yapılandırılabilirliğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde “İtme ve Çekme Kuvveti” konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin kuvvet kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamalarını ve aktif öğrenme sürecine katılmalarını sağlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 3. sınıf düzeyindeki 33 öğrenci oluşturmaktadır. Ters yüz öğrenme yapısı üç aşamada uygulanmıştır. Bu uygulama, ters yüz öğrenmenin fen öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan Demirel (2023) ve Ünsal (2023) ile uyumludur.

Ders Öncesi Hazırlık (Evde Öğrenme):

Öğrencilere 3–4 dakikalık bir video ve görsel materyaller sunulmuş, “Evde bir şeyi iterken veya çekerken gözlem yap ve resmini çiz” görevi verilmiştir. Bu aşama, öğrencilerin temel kavramlarla önceden tanışmasını sağlamıştır (Bergmann & Sams, 2014; Sontay & Karamustafaoğlu, 2022). Etkinlik temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar da bu sürecin önemini vurgulamaktadır (Sontay & Karamustafaoğlu, 2022).

Ders 1-Keşfetme ve Tartışma (Sınıf İçi):

Öğrenciler evdeki gözlemlerini paylaşmış, öğretmenin getirdiği nesneler üzerinde itme ve çekme uygulamaları yapmış ve “İtme mi, çekme mi?” kart eşleştirme oyunu oynamıştır. Bu etkinlikler, aktif öğrenme ve iş birliğini desteklemiştir.

Ders 2-Ürün Oluşturma:

Gruplar halinde “İtme ve Çekme Kuvveti” afişleri hazırlanmış, her öğrenci günlük yaşamdan bir örnek yazmıştır. Sınıf panosunda “Kuvvetle Hareket” köşesi oluşturulmuştur. Bu aşama, öğrencilerin bilgiyi uygulama ve ifade etme becerilerini geliştirmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak:

- Öğrenci ürünleri (afişler, çizimler),
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, öğrencilerden alıntılar yapılarak ve başka çalışmalardan elde edilen bulgulara da dayanarak yorumlanmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuda yapılmış nitel ve nicel çalışmaların sistematik biçimde incelenmesi ve düzenlenmesi sürecidir (Ültay, Akyurt, & Ültay, 2021). Bu analiz yöntemi sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021).

Araştırma yalnızca bir ilkokulda, 3. sınıf düzeyinde 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Çalışma sadece “İtme ve Çekme Kuvveti” konusuyla sınırlıdır. Farklı fen konularında ters yüz öğrenmenin etkileri incelenmemiştir. Ders öncesi materyallerin izlenmesi için öğrencilerin evde internet ve cihaz erişimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum, bazı öğrenciler için eşitsizlik yaratabilir. Ters yüz öğrenme uygulaması için öğretmenin ek hazırlık süresi gerekmektedir. Bu, yoğun müfredat içinde öğretmenler için zorluk oluşturabilir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (gözlem, öğrenci ürünleri, görüşmeler) nitel verilere dayalıdır. Nicel ölçümler yapılmadığı için akademik başarıya etkisi sınırlı olarak değerlendirilebilir.

Bulgular

Soru 1: Bu etkinlikte neler yaptın? Kısaca anlatır mısın?

Öğrenciler bu soruya verdikleri cevaplarında itme ve çekme kuvveti ile ilgili resim yaptığını afişler tasarladıklarını ifade etmişlerdir. İtme çekme deneyi yaptığı nesnelerle ilgili resimler çizip boyadığını ve grup çalışmalarıyla iş birliği yaptıklarını, bunları yaparken de çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara dair bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

“Bu etkinlikte grup çalışması yaptık, grup çalışmasının çok güzel olduğunu düşünüyorum.”

“İtme ve çekme kuvveti ile ilgili deneyler yaptım sonra arkadaşarımla grup olup bir afiş tasarladım.”

Bazı öğrenciler ise grup çalışmasında rol alırken geri planda kaldığını ve etkinliği ürüne dökme aşamasında rol üstlenemediğinden üzüntü duyduğunu ifade etmiştir.

“Fikir verdim ama beni dinlemediler.”

Bu durum, etkinlik temelli öğretimin grup dinamikleri üzerindeki etkisini vurgulayan Öcal (2012) ve Şan (2017) ile benzerlik göstermektedir.

Soru 2: Bu etkinlik bir kere daha yapılacak olsa nelerin yapılmasını isterdin?

Bazı öğrencilerden bu soruya verdikleri cevaplarında okul bahçesi gibi sınıf dışı bir alanda böyle bir etkinlik yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna örnek bir ifade şöyledir:

“Dışarıda ya da okul bahçesinde olmasını isterim.”

Bazı öğrenciler ise bu etkinlik tekrar yapılsaydı grupları kendilerinin oluşturmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bunula ilgili öğrenci ifadesinin bir örneği şöyledir:

“Bu etkinlik güzel ama kendimiz rastgele grup oluştursak daha iyi olabilir.”

Bu bulgu, ters yüz öğrenmenin motivasyonu artırdığı yönündeki Demirel (2023) ve Ünsal (2023) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Soru 3: Etkinliği yaparken seni en çok zorlayan şey neydi?

Bu noktada öğrencilerden bazıları gürültünün bazıları yazı yazmanın bazıları resim yapmanın onları zorladığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise herhangi bir aşamada zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu ise nesnelerin ağır olması sebebiyle itme ve çekme konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Kutu çok ağır olduğu için onu zor hareket ettirdim.”

Soru 4: Bu etkinlik sana ne öğretti ya da hangi konuda düşünmeni sağladı?

Öğrenciler bu soruya verdikleri cevaplarında itme ve çekmeyi, kuvveti, sorumluluk almayı, iş birliği yapmayı ve itme ve çekme konularında düşünmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerle dair bazı örnekler şöyledir:

“Bu etkinlik bana şunları öğretti: İş birliği yapmayı, yardımlaşmayı, itme ve çekme kuvvetini öğretti.”

“İtme ve çekme konuda düşünmemi sağladı ve bunu öğretti.”

Bu sonuç, etkinlik temelli öğrenmenin fen öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan Sontay & Karamustafaoğlu (2022) ile paralellik göstermektedir.

Soru 5: Bir sonraki etkinlik yapılacak olsa nelerin yapılmasını istersin?

Bu soruya öğrenciler çoğunlukla daha zor bir etkinlik olmasını istediklerini ifade eden cevaplar vermişlerdir.

“Grupların daha az olmasını ve daha zor bir etkinlik olmasını istedim.” “Daha zor yani daha çok yazı yazmamız gibi şeyler.”

Soru 6: Evde bir şeyi iterken ya da çekerken neler fark ettin? Hangi hareket daha kolaydı?

Öğrenciler bu soruya cevap verirken nesnelerin itme sırasında uzaklaştığını ve çekme sırasında ise kendilerine yaklaştığını ifade etmiş. En kolay gelen ise itme etkinliği olduğunu belirtmişlerdir.

“Sandalyeyi ittiğimde ve çektiğimde itme daha kolaydı.”

“Bir şeyi çekerken geri iterken ileri gidiyor. En kolay itme kuvvetidir.”

“Buz dolabının kapağını açarken çekme kuvveti uyguladım. Camı kapatırken itme kuvveti uyguladım. Ama buz dolabının kapağını açmak daha kolaydı.”

Bazı öğrenciler ise günlük hayatında itme ve çekme kuvvetinin farkına vardığını ifade etmiştir.

“İtme ve çekmeyi fark etmesek de kullanıyoruz.”

Serin & Ercan Yalman (2023)’in ters yüz öğrenmenin kavramsal değişime katkı sağladığı yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Soru 7: Sınıfta oynadığımız “İtme mi, çekme mi?” oyununda en çok hangi nesneyle çalışmak hoşuna gitti? Neden?

Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplar itmeyi sevdiklerini, en çok oyuncak araba ve topu itip çekmeyi sevdiklerini çünkü hafif olduklarını ifade etmişlerdir.

“Kapıyı açmak ve oyuncak arabayı itmek çünkü çok kolaydı.” “Topla çünkü çok yumuşaktı.”

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Tartışma

Ters yüz öğrenme öğrencilerin derse katılımını ve kavramsal öğrenmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, etkinlik sırasında itme ve çekme kuvvetini deneyimlemiş, grup çalışmalarıyla iş birliği yapmış ve öğrenme sürecinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, literatürde ters yüz öğrenmenin fen öğretiminde motivasyonu artırdığı ve kavramların kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığı yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Bu bulgular, Demirel (2023) ve Ünsal (2023)’ün ters yüz öğrenmenin fen öğretiminde akademik başarı ve öz düzenleme becerilerini artırdığı yönündeki sonuçlarıyla tutarlıdır. Ayrıca, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş örnekler üzerinden kavramları keşfetmeleri anlamlı öğrenmeyi desteklemiştir.

Bazı öğrenciler etkinlikte grup çalışmasının olumlu yönlerini vurgularken, bazıları grup içinde yeterince rol alamadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Şan (2017)’nin açık alan etkinliklerinin tercih edilmesi ve grup dinamiklerinin öğrenci memnuniyetini etkilediği yönündeki çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin nesnelerin ağırlığı nedeniyle zorlandıklarını ifade etmeleri Yıldırım & Şimşek (2018)’in bulgularıyla tutarlıdır. Bu sonuçlar, ters yüz öğrenme uygulamalarında etkinlik tasarımında grup yönetimi ve materyal seçiminin önemini göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, ilkökul düzeyinde fen bilimleri dersinde ters yüz öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ve öğrenme sürecine katkılarını ortaya koymuştur. Sonuçlar, bu yaklaşımın öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine olanak sağladığını ve aktif öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Etkinlik temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar da benzer şekilde öğrenci merkezli yaklaşımın öğrenme sürecini güçlendirdiğini göstermektedir (Sontay & Karamustafaoğlu, 2022).

Öneriler

- Öğretmenlere, ders öncesi materyallerin etkili hazırlanması ve sınıf içi etkinliklerin iş birliğine dayalı olarak tasarlanması önerilmektedir. Grup çalışmasının öğrenme sürecindeki rolü, Öcal (2012)’nin etkinlik temelli öğretim üzerine bulgularıyla da desteklenmektedir.
- Grup dinamiklerini iyileştirmek için öğrencilerin grup oluşturma sürecine dahil edilmesi ve etkinliklerin açık alanlarda yapılması önerilebilir.
- Gelecek araştırmalarda, farklı fen konularında ters yüz öğrenmenin uzun vadeli etkileri ve dijital araçların kullanım düzeyi incelenebilir (Arslan, H., 2023).
- Gelecek araştırmalarda farklı fen konularında senaryo temelli öğretimin etkileri de incelenebilir (Öztürk, & Karakaş, 2023; Başar, 2023; Arslan, 2023). Senaryo temelli öğretimle karşılaştırıldığında, ters yüz öğrenmenin öğrencilerin aktif katılımını daha fazla desteklediği görülmektedir (Öztürk & Karakaş, 2023).

Kaynakça

- Arslan, H. (2023). Ters yüz edilmiş öğrenme modeli hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Durum çalışması. [Yayımlanmamış çalışma].
- Başar, T. (2023). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış çalışma].
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. International Society for Technology in Education.
- Demirel, H. (2023). Ters yüz sınıf modeliyle işlenen 8. sınıf fen bilimleri dersinde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öcal, A. (2012). Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 45-60.
- Öztürk, S., & Karakaş, H. (2023). Senaryo temelli öğretimin ilkökul öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarına, fen bilimleri dersi tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. Yaşadıkça Eğitim, 37(3), 764-779. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373630>
- Serin, G., & Ercan Yalman, F. (2023). İlkokul öğrencilerinin ‘İnsan ve Çevre Ünitesi’ndeki kavramsal değişimlerinin incelenmesi: Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarının etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 19(2), 112-128.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2022). Etkinlik temelli öğrenme üzerine yayınlanan ulusal araştırmaların incelenmesi. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 105-113. <https://doi.org/10.1167523>
- Ünsal, H. (2023). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldız, A. (2022). Türkçe öğretiminde teknolojik bir yaklaşıma kuramsal bir bakış: Ters yüz öğrenme. Türkçe Eğitimi Dergisi, 10(1), 55-70.

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yapay Zekâ Destekli Çevre Temalı Dijital Hikâye Kullanımının Öğrencilerin Çevre Tutumlarına Etkisi

The Effect of Using an AI-Supported Digital Story with an Environmental Theme in a Year 3 Life Skills Lesson on Pupils' Attitudes Towards the Environment

Çağatay ÇAKMAK

Özet

İlkokulda çevre eğitimi önemli olmasına karşın, devam eden geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin sürdürülebilirlik ile ilgili tutumlarını değiştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliği gidermek ve eğitim süreçlerini zenginleştirmek için kavramları somut hale getiren üretken yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanılması büyük bir önem taşımakta ve yapılandırılmış eğitim yaklaşımlarında bir pedagojik dönüşüm potansiyeli içermektedir. Önceki çalışmalarda yer alan öneriler dikkate alınarak bu araştırmanın amacı, “üretken yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikayelerin 3. Sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarına etkisini incelemek” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” benimsenerek araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 3. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur ve öğrencilerin tutumlarındaki değişimi belirlemek amacıyla Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki başlangıç farklarını dengelemek amacıyla verilerin analizinde ön test puanlarının eş değişken atandığı Kovaryans Analizi (ANCOVA) istatistik modeli kullanılmıştır. Ön test puanları kontrol altına alındığında, deney grubunun düzeltilmiş son test ortalamalarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüş ($p=0.030$) ve gerçekleştirilen uygulamanın orta-geniş düzeyde bir etki büyüklüğü sağladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; üretken yapay zekâ destekli dijital hikayelerin, ilkökul öğrencilerinde çevre tutumu geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Dijital Hikâye, Hayat Bilgisi Öğretimi, Üretken Yapay Zekâ

Abstract

Although environmental education is important in primary schools, the traditional teaching methods currently in use are insufficient in changing pupils' attitudes towards sustainability. To address this shortcoming and enrich educational processes, the use of generative AI tools that make concepts tangible is of great importance and holds the potential for a pedagogical transformation within structured educational approaches. Taking into account the recommendations from previous studies, the aim of this research was defined as ‘to examine the effect of generative AI-supported digital stories with an environmental theme on the environmental attitudes of Year 3 pupils’. In line with this aim, the research was conducted using the ‘pre-test-post-test control group quasi-experimental design’ from quantitative research methods. The study group consisted of Year 3 pupils, and the Environmental Attitude Scale was used to determine changes in the pupils' attitudes. The findings revealed that there was a statistically significant difference ($p<0.05$) between the pre-test scores of the experimental and control groups prior to the intervention. To account for the initial differences between the groups, the Analysis of Covariance (ANCOVA) statistical model was employed in the data analysis, with pre-test scores set as a covariate. When pre-test scores were controlled for, it was observed that the adjusted post-test means of the experimental group were statistically significant compared to the control group ($p=0.030$), and it was determined that the intervention achieved a medium-to-large effect size. In conclusion, it was found that

productive AI-supported digital stories are a more effective tool than traditional methods for developing environmental attitudes among primary school pupils.

Keywords: Environmental Education, Digital Storytelling, Life Skills Education, Generative Artificial Intelligence

Giriş

Globalde artan çevre problemleri ve iklim değişikliği, sadece teknolojik önlemlerle değil, ayrıca disiplinler arası ve sistematik eğitim yaklaşımlarıyla çözülecek tehditler olmaktadır (Ahmed vd., 2025). Çevresel sorunların temelinde bilinçsiz davranışlar olduğundan, kişilerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmesi sürdürülebilir bir gelecek için önemlidir (Taycı, 2009). Bu bağlama göre çevre eğitimi, kişilerin çevreye yönelik duyarlılık kazanmasını ve çevreyi korumaya yönelik davranış değişikliğini yaşamasını sağlayan en temel araçtır (Gök, 2012).

Çocukluk döneminde kazanılan değerler ve tutumlar çevreyle kurulan empatinin ve çevresel farkındalığın temelidir (Arslanyolu, 2010). Ülkemizdeki eğitim programlarında çevre eğitimi bağımsız bir dersten ziyade, farklı derslerin öğretim programlarına sarmal bir şekilde uyumlanmış durumdadır. Öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, doğaya saygılı olmalarını ve bilinçli kaynak tüketimini amaçlayan bu ders, çevre ile uyumlu çevre okuryazarlığına sahip kişiler yetiştirilmesi için kritik bir temel oluşturmaktadır.

Erken yaşta sunulan çevre eğitiminin önemi bilinse de geleneksel çevre eğitim yöntemleri öğrencilerin sürdürülebilirlik ile ilgili tutum ve davranışlarını değiştirmede birçok zaman yetersiz olduğu yönünde sıkça eleştirilmektedir (Ahmed vd., 2025). Bu yetersizlikleri gidermek için eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanılması, eğitim modellerinde bir değişim oluşturma potansiyeline sahiptir (Cao & Jian, 2024). Günümüzde dijital hikayeler, öğrencilerin dikkatini çeken, karmaşık kavramları basitleştirerek aktaran etkili bir pedagojik araçtır. Özellikle yapay zeka destekli dijital hikayeler, sanat ve bilimi entegre ederek iklim değişikliği, geri dönüşüm ve kaynak tasarrufu gibi çevresel sorunları küçük yaşlar için ilgi çekici hale getirmektedir (Chen, 2025).

Öğrencilerin, yapay zekâ destekli karakterlerle kurdukları bağlar ve etkileşimli hikâye senaryoları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştirmektedir. Bununla birlikte, eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik artan ilgiye rağmen, yapay zeka teknolojilerinin ilkökul düzeyinde sürdürülebilir davranışları yönlendirmek amacıyla kullanımı literatürde oldukça sınırlıdır (Arif vd., 2025). Mevcut araştırmalar çoğunlukla lise ya da üniversite seviyelerine odaklanırken, yapay zeka destekli üretilen dijital hikayelerin ilkökul öğrencilerinin çevre duyarlılığı ve çevresel tutumları üzerindeki etkisini analiz eden deneysel çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Chen, 2025).

Belirtilen bu literatür boşluğu doğrultusunda, yapay zekâ, dijital hikâye anlatımı ve çevre eğitiminin ilkökul 3. Sınıf düzeyinde bir araya getirilmesi gereklidir. Merak duygusuna ve yeni bilgi öğrenmeye açık olan bu sınıf düzeyi öğrencileri, hikaye anlatımı ile çevre eğitimi birleştiren yenilikçi yaklaşımlar için ideal katılımcılardır (Chen, 2025). Su tasarrufu, atık yönetimi, hayvanlara yardım ve enerji verimliliği gibi konuların yapay zekâ desteğiyle kurgulanan dijital hikayelerle sunulması, öğrencilerin günlük hayattaki eylemleri kolaylaştırmaktadır. Yapay zekâ destekli uygulamalar, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri aktararak, çevreye zarar vermenin sonuçları ile çevreyi korumayı somut bir şekilde öğrenmelerine destek olmaktadır (Arif vd., 2025).

3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının doğada yaşam, geri dönüşüm, bitki ve hayvanları koruma gibi kazanımların yoğun bir şekilde olması, bu yenilikçi teknolojilerin entegrasyonu için pedagojik zemini sağlamaktadır. Aynı zamanda, yapay zeka destekli dijital hikayeler, geleneksel hikayelere olan bağımlılığı azaltarak sürdürülebilir bir yapının olmasını desteklemektedir (Lu vd., 2024). Öğrencilerin çevreyle bilişsel bir bağ kurmasına destek olan bu etkileşimli hikayeler, öğrenciler çevrenin bir parçası olduklarını hissettirerek erken yaşta çevre dostu olmalarına destek olmaktadır.

Tüm bu gerekçelere göre, bu araştırmanın amacı, ilkökul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikâye kullanımının öğrencilerin çevre tutumlarına etkisini incelemektir. Bu

amaç doğrultusunda araştırmanın problemi, “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikâye kullanımının öğrencilerin çevre tutumlarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin yalnızca çevresel bilgi düzeylerini artırmayı değil, ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu duyuşsal ve etkileşimli anlatımlar sayesinde onların çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, çevre eğitiminde yapay zekâ destekli dijital hikâyelerin etkisine yönelik literatüre deneysel bir temel sunması beklenmektedir. Bu çalışma, çevre krizlerine karşı çözüm üreten, çevre okuryazarlığı yüksek ve sürdürülebilir bir gelecek oluşturabilecek bilinçli nesillerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlere, akademisyenlere ve program geliştirme uzmanlarına yol gösteren yenilikçi bir çerçeve sunması bakımından önemlidir.

Hipotezler

- **H0:** Yapay zekâ destekli dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubunun çevre tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- **H1:** Yapay zekâ destekli dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubunun çevre tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- **H0:** İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu ile yapay zekâ destekli dijital hikâyelerle öğrenim gören deney grubunun çevre tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- **H1:** İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu ile yapay zekâ destekli dijital hikâyelerle öğrenim gören deney grubunun çevre tutum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma Soruları

- İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikâye kullanımının öğrencilerin çevre tutumlarına etkisi nedir?
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının çevre tutum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunun çevre tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun çevre tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ön test puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının çevre tutum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikâye kullanımının öğrencilerin çevre tutumlarına etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılacaktır. Araştırma kapsamında, deney grubunda yapay zekâ destekli dijital hikâyeler uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerden yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan bir ilkokulun 3. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı

		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
grup	Deney	8	14	22
	Kontrol	10	14	24
Total		18	28	46

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarındaki değişimi ve farklılıkları ölçmek için veri toplama aracı olarak nicel bir ölçme aracı (Çevre Tutum Ölçeği) kullanılmıştır. Bu ölçek, uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

Kullanılan ölçek Sinem Genç tarafından 2025 yılında hazırlanan “STEM eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki öğrenci motivasyonuna ve çevre tutumuna yönelik etkisi” tezinde kullanılan “Çevre Tutumu” ölçeğidir.

Uygulama Süreci:

- Hafta 1 (Ön Test):** Her iki gruba da "Çevre Tutum Ölçeği"nin ön test olarak uygulanması.
- Hafta 2-5 (Müdahale):**
 - Kontrol Grubu:* Mevcut ders planı ve ders kitapları ile çevre konularının işlenmesi.
 - Deney Grubu:* Hazırlanan yapay zekâ destekli dijital hikâyelerin izletilmesi, hikâye üzerinden tartışmalar yapılması ve hikâyenin yarıda kesilip öğrencilere "Sence sonra ne olmalı?" diye sorularak interaktif hale getirilmesi.
- Hafta 6 (Son Test):** Her iki gruba da "Çevre Tutum Ölçeği"nin son test olarak uygulanması.

Deney grubundaki öğrencilere doğada yaşam, geri dönüşüm, bitki ve hayvanları koruma, su tasarrufu, atık yönetimi ve enerji verimliliği gibi kazanımların işlenmesinde yapay zekâ desteğiyle kurgulanan dijital hikâyeler sunulacaktır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise Hayat Bilgisi dersi mevcut öğretim programına uygun olarak geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenecektir.

Kullanılan Dijital Hikâyeler Google Gemini Storybook Eklentisiyle oluşturulmuştur.

Su Tasarrufu Temalı Hikâye Promptu

Üçüncü Sınıf düzeyine uygun, su tasarrufu konusunu öğreten çevre temalı dijital bir hikâye oluşturun. Hikâyenin kahramanı günlük yaşamında dış fırçalarken musluğu kapatmayı, banyo yaparken daha az su kullanmayı ve susuz kalma riskini fark etmeyi öğrensin. Hikâyede suyun değerini anlatan sevimli bir yapay zekâ rehber karakter bulunsun. Metinler kısa, anlaşılır ve duygusal etki taşıyan cümlelerden oluşsun. Hikâye sonunda çocuklara “Bugün suyu korumak için ne yapabilirsin?” sorusu yöneltilsin.

Geri Dönüşüm Temalı Hikâye Promptu

Üçüncü sınıf öğrencileri için geri dönüşüm bilincini geliştiren interaktif bir dijital hikâye yaz. Kahraman; çöpleri ayırmayı, geri dönüşüm kutularını kullanmayı ve çevre kirliliğini azaltmanın önemini öğrensin. Yapay zekâ karakter, atıkların yeniden nasıl doğaya kazandırıldığını çocukça bir dille açıklasın. Hikâye boyunca renkli geri dönüşüm sembolleri ve mutlu bir doğa atmosferi betimlensin. Son bölümde çocuklara kendi geri dönüşüm görevlerini seçebilecekleri bir etkinlik ekle.

Hayvanlara Yardım Temalı Hikâye Promptu

Sokak hayvanlarına yardım etmeyi ve doğadaki canlılara saygıyı anlatan duygusal bir çocuk hikâyesi oluşturun. Hikâyede kahraman; kuşları beslemeyi, sıcak havalarda hayvanlar için su bırakmayı ve hayvanların yaşam alanlarını korumanın önemini öğrensin. Yapay zekâ rehber, tüm canlıların doğanın bir parçası olduğunu sevgi dolu bir dille anlatsın. Hikâye umut verici ve merhamet duygusunu güçlendiren bir sonla bitsin.

Enerji Tasarrufu Temalı Hikâye Promptu

Enerji tasarrufu bilincini geliştiren eğitsel bir dijital hikâye yaz. Kahraman; gereksiz yanan lambaları kapatmayı, az elektrik tüketen ürünleri tercih etmeyi ve enerjinin doğa için neden önemli olduğunu keşfetsin. Yapay zekâ karakter, enerjinin üretim sürecini basit ve eğlenceli bir benzetmeyle açıkla. Hikâye sonunda çocuklara “Evinde enerjiyi korumak için hangi adımı seçersin?” sorusu sorulsun.

Çevre Sorumluluğu ve Duyarlılık Temalı Hikâye Promptu

Çevreyi koruma sorumluluğunu ve doğa sevgisini anlatan ilham verici bir dijital hikâye oluştur. Hikâyede kahraman; orman yangınlarına üzülmeyi, nesli tükenen hayvanlar için kaygı duymayı ve doğayı korumak için küçük adımlar atmayı öğrensin. Yapay zekâ rehber, “küçük iyiliklerin dünyayı değiştirebileceğini” gösteren görevler versin. Hikâye umut, sorumluluk ve birlikte hareket etme mesajıyla sonlansın.

Verilerin Analizi

Elde edilen ön test ve son test puanları istatistiksel analiz yazılımları kullanılarak analiz edilecektir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılacaktır. Ön test puanlarının kontrol altına alınması gerektiğinde (örneğin son test puanları karşılaştırılırken) ise Kovaryans Analizi (ANCOVA) gibi istatistiksel testlerden yararlanılacaktır.

Bulgular**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin İstatistikleri**

Grup	N	Ort.	SS	sd	t	p
Deney	22	77,91	13,20	35,01	-2,07	,046
Kontrol	24	84,71	8,37			

Tablo 2 incelendiğinde, üretken yapay zekâ destekli dijital hikayelerin uygulandığı deney grubunda 22 öğrencinin ön test çevre tutum puanı ortalamasının 77,91 (SS=13,20) olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubundaki 24 öğrencinin ön test çevre tutum puanı ortalaması ise 84,71 (SS=8,37) olarak hesaplanmıştır. Grupların uygulama öncesi ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmış ve kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < .05$) Başlangıçtaki bu farklılık nedeniyle, uygulamanın etkililiğini yansıtan bir şekilde ölçmek için araştırmanın devamında grupların ön test puanlarının kontrole alındığı Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma gruplarının deney öncesi çevre tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığı için analiz de varyansların eşit kabul edilmediği sonuçlar dikkate alınmıştır. Analize göre, deney ve kontrol gruplarının ön test çevre tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($t = -2.065$, $p = .046$, $p < .05$). Bu bulgu, grupların deney öncesi eşit düzeyde çevre tutumuna sahip olmadığını; kontrol grubunun ön test puanlarının deney grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grupları arasında bu başlangıç farklılığın sonuçlara etkisini kontrol altına almak için, ön test puanlarının ortak değişken (kovaryant) olarak atandığı ANCOVA kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	SS	sd	t	p
Ön Test	84,71	24	8,37	23	1,54	,137
Son Test	80,17	24	15,13			

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki 24 öğrencinin ön test çevre tutum puanı ortalamasının 84,71 (SS=8,37) olduğu görülmektedir. Süreç sonunda aynı öğrencilerden elde edilen son

test puan ortalamasının ise 80,17 (SS=15,13) olduğu hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin çevre tutum puanlarında sürecin sonunda sayısal olarak bir düşüş gözlemlenmiştir. Puanlar arasındaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Ort.	SS	sd	t	p
Ön Test	24	84,71	8,37	23	1,54	,137
Son Test	24	80,17	15,13			

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test çevre tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($t=1.539$, $p=.137$, $p>.05$) Bu bulgu, araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin süreç başındaki ve süreç sonundaki çevre tutumlarının benzer düzeyde kaldığını; mevcut geleneksel eğitim programının öğrencilerin tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	SS
Ön Test	77,9091	22	13,20
Son Test	86,9545	22	13,07

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda bulunan 22 öğrencinin ön test çevre tutum puanı ortalamasının 77.91 (SS=13.20) olduğu görülmektedir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra aynı öğrencilerden elde edilen son test puan ortalamasının ise 86.95 (SS=13.07) seviyesine yükseldiği hesaplanmıştır. Bu veriler, deney grubu öğrencilerinin çevre tutum puanlarında süreç sonunda pozitif yönde sayısal bir artış olduğunu göstermektedir. Gözlemlenen bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı ise Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilerek raporlanmıştır.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Ort.	SS	sd	t	p
Ön Test	22	77,91	13,20	21	-2,72	,013
Son Test	22	86,95	13,07			

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çevre tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($t=-2.724$, $p=.013$, $p<.05$) Bu bulgu, sürece dahil edilen üretken yapay zeka destekli çevre temalı dijital hikayelerin öğrencilerin çevre tutumlarını olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiğini ispatlamaktadır.

Tablo 7. Kovaryans Analizi (ANCOVA) Öncesi Gruplara İlişkin Katılımcı Dağılımı

Grup	N
Deney	22
Kontrol	24

Tablo 7 incelendiğinde, analize toplam 46 öğrencinin dahil olduğu görülmektedir. İşleme alınan grup faktörü altında; üretken yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikayelerin uygulandığı deney grubunda 22 öğrenci, mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunda ise 24 öğrenci yer almaktadır. Bu veriler, analiz edilen grupların örneklem büyüklüklerinin araştırma süreciyle tutarlı olduğunu teyit etmektedir.

Tablo 8. ANCOVA Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Varsayımı Test Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Grup	235,99	1	235,988	1,259	,268
Ön Test	980,50	1	980,503	5,233	,027
Grup* Ön Test	135,28	1	135,280	,722	,400

Tablo 8 incelendiğinde, grup bağımsız değişkeni ile ortak değişken olan ön test puanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($F=0.722$, $p=.400$, $p>.05$) Bu bulgu, ön testin son test üzerindeki etkisinin her iki grup için de benzer düzeyde olduğunu; bir diğer ifadeyle regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının sağlandığını doğrulamaktadır. Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının karşılanması üzerine, etkileşim terimi modelden çıkarılmış ve gruplar arasındaki asıl farklılığı incelemek için temel ANCOVA analizine geçilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Grup	Ort.	SS	N
Deney	86,95	13,07	22
Kontrol	80,17	15,13	24
Toplam	83,41	14,44	46

Tablo 9 incelendiğinde, üretken yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikayelerin uygulandığı deney grubundaki 22 öğrencinin son test çevre tutum puanı ortalamasının 86.95 ($SS=13.07$) olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunda yer alan 24 öğrencinin son test çevre tutum puanı ortalaması ise 80.17 ($SS=15.13$) olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan toplam 46 öğrencinin genel son test ortalaması ise 83.41'dir. Bu veriler, grupların ön test puanlarındaki olası farklılıklar kontrol altına alınmadan önceki düzeltilmemiş son test ortalamalarını yansıtmaktadır. Grupların son test ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve ön test tutumlarının etkisini yansız olması amacıyla araştırmanın ana analizine (ANCOVA) geçilmiştir.

Tablo 10. Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları

F	sd1	sd2	p
,02	1	44	,886

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test çevre tutum puanlarına ilişkin hata varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. ($F=0.021$, $p=.886$, $p>.05$) Elde edilen Levene testi

anamlılık değerinin .05'ten büyük olması, grupların dağılımlarının benzer olduğunu ve istatistiksel açıdan varyansların homojenliği varsayımının başarıyla sağlandığını göstermektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Son Test Çevre Tutum Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta Kare
Ön Test	845,54	1	845,54	4,54	,039	,096
Grup	943,37	1	943,37	5,07	,030	,105

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test çevre tutum puanları arasında, grup faktörüne bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($F=5.068$, $p=.030$, $p<.05$) Düzeltilmiş son test ortalamaları dikkate alındığında, üretken yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikayelerin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarının (88.37) mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun tutum puanlarından (78.86) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, grup ana etkisine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü (Kısmi Eta Kare) değeri $n^2=.105$ olarak bulunmuştur. Bu değer, çevre tutum üzerinde gözlemlenen değişimin yaklaşık %10,5'inin doğrudan uygulanan deney sürecinden kaynaklandığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, süreç başındaki tutum farklılıkları istatistiksel olarak eşitlendiğinde dahi, sürece dahil edilen üretken yapay zekâ destekli dijital hikayelerin öğrencilerin çevre tutumlarının mevcut eğitim programıyla karşılaştırıldığında daha etkili ve anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ispatlamaktadır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

grup	Düzeltilmiş Ort.	SH
Deney	88,38	2,98
Kontrol	78,87	2,85

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi tutum puanları istatistiksel olarak eşit kabul edildiğinde (Kovaryant değeri=81.45), üretken yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikayelerin uygulandığı deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasının 88.37 (SH=2.98) olduğu hesaplanmıştır. Mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ise 78.86 (SH=2.85) seviyesinde kalmıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada, ilkökul 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapay zekâ destekli çevre temalı dijital hikâye kullanımının öğrencilerin çevre tutumlarına etkisi, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ön test puanları kontrol altına alındığında, üretken yapay zekâ destekli dijital hikayelerle eğitim gören deney grubu öğrencilerin çevre tutum son test puanlarının, var olan öğretim programına dayalı geleneksel yöntemlerle eğitim gören kontrol grubu öğrencileriyle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark çıktığı tespit edilmiştir. ($p=0.030$) Oluşan bu anlamlı farklılık, uygulanan dijital hikâyenin öğrencilerin çevre tutumları üzerinde orta-geniş düzeyde bir etki büyüklüğü yarattığını göstermektedir.

Tartışma

Elde edilen anlamlı sonuç, eğitim bilimleri bakış açısından incelendiğinde çeşitli etkenlerle açıklanabilmektedir. İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim özellikleri değerlendirildiğinde, çevre tutumu ve sürdürülebilirlik gibi çok boyutlu kavramların benimsenmesi zor olmaktadır (Chen, 2025). Üretken yapay zekanın aktardığı görsel içerikler, etkileşimli anlatım dili ve çocukların yaş düzeylerine

göre kişiselleştirilmiş hikaye kurguları, öğrencilerin dikkatini geleneksel hikaye ve sunuş odaklı yöntemlerle kıyaslandığında öğrenme sürecini somutlaştırmıştır (Lu vd., 2024). Özellikle yapay zekâ tarafından oluşturulan rehber karakterler, öğrencilerin bu karakterlerle bilişsel bir bağ kurmasını sağlamıştır. Öğrencilerin karakterlerle kurduğu bağ, hayvanları koruma, su ve enerji tasarrufu yapma ya da geri dönüşüm gibi ekolojik sorumlulukların bireyselleştirilerek değere dönüşmesine imkân sağlamıştır.

Literatürdeki benzer çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Chen (2025) tarafından yürütülen çalışmada, sanat ve bilimi birleştiren yapay zeka destekli hikayelerin ilkökul çocuklarının çevreye yönelik duyarlılıklarını ve tutumlarını anlamlı ölçüde artırdığı; hikayelerden alınan hazzın ve karakterlerle kurulan bağın önemli bir “aracı” olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Lu vd. (2024) yapay zeka destekli görsel ve metinlerin hikaye olarak sunulmasının, öğrencilerin çevre tutumunu, kavramları anlama kapasitelerini artırdığını ortaya koymuştur. Arif (2025) ise yapay zeka araçlarının ilkökul gruplarında çevre okuryazarlığı geliştirmede dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden, çalışmadan elde edilen orta-geniş etki büyüklüğü, yapay zeka destekli dijital hikayelerin öğrenmeyi illettığı yönündeki literatürle uyumludur.

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi ya da Fen Bilimleri derslerinde çevre temalı kazanımları somutlaştırmak amacıyla metin ve görsel üreten yapay zekâ araçlarından yararlanmalıdır.
- Derse hazırlık sürecinde öğrencilerin yaş, ilgi ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun dijital hikayeler oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin düz anlatımından ziyade, hikâyeyi belirli yerlerde durdurarak “Sence kahramanımız ne yapmalı?” ya da “Sen olsan çevreyi korumak için hangi kararı verirdin?” gibi sorularla öğrencileri hikâyeye entegre eden etkileşimli bir yapıya geçmeleri önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yapay zekâ araçları desteğiyle “çevre kuru yucu kahramanlarını” tasarlamaları sağlanarak ders motivasyonları artırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, üretken yapay zekâ destekli çevre eğitim materyallerinin etkililiği farklı eğitim düzeylerinde (okul öncesi, ortaokul ya da lise) ve daha geniş örneklemelerle karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Öğrencilerde oluşan çevre tutumunu ölçmek amacıyla, belirli aralıklarla testlerin yapıldığı boylamsal araştırmalar tasarlanmalıdır.
- Yapay zekâ destekli dijital hikayelerin yalnızca “tutum” değişkeninde değil; okuduğunu anlama, yaratıcı yazma becerileri, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri de yeni araştırmalar için konu olabilir.

Kaynakça

- Ahmed, A., Haris Fadzilah, A. H., & Chan, T. J. (2025). Impact of green media on purchase intention: The moderating role of artificial intelligence in sustainable marketing. *PaperASIA*, 41(4b), 344–359. <https://doi.org/10.59953/paperasia.v41i4b.559>
- Arif, M., Ismail, A., & Irfan, S. (2025). AI-powered approaches for sustainable environmental education in the digital age: A study of Chongqing International Kindergarten. *International Journal of Environment, Engineering and Education*, 7(1), 35–47. <https://doi.org/10.55151/ijeedu.v7i1.184>
- Arslanyolu, K. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Cao, F., & Jian, Y. (2024). The role of integrating AI and VR in fostering environmental awareness and enhancing activism among college students. *Science of the Total Environment*, 908, Article 168200. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.168200>
- Chen, J. (2025). Enjoyment of AI-generated stories blending art and science: Impact on preschoolers' pro-environmental attitudes. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1579510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1579510>
- Gök, E., & Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(4), 77–93. <https://doi.org/10.12973/tused.10152a>
- Lu, R.-S., Lin, H.-C. K., Yang, Y.-C., & Chen, Y.-P. (2024). Integrating urban mining concepts through AI-generated storytelling and visuals: Advancing sustainability education in early childhood. *Sustainability*, 16(24), Article 11304. <https://doi.org/10.3390/su162411304>
- Taycı, F. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma – Çorlu örneği* [Yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eğitimde Hibrit Dil Kullanımı: Sistemik Literatür Taraması

The Use of Hybrid Language in Education: A Systematic Literature Review

Firuze Öztaş Yıldız¹, Canan Polater² & Tansu Polater³

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaları sistemik olarak inceleyerek alanyazındaki eğilimleri ortaya koymak ve hibrit dil yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne ilişkin mevcut kanıtları sentezlemektir. Bu amaç doğrultusunda PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yaklaşımı kullanılarak sistemik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanında yürütülen tarama sonucunda belirlenen dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri uygulanmış; 2015–2026 yılları arasında yayımlanan 38 ampirik araştırma incelemeye dâhil edilmiştir. İncelenen çalışmalar; yayın yılı, eğitim düzeyi, araştırma yöntemi, disiplin, hibrit dilin alt boyutları ile raporlanan fırsatlar ve zorluklar açısından içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular, hibrit dil araştırmalarının özellikle 2019 yılından itibaren arttığını ve çalışmaların ağırlıklı olarak ilkökul düzeyinde, fen eğitimi bağlamında ve nitel araştırma desenleriyle yürütüldüğünü göstermektedir. Ayrıca, araştırmaların büyük bölümünde doğal dil ile görsel temsillerin hibrit dilin temel bileşenleri olarak öne çıktığı, matematiksel temsiller ile manuel-teknik işlemlerin görece sınırlı biçimde ele alındığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar, hibrit dil yaklaşımının öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerini desteklediğini, kavramsal öğrenmeyi derinleştirdiğini, öğrenci katılımını artırdığını ve öğretim süreçlerinin niteliğini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çok modlu öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesine yönelik standart ölçme araçlarının yetersizliği, öğretmenlerin çok modlu pedagojik yeterliklerindeki eksiklikler ve öğrencilerin farklı gösterim biçimleri arasında geçiş yaparken yaşadıkları bilişsel güçlükler, yaklaşımın eğitim ortamlarında etkili biçimde uygulanmasının önündeki temel zorluklar olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hibrit dil, sistemik literatür taraması, PRISMA

Abstract

The purpose of this study is to systematically review research on the use of hybrid language in education, identify trends in the literature, and synthesize the existing evidence regarding the role of the hybrid language approach in teaching and learning processes. To achieve this aim, a systematic literature review was conducted in accordance with the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines. A search of the Web of Science database was performed, and after applying the predefined inclusion and exclusion criteria, 38 empirical studies published between 2015 and 2026 were included in the review. The selected studies were analyzed through content analysis with respect to publication year, educational level, research methodology, discipline, dimensions of hybrid language, and the reported opportunities and challenges. The findings indicate that research on hybrid language has increased notably since 2019 and has been conducted predominantly at the primary school level, within science education, and using qualitative research designs. Furthermore, the findings reveal that natural language and visual representations constitute the predominant components of hybrid language, whereas mathematical representations and manual-technical operations have received comparatively limited attention. The reviewed studies demonstrate that the hybrid language approach supports students' meaning-making processes, enhances conceptual understanding, promotes student engagement, and enriches the quality of teaching and learning. However, the lack of standardized assessment tools for multimodal learning products, teachers' insufficient multimodal pedagogical competencies, and students' cognitive difficulties in transitioning between different representational forms emerge as the principal challenges to the effective implementation of the approach in educational settings.

Keywords: Hybrid language, systematic literature review, PRISMA

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin yalnızca bilimsel bilgiye ulaşmalarını değil, bu bilgiyi sorgulayabilmelerini, yorumlayabilmelerini ve farklı bağlamlarda etkili biçimde kullanabilmelerini gerekli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda fen eğitiminin temel amaçlarından biri, bilimsel süreçlere aktif olarak katılabilen ve bilimsel okuryazarlık becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir (DeBoer, 2000; Demirbağ ve Günel, 2014; MEB, 2024). Bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi ise öğrencilerin araştırma-sorgulama süreçlerinde gözlem yapma, hipotez kurma, veri toplama, çıkarım yapma, tartışma ve sonuçlarını paylaşma gibi bilimsel uygulamaları etkili bir biçimde gerçekleştirmelerini gerektirmektedir. Bu süreçlerin ortak noktası ise dilin yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bilimsel anlam oluşturma'nın temel bileşenlerinden biri olarak kullanılmasıdır (Casteel ve Isom, 1994; Norris ve Phillips, 2003; NRC, 1996).

Bilimsel dil, günlük iletişimde kullanılan dilden farklı olarak kendine özgü kavramlar, söylem biçimleri ve temsil sistemleri içeren akademik bir yapı sergilemektedir (Halliday, 1978). Bilimsel olguların açıklanması, hipotezlerin oluşturulması, verilerin yorumlanması ve bilimsel argümanların geliştirilmesi, öğrencilerin akademik kelime dağarcığını, bilimsel söylem özelliklerini ve disipline özgü dil yapılarını kullanmalarını gerektirmektedir (Chamot ve O'Malley, 1986; Gee, 2004). Bununla birlikte öğrenciler, günlük yaşamda edindikleri dil becerileri sayesinde sosyal iletişim kurabilseler de derslerde karşılaştıkları soyut kavramları açıklamak, bilimsel metinleri anlamlandırmak ve bilimsel düşüncelerini ifade etmek konusunda güçlük yaşayabilmektedirler (Cummins, 1996; Fang, 2004; McDermott ve Honigsfeld, 2017; Stoddart vd., 2002). Bu nedenle bilimsel dilin geliştirilmesi, yalnızca kavramsal öğrenmeyi değil, öğrencilerin bilimsel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimini de doğrudan etkilemektedir.

Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, öğrencilerin bilimsel bilgiyi deneyimleyerek yapılandırmalarına olanak tanıyan öğrenme ortamları sunmaktadır (Baker ve Saul, 1994; Lee ve Fradd, 1998; Rodriguez ve Bethel, 1983; NRC, 1996). Bu süreçte öğrenciler yalnızca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kullanmakla kalmamakta; aynı zamanda deney sonuçlarını tablo ve grafiklerle göstermekte, matematiksel ilişkiler kurmakta, görsel temsiller oluşturmakta ve uygulamalı etkinlikler sırasında çeşitli araç-gereçleri kullanarak bilimsel anlam üretmektedirler (Ainsworth, 2006; Lee ve Fradd, 1998). Dolayısıyla öğrenme süreci, farklı iletişim biçimlerinin eş zamanlı olarak kullanıldığı çok yönlü bir anlam oluşturma süreci niteliği taşımaktadır.

Hibrit dil, Lemke'nin (2004) fen eğitiminde bilimsel anlamın tek başına doğal dille oluşturulamayacağı görüşüyle örtüşmektedir. Lemke (2004), bilimsel iletişimin doğal dil, matematiksel ifadeler, görsel temsiller ve manuel-teknik işlemlerden oluşan dört temel modun bütünleşik kullanımına dayandığını ve bu bütünleşik yapıyı hibrit dil (hybrid language) olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısına göre bilimsel okuryazarlık, yalnızca bilimsel kavramları bilmek değil, farklı iletişim modlarını uygun durumlarda bir arada kullanarak bilimsel anlam oluşturabilme yeterliğini de kapsamaktadır. Doğal dil bilimsel düşüncelerin sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesini sağlarken, matematiksel ifadeler nicel ilişkilerin açıklanmasına, görsel temsiller soyut kavramların somutlaştırılmasına ve manuel-teknik işlemler ise uygulamalı etkinlikler sırasında bilimsel anlamın deneyimlenmesine katkı sunmaktadır (Ainsworth, 2006; Heinich vd., 1999; Lemke, 2004; Oliveira ve Weinburgh, 2016).

Alan yazında hibrit dil kavramı bazı çalışmalarda çok modluluk (multimodality) ya da modsal betimlemeler (multimodal representations) kapsamında ele alınmaktadır (Ainsworth vd., 2011; Moline, 2011; Wu vd., 2019; Yeo ve Nielsen, 2020). Her iki yaklaşım da bilimsel anlamın yalnızca yazılı ve sözlü dil aracılığıyla oluşturulmadığını; görseller, matematiksel ifadeler ve diğer temsil biçimlerinin de öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Demirbağ ve Günel, 2014; McDermott ve Hand, 2016). Bununla birlikte hibrit dil yaklaşımı, çok modlu iletişim anlayışını daha kapsamlı ele alarak öğrencilerin bilimsel söylem geliştirmelerini, farklı modlar arasında anlamlı geçişler kurmalarını ve uygulamalı etkinlikler yoluyla bilimsel anlam oluşturmalarını merkeze almaktadır (Lemke, 2004). Bu yönüyle hibrit dil, yalnızca farklı temsil araçlarının kullanılmasını değil, bu araçların bilimsel düşünme sürecini destekleyecek şekilde bütüncül olarak kullanılmasını esas almaktadır.

Son yıllarda çok modlu öğrenme ortamları ve modsal betimlemeler üzerine gerçekleştirilen araştırmaların sayısındaki belirgin artış (Batır, 2022; Çetin, 2023; Demiralp, 2022; McDermott ve Hand,

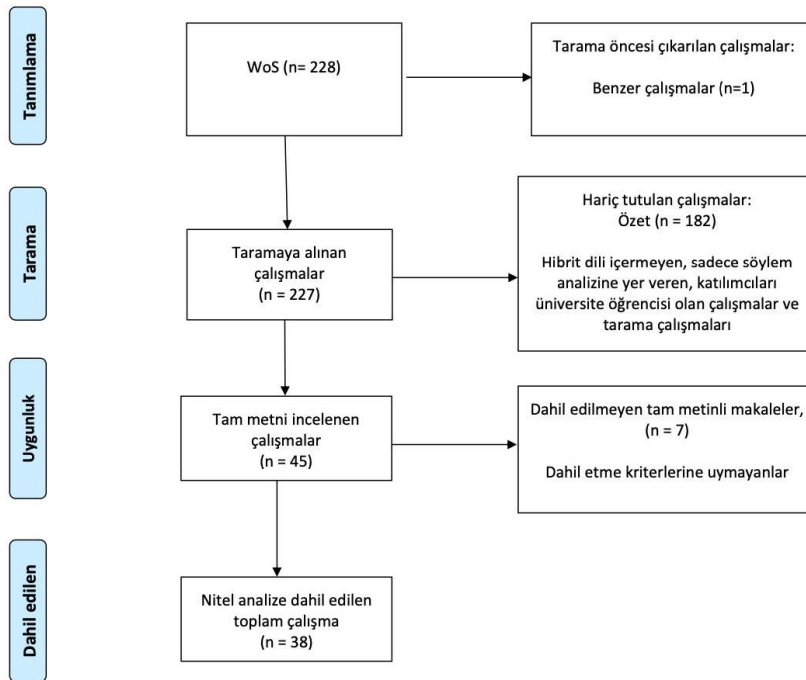
2016; Price vd., 2023; Şantaş, 2017; Tang, 2022; Yeo ve Nielsen, 2020), eğitimde hibrit dil kullanımını en güncel çalışmaları da kapsayacak biçimde bütüncül bir yaklaşımla ele alan sistematik derleme çalışmalarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaları sistematik olarak inceleyerek alanyazındaki eğilimleri ortaya koymak ve hibrit dil yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne ilişkin mevcut kanıtları sentezlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Alanyazınında hibrit dil kullanımının dağılımı;
 - a) yıllara,
 - b) eğitim düzeylerine,
 - c) araştırma yöntemlerine,
 - d) disiplinlere,
 - e) hibrit dilin alt boyutlarına göre nasıldır?
- 2) Alanyazında eğitimde hibrit dilin kullanımına ilişkin;
 - a) hangi fırsatlar,
 - b) hangi zorluklar belirlenmiştir?

Yöntem

Bu çalışma, eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaları sistematik olarak inceleyerek alanyazındaki eğilimleri ortaya koymak ve hibrit dil yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne ilişkin mevcut kanıtları sentezlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırma sorularına yanıt verebilmek için kapsamlı bir Sistematik Literatür Taraması (SLR) gerçekleştirilmiştir. SLR, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla önceden belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan çalışmaların sistematik olarak belirlenmesini sağlayan, tekrarlanabilir, bilimsel ve şeffaf bir araştırma yöntemi olması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir (Mengist vd., 2020). Literatür tarama ve çalışma seçim süreci, Moher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) akış şeması doğrultusunda raporlanmıştır. PRISMA akış şeması; tanımlama (identification), tarama (screening), uygunluk (eligibility) ve dahil Etme (included) olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Şekil 1'de, PRISMA yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen literatür tarama ve çalışma seçme süreci sunulmuştur.

Şekil 1. PRISMA Akış Diyagramı



Sistematik İnceleme
Süreci

Tanımlama

PRISMA'nın Tanımlama (identification) aşaması WoS veri tabanı üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun çalışmaları bulabilmek için Wos veri tabanında arama yapılırken arama terimleri kullanılmıştır. Veri tabanında daha çok çalışmaya ulaşabilmek için terimlerin eş anlamlıları veya ilişkili olabilecek terimler Boelen operatörleri kullanılarak çoğaltılmıştır. Bu çalışmada kullanılan arama terimleri (("multimodal representation" OR "multimodal representation learning" OR "multimodality" OR "hybrid language" OR "natural language" OR "mathematical expression" OR "visual representation" OR "manual technical processes") AND ("education" OR "classroom" OR "pedagogy" OR "teaching and learning")) olarak belirlenmiştir. Bu arama terimleriyle 3755 çalışma listelenmiş ancak araştırmayla ilişkili olan 228 sonuç elde edilmiştir.

Tarama

PRISMA'nın tarama aşamasında çalışmaların başlık ve özetleri Tablo 1'de yer alan dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu kapsamda, 2015 yılı öncesinde yayımlanan, hibrit dil kullanımını okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise dışındaki eğitim seviyelerinde ele alan çalışmalar, katılımcı grubu öğrenci veya öğretmen olmayan, kitap, kitap bölümü veya bildiri niteliğindeki yayınlar ile yalnızca literatür derlemesi, meta-analiz veya teorik çalışma niteliğinde olan araştırmalar çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Bunun yanı sıra, hibrit dili dört temel modun dışında jest, mimik ve ses tonu gibi diğer multimodal unsurlar üzerinden ele alan çalışmalar da hariç tutulmuştur. Tarama aşamasında belirlenen kriterleri karşılamadığı için 182 makale elenmiştir. Ayrıca, 1 çalışmanın benzer içerikte olduğu tespit edilerek hariç tutulmuştur. Bu süreç sonunda toplam 45 makale tam metin incelemesi için uygun bulunmuştur.

Tablo 1. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri

Dahil Edilme Kriterleri	Hariç Tutulma Kriterleri
2015-2026 yılları arasında yayınlanmış olma	2015 yılından önce yayınlanan makaleler
Hibrit dil kullanımını okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde ele alan çalışmalar	Hibrit dil kullanımını okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise dışındaki eğitim seviyelerinde ele alan çalışmalar
Katılımcılarının veya çalışma grubunun öğrenci veya öğretmen olduğu çalışmalar	Katılımcılarının veya çalışma grubunun öğrenci veya öğretmen dışında bir gruptan oluşması
Araştırma makaleleri	Kitap, kitap bölümü, bildiri olması
Ampirik araştırma (deneysel, yarı deneysel, nicel, nitel veya karma yöntem) olması	Sadece literatür derlemesi, meta-analiz, teorik çalışmalar
Hibrit dil kullanımını dört temel mod (sözlü dil, yazılı dil, görsel temsil ve matematiksel temsil) çerçevesinde ele alan çalışmalar	Hibrit dilde 4 modun (sözlü dil, yazılı dil, görsel temsil, matematiksel temsil) dışında yer alan jest, mimik ve ses tonu gibi multimodal unsurları içeren çalışmalar

Uygunluk

Uygunluk aşamasında, başlık ve özet incelemesini başarıyla geçen 45 çalışmanın tam metinleri, önceden belirlenen dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri doğrultusunda ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Yapılan tam metin incelemesi sonucunda, araştırmanın amacıyla yeterince örtüşmeyen, hedef örneklem grubunu kapsamayan veya belirlenen dahil edilme kriterlerini karşılamayan 7 çalışma değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece sistematik derlemeye dahil edilmek üzere toplam 38 çalışma seçilmiştir.

Dahil Etme

Dahil etme aşamasında, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen çalışmalar 2015–2026 yılları arasında yayımlanmış olması, okul öncesi, ilkököl, ortaokul veya lise düzeyinde hibrit dil kullanımını ele alması, katılımcılarının öğrenci veya öğretmenlerden oluşması, hibrit dili dört temel dil becerisi (sözlü dil, yazılı dil, görsel temsil ve matematiksel temsil) kapsamında incelemesi ve araştırma makalesi niteliğinde olması açısından değerlendirilmiştir. Bu ön değerlendirme sonrasında uygun bulunan çalışmaların tam metinleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve tüm dahil etme kriterlerini karşılayan toplam 38 makale sistematik derlemeye dahil edilmiştir.

Bulgular

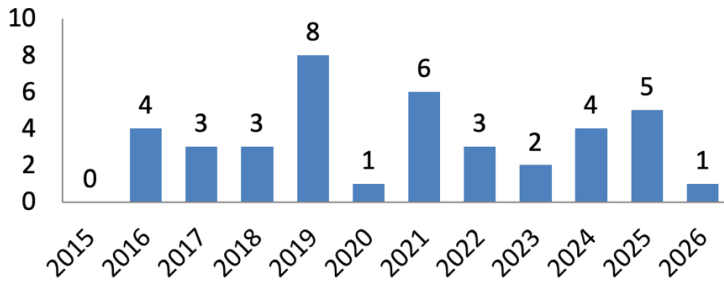
Bu bölümde, 2015 ile 2026 yılları arasında yayımlanan 38 çalışmadan elde edilen verilerin analizine dayanan bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına göre belirlenen başlıklar altında tartışılmıştır.

1. Alanyazında hibrit dil kullanımının dağılımı nasıldır?

Yıllar

Araştırmanın ilk alt araştırma sorusu, incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımını belirlemeye yöneliktir. Şekil 2’de çalışmaların yıllara göre dağılımları sunulmuştur.

Şekil 2. Hibrit Dil Kullanımının Yıllara Göre Dağılımı

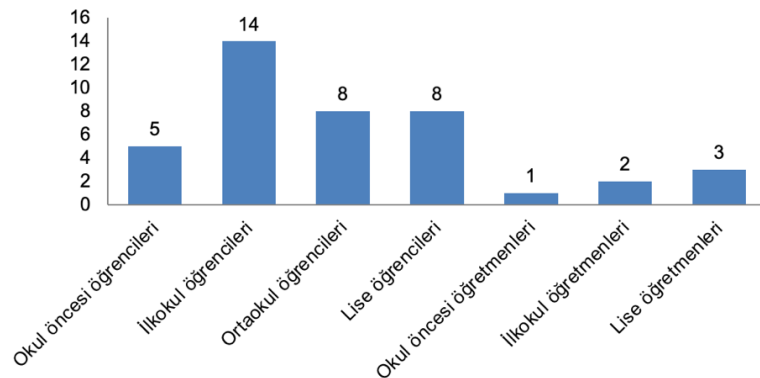


Şekil 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan çalışmaların yıllara göre düzensiz bir dağılım gösterdiği görülmektedir. İncelenen dönemde 2015 yılına ait herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. En yüksek yayın sayısına 2019 (n = 8) yılında ulaşılmıştır. Bu yılı 2021 (n = 6) ve 2025 (n = 5) izlemiştir. Çalışma sayısı 2020 yılında belirgin biçimde azalarak bire düşmüş, ancak 2021 yılında yeniden artış göstermiştir. Sonraki yıllarda ise yayın sayısı 2022’de üç, 2023’te iki, 2024’te dört olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 2026 yılına ait yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Veri toplama süreci 2026 yılı tamamlanmadan gerçekleştirildiğinden, bu sayı 2026 yılının toplam yayın sayısını temsil etmemektedir. Bu bağlamda, hibrit dil kullanımına yönelik araştırmaların 2019 sonrasında artış gösterdiği ve yıllar arasında dalgalanmalar görülmesine rağmen araştırma ilgisinin devam ettiği söylenebilir.

Eğitim Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt araştırma sorusu, incelenen çalışmaların eğitim düzeylerine göre dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda çalışmalar, ele aldıkları eğitim düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Çalışmaların eğitim düzeylerine göre dağılımı Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. Hibrit Dil Kullanımına İlişkin Çalışmaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı



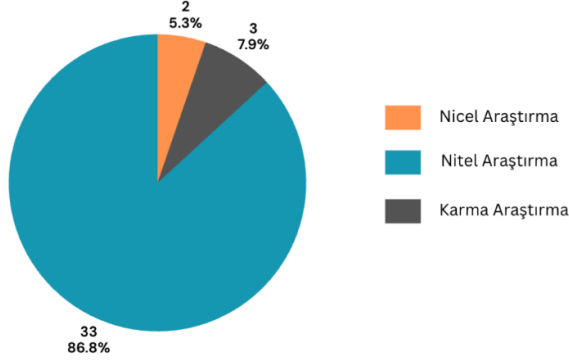
Şekil 3 incelendiğinde, hibrit dil kullanımına ilişkin çalışmaların çoğunun ilköğretim öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir (n=14). Bunu ortaokul öğrencileri (n=8) ve lise öğrencileri (n=8) izlemektedir. Okul öncesi öğrencilerini konu alan çalışma sayısı ise 5’tir. Buna karşılık, öğretmenlerle yürütülen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar arasında lise

öğretmenlerine yönelik 3, ilköğretim öğretmenlerine yönelik 2 ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik yalnızca 1 çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak öğrenci örneklemelerine odaklandığı ve özellikle ilköğretim düzeyinin araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın üçüncü alt araştırma sorusu, incelenen çalışmaların araştırma yöntemlerinin dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda çalışmalar, kullanılan araştırma yöntemlerine göre nicel, nitel ve karma araştırma olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. Hibrit Dil Kullanımının Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

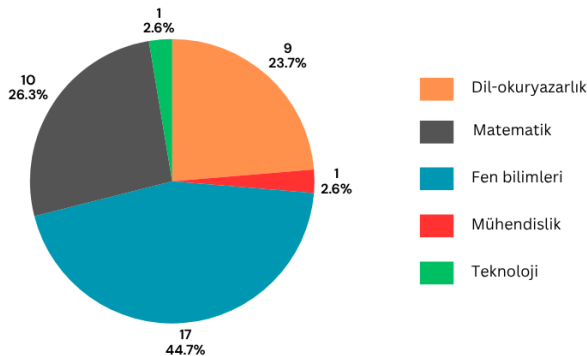


Şekil 4 incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bulgular, çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemini benimsediğini göstermektedir (n = 33, %86,8). Bunun yanı sıra, çalışmaların 3'ü karma araştırma yaklaşımını (% 7,9) ve 2'si nicel araştırma yaklaşımını (%5,3) kullanmıştır. Bulgular, hibrit dil kullanımına ilişkin daha çok katılımcıların deneyimlerini, etkileşim süreçlerini ve sınıf içi uygulamaları derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarının kullanıldığını göstermektedir. Ancak, nicel ve karma yöntemli çalışmaların sayısının artırılması, hem metodolojik çeşitliliği hem de hibrit dil kullanımına ilişkin bulguların daha kapsamlı ve karşılaştırılabilir biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Disiplin

Araştırmanın dördüncü alt araştırma sorusu, hibrit dil kullanımına ilişkin çalışmaların hangi disiplinlerde yürütüldüğünü belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda çalışmalar, ele aldıkları disiplinler temelinde sınıflandırılmış ve elde edilen dağılım Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. Hibrit Dil Kullanımının Disiplinlere Göre Dağılımı



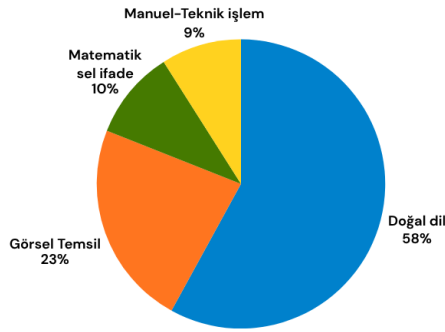
Şekil 5 incelendiğinde, hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaların en fazla fen bilimleri alanında yürütüldüğü görülmektedir (n=17, %44,7). Bunu matematik (n=10, %26,3) ve dil-okuryazarlık alanında gerçekleştirilen çalışmalar (n=9, %23,7) izlemektedir. Ayrıca, Şekil 5 incelendiğinde mühendislik (n=1, %2,6) ve teknoloji (n=1, %2,6) disiplinlerinde hibrit dil kullanımını ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, hibrit dil kullanımına ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak

fen ve matematik eğitimi disiplinlerinde yoğunlaştığı ve farklı disiplinlerdeki uygulamaların henüz yeterince incelenmediği söylenebilir.

Hibrit Dilin Alt Boyutları

Araştırmanın beşinci alt araştırma sorusu, eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin çalışmaların hibrit dilin alt boyutlarına göre dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda çalışmalar, kullanılan hibrit dilin alt boyutlarına göre sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Hibrit Dil Kullanımının Hibrit Dilin Alt Boyutlarına Göre Dağılımı



Şekil 6 incelendiğinde, hibrit dil kullanımına ilişkin çalışmalarda en yaygın kullanılan alt boyutun doğal dil olduğu görülmektedir (%58). Bunu, görsel temsiller (%23), matematiksel ifadeler (%10) ve manuel-teknik işlemler (%9) modları takip etmektedir. Bu bulgular, hibrit dil araştırmalarında doğal dilin diğer temsil biçimlerine kıyasla daha fazla ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, görsel temsiller ve matematiksel ifadelerin de hibrit dilin önemli alt boyutları olarak araştırmalarda yer aldığı, manuel-teknik işlemlerin ise daha sınırlı düzeyde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimde hibrit dil kullanımını inceleyen araştırmalarında hibrit dilin alt boyutlarına eşit ağırlık verilmediği ve çalışmaların doğal dil ile görsel temsil alt boyutları üzerine yoğunlaştığı söylenebilir.

2. Alanyazında eğitimde hibrit dilin kullanımına ilişkin hangi fırsatlar ve zorluklar belirlenmiştir?

Fırsatlar

Eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin fırsatlar, çok modlu öğrenme ve temsil, öğrenci katılımı ve motivasyon, kavramsal öğrenme ve anlam oluşturma, iletişim becerileri ve öğretimsel destek olmak üzere beş tema altında sınıflandırılmıştır. Eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin fırsatlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitimde Hibrit Dil Kullanımına İlişkin Fırsatlar

Tema	Kod	f	Yüzde
Çok modlu öğrenme ve temsil	Farklı modların birlikte kullanımının öğrenmeyi desteklemesi	18	47.36
	Çizim kullanımının kavramsal açıklamayı desteklemesi	14	36.84
	Temsiller arası bağlantı kurma	9	23.68
	Soyutlama becerisinin gelişmesi	10	26.31
	Çoklu temsillerle derin öğrenme sağlanması	8	21.05
Öğrenci katılımı ve motivasyon	Aktif katılımın artması	13	34.21
	Öğrenci motivasyonunun artması	5	13.15
	Öğrencinin bağımsız öğrenmesini destekleme	5	13.15
	Öğrenmeye yönelik olumlu algı geliştirme	4	10.52

Kavramsal öğrenme ve anlam oluşturma	Anlam üretiminin zenginleşmesi	12	31.57
	Bilimsel kavramların daha anlaşılır hale gelmesi	11	28.94
	Günlük yaşam ile akademik bilgi arasında köprü kurulması	7	18.42
İletişim becerileri	İletişim becerilerinin gelişmesi	8	21.05
	Öğrencilerin düşüncelerini görünür kılması	6	15.78
	Sınıf içi etkileşimi artırma	6	15.78
	İş birliğini destekleme	4	10.52
Öğretimsel destek	Öğretmene değerlendirme imkânı sunması	10	26.31
	Öğretim tasarımı geliştirmesi	6	15.78
	Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma	5	13.15
	Öğrenmeyi görünür kılması	5	13.15

Tablo 2 incelendiğinde, eğitimde hibrit dil kullanımının özellikle çok modlu öğrenme ve temsil temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tema kapsamında, eğitimde hibrit dil kullanımı farklı modların birlikte kullanımıyla öğrenmenin (f=18, %47,36) ve kavramsal açıklamanın desteklenmesine (f=14, %36,84), soyutlama becerisinin gelişmesine (f=10, %26,31), temsiller arası bağlantı kurulmasına (f=9, %23,68) ve çoklu temsiller aracılığıyla derin öğrenmenin sağlanmasına (f=8, %21,05) katkı sağlamaktadır. Öğrenci katılımı ve motivasyon teması kapsamında, hibrit dilin aktif katılımı (f=13, %34,21) ve öğrenci motivasyonunun artırdığı (f=5, %13,15), bağımsız öğrenmeyi desteklediği (f=5, %13,15) ve öğrenmeye yönelik olumlu algı geliştirdiği (f=4, %10,52) görülmektedir. Kavramsal öğrenme ve anlam oluşturma temasında ise, eğitimde hibrit dil kullanımı anlam üretiminin zenginleşmesini (f=12, %31,57), bilimsel kavramların daha anlaşılır hâle gelmesini (f=11, %28,94) ve günlük yaşam ile akademik bilgi arasında köprü kurulmasını (f=7, %18,42) sağlamaktadır. İletişim becerileri temasında hibrit dil kullanımı, iletişim becerilerinin gelişmesi (f=8, %21,05), öğrencilerin düşüncelerini görünür kılması (f=6, %15,78), sınıf içi etkileşimin artması (f=6, %15,78) ve iş birliğinin desteklenmesi (f=4, %10,52) ile ilişkilendirilmiştir. Öğretimsel destek temasında ise hibrit dil kullanımının öğretmene değerlendirme olanağı sunması (f=10, %26,31), öğretim tasarımı geliştirmesi (f=6, %15,78), kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya (f=5, %13,15) ve öğrenmeyi görünür kılması (f=5, %13,15) yoluyla öğretim süreçlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimde hibrit dil kullanımının öğrenme süreçlerini destekleyen, öğrenci katılımını artıran, kavramsal anlamayı derinleştiren ve öğretim süreçlerini zenginleştiren çok yönlü bir pedagojik yaklaşım sunduğu söylenebilir.

Zorluklar

Eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin zorluklar; bilişsel yük ve karmaşıklık, değerlendirme, öğretmen yeterliliği, öğrenci özellikleri, temsil ve anlam sorunları, iletişim, zaman sorunu, katılım sorunları ve müfredat sorunları olmak üzere dokuz tema altında sınıflandırılmıştır. Eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin zorluklar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitimde Hibrit Dil Kullanımına İlişkin Zorluklar

Tema	Kod	f	Yüzde
Bilişsel yük ve karmaşıklık	Temsiller arasında geçişte zorlanma	8	21.05
	Çoklu temsil kullanımının bilişsel yük oluşturmaya	10	26.31
	Doğru ilişkiyi fark etmesine rağmen bunu genelleştirilebilir biçimde ifade edememe	5	13.15
Değerlendirme	Çok modlu ürünleri değerlendirmenin zor olması	15	39.47
	Standart değerlendirme sistemleriyle uyumsuzluk	6	15.78

	Öğretmen yorumuna bağımlılık	4	10.52
Öğretmen yeterliliği	Öğretmenin çok modlu pedagojik bilgi eksikliği	10	26.31
	Öğretmenin aynı anda çoklu modları takip etmekte zorlanması	8	21.05
	Materyallerin sınırlı kullanılmasının kavramsal yapılandırmayı sınırlandırması	7	18.42
	Yetersiz yönlendirme	6	15.78
Öğrenci Özellikleri	Öğrenci başarı düzeylerindeki farklılıkların temsil biçimleri arasındaki geçişi etkilemesi	11	28.94
Temsil ve anlam sorunları	Yanlış kavramsallaştırma riski	8	21.05
	Orta ve düşük başarı öğrencilerde sınırlı strateji kullanımı	6	15.78
	Çizimlerde detay eksikliği	10	26.31
	Öğrencilerin farklı temsilleri sırayla değil parçalı biçimde ele almasının bağlamsal tutarlılığı azaltması	9	23.68
	Dil karmaşası riski	7	18.42
İletişim	Öğrenci söyleminin sınırlı kalması	4	10.52
	Öğretmenlerin kendi ve öğrencilerin söylemlerine dikkat etmemesinin iletişimsel sorunları yaratması	1	2.63
	Sürecin zaman alıcı olması	12	31.57
Zaman sorunu	Öğretmen için ek iş yükü oluşturmaması	7	18.42
	Planlama ve koordinasyon güçlüğü	6	15.78
	Öğrencilerin bağlantıları aktif kuramaması	10	26.31
Katılım sorunları	Öğrenci katılımının eşit olmaması	9	23.68
	Standart müfredat baskısı	8	21.05

Tablo 3 incelendiğinde, bilişsel yük ve karmaşıklık temasında, hibrit dil kullanımında çoklu temsil kullanımının bilişsel yük oluşturmaması ($f=10$, %26,31), temsiller arasında geçişte zorlanma ($f=8$, %21,05) ve öğrencilerin doğru ilişkiyi fark etmelerine rağmen bunu genelleştirilebilir biçimde ifade edememeleri ($f=5$, %13,15) gibi zorluklar yaşandığı görülmektedir. Değerlendirme temasında, çok modlu ürünlerin değerlendirilmesinin güç olması ($f=15$, %39,47), standart değerlendirme sistemleriyle uyumsuzluk ($f=6$, %15,78) ve öğretmen yorumuna bağımlılık ($f=4$, %10,52) yer almaktadır. Öğretmen yeterliliği teması ise, öğretmenlerin çok modlu pedagojik bilgi eksikliği ($f=10$, %26,31), aynı anda çoklu modları takip etmekte zorlanmaları ($f=8$, %21,05), materyallerin sınırlı kullanımının kavramsal yapılandırmayı sınırlandırması ($f=7$, %18,42) ve yetersiz yönlendirme ($f=6$, %15,78) zorlukları kapsamaktadır. Öğrenci özellikleri temasında, öğrenci başarı düzeylerindeki farklılıkların temsil biçimleri arasındaki geçişi etkilediği ($f=11$, %28,94) görülmektedir. Temsil ve anlam sorunları temasında, çizimlerde detay eksikliği ($f=10$, %26,31), öğrencilerin farklı temsilleri sırayla değil parçalı biçimde ele almalarının bağlamsal tutarlılığı azaltması ($f=9$, %23,68), yanlış kavramsallaştırma riski ($f=8$, %21,05) ve orta ile düşük başarı düzeyindeki öğrencilerde sınırlı strateji kullanımı ($f=6$, %15,78) belirlenmiştir. İletişim temasında dil karmaşası riski ($f=7$, %18,42), öğrenci söyleminin sınırlı kalması ($f=4$, %10,52) ve öğretmenlerin kendi ile öğrencilerin söylemlerine yeterince dikkat etmemelerinin iletişimsel sorunlara yol açması ($f=1$, %2,63) öne çıkmaktadır. Zaman sorunu temasında sürecin zaman alıcı olduğu ($f=12$, %31,57), öğretmen için ek iş yükü oluşturduğu ($f=7$, %18,42) ve planlama ile koordinasyon güçlüğü ($f=6$, %15,78) yaşandığı görülmektedir. Katılım sorunları teması, öğrencilerin temsiller arasındaki bağlantıları aktif biçimde kuramaması ($f=10$, %26,31) ve öğrenci katılımının eşit olmaması ($f=9$, %23,68) gibi unsurları kapsamaktadır. Müfredat sorunları temasında standart müfredat baskısı ($f=8$,

%21,05) zorluğunu içermektedir. Bu bulgular, eğitimde hibrit dil kullanımının uygulanma sürecinde bilişsel, öğretimsel ve yapısal zorluklarla karşılaşıldığını göstermektedir. Bu bağlamda, hibrit dil kullanımının etkililiğinin artırılması için değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi, öğretmen yeterliliklerinin desteklenmesi, zaman yönetiminin iyileştirilmesi ve müfredatın bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada eğitimde hibrit dil kullanımına ilişkin 2015–2026 yılları arasında yayımlanan 38 araştırma kapsamlı biçimde incelenmiş ve alan yazındaki eğilimleri, fırsatları ve karşılaşılan güçlükler ortaya konmuştur. Bulgular, hibrit dil çalışmalarının özellikle 2019 yılından sonra belirgin biçimde artış gösterdiğini, araştırmaların ağırlıklı olarak ilkökul düzeyinde, fen bilimleri alanında ve nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Ayrıca çalışmaların büyük bölümünde doğal dil ile görsel temsillerin birlikte kullanıldığı, matematiksel ifadeler ve manuel-teknik işlemlerin ise daha sınırlı düzeyde ele alındığı belirlenmiştir.

Araştırmaların 2019 sonrasında artış göstermesi, eğitimde çok modluluk (multimodality), sosyal göstergebilim (social semiotics) ve öğrenci tarafından oluşturulan çoklu temsillere yönelik uluslararası ilginin giderek artmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle Tang, Won ve Treagust (2019) tarafından geliştirilen öğrenci çizimlerini analiz etmeye yönelik çerçeve ile Park, Tang ve Chang (2021) tarafından ortaya konulan planla-çiz-değerlendir modeli, öğrenci tarafından oluşturulan çok modlu temsillerin yalnızca öğrenmenin bir çıktısı değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Cheung ve diğerleri (2025) ile Pun ve diğerleri (2026) da farklı temsil biçimleri arasındaki etkileşimin öğrencilerin bilimsel anlam oluşturma süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu durum, hibrit dil yaklaşımının son yıllarda araştırmacılar tarafından giderek daha fazla benimsenmesini açıklamaktadır.

Araştırmada hibrit dil çalışmalarının büyük ölçüde ilkökul öğrencileri üzerinde yoğunlaşması dikkat çekmektedir. Bunun sebebi ilkökul düzeyindeki öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırabilmek için görsel, sözel ve uygulamalı temsillere daha fazla ihtiyaç duyması olabilir. Pantaleo (2025) ile Moses ve Serafini (2022), küçük yaş gruplarında çizim, yazı ve görsellerin birlikte kullanılmasının çocukların anlam oluşturma süreçlerini önemli ölçüde desteklediğini belirtmektedir. Benzer biçimde Yu, Han ve Ahn (2026) çocukların çok modlu haritalar aracılığıyla yalnızca akademik bilgilerini değil aynı zamanda kimliklerini ve sosyal deneyimlerini de ifade edebildiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla hibrit dil uygulamalarının özellikle ilkökul düzeyinde yaygınlaşması alan yazındaki kuramsal yaklaşımlarla da örtüşmektedir.

Araştırmada çalışmaların önemli bir bölümünün fen bilimleri alanında yürütüldüğü belirlenmiştir. Çünkü fen eğitimi doğası gereği yalnızca sözel açıklamalara değil; grafikler, diyagramlar, modeller, matematiksel ifadeler ve deneysel uygulamalar gibi farklı temsil biçimlerinin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir. Lemke'nin (2004) hibrit dil yaklaşımı da bilimsel anlamın doğal dil, matematiksel gösterimler, görsel temsiller ve manuel-teknik işlemlerin bütünsel kullanımıyla oluşturulduğunu savunmaktadır. İncelenen çalışmalar da bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Özellikle Xu, Ferguson ve Tytler (2021), öğrencilerin bilimsel akıl yürütme süreçlerinde farklı temsil biçimleri arasında geçiş yapabilmelerinin kavramsal anlamayı güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde Anam ve diğerleri (2024), yapılandırmacı öğretim sürecinin öğrencilerin görsel temsillerini bilimsel düzeye taşıyarak kavramsal öğrenmeyi geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Sistemik derleme kapsamında belirlenen fırsatlar incelendiğinde hibrit dil kullanımının en önemli katkısının çok modlu öğrenmeyi desteklemesi olduğu görülmektedir. Özellikle farklı temsil biçimlerinin birlikte kullanılması, kavramsal açıklamaları kolaylaştırmakta, öğrencilerin soyut kavramları daha somut biçimde anlamlandırmasına yardımcı olmakta ve temsiller arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Bu bulgu, sosyal göstergebilim yaklaşımının temel varsayımlarını desteklemektedir. Çünkü sosyal göstergebilim kuramına göre her temsil biçimi farklı anlam potansiyellerine sahiptir ve öğrenme bu temsil biçimlerinin birbirini tamamlamasıyla gerçekleşmektedir. Park ve diğerlerinin (2021) grup çizimlerine ilişkin geliştirdikleri PDE modeli de öğrencilerin sözel tartışmalar ile görsel temsilleri sürekli birbirine dönüştürerek ortak bilgi oluşturdıklarını göstermektedir. Benzer biçimde Cheung ve

diğerleri (2024), öğrencilerin görsel, yazılı ve sözlü temsil biçimlerini eş zamanlı kullanmalarının bilimsel anlam oluşturmaya güçlendirdiğini belirtmektedir.

İncelenen çalışmalarda, hibrit dil kullanımının sunduğu fırsatların yanı sıra uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle de karşılaşıldığı raporlanmıştır. Çalışmalarda yer alan zorluklardan biri, çok modlu ürünlerin değerlendirilmesinin güç olmasıdır. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçları çoğunlukla yazılı ürünleri merkeze almakta, öğrencilerin çizimlerini, grafiklerini, modellerini ve diğer temsil biçimlerini bütüncül olarak değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Bu durum Tang, Won ve Treagust (2019) tarafından geliştirilen öğrenci çizimlerini analiz etmeye yönelik analitik çerçevenin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğrenci çizimlerinin yalnızca estetik ürünler olarak değil, öğrencilerin kavramsal düşüncelerini yansıtan bilimsel göstergeler olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Cheung ve diğerleri (2024), öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinin yalnızca yazılı cevaplardan değil; görsel, sözlü ve yazılı temsillerin birlikte incelenmesiyle anlaşılabilceğini ifade etmektedir. Bu nedenle hibrit dil yaklaşımının yaygınlaşabilmesi için çok modlu ürünlere yönelik geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önemli görünmektedir.

Bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin hibrit dil yaklaşımını uygulamaya yönelik yeterliklerinde yaşanan sınırlılıklardır. Bulgular, öğretmenlerin çok modlu pedagojik bilgi eksikliği yaşadıklarını, farklı temsil biçimlerini eş zamanlı olarak takip etmekte zorlandıklarını ve öğrencileri bu süreçte yeterince yönlendiremediklerini göstermektedir. Benzer sonuçlar Gül ve Coştu (2023) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretiminde kullanılan çok modlu temsillere ilişkin araştırmada da raporlanmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin çoğunlukla temel düzeyde çok modlu temsiller kullandıklarını, ileri düzey temsillerin ise oldukça sınırlı kaldığını belirterek öğretmen eğitimlerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, hibrit dil yaklaşımının etkili biçimde uygulanabilmesinin yalnızca uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesine değil, aynı zamanda öğretmenlerin çok modlu öğretim bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada belirlenen bir diğer zorluk, öğrencilerin farklı temsil biçimleri arasında geçiş yaparken yaşadıkları bilişsel güçlüklerdir. Farklı temsil biçimlerinin birlikte kullanılması öğrenmeyi desteklemekle birlikte, öğrencilerin bu temsiller arasındaki ilişkileri kurmakta zorlanmaları kavramsal öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Xu, Ferguson ve Tytler (2021), öğrencilerin bilimsel akıl yürütme sürecinde matematiksel, görsel ve fiziksel temsilleri koordine etmekte zorlandıklarını, ancak uygun öğretim desteği sağlandığında bu temsiller arasında başarılı geçişler kurabildiklerini göstermiştir. Benzer biçimde Whitacre ve Saul (2016), öğrencilerin grafikler ile doğal dil arasında ilişki kurarken çoğu zaman doğal dili öncelikli kullandıklarını ve görsel temsilleri yorumlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, hibrit dil yaklaşımında farklı temsil biçimlerinin yalnızca bir arada kullanılmasının yeterli olmadığını; öğrencilerin temsiller arasında bilinçli ve anlamlı geçişler kurmalarını destekleyen öğretim süreçlerinin planlanmasının da kritik önem taşıdığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu sistematik literatür taraması, hibrit dil yaklaşımının öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerini destekleme, kavramsal öğrenmeyi geliştirme, öğrenci katılımını artırma ve öğretim süreçlerini zenginleştirme açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çok modlu öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesine yönelik standart ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği, öğretmenlerin hibrit dil yaklaşımını uygulamaya ilişkin pedagojik yeterliklerinin sınırlı olması, öğrencilerin farklı temsil biçimleri arasında geçiş yaparken karşılaştıkları bilişsel güçlükler ve hibrit dilin tüm bileşenlerini bütüncül biçimde ele alan uygulamaların azlığı, bu yaklaşımın eğitim ortamlarında etkili biçimde uygulanmasının önündeki temel sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitim programlarında hibrit dil yaklaşımına yönelik uygulamalı içeriklere daha fazla yer verilmesi, çok modlu öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi ve doğal dil, görsel temsil, matematiksel ifade ile manuel-teknik işlemleri bütünleşik biçimde ele alan ampirik araştırmaların artırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda yürütülecek çalışmaların, hibrit dil yaklaşımının kuramsal temellerinin güçlendirilmesine, uygulama ilkelerinin daha açık biçimde ortaya konulmasına ve farklı eğitim kademelerinde etkili biçimde kullanılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16, 183-198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333(6046), 1096-1097. <https://doi.org/10.1126/bilim.1204153>
- Anam, R. S., Gumilar, S., & Widodo, A. (2024). *The use of the constructivist teaching sequence (CTS) to facilitate changes in the visual representations of fifth-grade elementary school students: A case study on teaching heat convection concepts*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22, 73-99. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10358-x>
- Baker, L., & Saul, W. (1994). Considering science and language arts connections: A study of teacher cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1023-1037. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310913>
- Batır, S. B. (2022). *The effects of multimodal representations on middle school students' science learning* (Master of science thesis). Yıldız Technical University, İstanbul.
- Casteel, C. P., & Isom, B. A. (1994). Reciprocal processes in science and literacy learning. *The Reading Teacher*, 47, 538-545.
- Chamot, A., & O'Malley, M.J. (1986). A cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273. <https://doi.org/10.1086/461827>
- Cheung, K. K. C., Oancea, A., & Erduran, S. (2025). Students' meaning-making of nature of science: Interaction between visual, verbal, and written modes of representation. *Science Education*, 109(2), 480-505.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Çetin, B. (2023). *Fen bilgisi ve kimya ders kitaplarındaki kimyasal gösterimlerin analizi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- DeBoer, G.E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582-601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L)
- Demiralp, E. (2022). *Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında çoklu modsal betimleme kullanımının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.1.1632>
- Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.1.1632>
- Fang, Z. (2004). Scientific literacy: A systemic functional linguistics perspective. *Science Education*, 89(2), 335-347. <https://doi.org/10.1002/sce.20050>
- Gee, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of schoolbased literacy. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* (pp. 13-32). NSTA Press.
- Gül, M. D., & Coştu, B. (2023). The difficulty level of multimodal representations used by science teachers of gifted students. *Apuntes Universitarios*, 13(4). <https://doi.org/10.17162/au.v13i4.1473>

- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic*. University Park Press.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and new technologies for learning*. Prentice-Hall.
- Lee, O., & Fradd, S.H. (1998). Science for all, including students from non-English-language backgrounds. *Educational Researcher*, 27, 12-21. <https://doi.org/10.2307/1176619>
- Lee, O., & Fradd, S.H. (1998). Science for all, including students from non-English-language
- Lemke, J. L. (2004). The literacies of science. In E. W. Saul, (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* (pp. 33-47). NSTA Press.
- McDermott, C. L., & Honigfeld, A. (2017). Preparing science teachers for project-based, integrated, collaborative instruction. In L. C. de Oliveira & K. C. Wilcox (Eds.), *Teaching science to English language learners: Preparing pre-service and in-service teachers* (pp. 59-81). Palgrave Macmillan.
- McDermott, M. A., & Hand, B. (2016). Modeling scientific communication with multimodal writing tasks: Impact on students at different grade levels. In B. Hand, M. McDermott, & V. Prain (Eds.), *Using multimodal representations to support learning in the science classroom* (pp. 183-211). Springer.
- Mengist, W., Soromessa, T., Legese, G., 2020. Method for conducting systematic literature review and meta-analysis for environmental science research. *MethodsX* 7, 100777. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.100777>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlköğretim fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.
- Moline, S. (2011). *I see what you mean: Visual literacy K-8*. Stenhouse Publishers.
- Moses, L., & Serafini, F. (2022). Image, text and design: Students' semiotic choices in nonfiction compositions. *Literacy*, 56(4), 340-354.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240. <https://doi.org/10.1002/sce.10066>
- Oliveira, A., & Weinburgh, M. H. (2016). Coming to terms with language: Editorial for the EJSE special issue on science and language. *Electronic Journal of Science Education*, 20(3), 1-10.
- Pantaleo, S. (2025). The meaning-making in kindergarten children's visual narrative compositions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(2), 336-366. <https://doi.org/10.1177/14687984231161114>
- Park, J., Tang, K. S., & Chang, J. (2021). Plan-Draw-Evaluate (PDE) pattern in students' collaborative drawing: Interaction between visual and verbal modes of representation. *Science Education*, 105(5), 1013-1045. <https://doi.org/10.1002/sce.21668>
- Price, C., Biffi, D., Weinburg, M. H., Silva, C., Amylett, M., & Domino, A. (2023). Emergent multilingual learners use of multimodal discursive resources in science journals to communicate 'doing' and 'learning'. *Electronic Journal for Research in Science Mathematics Education*, 26(4), 17-39.
- Pun, J., Cheung, K. K. C., & Kenneth-Li, W. (2026). Secondary students' reading of socio-scientific image-texts on climate change in a GPT-4 scenario. *Research in Science Education*, 56, 183-202. <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10258-w>
- Rodriguez, I., & Bethel, L.J. (1983). An inquiry approach to science and language teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 291-296. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200404>

- Stoddart, T., Pinal, A., Latzke, M., & Canaday, D. (2002). Integrating inquiry science and language development for English language learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 664-687. <https://doi.org/10.1002/tea.10040>
- Şantaş, H. K. (2017). *Çoklu modsal betimlemelerin kullanımının 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları fizik ve biyoloji konuları için incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tang, K. S. (2022). Distribution of visual representations across scientific genres in secondary science textbooks: Analysing multimodal genre pattern of verbal-visual texts. *Research in Science Education*, 53(2), 357-375. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10058-6>
- Tang, K. S., Won, M., & Treagust, D. F. (2019). Analytical framework for student-generated drawings. *International Journal of Science Education*, 41(16), 2296-2322. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1672906>
- Whitacre, M. P., & Saul, E. W. (2016). High school girls' interpretations of science graphs: Exploring complex visual and natural language hybrid text. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1387-1406. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9677-7>
- Wu, S. C., Silveus, A., Vasquez, S., Biffi, D., Silva, C., & Weinburgh, M. (2019). Supporting ELLs' use of hybrid language and argumentation during science instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1529520>
- Xu, L., Ferguson, J., & Tytler, R. (2021). Student reasoning about the lever principle through multimodal representations: A socio-semiotic approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1167-1186. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10102-9>
- Yeo, J., & Nielsen, W. (2020). Multimodal science teaching and learning. *Learning: Research and Practice*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020>
- Yu, S., Han, H., & Ahn, H. (2026). Mapping children's sense of belonging through multimodal composition in the classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 39(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2534382>

Geçici Koruma Altındaki Öğrenciler ile Sınıf Arkadaşları Arasındaki Etkileşimin İlkokul Ortamına Yansımaları

Interactions Between Students Under Temporary Protection And Their Classmates: Reflections On The Primary School Environment

Elif Kaleli¹, Prof. Dr. Ali Ekber Şahin²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olmasıyla oluşan karma sınıf yapılarında, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin okul ortamına yansımalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu kapsamda, sınıf içi sosyal ilişkiler, iletişim süreçleri ve uyum dinamikleri çok yönlü olarak ele alınmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde geçici koruma altındaki öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bir devlet okulunda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak sistematik bir şekilde çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimlere ilişkin büyük ölçüde benzer görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dil yetersizliğinin, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkilediği; bu durumun zaman zaman davranış problemlerine yol açabildiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, yeterli destek sağlanmadığında bu davranışların akranlar tarafından öğrenilebildiğini ve sınıf ortamında yaygınlaşabildiğini de vurgulamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki gelişimin akran ilişkilerini güçlendirdiği, sınıf içi etkileşimi artırdığı ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri doğrultusunda, erken dönemde sağlanacak etkili Türkçe dil eğitiminin, ailelerin farklılıklara karşı tutumlarına yönelik yürütülecek destekleyici çalışmaların ve uyum sürecini kolaylaştıran kapsayıcı eğitim uygulamalarının, eğitim sürecine sosyal ve akademik açıdan olumlu yansımaları olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran etkileşimi, karma sınıf, eğitim hakkı, dil yetersizliği.

Abstract

The aim of this study is to examine the reflections of the interaction between Syrian students under temporary protection and their classmates in mixed classroom structures formed by the inclusion of Syrian students under temporary protection in the education system in Turkey, based on the opinions of teachers. In this context, classroom social relations, communication processes, and adaptation dynamics are addressed from multiple perspectives. The study adopted a qualitative research method and used a basic qualitative research design. The study group consisted of 10 teachers working in a state school in Beyoğlu district of Istanbul, where there is a high concentration of students under temporary protection. Criterion sampling, a type of purposeful sampling method, was used to determine the study group. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher, and the obtained data were systematically analyzed using content analysis techniques. The research findings reveal that teachers largely share similar views regarding the interactions between students under temporary protection and their classmates. In particular, it was stated that language deficiencies negatively affect both the academic success and social adaptation processes of students; this situation can sometimes lead to behavioral problems. Teachers also emphasized that these behaviors can be learned by peers and become widespread in the classroom environment when sufficient support is not provided. However, it was stated that the improvement in students' Turkish language skills strengthens peer relationships, increases classroom interaction, and contributes to students expressing themselves more comfortably.

Furthermore, in line with the teachers' opinions, it was concluded that effective Turkish language education provided in the early stages, supportive studies conducted on families' attitudes towards differences, and inclusive education practices that facilitate the adaptation process will have positive social and academic reflections on the education process.

Keywords: Peer interaction, mixed classroom, right to education, language deficiency.

Giriş

Sokaklarda artık alışık olduğumuzun dışında birden fazla dilin konuşulduğuna tanıklık etmekteyiz. Günlük hayatımızdaki işleyişte kullanılan farklı dillerdeki konuşmalar ve tabelalardaki artış her zamankinden daha çok sayıda yabancıların ülkede bulunduğuna ilişkin temel göstergelerdendir. Bu durumun temel nedeni son yıllarda artan göç hareketleridir.

Göç; bireylerin veya toplumların ekonomik, sosyal, siyasi ya da doğal nedenlerle yaşadıkları yerlerden başka bir bölgeye kalıcı veya geçici olarak yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2016). Konumu itibarıyla tarih boyunca önemli bir transit göç rotası olan Türkiye, özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrasında kitlesel bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. (And, 2022). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2024) verilerine göre, Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 19 Aralık 2024 tarihi itibarıyla 2 milyon 920 bin 119 olarak belirtilmiştir. Bu kişilerin 1.502.294’ü 18 yaşından küçüktür ve 497.067’si ilköğretim seviyesinde (5-9 yaş) bulunmaktadır. Bu veriler, geçici koruma altındaki nüfusun önemli bir bölümünün eğitim çağında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, eğitim alanındaki sorumluluğu artırmakta ve çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir.

Savaş veya iç karışıklık gibi durumlarda, yaşamış oldukları bölgelerden göç etmek zorunda kalan çocuklar, yaşanan olaylarda yetişkinlere göre daha çok etkilenirler (Yavuz ve Mızrak, 2016). Eğitim ortamları, bu çocuklar için hem öğrenme hem de sosyal uyumun sağlandığı güvenli bir alan işlevi görmektedir. Fakat bu çocuklar, çoğunlukla eğitime devam etme imkânı bulamamaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Bu durum onların geleceğe yönelik beklentilerini sınırlamakta ve topluma uyum sağlama süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Temel bir insan hakkı olan eğitim hakkı, Uluslararası sözleşmelerle de koruma altına alınmıştır. Bu sözleşmeler ayrım gözetilmeksizin her çocuğun eğitim görme hakkına sahip olduğunu açıkça belirtmekte ve devletlerin bu hakkı koruma yükümlülüğünün olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 28 ve 29. maddesinde yer alan hükümler; eğitimin sadece okullaşma değil, aynı zamanda bireyin kişiliğini, yeteneklerini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirme süreci olduğunu ve sözleşmedeki taraf devletlerin de bu süreci uygun bir şekilde yürütmek için tüm önlemleri alacağını ifade etmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 1989).

Suriyeli çocukların eğitim alması ve aldıkları eğitimin niteliği de ülkemizin geleceği ve bireylerin kendi gelecekleri için oldukça önemlidir (Aksoy, 2020). Türkiye’de bu çocukların eğitim haklarından yararlanmaları için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. UNICEF (2022) raporuna göre kayıt altında bulunan okul çağındaki Suriyeli çocukların yaklaşık %65’i örgün eğitim olanaklarından yararlanmaktadır. Bu veri, yapılan çalışmalara rağmen geçici koruma altındaki çocukların önemli bir kısmının eğitim hakkına erişemediğini göstermektedir. Eğitim sürecinin içine dâhil olmaları öncelikle bu çocukların, kendi bireysel gelişimleri ve gelecekleri için önemlidir. Ayrıca, eğitim sisteminin içinde yer alarak misafir oldukları toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel hayatlarına daha fazla dâhil olabilir, toplumla bütünleşme imkânı yakalayabilirler.

Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesi sürecinde başlangıçta geçici politikalar ve geçici eğitim merkezleri tercih edilmişse de zamanla toplumsal entegrasyonu sağlamak amacıyla bu öğrencilerin devlet okullarına kademeli geçişi kararlaştırılmıştır (Esen, 2020). Bu doğrultuda yürütülen PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi / Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System) projesiyle geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu ve dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır; bu durum okullarda farklı kültür ve dillerin bulunduğu “karma sınıf” yapılarını ortaya çıkarmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Dil, kültür ve öğrenme geçmişleri açısından farklılık gösteren bu sınıfların, yeterince planlanamaması MEB'in sürece hazırlıksız yakalanması, eğitim ortamlarında çeşitli uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Göçer ve Şahin, 2023). Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarında yaşanan bu sorunlar yalnızca öğrencileri değil; öğretmenleri, okul yöneticilerini, aileleri ve daha geniş ölçekte toplumu da etkilemektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalar her açıdan düşünülmelidir. Araştırmalar, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sürecinde dil ve iletişim sorunları başta olmak üzere psikososyal, ailesel ve sistem kaynaklı güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Çelik, Kardaş İşler ve Saka, 2021). Bu durum bizlere, sadece öğrencilerin değil ailelerinin de desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Göçler ve doğumlarla Türkiye'de giderek artan geçici koruma altındaki öğrenci nüfusu, eğitim alanındaki araştırmalara konu olmuştur. Ancak mevcut çalışmalar çoğunlukla bu öğrencilerin yaşadığı sorunlara odaklanırken, sınıf arkadaşları üzerindeki yansımaları sınırlı biçimde ele alınmıştır. Bu nedenle, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin okul ortamına yansımaları, araştırılmaya değer bir konu olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin karma sınıf yapılarından dolayı yaşadığı sorunları bizzat deneyimleyen kişiler öğretmenlerdir (Bayındır ve Yazıcı, 2024). Bu çalışmada, ilkökul süreciyle birlikte okul kültürüyle tanışan öğrencilerin, farklı bir dil ve kültürle de tanışarak bu süreçten nasıl etkilendiklerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Geçici koruma altındaki çocukların okullara ne derece uyum sağladığı, okullardaki akademik ve sosyal gelişimi ne derece etkilediği, hangi durum ve problemlerin olduğu ile ilgili öğretmen görüşlerinin alana katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokullarda geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin okul ortamına yansımalarını sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada "Geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin ilkökul ortamına yansımaları nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli/Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Bu desen, katılımcıların kendi yaşantılarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını doğrudan ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalara uygun olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2017). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilerle olan deneyimleri ve bu durumun sınıf ortamına yansımaları derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde, geçici koruma altındaki nüfusun yoğun olarak bulunduğu bir devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okuldaki öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 1341 olup, bu öğrencilerin 431'ini geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. İlçedeki en çok Suriyeli öğrencinin yer aldığı okul, araştırma açısından gerekli bilgi derinliğini sağlayacak uygun bir ortam sunmuştur. Yoğunluk örnekleme, araştırılan olguyu çarpıtmadan en zengin ve yoğun bilgiyi sağlayan tipik durumların seçilmesine dayanan bir örnekleme türüdür (Morgan ve Morgan, 2008; akt. Baltacı, 2018). Bu sebeple yoğunluk örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmacı uzun süredir bu okulda çalışmaktadır. Çalışmanın çıkış noktasını araştırmacının tespitleri etkilemiştir. Çalışmanın yapıldığı okul çevresindeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri düşüktür. Genel olarak geçici koruma altındaki nüfusunun fazla olduğu bir bölge olmasına rağmen toplum tarafından benimsenmedikleri düşüncesiyle aidiyetleri oluşmamıştır. Toplum da onların aidiyetlerinin oluşmasını istememektedir. Bunlar da çocuklar arasında çatışmalara sebep olmakta ve uyum sorunları yaratmaktadır. Çocuk sayıları fazla olan bu aileler çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramamakta ve gerekli ilgiyi gösterememektedirler. Bu bölgede dil bilmeyen veli sayısı çoğunluktadır. Günlük hayat telaşı içinde dil öğrenimine önem vermemekte, zaman ayırmamakta ve bu konuda bir çalışma

yapmamaktadırlar. Aile içerisinde ve sosyal ortamlarında anadilini kullanan çocuklar okul ortamında dil öğrenme konusunda zorluk çekmekte ve akademik anlamda da başarı sağlayamamaktadırlar.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile seçilen 10 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminin seçilme nedeni amaç kapsamında daha derinlemesine bilgi edinilmesidir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıların belirlediği ölçütlerle araştırmaya konu olacak kişileri belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, sınıflarında geçici koruma altındaki öğrenci sayısı yüksek olan sınıf öğretmenleri olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir. Kullanılan isimler katılımcıların gerçek isimlerini yansıtmamaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet	Sınıf Mevcudu	Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı
İpek	K	41-50	16-20 yıl	Lisans	35	13
Can	E	31-40	11-15 yıl	Lisans	36	12
Yaren	K	20-30	0-5 yıl	Lisans	37	14
Hülya	K	40-50	16-20 yıl	Lisans	36	13
Burçin	K	31-40	5-10 yıl	Lisans	36	7
Leyla	K	40-50	16-20 yıl	Lisans	35	13
Ozan	E	20-30	0-5 yıl	Lisans	38	16
Zeynep	K	31-40	5-10 yıl	Lisans	36	11
Ayla	K	20-30	0-5 yıl	Lisans	33	15
Seda	K	31-40	5-10 yıl	Lisans	33	12

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 8’i kadın, 2’si erkek 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 3’ ü 20-30 yaş, 6’ sı 31-40 yaş, 1’i 41-50 yaş grubu arasındadır. Kıdem süreleri bakımından en az 4 yıl, en fazla 19 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmada yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karasar (2000) ’a göre görüşme tekniği, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, okuma yazma bilmeyen bireylere de uygulanabilmesi, derinlemesine bilgi toplayabilmesi ve yanlış anlamaları azaltması gibi özellikleriyle esnek ve etkili bir veri toplama aracıdır. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki sorular temele alınarak oluşturulmuştur.

1. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu karma sınıflar, ne tür durumlar yaratmaktadır?
2. Öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler açısından ne tür durumlar gözlemliyorsunuz?
3. Suriyeli öğrencilerin akademik durumları ve bunun diğer öğrenciler üzerindeki yansımaları nasıldır?
4. Ailelerin tutum ve yaklaşımları sürece nasıl yansıyor?
5. Suriyeli öğrenciler ile ilgili karşılaşılan güçlükler nelerdir?
6. Öğretmen olarak bu sürece ilişkin çözüm önerileriniz veya iyi uygulama örnekleriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubundaki öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmış, görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Verilerin gizlilik ilkesine uygun şekilde yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilmiştir.

Verilerin analizinde; araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek amacıyla verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelendiği ve yorumlandığı içerik analizi yapılmıştır (Baltacı, 2019). Analiz süreci şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiştir. Görüşmelerde fark edilen ve konuyla ilgisi olmayan kısımlar çıkartılmış, içerik analizinde yer verilmemiştir.
2. Metinlerdeki ortak ve farklı yönler belirlenerek kodlama yapılmıştır.
3. Birbiriyle ilişkili ve benzer nitelikteki kodlar bir araya getirilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.
4. Bulguların sunumunda verilerin güvenilirliğini arttırmak adına katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ilkokullarda geçici koruma altındaki öğrencilerin bulunmasıyla oluşan karma sınıf yapılarının akran etkileşimine ve okul ortamına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analizler sonucu ulaşılan bulgular, üç ana temada aktarılmıştır. Her temanın altında ilgili alt temalar ve bu temaları destekleyen öğretmen alıntılarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Elde Edilen Ana Tema ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt Temalar
Dil ve İletişime İlişkin Yansımalar	• Dil yetersizliği ve iletişim engelleri • Dil gelişimiyle artan etkileşim ve olumlu yansımalar • Dil ve iletişimin öğretmene yansımaları
Sosyal, Psikososyal ve Akademik Yansımalar	• Gruplanma dışlanma ve ötekileştirme • Dil gelişimiyle şekillenen akran ilişkileri • Aile tutumlarının sürece yansımaları • Akademik yansımalar
Destek ve Uyum Odaklı Çözüm Önerileri	• Sınıf içi ve okul genelinde yapılabilecek çalışmalar • Aile boyutuna ilişkin öneriler • Dil eğitimine yönelik öneriler

Dil ve İletişime İlişkin Yansımalar

Bu tema kapsamında, geçici koruma altındaki öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda dil ve iletişime bağlı olarak ortaya çıkan durumlar öğretmen görüşleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle dil yetersizliğinin; öğrenciler arası etkileşimlerine, öğretim sürecine ve öğretmenlere yönelik yansımaları ile dil gelişimine bağlı olarak yaşanan değişimler ele alınmıştır.

Dil yetersizliği ve iletişim engelleri. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda ortaya çıkan temel sorunun dil yetersizliği ve buna bağlı iletişimsizlik olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen ya da sınırlı düzeyde bilen geçici koruma altındaki öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, bu durumun sınıf içi iletişimi zayıflatmış ve etkileşimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dil yetersizliğinin sınıf iklimine, kuralların içselleştirilmesine ve öğretim sürecinin hızına olan olumsuz yansımaları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Suriyeli öğrencilerin sınıfta yol açtığı durumlar, dil bilmemesinden kaynaklı iletişimsizlik. İletişim kuramadıkları için de odaklanamıyorlar. O yüzden sınıfta bir kaos ortamı oluyor. Okul kurallarını anlamıyorlar. Kuralları anlamayan, dili bilmeyen biri orayı sahiplenemez.” (İpek Öğretmen)

“...İletişim kaynaklı büyük sorunlar yaşıyoruz, bu sorunlar davranışlara da yansıyor. Çünkü çocuk kendini anlatamıyor. Bir konuyu ya da bir sorunu çözüme kavuşturamıyoruz.” (Burçin Öğretmen)

“İletişim kuramıyoruz. Benim her konuda yavaşlamama sebep oluyor. Çünkü hiçbir şekilde ilerleme sağlayamıyoruz. İletişim kuramayınca hiçbir istediğim olmuyor. Çocuk sınıf düzenine alışamıyor.” (Hülya Öğretmen)

Öğretmen görüşlerine göre dil bariyeri, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra duygu durumlarını da doğrudan etkilemektedir. Kendini ifade edemeyen ve paylaşımlara katılamayan öğrencilerin sınıf ortamında güvensizlik, çekingenlik ve içe kapanma gibi duygusal eğilimler gösterdikleri ve bunun sonucunda sağlıklı iletişim kuramadıkları gözlenmiştir. Yaşanan bu durumun zamanla hırçınlık, dışlanma ve fiziksel tepkilere dönüştüğü belirtilmiştir. Öğretmenler görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk zamanlarda çocuk kenarda oturuyor... Kendini güvensiz hissediyordu. Sınıfa kendini ait hissetmiyordu.” (Burçin Öğretmen)

“Güvensiz ve çekingen oluyorlar. Ayrıca çocuklar fazla hassas davrandığı için ya da sürekli bir şeyleri yanlış anladığı için diğer çocuklarla çatışma hâlinde olabiliyor.” (Leyla Öğretmen)

“Dil bilmeyince sorun üretmeye gidiyorlar.” (İpek Öğretmen)

“Hırçın oluyorlar. Ben kendilerini ifade edemedikleri için böyle olduklarını düşünüyorum. Başta sakin olan bir çocuk bile bir zaman sonra hırçınlaşıyor. Kendini ifade edememenin, anlatamamanın verdiği etkiyle vurma, itme, uzaklaştırma şeklinde bedensel tepkiler veriyorlar.” (Yaren Öğretmen)

“Çocuklar Türkçe bilmediği için kendini ifade edemiyor. Neredeyse tüm gün konuşamıyor. Ya Suriyeli arkadaşlarıyla şakalaşıyor ya da diğer çocuklarla iletişim kuramadığı için şiddete başvurabiliyor. Bu tamamen çocuk olmaktan kaynaklı; sıkılıyor, anlamadığı için sıkılıyor.” (Leyla Öğretmen)

“... Dil bilmediği için çocuk kendini geride bırakıp sorun üretmeye başlarsa zaten tamamen disiplin sorunları baş gösteriyor.” (Seda Öğretmen)

Genel olarak öğretmen görüşleri, dil yetersizliğinin yalnızca bir iletişim engeli olmadığını; akademik güçlükleri arttırdığını, akran çatışmalarını ve disiplin problemlerini tetikleyen temel etkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil gelişimiyle artan etkileşim ve olumlu yansımalar. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıf ortamına katılımlarının ve akranlarıyla kurdukları etkileşimin dil gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, dil bariyeri aşıldıkça öğrencilerin özgüven kazandıklarını, sınıf içi etkileşimin güçlendiğini ve farklı kültürlerin bir arada bulunmasının sınıfa olumlu bir zenginlik kattığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Karma sınıflar aslında güzel. Farklı olanların sınıfta olması güzel. Sana benzemeyen biriyle yan yanasın bu bir renklilik... Türkçe öğrendikleri sürece hızlı bir gelişim gösteriyorlar. Önce bu oyunlarla başlıyor, sonra çocukların derse katılımıyla devam

ediyor. Ne kadar çok Türkçe kullanırsa, sınıftaki etkileşim daha da artıyor.” (İpek Öğretmen)

“Tecrübe açısından güzel bir durum. Sadece Suriyeli değil, farklı karakterlerde ve farklı kişilikte öğrencilerin bir arada olması güzel. Sınıf içinde iletişim kopukluğundan zorluklar yaşamamak çok iyi olur.” (Yaren Öğretmen)

Dil becerilerindeki gelişimin, özellikle oyun ve akran etkileşimi yoluyla sosyal ilişkileri hızlandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Özellikle birinci sınıfta yaşanan yabancılaşma ve dışlanma hissi; öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik istekleri ve artan etkileşimleri sayesinde yerini akran kabulüne bırakmaktadır. Öğretmenler dil gelişiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini ve sınıf düzeninin nasıl kolaylaştırdığını şu ifadelerle anlatmışlardır:

“Dil biliyorsa oyun aracılığıyla hızlıca iletişim kurabiliyorlar. Ama dil bilmeyen çocukların kendi aralarında gruplaştığını görüyorum. Suriyeli öğrencilerin bir kısmı hep birlikte oynuyor. Ancak dil öğrendikçe açılmaya başlıyorlar. Dil bilmek özgüvenlerini artırıyor ve sosyalleşiyorlar... Kendilerini ifade edebildikleri yerde sosyalleşmeye başlıyorlar.” (Can Öğretmen)

“Türkçe öğrendiklerinde arkadaşları herhangi bir dışlama yapmıyor. Türkçe bilmeleri, oyunlara katılmak istemeleri olumlu oluyor ve arkadaş olarak süreci devam ettiriyorlar.” (Zeynep Öğretmen)

“... Öğrenciler çat pat Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra sınıf arkadaşları ile kaynaşmaya başlıyor. Zamanla aradaki uyumsuzluk kayboluyor. Bir iki sınıf atladıkça, öğrenciler Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra iletişim güçleniyor ve arkadaş oluyorlar.” (Ozan Öğretmen)

Öğretmen görüşleri, Türkçe dil becerilerindeki gelişimin öğrencilerin akran kabulünü, özgüvenini ve sosyal uyumunu güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu sürecin öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik isteklilikleriyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Birinci sınıfı düşündüğüm zaman Türkçe bilmedikleri için uyum sağlayamıyorlar. Çocuklar dışlanmış hissediyor, diğer öğrenciler ön yargılı geliyor, ailelerinden dolayı. Bu nedenle bir arkadaşlık oluşmuyor birinci sınıfta. İki sınıftan itibaren Türkçe öğrenmeleriyle arkadaşlık kuruyorlar.” (Seda Öğretmen)

“Eğer öğrenci Türkçe öğrenmeye istekliyse, biraz öğreniyorsa sıkıntı azalıyor. Diğer çocuklarla iletişim hâlinde olduğunda sıkıntıları azalıyor. Ama öğrenmediklerinde o sıkıntı hep oluyor.” (Leyla Öğretmen)

“Çocuklar Türkçe öğrendikçe ya da sınıfın düzenini öğrendikçe daha iyi ilerliyoruz.” (Hülya Öğretmen)

Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki gelişimin; sınıf içi etkileşimi, akran kabulünü, özgüveni ve sosyal uyumu güçlendirdiğini ve bu sürecin dil öğrenmeye yönelik istek ve çaba ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Dil ve iletişimin öğretmen açısından yansımaları. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerle yaşanan dil engelinden kaynaklı sorunların, öğretmenlerin mesleki duygularını ve sınıf yönetimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerle etkili iletişim kuramamanın ders anlatma sürecini zorlaştırdığını, sınıf içi işleyişi yavaşlattığını; bu durumun kendilerinde motivasyon kaybı, yoğun stres ve mesleki yetersizlik ve yetememe duygularına yol açtığını belirtmiştir. Öğretmenler kendilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“İletişim konusunda çok büyük bir problem yaşıyorum. Yetişemiyordum, yetmiyordum gibi hissettiriyor bana. Hep bir şeyleri eksik yapıyordum gibi.” (Leyla Öğretmen)

“Türkçe öğrenmeyen öğrenci, sadece ses ve hecede kalan öğrenciler gerçekten insanda bir yetersizlik ve yaptığının karşılığını alamama durumunu meydana getirmiş oluyor.” (Zeynep Öğretmen)

“Yetiştiremiyorsun çocuğa, çocuk bir şey istiyor ve sen onu anlamıyorsun. Başına bir şey geliyor ve söyleyemiyor... Çocukla iletişim olmadığı için sıkıntı oluyor.” (Seda Öğretmen)

“Ben öğretmen olarak sınıfta çocuğa bir şeyi anlatırken sıkıntı yaşıyorum, çocukla konuşamıyorum... Bazen birleştirilmiş sınıf okutuyormuşum gibi hissediyorum. Dil bilmeyen öğrenciler başlı başına ayrı bir sınıfmış gibi duruyor. İstanbul’un ortasında bir dil probleminin olması, bir moral motivasyon bozukluğuna yol açıyor. Frekans değişiyormuş gibi oluyor. Hızımın azaldığını ve bazen hevesimin geriye çekildiğini fark ediyorum. Yetiştiremeyeceğim, kaygısıyla stres olduğum anlar oluyor.” (Can Öğretmen)

Öğretmenler, sınıftaki geçici koruma altındaki öğrencilere ulaşmanın yerli öğrencilere oranla daha fazla çaba gerektirdiğini, bu çabanın karşılıksız kalmasının ise süreci “sağlıksız ve yorucu bir iletişim” (İpek Öğretmen) döngüsüne soktuğunu vurgulamışlardır. Özetle öğretmen görüşleri; öğrencilerle etkili iletişim kuramamanın ders anlatma sürecini zorlaştırdığını, sınıf içi işleyişi yavaşlattığını ve mesleki doyumu olumsuz etkilediğini ve yetememe duygusu hissettirdiğini ifade etmektedir.

Sosyal, Psikososyal ve Akademik Yansımalar

Bu tema altında, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin sosyal, psikososyal ve akademik boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri çözümlenmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda; akran ilişkilerinde ortaya çıkan gruplaşma, dışlanma ve uyum süreçleri, aile tutumlarının bu süreç üzerindeki etkileri ve bu karma yapının öğrencilerin akademik durumları ile öğretim sürecine yansımaları ele alınmıştır.

Gruplaşma, dışlanma ve ötekileştirme. Öğretmenler; karma sınıflarda gruplaşma, dışlanma ve ötekileştirme gibi sosyal sorunların yaygın biçimde yaşandığını belirtmiştir. Özellikle dil bariyerine bağlı olarak “biz ve onlar” şeklinde keskin bir akran ayrışması yaşanmakta ve bu durum sınıfın genel düzenini bozarak okul geneline kargaşa olarak yansımaktadır. Akran ilişkilerinde yaşanan klikleşme süreçlerine dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklar kendine benzemeyeni dışlama eğilimindedir. Konuşamadıkları için de yargılamaya çok meyilliler. Çok az çocuk sahipleniyor dışarıdan gelen çocukları. Genelde bir yargılama, dışlama söz konusu sınıflarda.” (İpek Öğretmen)

“Arkadaşlık ilişkilerinin bozulmasına sebep oluyor. Çünkü iletişim kuramıyorlar. Onlar kendi içinde iletişim kuruyor; diğerleri kendi içinde. Gruplaşmalar oluyor. Bu da sınıfın bütün düzenini olumsuz etkiliyor.” (Hülya Öğretmen)

“Sınıfta kargaşa yaratıyor. Çocuklarda gruplaşmayı artırıyor. Düzensizlik... Okul genelinde de aynı şekilde. Gruplaşma çok daha büyük ve çatışmalara dönüşüyor.” (Seda Öğretmen)

“Eğer bu çocuklar azınlıktaysa o zaman daha çok sıkıntı yaşıyorlar. Çünkü bu çocuklar kendini dışlanmış hissediyor. Diğer çocuklar farklı görüyor. ‘O Suriyeli, bizden değil’ gibi...” (Ayla Öğretmen)

“Çocuklar arasında ayrımcılık, klikleşme oluyor. İstemediğimiz olaylar yaşanabiliyor. Kültürleri farklı, davranış tarzları farklı. Davranış problemleri var bu çocuklarda. Çok zorlandım ama atlattık şu an. Genel olarak bence problemler var davranışlarda.” (Ozan Öğretmen)

Öğretmenler; dil yetersizliği nedeniyle kendini savunamayan ve isteklerini dile getiremeyen öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığını vurgulamaktadır. Bu durumun hem sınıf içinde hem de sınıf dışında geçici koruma altındaki öğrencileri dezavantajlı ve pasif bir konuma ittiği şu sözlerle belirtilmektedir:

“Kendini ifade edemeyen bir iki öğrencimin akran zorbalığına uğradığını görmüştüm. Haylaz dediğimiz grup durumu kendi lehine çevirebiliyor. Mesela, onların eşyalarını alıp kendininmiş gibi gösterdikleri olabiliyor, ne de olsa kendilerini ifade edemiyorlar.” (Can Öğretmen)

“Sadece sözsüz oyunlarda birlikte oynuyorlar. Oyuna dâhil etmek zorunda kaldıklarında, ‘Sen burada duracaksın.’ diye çekiştiriyorlar. Futbol oynuyorlarsa kaleye koyuyorlar mesela. Çocuk konuşulanları anlamıyor, ben burada kalmak istemiyorum, diyemiyor.” (Seda Öğretmen)

Öğretmen gözlemleri; öğrencilerdeki ötekileştirme ve ayrıştırma davranışlarının kendiliğinden gelişmediğini, aile ve çevre söylemlerinin okul ortamında “yeniden yeşertilmesi” şeklinde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Aile söylemlerinin ötekileştirmeyi beslediğine yönelik gözlemler şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Çocuklar önyargıyla büyüyor. Kendinden olmayanı kabul etmiyor. Evde duyduğunu, sokaktan duyduğunu tekrar yeşertiyor ve olumsuz duygular beslemeye devam ediyor... Şu an bir ötekileştirme içerisindeyiz.” (İpek Öğretmen)

“Koridorda kavga ediyor iki öğrenci. Türk olan öğrenci ‘O Suriye’den’ diyor. Demek ki okulda ya da evde böyle öğretiliyor, diye düşünüyorum.” (Hülya Öğretmen)

“Dil bilerek gelseler hiç sorun olmayacak. Dil bilerek gelseler bu sefer mülteci/Suriyeli kelimesi de olmayacak. Geçen gün sınıfta öğrenci çikolata dağıtırken dedi ki; ‘Öğretmenim, Türkçe konuşmayanlara da veriyor muyuz?’ Ailelerin söylemleri diye düşündüm. Aslında o çocuk ayrıştırmayı öğrenmiş ve bu sorun.” (Seda Öğretmen)

Sosyal kabul görmemenin ve anlaşılmanın verdiği baskı, zamanla bu öğrencilerde bir savunma mekanizması olarak hırçınlığa, agresifliğe ve fiziksel çatışmalara zemin hazırlamaktadır. Öğretmenler, uyum sınıflarının da beklenenin aksine gruplaşmayı artırabildiği ve öğrenciler arasında sosyal grupların oluşmasına zemin hazırlayabildiği yönünde görüş bildirmiştir:

“Genellikle Suriyeli öğrenciler kendini koruma veya dışarıya karşı bir agresiflik durumu sergiliyor, bu diğer çocuklara da yansıyor. Yeterince kabullenememiş, gruba girememiş çocuklar arasında sürekli bir tartışma oluyor.” (Yaren Öğretmen)

“Çocuklar anlamadığı için, hiç bilmediği bir kültürün içine düştüğü için ister istemez kendini gösterecek hareketlerde bulunuyor. Bazen zorbalıkta oluyor. Anlaşılmadığı için ve anlamadığı için kendini böyle ifade ediyor.” (Ayla Öğretmen)

“Uyum sınıfı zaten mülteci sınıfı gibi oluyordu. Dördüncü sınıfa geri döndüklerinde çok büyük davranış problemleri yaşadım.” (Burçin Öğretmen)

“Biz şu an üçüncü sınıfız uyum sınıfına giden iki öğrencim şu an kendi sınıfına dönmek istemiyor. Kendini oraya ait hissediyor herhalde sosyal kabul dediğimiz şey mi buna sebep oluyor bilmiyorum.” (Ozan Öğretmen)

“Hepsi bir sınıfa, uyum sınıfına toplandığında bir çeteymiş gibi toplanıyorlar. Dördüncü sınıfa döndüklerinde ve birisi bir sıkıntı yaşadığında ‘Hadi gelin şunu dövüyoruz.’ şeklinde çeteleşiyorlar.” (Seda Öğretmen)

Genel olarak öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıf ve okul ortamında dil yetersizliği ve iletişim sorunlarından kaynaklı olarak gruplaşma, dışlanma ve ötekileştirme gibi sosyal sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal uyumlarını ve aidiyet duygularını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Yapısal bir çözüm olarak sunulan uygulamanın da akran kutuplaşmasını derinleştirdiği düşünülmektedir.

Dil gelişimiyle şekillenen akran ilişkileri. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki akran ilişkilerinin Türkçe dil becerilerindeki gelişime bağlı olarak olumlu yönde değiştiğini ve zaman içinde yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınıfta bulunan öğrencilerin özellikle empati, yardımlaşma, farklılıkları kabul etme ve sahiplenme duygusunun

geliştğini vurgulamıştır. Zamanla öğrencilerin başlangıçta sergiledikleri mesafeli ve temkinli tutumun yerini anlayışa bıraktığı, ayrımcı dilin azaldığı belirtilmiştir:

“Çocuklar baştan tepkiliyken bilmediklerine, zamanla sınıfta bir ayrım olmadan, sınıfın bir üyesi olarak kabul edebiliyorlar farklı çocukları da.” (İpek Öğretmen)

“Şu anki sınıfımda artık ‘Suriyeli, şuralı, buralı’ gibi laflar duymuyorum. Çocuklar aidiyet kavramını oturttu, diğer öğrencilerde onları kabullendi.” (Burçin Öğretmen)

Öğretmenler; dil yetersizliğine rağmen öğrencilerin beden dili ve davranışlarla anlaşmayı başardıklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin birbirlerini anlamaya yönelik adımlar atması ve zamanla dil rehberliği yapması akran desteğini arttırmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin olumlu davranışlarının artmasına sebep olduğu şu sözlerle belirtilmektedir:

“Başlarda yadırgıyorlardı ama artık kabullenmiş gibiler. Onların ne dediğini anlamaya çalışıyorlar. ‘Öğretmenim tercüme eden kimse yok mu?’ diye sorup anlamaya yönelik adım atmaya çalışıyorlar.” (Can Öğretmen)

“Birbirlerini anlıyorlar, dil açısından değilse bile beden diliyle anlıyorlar. Yardım etmeye çalışıyorlar. Durumları empati, yardımlaşma... birçok şeyi barındırıyor.” (Burçin Öğretmen)

“Karma sınıflar güzel. Farklı olanların sınıfta olması güzel. Kitaplarda okuduğumuz farklılıklara saygı duyun, direkt sınıfımızda yaşıyor. Sana benzemeyen biriyle yan yanasın. Aslında bu bir renklilik.” (İpek Öğretmen)

“Yardımlaşmayı vs. öğreniyorlar genelde. Hatta misafirperver davranıyorlar, destek olmayı öğreniyorlar.” (Yaren Öğretmen)

Özetle öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin akran ilişkilerinin dil gelişimiyle birlikte daha kapsayıcı ve olumlu bir hâl aldığını göstermektedir. Ayrıca görüşler, dil gelişiminin yalnızca akademik gelişim için değil, sosyal uyum için de temel bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Aile tutumlarının sürece yansımaları. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıf içi ve okul ortamındaki sosyal uyum ve etkileşim süreçlerinde aile tutumlarının belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, geçici koruma altındaki bazı ailelerin bulundukları topluma uyum sağlama konusunda isteksiz davrandığını, okulu yalnızca “çocuğun bırakıldığı bir yer” (İpek Öğretmen) olarak görmeleri ve çocukların eğitim sürecine yönelik ilgisiz tutumlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Okul-aile iş birliği kurulamadığına dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Anlaşamıyoruz ailelerle. Bilmiyorum mesela, merak ediyorlar mı çocukların durumlarını? Yabancı bir ülkeye gelip orada nasıl yaşıyorlar, bunu merak edip ona göre bir hayat çiziyorlar mı, bilmiyorum. Ama benim hissettiğim, başka bir ülkeye gelip oranın kültürünü alma eğiliminde değiller. Kendi kültürlerini başka kültürde devam ettirmeye çalışıyorlar.” (İpek Öğretmen)

“Okulla çok bağlantıları yok. Özellikle çocuk sayısı fazla ise aileye ulaşamıyorum. En basitinden veli toplantılarına katılım sağlamıyorlar. Bireysel görüşme yapmak istediğimde de ulaşamıyorum, ulaştım da okula gelmiyorlar. Çocukla ilgili bir durumu paylaştığımda dönüt alamıyorum.” (Burçin Öğretmen)

Öğretmenler, ailelerin okulla iş birliğinde olmamasının ve okul etkinliklerine katılım göstermemesinin sosyal uyum sürecini zorlaştırdığını vurgulamıştır. Yapılan etkinliklerde velilerin çekingen davrandığını ve bu durumun gruplaşmayı artırdığını şu şekilde ifade edilmiştir:

“Velilerle bir etkinlik yaptığımızda, genelde Suriyeli veliler çekindikleri için etkinliklere katılmıyorlar. Pikniğe gittiğimizde kendi aralarında gruplaşmalar oluyor, ayrı ayrı oturuyorlar... Buradaki veliler, Suriyeli velilerin yemeklerini yemediler.” (Can Öğretmen)

“Pikniklere, gezilere çocuklarını göndermiyorlar. Kendileri de gelmek istemiyorlar. Çekingen davranıyorlar.” (Seda Öğretmen)

Öğretmen görüşlerine göre, karşılıklı olarak ailelerin süreci zorlaştıran ön yargılı tutumları bulunmaktadır. Bu tutumların, öğrenciler arasındaki ötekileştirici söylem ve davranışları beslediği görülmektedir:

“Çocuklar anlaşılmayınca veliler de ters düşebiliyor. Ötekileştirme dile de yansıyor. Bazı veliler çocukların Suriyeli olduğunu bilmiyor ama öğrendiklerinde ‘Hocam o Suriyeli miydi? Tamam o zaman.’ diyorlar. Bu da ayrımcılığın ifadesi.” (Can Öğretmen)

“Türk anne babalar duvar örmüş gibiler. ‘O Suriyeli anne var ya...’ gibi söylemlerle cümleye başlıyorlar. Ön yargıları çok fazla.” (İpek Öğretmen)

“Türk aileler Suriyeli ailelere karşı daha sert. Çocuklar her şeyi söylüyor, evin aynası yani. Aile ‘Benim çocuğumu Suriyeli öğrenci düşürmüş nasıl bir şey yapmazsınız, diye okula gelirken Türk bir arkadaşı ile kavga etse, çocuktur olur, diyebiliyor.” (Seda Öğretmen)

“Çocuklar okula ailelerinde var olan söylemlerle geliyor. Özellikle ilk zamanlar çoktu bu. Çocuklar da kabullenmeme diye bir şey yok çocuklar kabulleniyor da aile söylemleri çocuklar üzerinde çok etkili. Evinde konuşulanlarla okula geldiğinde ayrıştırıcı bir dili oluyor ve bunu yansıtıyor.” (Burçin Öğretmen)

“Benim sınıfımda birkaç velim çok ön yargılı başladı birinci sınıftan beri. Bu da sürekli sorun meydana getirdi. Çünkü sürekli, onlardan yana sorun oldu mu, diyerek bunu çocuklara da yansıtılar. Çocuklarda böyle önyargıyla yaklaşılar. Bunun da asıl sebebi yaşadıkları yerlerde, mahallelerde olumsuz şeyler yaşamaları. Onlara karşı dikkatli olmaları gerekiyormuş gibi bir ön yargıyla okula gönderdiler çocuklarını.” (Hülya Öğretmen)

Öğretmenler, dil engelinin aile-okul iletişimini neredeyse imkânsız hâle getirdiğini belirtmiş ve veli tutumlarının süreci olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bazı veliler teknoloji veya tercüman yoluyla çabalasa da iletişimin tam olarak sağlanamadığını ifade edilmiştir. Ayrıca ailelerin korumacı bir yaklaşımla kardeşlerin aynı sınıfta olması için çocukları okula geç yazdırmalarından kaynaklanan “yaş dengesizliği” de sınıf yönetimini ve sosyal kabulü zorlaştırdığı belirtilmektedir.

“Velilerin tutumunda dil de önemli bir faktör. Bazıları uğraşıyor, tercümanla geliyor, translate kullanıyor bir şekilde anlamaya çalışıyor. Bazen tüm bunlar işe yaramıyor. Tercüman bile aradaki iletişimi sağlayamıyor gibi. Bir keresinde bir velim dönüp bana ‘Hocam sizin Arapça öğrenmeniz gerekiyor.’ demişti.” (Burçin Öğretmen)

“Aileler yaşadığı ortama çok uyum sağlamıyor. Dil en büyük problemimiz, dil öğrenmeye çalışmıyorlar. Öğrenmeye çalışmadıkları için çocukta öğrenmeye çalışmıyor. Hep bir dışarıda kalma hâli var.” (Leyla Öğretmen)

“Genelde kimlikleri geç çıkartılmış oluyor ya da birlikte olsunlar birbirlerini desteklesinler diye kardeşler birbirini beklediği için sınıf içerisinde yaşça büyük olabiliyorlar. Bu da sınıf içerisinde destek ihtiyacı oluşturabiliyor.” (Can Öğretmen)

Bu doğrultuda öğretmen görüşleri; ailelerin tutum, söylem ve dil becerilerinin, öğrencilerin okul ve sınıf uyum süreçlerini doğrudan şekillendirdiğini ve olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Akademik yansımalar. Öğretmen görüşlerine göre, geçici koruma altındaki öğrencilerin akademik durumları dil yeterliliği ile aynı ölçüde gelişmektedir. Dil ve okuma-anlama becerisi gerektiren derslerde zorlanırken daha sembolik bir dil içeren matematik dersinde daha başarılı oldukları vurgulanmıştır. Öğretmenler sürecin, dil bariyerini aşma durumuna ve aile ilgisine göre şekillendiğini belirtmektedir:

“İyi öğrenci de var kötü öğrencide. Ama çoğunluğu kötü. Çünkü dil problemimiz var. Dil problemini aşıp gelenlerin akademik durumları daha iyi oluyor” (Leyla Öğretmen)

“Genelde akademik olarak iyiler. Ama anlamada gecikme olabiliyor. Çok hızlı okumaya geçenler var ama anlama geriden geliyor. Matematikte genelde daha iyiler; sembollerle iletişim kolaylaşıyor gibi geliyor.” (Can Öğretmen)

“Türkçe de çok zorlanıyoruz. Matematikte iyiler ama matematikte de şöyle bir şey var; sayılar konusunda iyiler; Türkçeye çok hâkim olmadıkları için okuma- anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar.” (Burçin Öğretmen)

“Çocuklara okumaya geçseler bile soruları cevaplayamıyor, anlamlandıramıyor.” (Zeynep Öğretmen)

“16 tane Suriyeli öğrencim var. Akademik olarak da iyi durumdalar. Ailenin etkisi var burada. Bana düşen Suriyeli öğrencilerin aileleri Türkçeyi iyi biliyor.” (Ozan Öğretmen)

“Eğer aile hiçbir şekilde Türkçe bilmiyorsa, derslerde en ufak bir yardımda bulunmuyorsa o çocuk maalesef Türkçe öğrenmekten öteye geçemiyor. En fazla okuma yazma öğrenebiliyorlar.” (Ayla Öğretmen)

Dil yetersizliğine bağlı yaşanan akademik başarısızlığın zamanla akranlar arasında bir “etiketlemeye” dönüştüğü belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin geçici koruma altındaki akranlarına karşı “başaramazlar” algısı geliştirdiklerini ve bu durumun öğrencilerin öz güvenlerini zedeleyerek başarısızlığı kabullenmelerine yol açtığını belirtmişlerdir:

“Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları genelde düşük. Öğrencilerde bu durumu kabullenmiş gibiler; onların bir şey yapabileceklerini düşünmüyorlar. Anlaşamayanın dersi de iyi olmaz, mantığı var çocuklarda.” (İpek Öğretmen)

“Bazen soru soruyorum. Arkadaşları, ‘O Suriyeli, dil bilemediği için bilmiyor.’ diyor.” (Leyla Öğretmen)

Bazı öğretmenler, dil yetersizliği olan öğrencilerin geride kalmasının öğretmenlerin zaman ve sınıf yönetimini zorlaştırdığını, bunun da tüm sınıfın akademik ilerleme hızını yavaşlattığını belirtmiştir. Ancak bu durumun aksine, geçici koruma altındaki başarılı öğrencilerin varlığının sınıf içinde yapıcı ve motive edici bir rekabet ortamı oluşturduğu da gözlemlenmiştir:

“Diğer çocuklara da yetişmem gerekiyor ama o çocuğu da göz ardı etmek istemiyorum. Bu durumda akademik olarak hepsi etkileniyormuş gibi gözüküyor... Uyum sınıfından sonra sınıfta oluşan disiplinsizlik diğer çocukları da beni de çok etkiledi. Bunun direkt akademik başarımla da etkisi oluyor. Ben bu sefer sınıfta disiplin sorunlarıyla uğraşmaya başlıyorum” (Burçin Öğretmen)

“İletişim kuramıyoruz. Bu da sınıfın akademik olarak gerilemesine sebep oluyor.” (Hülya Öğretmen)

“Türkçeyi sonradan öğrenenler bile bu kadar yapıyorsa ben de yapabilirim, düşüncesi oluyor.” (Seda Öğretmen)

Sonuç olarak öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde dil yeterliliği ve aile desteğiyle şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri, dil engelinin yalnızca öğrencilerin akademik başarısını değil, sınıf içi öğrenme sürecini ve akran ilişkilerini de etkilediğini göstermektedir.

Destek ve Uyum Odaklı Çözüm Önerileri

Bu tema kapsamında, geçici koruma altındaki öğrencilerin okul ortamına uyum sürecinde karşılaşılan güçlüklerin azaltılmasına yönelik öğretmenlerin görüş ve önerileri ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, aile boyutuna ilişkin çözüm önerilerine ve okul genelinde yapılabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

Sınıf içi ve okul genelinde yapılabilecek çalışmalar. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıf ve okul ortamına uyumunu desteklemek için yapılacak çalışmaların önemli olduğunu

vurgulamaktadır. Öğretmenler, yaşanan dil ve iletişim temelli sorunların azaltılabilmesi için öncelikle öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissedebilecekleri sabırlı ve zamana yayılan bir sınıf ikliminin inşa edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dil gelişimini ve okuma anlama süreçlerini hızlandırmak adına grup çalışmalarından ve akran desteğinden yararlanılmaktadır.

“Bir yıl boyunca güvende hissetmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Leyla Öğretmen)

“Birlikte çalıştıklarında hem iletişim kurmuş oluyorlar hem de okumalarında ilerleme durumu oluyor.” (Zeynep Öğretmen)

“Arkadaşlarınızla Türkçe konuşun, ona öğretmeye çalışın. Günaydın, merhaba, görüşürüz deyin, diyorum” (Ayla Öğretmen)

“Akran eğitimi çok kullanıyorum. Özellikle birinci sınıfta çok kullandım, hâlâ da kullanıyorum. Biraz ağır öğrenen öğrencilerimi, daha iyi konuşan ve okuyan öğrencilerle eşleştiriyorum. Çok destekliyor.” (Can Öğretmen)

“Bir tanesi yapıyor mesela, onu yapamayanla eşleştiriyorum. Akran eğitimiyle bence ilerleme gösteriyorlar.” (Hülya Öğretmen)

Sınıf içi oturma düzeninin stratejik olarak yönetilmesi öğretmenlerin, uyum sürecinde kullandıkları en etkili uygulamalardan biridir. Öğretmenler, aynı dile sahip öğrencileri yan yana oturtmak yerine karışık bir oturma düzeni oluşturarak hem kaynaşmayı hem de hedef dile maruz kalma fırsatlarının artırılması (İpek Öğretmen) sürecini desteklediklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi gruplaşmayı önlemeye yönelik kullandıkları bu uygulama ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Türkçesi iyi olmayan çocuğu Türk öğrencinin yanına oturttuğunuzda hem kaynaşmalarını sağlamış oluyorsunuz hem de Türkçe öğrenmesine yardımcı olmuş oluyorsunuz.” (Ozan Öğretmen)

“Veliler bana hep ‘Suriyeli öğrenciyi Türk öğrenciyle oturtun, dil öğrensin.’ derler. Akran eğitimi çok işe yarıyor.” (Can Öğretmen)

“Sınıf etkinliklerinde, oyunlarda Türk öğrenci ile Suriyeli öğrenciyi eşleştirmek etkili oluyor. Yan yana oturtmak, beraber dışarı çıkıp oyun oynamalarını sağlamak gerekiyor.” (Hülya Öğretmen)

“Çocuklar arasında gruplaşmalar oluyor. Ben sınıfta karışık oturarak, farklı grup etkinlikleri yaptırarak. Türkçe konuşmalarını isteyerek gruplaşmalarını önlemeye çalışıyorum.” (Zeynep Öğretmen)

Sınıf dışı alanlarda ve okul genelinde yürütülen oyun/etkinlik temelli uygulamaların, öğrencilerin başarılı ve güçlü yönlerini ön plâna çıkararak akran kabulünü hızlandırdığı vurgulanmıştır. Yaren Öğretmen, “Okul geneli yarışmalar düzenlediğinizde, takımlara Suriyeli öğrencilerden seçebilirsek ve başarılı oldukları yönleri öne çıkarırsak daha kabul görebiliyorlar... Beden eğitimi dersinde veya sınıf içinde etkinliklerde onları ayrı bir grup değil de farklı gruplara dağıtarak etkinlik yaptırdığımda daha güzel olduğunu görüyorum.” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Öte yandan öğretmenler, kurumsal düzeyde okul-aile iletişimini sağlıklı yürütebilmek adına geçmiş dönemlerde görev yapan yabancı dil danışmanlarının ve tercümanlık desteğinin okullarda yeniden sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir:

“Eskiden bize yardımcı olan danışmanlar vardı, tercümanlık yapıyorlardı. Ben onların hâlâ okullarda bulunması gerektiğini düşünüyorum.” (Burçin Öğretmen)

“İlk senelerde danışmanlar vardı. O kişilerden yardım alabiliyorduk tercümanlık konusunda.” (Can Öğretmen)

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin sergilediği tutumun ve kullandığı dilin, sınıftaki yerli öğrenciler için doğrudan bir "davranış modeline" dönüşmesidir. Öğretmenin kapsayıcı, yargılamayan, öğrencinin ana diline ve kültürüne saygı duyan yaklaşımının ötekileştirmeyi kırdığı, öğrencilere aidiyet kazandırdığı ve sürecin aile iş birliğiyle (Ozan Öğretmen) yürütülmesi gerektiği şu sözlerle ortaya konmuştur:

“Beden dilini çocuk anlıyor. Senin nasıl davrandığını kişiye, anne babaya nasıl davrandığını çocuklar görüyor, beden dilini fark ediyor. Öğretmenin çocuğa yaklaşımı aslında diğer çocuklara da yansıyor.” (İpek Öğretmen)

“Yargılamadan, ötekileştirmeden sıcak yaklaşmak çok önemli. Öğretmen ötekileştirmede öğrencilerde ötekileştirmiyor. Öğretmenin dili modele dönüşüyor. Çocuk o güveni aldığı anda daha rahat ifade edebiliyor. ‘Suriye’ kelimesini sıradan bir ülke olarak söylemek bile ötekileştirmeyi azaltıyor. Arapçanın da bir dil olduğunu kabul eden bir şekilde konuşmak, velilere de bunu hissettirmek iletişim kanallarını açıyor.” (Can Öğretmen)

“Suriyeli çocukları yanıma alıyorum. ‘Bana bunun Arapçasını söyler misin?’ diyorum. Sonra ben Türkçe öğretmeye çalışıyorum. Bu çocuklara aidiyet kazandırıyor. Dışarda kalmadığını bilsin istiyorum. Ötekileştirmeyi önlemeye çalışıyorum. ‘Sen de varsın, farkındayım.’ demek istiyorum. Diğer çocuklara da oyun gibi eğlenceli geliyor. Yadırgamıyorlar, kabulleniyorlar.” (Leyla Öğretmen)

Özetle öğretmen görüşleri; geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum süreçlerinin sadece öğrencilerin çabasına bırakılamayacağını; sınıf içi akran eşleştirmeleri, oturma düzenine ilişkin düzenlemeler, kurumsal tercüman desteği ve en önemlisi öğretmenin kapsayıcı yaklaşımıyla şekillenen bütüncül bir süreç gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Aile boyutuna ilişkin öneriler. Öğretmenler, geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyum süreçlerinin kalıcı olarak iyileşebilmesi için ailelerin sürece dâhil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre, ailelerle kurulacak düzenli iletişim ve iş birliği, öğrencilerin hem sosyal uyumunu hem de akademik gelişimini destekleyecektir. Öğretmenler, okulda ailelere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesinin aile-okul bağına güçlendireceğini belirtmiştir:

“Bir kere kesinlikle bu çocukların anne babalarıyla etkinlikler yapılmalı okulda, sınıflarda. Bu çocuklara değer verildiğini, bu anne babaya değer verildiğini göstermek zorunda...” (İpek Öğretmen)

“Toplantı yaptığımızda katılmıyorlar. Geziler, etkinlikler düzenleyip özellikle çağırabiliriz. Sadece ‘Nasılsın, iyi misin?’ diye hâl hatır sormak, değer gördüklerini hissettirmek bile önemli.” (Hülya Öğretmen)

“Velilerin katılacağı kermesler, kültürel tanıtım günleri olabilir. Mesela ‘Erzincan Günü’ gibi ‘Suriye Kültür Günü’ yapılabilir.” (Can Öğretmen)

Öğretmenler, uyum sürecinin sadece sosyal etkinliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini, Türk ve geçici koruma altındaki öğrencilerin velilerinin ortak seminerler ve uyum programları (Ozan Öğretmen) aracılığıyla bilinçlendirilmesinin şart olduğunu belirtmektedir. Özellikle ev içi ayrıştırıcı dilin kırılması amacıyla velilerin söylem düzeyinde eğitilmesi gerektiği vurgulanırken, yabancı velilerin okulda resmi olarak görev almasının da aidiyet duygusunu artıracığı düşünülmektedir:

“İlk başta bence velilerimizi bilinçlendirmemiz lazım. Çünkü ben her şeyin ailede başlayıp bittiğini düşünüyorum. Söylemlerimizin değişmesi gerekiyor. Tercümanlar aracılığıyla sık sık veli toplantıları yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Burçin Öğretmen)

“Belki okul aile birliğine onlardan bir kişi seçilebilir. Hani onları da söz hakkı, söz sahibi olan biri temsil etse iyi gelebilir.” (Yaren Öğretmen)

Araştırmada öne çıkan bir diğer çözüm önerisi ise, çocukların dil gelişimini ev ortamında da destekleyebilmek adına yetişkinlere yönelik Türkçe kurslarının açılmasıdır. Öğretmenler, ailenin dil bariyerini aşamaması durumunda çocuğun dil öğreniminin sınırlı kaldığını ve velilerin yaşadığı bu dışarıda kalma hâlinin doğrudan sınıfa yansıdığını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Yetişkinlere okuma yazma dâhil Türkçe öğretimi yapılabilir. Halk eğitim kursları gibi...” (Can Öğretmen)

“Bu okullara çocuklar alındıktan sonra ailelerine yönelik bir kurs başlatılıp ailelere biraz Türkçe öğretilmeli. Aile bilmezse anlamı olmuyor.” (Ayla Öğretmen)

“Veliler dil öğrenmeye çalışmalı. Dışarıda ne kadar kalabilirler? Kendi alanlarında sıkıntı yaşıyorlar. Onların dışarıda yaşadıkları sıkıntıları ben de sınıfta yaşıyorum.” (Leyla Öğretmen)

“Çocuğun Türkçe öğrenmiş olması çok önemli. Ailenin, bu sürece katılıp çocuğun Türkçe konuşmayı ve öğrenmeyi bilmesine birazcık da olsa destek olması gerekiyor.” (Zeynep Öğretmen)

Bu doğrultuda öğretmenlerin ifadelerinde, ailelerin bilinçlendirilmesi ve söylemlerinin değişmesi, okul etkinliklerine ve okul aile birliğine aktif katılımlarının sağlanması gerektiği dile getirilmektedir. Ayrıca ifadeler; çocukların dil öğrenimlerinin, ailelerin dil becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak aile eğitiminin önemini belirtmekte ve çok boyutlu aile eğitimi çalışmaları yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Dil eğitimine yönelik öneriler. Öğretmenler, geçici koruma altındaki öğrencilerin ilkokula başlamadan önce mutlaka temel düzeyde Türkçe eğitimi almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin ortak deneyimlerine göre; dil sorunu çözülmeden akademik başarı, sınıf içi disiplin ve sosyal uyum alanlarında gelişme sağlamak zorlaşmaktadır. Ayrıca, öğretmenler mevcut uyum sınıfı uygulamasının zamanlama olarak (3.sınıf) doğru yapılandırılmadığını ve bu nedenle yeterince verimli olamadığını belirtmiştir.

“Bence birinci sınıfta bize gelmeden önce çocukların okuma yazma öğrenimi değil ama elmanın ne olduğunu bilmesi, Türkçe öğrenmesi lazım. Anaokulu düzeyinde Türkçe bilmesi gerekiyor.” (Seda Öğretmen)

“Birinci sınıfa başlamadan önce mülteci çocukların kesinlikle yoğunlaştırılmış bir Türkçe öğrenme programı ile bir yıl çalışmaları gerekiyor. En azından ihtiyaç duyacakları kadar temel Türkçe öğrenmeleri gerekiyor.” (Leyla Öğretmen)

“Uyum sınıfının çok yararını görmedim, yararını tabi ki gördüm ama... Daha erken yaşta olabilir. Birinci sınıftan önce belki hazırlık gibi düşünülebilir.” (Burçin Öğretmen)

“Üçüncü sınıfta çocukları uyum sınıfına alıyorlar. Bu bize çok da bir fayda sağlamış olmuyor. En başından bir Türkçe eğitime alınıp sonrasında sürece dâhil olsalar işi kolaylaştırabilirler.” (Zeynep Öğretmen)

Genel olarak öğretmen görüşleri, dil sorunu çözülmeden akademik başarı, disiplin, sosyal uyum alanlarında kalıcı çözüm üretmenin zor olduğunu ve dil bariyeri aşılmadan atılacak tüm adımların yetersiz kalacağını belirtmektedirler. “İletişim sorununun çözülmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu çözülmeden hiçbir şeyin çözülebileceğine inanmıyorum.” (Seda Öğretmen) ifadesi tüm öğretmenlerin ortak görüşünü özetlemektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, ilkokullarda geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin okul ortamına yansımaları, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğretmenlerin sürece ilişkin gözlem ve deneyimlerinden elde edilen bulgular temel alınarak, öğrencilerin sınıf içi ve okul genelindeki etkileşim süreçleri dil, sosyal, psikososyal ve akademik boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın en temel sonucu, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimi ve sosyal kabulü belirleyen ana unsurun dil ve iletişim olduğudur. Öğretmen görüşlerine göre, Türkçe bilmeyen ya da sınırlı düzeyde bilen öğrenciler, kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Dil yetersizliği; öğrencilerin sınıf kurallarını kavrama, derse katılım sağlama ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurma süreçlerini güçleştirmektedir. Bu durum sınıf içi iletişimi zayıflatmakta, öğretim sürecini olumsuz etkilemekte ve zamanla davranışsal problemlere neden olabilmektedir. Bu bulgu, Türkçe dil becerisi sınırlı olan öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları

temel güçlüğü dil engeli olduğunu vurgulayan birçok araştırmayla örtüşmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016; Erdem, 2017; Güven ve İşleyen, 2018; Şahin, 2020; Akar, 2021; Öztürk, 2021).

Dil yetersizliğinin yalnızca iletişim boyutuyla sınırlı kalmayıp sosyal uyum, akran ilişkileri ve davranışlar üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler, kendini ifade edemeyen öğrencilerin zaman zaman içe kapanma, çekingenlik ya da davranışsal sorunlar sergilediğini ifade etmiştir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında yer alan "çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu" evresi düşünüldüğünde; bu dönemdeki öğrencilerin kendilerini yeterli ve kabul edilmiş hissetmelerinin, sağlıklı kişilik gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir (Arı ve Arslan, 2008). Dil yetersizliği nedeniyle kabul görme ihtiyacı karşılanmayan öğrenciler sınıf ortamına ait hissetmekte zorlanmaktadır. Bu durum, sınıf ortamında gruplaşma, dışlanma ve ötekileştirme gibi sosyal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin olumsuz davranışları öğrenmelerine sebep olabilecek bir sınıf ve okul ortamının oluşmasına yol açabilmektedir. Elde edilen bu bulgu, geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde yaşanan dışlanma, ötekileştirme ve akran zorbalığını ortaya koyan önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Gümüştan, 2017; Erdem, 2017; Öztürk, 2021; Kekeç ve Üstün, 2022).

Araştırma sonuçları, gruplaşma ve dışlanma olgusunun dil engelinin yanı sıra olumsuz aile tutumlarıyla da arttığını göstermektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, davranışların gözlem yoluyla şekillendiğini vurgulamaktadır (McLeod, 2025). Bu bağlamda, öğrencilerin içinde bulundukları çevrede gözlemledikleri tutum ve davranışları öğrenerek davranışlarına yansıttıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, ötekileştirici söylemlerin yalnızca sınıf ortamında değil, aile ve çevre etkisiyle de beslendiğine yönelik görüşleri, Şeker ve Aslan (2015) ile Çelik, Kardaş İşler ve Saka'nın (2021) çalışmalarında vurgulanan aile faktörünün önemini desteklemektedir. Bu durum, geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinin sadece okul temelli müdahalelerle sınırlı kalmayıp, farklı kültürel geçmişlere sahip velilerin tutumlarına yönelik çalışmaların da yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular, dil gelişimiyle olumlu etkileşimlerin arttığını ve dil gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan sosyal kabulün zaman alan bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin Türkçe dil becerileri geliştikçe akran ilişkileri güçlenmekte, sınıf içi etkileşim artmakta, dışlanma davranışları azalmakta ve öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetme düzeyleri yükselmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda öğrenme ve toplumsal katılımın bir anahtarı olduğunu belirtmektedir (McLeod, 2025). Bu çalışma, dil becerilerindeki gelişimin öğrencilerin özgüven kazanmalarını, sosyal etkinliklere katılmalarını ve sınıf arkadaşları tarafından kabul görmelerini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, dil yeterliliğinin sosyal uyumun temel belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koyan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Akar, 2021; Kekeç ve Üstün, 2022).

Çok kültürlü sınıf yapıları, sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve sınıf yönetimi süreçleri üzerinde de önemli yansımalar oluşturmaktadır. Öğretmenler, dil engeli ve öğrencilerin akademik süreçte yaşadıkları güçlükler nedeniyle ders anlatma sürecinde zorlandıklarını, sınıf yönetiminin güçleştiğini ve sınıfın genel akademik ilerleyişinin yavaşladığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerde zaman zaman mesleki yetersizlik hissi, motivasyon kaybı ve stres yarattığı belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri, çok kültürlü sınıf yapılarında öğretmenlerin artan sorumluluklar üstlendiğini ve bu sürecin mesleki deneyimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışırken artan sorumluluklar üstlendiğini ve desteklenmeleri gerektiğini vurgulayan önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Tok ve Yurdakul, 2018; Kekeç ve Üstün'ün, 2022; Bayındır ve Yazıcı, 2024).

Sonuç olarak bu araştırma, geçici koruma altındaki öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin okul ortamında çok boyutlu yansımalar oluşturduğunu göstermektedir. Dil yetersizliği, sosyal uyum ve akademik süreçleri olumsuz etkileyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda dil yetersizliğinin, gruplaşmalara yol açtığı ve buna bağlı olarak olumsuz davranışların öğrenilebileceği bir ortamın oluşmasına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, dil gelişimiyle birlikte zaman içerisinde etkileşimin güçlendiği ve olumlu ilişkilerin geliştiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim sürecine etkili biçimde dâhil edilebilmesi için zamanında (özellikle ilköğretim öncesinde) verilecek Türkçe dil eğitiminin, aile bilinçlendirme çalışmalarının ve okul

tabanlı uyum programlarının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konan bulgular, mevcut durumdaki ihtiyaçların daha görünür hâle gelmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Geçici koruma altındaki öğrencilerin ilkokula başlamadan önce veya ilkokulun ilk yılında yoğunlaştırılmış Türkçe dil programlarına dâhil edilmeleri kurumsal bir politika hâline getirilmelidir.
- Sınıf ortamında akran destekli öğrenme, iş birliğine dayalı etkinlikler ve oyun temelli uygulamalar artırılarak öğrenciler arası etkileşim desteklenmelidir.
- Çok kültürlü sınıf yapılarında görev yapan öğretmenlere yönelik çok kültürlü sınıf yönetimi, kapsayıcı eğitim ve kültürlerarası iletişim konularında nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Sınıf ortamındaki akran zorbalığı, dışlanma ve gruplaşmayı azaltmaya yönelik olarak sosyal duygusal öğrenme etkinliklerine ve rehberlik saatlerine daha fazla yer verilmelidir.
- Uyum sınıfları ve destek eğitim uygulamaları, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak karma sınıf içerisine dâhil oldukları ilk andan itibaren uyum sağlayabileceği şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Geçici koruma altındaki öğrenci yoğunluğunun fazla olduğu okullarda rehberlik hizmetleri güçlendirilmeli, okul- aile iş birliğini destekleyecek çalışmalar artırılmalıdır.
- Geçici koruma altındaki öğrenci ailelerine yönelik Türkçe dil eğitimi ve uyum programları yaygınlaştırılarak ailelerin sürece daha etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Aileler arası iletişimi ve olumlu tutumları güçlendirmeye yönelik çalışmaların ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Tam bir entegrasyon sağlanana kadar okullarda dil bilen danışmanların bulunması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akar, Ç. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5(4), 287-296.
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyet Dergisi*, 7(14), 37-51.
- And, M. (2022). *Suriyeli göçmen çocuklar arasında okullaşma ve işçilik*. TUIÇ Akademi.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayındır, N. ve Yazıcı, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrenci algısının belirlenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(4), 167- 177.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1nadairs%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 30 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.

- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (2022). *Türkiye’de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi: Nihai rapor*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7icikoruma-alt%C4%B1nda-olan-suriyeli-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelike%C4%9Fitim-m%C3%BCdahalesi-raporu> adresinden 30 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23.baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, S., Kardaş İşler, N. & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3). doi:10.1080/14681366.2021.1947878
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). İstatistikler. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyetlere göre dağılımı. <https://www.goc.gov.tr/gecicikoruma5638> adresinden 19 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Göçer, A. ve Şahin, K. (2023). Suriyeli öğrencilerin bulundukları sınıflarda yürütülen eğitimin niteliğinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(2), 211-227.
- Gümüştən, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293- 1308.
- Kekeç, N.C. ve Üstün, A. (2022). Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*. 7(35).
- McLeod, S. (2025a). *Albert Bandura’nın sosyal öğrenme teorisi*. <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- McLeod, S. (2025b). Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı. *Basit Psikoloji*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15680745>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü: Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> adresinden 30 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process. A social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

Empati Temelli Uygulamaların Akran Nezaketi ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisi: İlkokul 4. Sınıfta Bir Eylem Araştırması

The Impact of Empathy-Based Practices on Students' Social Acceptance and Peer Kindness: An Action Research Study

Nurcan Şener¹, Zeynep Başkan İşler² & Eda Öztok³

Özet

Okul ortamı, öğrencilerin yalnızca akademik beceriler kazandıkları bir alan değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendiren önemli bir öğrenme ortamıdır. Özellikle kapsayıcı sınıflarda öğrencilerin akranlarına karşı empati, saygı ve destek davranışları geliştirmesi, sınıf ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf düzeyinde yürütülen empati temelli sınıf içi uygulamanın öğrencilerin akran nezaketi ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2022–2023 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunda, üçü öğrenme güçlüğü tanısı almış toplam 26 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Dört hafta süren uygulama sürecinde empati hikâyeleri, nezaket çemberi etkinlikleri, akran destek uygulamaları ve grup paylaşım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Veriler; öğrenci yansıtma günlükleri, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Veri çeşitliliğini artırmak ve bulguların güvenilirliğini desteklemek amacıyla araştırmada ayrıca sosyometrik ölçümler ve akran değerlendirme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak sistematik biçimde çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, empati temelli etkinliklerin öğrencilerin akranlarına yönelik yardım davranışlarını artırdığını, iletişimde daha nazik ifadelerin kullanımını teşvik ettiğini ve olumlu sosyal etkileşimleri güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, empati temelli uygulamaların kapsayıcı sınıf ortamlarında etkili bir pedagojik araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran nezaketi, sosyal duygusal öğrenme, empati, kapsayıcı eğitim

Abstract

The school environment is not solely a space where students acquire academic skills; it is also a vital learning setting that shapes their social and emotional development. Particularly in inclusive classrooms, the development of empathy, respect, and supportive behaviors toward peers contributes significantly to fostering a positive classroom climate. This research aims to examine the impact of an empathy-based classroom intervention conducted at the fourth-grade level on students' peer kindness and social behaviors. The study was conducted during the 2022–2023 academic year at a public primary school utilizing an action research design. The study group consisted of 26 students, three of whom were diagnosed with learning disabilities. During the four-week implementation phase, empathy stories, kindness circle activities, peer support practices, and group sharing exercises were conducted. The research process comprised planning, implementation, observation, and evaluation stages. Data were collected through student reflection journals, semi-structured interviews with students, and researcher observations. To ensure data triangulation and support the reliability of the findings, sociometric measurements and peer assessment forms were also utilized in the study. The obtained data were systematically analyzed utilizing content analysis. The findings indicate that empathy-based activities increased students' helping behaviors toward their peers, encouraged the use of more polite expressions in communication, and strengthened positive social interactions. Furthermore, a significant increase was observed in the social acceptance levels of students diagnosed with learning disabilities. In conclusion, empathy-based practices were determined to be an effective pedagogical tool in inclusive classroom settings.

Keywords: Peer kindness, social-emotional learning, empathy, inclusive education

Giriş

Okul, bireyin toplumsal yaşama hazırlanmasının en temel kurumlarından birini oluşturmaktadır. Sınıf ortamı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerini edindikleri, birbirleriyle iletişim ve iş birliği içinde olduğu dinamik bir yapıyı temsil etmektedir. Bu yapı içinde öğrenciler; empati kurma, farklılıklara saygı gösterme, yardım etme ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler sürdürme gibi yaşam boyu kritik öneme sahip sosyal beceriler geliştirmektedir (Durlak ve ark., 2011; Zins ve ark., 2004).

Son yıllarda eğitim araştırmalarında sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) kavramının giderek daha fazla önere çıktığı görülmektedir. SDÖ; bireyin kendi duygularını tanıması ve yönetmesi, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurması, empati geliştirmesi ve sorumlu kararlar alması süreçlerini kapsamaktadır (CASEL, 2020). Bu süreçlerin çocukluk döneminde, özellikle ilkököl yıllarında kazanılması, bireysel ve toplumsal açıdan kalıcı olumlu etkiler doğurmaktadır.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında bir arada eğitim görmesi, akran etkileşimi açısından fırsat yaratırken aynı zamanda güçlük de barındırmaktadır. Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu veya diğer gelişimsel farklılıkları olan öğrenciler; akranlarından sosyal dışlanma görebilmekte, olumsuz etiketleme ve yetersiz destek gibi zorluklarla karşılaşabilmektedir (Vaughn ve Elbaum, 1999). Bu nedenle kapsayıcı sınıflarda sosyal iklimin güçlendirilmesi, tüm öğrencilerin sürece etkin katılımı bakımından belirleyici bir önem taşımaktadır.

Empati; bir başkasının duygusal durumunu anlama ve o durumu içselleştirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1983). Eğitim bağlamında empatinin geliştirilmesi; akran ilişkilerinin olumlu yönde şekillenmesine, zorbalık davranışlarının azalmasına ve sınıf içi iş birliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1998; Feshbach ve Feshbach, 2009). Empati temelli müdahaleler, özellikle ilkököl çağındaki çocuklarda sosyal davranışların şekillendirilmesinde etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; empati temelli sınıf içi uygulamaların ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin akran nezaketi ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek, kapsayıcı sınıf ortamında olumlu sosyal iklimin oluşturulmasına katkı sağlayacak pratikler geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- Empati temelli etkinlikler öğrencilerin akranlara yönelik yardım davranışlarını nasıl etkilemektedir?
- Uygulama süreci öğrencilerin iletişimde nazik ifade kullanım sıklığını nasıl değiştirmektedir?
- Empati temelli çalışmalar, sınıf içi olumlu sosyal etkileşimleri ne ölçüde güçlendirmektedir?
- Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde nasıl bir değişim gözlemlenmektedir?

Yöntem

Bu araştırma, eylem araştırması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Eylem araştırması; uygulamacı araştırmacıların kendi çalışma ortamlarındaki sorunları sistematik biçimde inceleyerek çözüm geliştirmelerini ön plana alan, döngüsel ve katılımcı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Kemmis ve McTaggart, 1988). Araştırma süreci; planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır.

Eylem araştırması desenin tercih edilmesinin gerekçeleri; araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olması, uygulamaların gerçek sınıf ortamında hayata geçirilmesi, verilerin doğal ortamdan toplanması ve araştırmanın değişim odaklı bir pratik amaç taşıması şeklinde sıralanabilir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkökölünün 4. sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme

yöntemi kullanılmış; araştırmacının bizzat görev yaptığı sınıf, araştırmanın amacına en uygun ortam olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n (%)
Cinsiyet	Kız	14 (%53,8)
	Erkek	12 (%46,2)
Tanı Durumu	Öğrenme Güçlüğü Tanılı	3 (%11,5)
	Tanısız	23 (%88,5)
Yaş Ortalaması	9-10 yaş	Ort. 9,6
Sosyoekonomik Düzey	Orta	26 (%100)

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla çoklu veri toplama araçlarına başvurulmuştur:

Öğrenci Yansıtma Günlükleri: Her uygulama haftasının sonunda öğrenciler, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan günlüklerini doldurmuştur. Günlükler; öğrencilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama sürecinin başında ve sonunda gönüllü 8 öğrenciyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları; akran ilişkileri, nezaket algısı ve empati farkındalığı temalarına odaklanmıştır.

Araştırmacı Gözlem Notları: Her etkinlik oturumunda araştırmacı-öğretmen, öğrenci davranışlarını, sözel etkileşimleri ve sınıf dinamiklerini yapılandırılmış gözlem formuyla kayıt altına almıştır.

Sosyometrik Ölçümler: Uygulama öncesinde ve sonrasında sosyometrik test uygulanmıştır. Bu ölçüm, sınıf içi akran tercihlerini, sosyal statüleri ve gruplaşma örüntülerini nicel olarak ortaya koymuştur.

Akran Değerlendirme Formları: Öğrenciler, belirlenen yardım davranışları ve nazik iletişim ölçütleri doğrultusunda birbirlerini değerlendirmiştir. Formlar 4'lü Likert tipi derecelendirme ölçeğine dayandırılmıştır.

Dört haftalık uygulama süreci Mart–Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her haftada yaklaşık 90 dakikalık (2 ders saati) oturumlar düzenlenmiştir. Uygulama takvimi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Dört Haftalık Uygulama Takvimi

Hafta	Etkinlik Adı	Hedef	Yöntem / Teknik
1. Hafta	Empati Hikâyeleri	Duygu farkındalığı kazandırma	Hikâye okuma, tartışma, duygu haritası
2. Hafta	Nezaket Çemberi	Olumlu iletişim örüntüleri geliştirme	Daire oturma, sözel nezaket egzersizleri
3. Hafta	Akran Destek Uygulamaları	Yardım ve iş birliği davranışlarını pekiştirme	Yapılandırılmış akran eşleşmesi, proje çalışması
4. Hafta	Grup Paylaşım Çalışmaları	Değerlendirme ve içselleştirme	Yansıtma, paylaşım halkası, portfolyo

Not. Her oturum yaklaşık 90 dakika sürmüş olup etkinlikler haftalık tema çerçevesinde kurgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; verilerin kategorilere ayrılması, kodlanması ve tekrar eden örüntülerin saptanması süreçlerini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- Ham verilerin okunması ve aşinalık kazanılması
- Ön kodların oluşturulması ve açık kodlama yapılması
- Kodların kategoriler ve temalar altında gruplandırılması
- Temaların araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi ve yorumlanması

Sosyometrik ve akran değerlendirme formlarından elde edilen nicel veriler ise betimsel istatistiklerle (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) özetlenmiştir. Güvenirliği artırmak amacıyla üçgenleme stratejisi benimsenmiş; kodların %20'si bir uzman araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı (Cohen'in Kappa) hesaplanmıştır ($\kappa = .84$).

Nitel araştırmaların güvenirlilik ve geçerliği için kapsamlı bir strateji paketi uygulanmıştır.

Uzun süreli etkileşim: Araştırmacı-öğretmen, araştırma öncesinde yıllardır aynı sınıfta görev yapan kişidir.

Üçgenleme: Birden fazla veri kaynağı (günlük, görüşme, gözlem, sosyometri) birlikte kullanılmıştır.

Üye denetimi: Görüşme bulguları iki öğrenci ile paylaşılarak doğrulanmıştır.

Araştırmacı günlüğü: Olası önyargılar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Kalın betimleme: Bağlamın anlaşılmasını kolaylaştıracak biçimde ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tematik gruplar hâlinde sunulmuştur. Her tema için nitel öğrenci ifadelerine ve nicel verilere dayalı kanıtlar bir arada aktarılmıştır.

Yardım Davranışlarındaki Değişim

Araştırma sürecinde öğrencilerin akranlarına yönelik yardım davranışlarında dikkat çekici bir artış gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem notları ve akran değerlendirme formlarından elde edilen veriler Tablo 3'te özetlenmektedir.

Tablo 3. Yardım Davranışları Akran Değerlendirme Puanları (Ön-Son Karşılaştırması)

Alt Boyut	Ön-test Ort.	Son-test Ort.	Fark	Değişim %
Akademik yardım etme	2,31	3,54	+1,23	%53,2
Materyal paylaşımı	2,46	3,62	+1,16	%47,2
Duygusal destek sağlama	2,15	3,46	+1,31	%60,9
Genel Ortalama	2,31	3,54	+1,23	%53,2

Not. Puanlar 4'lü Likert ölçeğine (1=Hiçbir zaman, 4=Her zaman) göre hesaplanmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler bu nicel bulguları destekler nitelikte olup bazı çarpıcı ifadeleri yansıtmaktadır. 7 numaralı öğrenci son haftaki yansıtma günlüğünde şu ifadelerle yer vermiştir: *"Artık Baran matematikte takılınca kendiliğimden ona yardım etmek istiyorum. Yani içimden öyle geliyor. Onun yüzü güldüğünde mutlu oluyorum."* Araştırmacı gözlem notları da bu değişimi doğrulamaktadır: Üçüncü haftada, ders aralarında öğrencilerin birbirini otomatik olarak aramaya başladığı ve materyalleri paylaşmak için izin istemeden hareket ettiği gözlemlenmiştir.

Nezaket İfadelerindeki Değişim

Uygulama süreci boyunca öğrencilerin günlük sınıf içi iletişimde kullandıkları nezaket ifadeleri sistematik olarak gözlem formlarına kaydedilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Haftalık Gözlemlenen Nezaket İfadesi Sıklıkları

Nezaket İfade Türü	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
Teşekkür etme	8	14	21	29
Rica etme / izin isteme	5	11	18	24
Destekleyici söz söyleme	3	9	16	22
Özür dileme	2	6	10	15
Toplam	18	40	65	90

Not. Veriler 90 dakikalık oturum gözlem formlarından derlenmiştir. Her hafta bir oturum gözlemlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, nezaket ifadelerinin birinci haftada toplam 18 iken dördüncü haftada 90'a yükseldiği görülmektedir (%400 artış). Bu dramatik artış, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük dil kullanımını biçimlendirdiğini düşündürmektedir. 3 numaralı öğrenci şu ifadeye yer vermiştir: "Nezaket çemberinden sonra 'lütfen' ve 'teşekkür ederim' demek sanki içime işledi. Artık düşünmeden ağzımdan çıkıyor, otomatik gibi yani!"

Sosyal Etkileşim Kalitesindeki Değişim

Sosyometrik ölçümler; uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sınıf içi tercih örüntülerini ortaya koymuştur. Önceki ölçümde sınıfın belirgin biçimde küçük akran gruplarına ayrıldığı ve öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin merkezi bir konumdan uzakta kümelenildiği saptanmıştır. Son ölçümde ise akran tercihlerinin daha homojen dağıldığı, grup sınırlarının yumuşadığı ve öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilere yönelik sosyal tercihlerin belirgin biçimde arttığı gözlemlenmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Tanımlı Öğrencilerin Sosyal Kabulündeki Değişim

Araştırmanın en çarpıcı bulguları, öğrenme güçlüğü tanımlı üç öğrencinin sosyal kabul düzeylerinde yaşanan değişimle ilgilidir. Uygulama öncesi sosyometrik veriler, bu öğrencilerin akran tercihlerinde en alt sıralarda yer aldığını göstermekteydi. Uygulama sonrasında ise akran seçim sayılarında anlamlı bir artış gözlemlenmiş, söz konusu öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumları belirgin biçimde iyileşmiştir. Tablo 5 bu değişimi özetlemektedir.

Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Tanımlı Öğrencilerin Sosyometrik Verilerinin Karşılaştırması

Öğrenci	Ön-Test Tercih Sayısı	Son-Test Tercih Sayısı	Değişim	Sosyal Değişimi	Statü
Ö1	1	6	+5	İhmal edilen → Orta	
Ö2	0	4	+4	Dışlanan → İhmal edilen	
Ö3	2	8	+6	İhmal edilen → Popüler	

Not. Sosyal statü sınıflandırması Coie ve Dodge'un (1983) sosyometrik kategorilendirme sistemine göre yapılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi üç öğrencinin de sosyal tercih sayılarında dikkate değer artışlar yaşanmıştır. Özellikle Ö3'ün "dışlanan" statüsünden "popüler" statüye yükselmesi, uygulama sürecinin sosyal kabulü güçlendirme açısından son derece olumlu bir tabloya işaret etmektedir. Bu bulgu, uygulamanın yalnızca öğrencilerin bireysel tutumlarını değil, sınıfın genel sosyal dinamiklerini de olumlu yönde dönüştürdüğüne işaret etmektedir.

Görüşmeler ve yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler; (1) empati farkındalığında artış, (2) sınıfa aidiyet duygusunun güçlenmesi, (3) farklılıklara saygının gelişmesi, (4) kendiliğinden yardım davranışlarının artması olmak üzere dört ana tema çerçevesinde kümelenmiştir. Bu temalar ilgili alanyazınla örtüşmekte ve empati müdahalelerinin sosyal etkileşim kalitesini artırdığı yönündeki genel örüntüyü desteklemektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, empati temelli sınıf içi uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akran nezaketi ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini eylem araştırması yöntemiyle incelemiştir. Elde edilen bulgular üç temel sonucu öne çıkarmaktadır:

- Empati temelli etkinlikler, öğrencilerin akranlarına yönelik yardım davranışlarını güçlendirmiş; duygusal destek sağlama, materyal paylaşımı ve akademik yardımlaşma boyutlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.
- Uygulama süreci; teşekkür etme, özür dileme, destekleyici söz söyleme gibi nezaket ifadelerinin kullanım sıklığını anlamlı biçimde artırmış ve sınıf kültürünü olumlu yönde dönüştürmüştür.
- Öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde dikkate değer iyileşmeler yaşanmış; kapsayıcı sınıf ortamında sosyal iklimin güçlenmesine önemli katkı sağlanmıştır.

Bu sonuçlar, mevcut alanyazınla tutarlılık göstermekte ve literatüre bazı özgün katkılar sunmaktadır.

Yardım davranışlarındaki artış bulgusu, Durlak ve arkadaşlarının (2011) kapsamlı meta-analizi ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışma, Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) programlarının prososyal davranışları anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Eisenberg ve Fabes (1998), empati ile yardım etme davranışı arasında güçlü bir ilişki saptamıştır. Bu araştırmanın bulguları, kısa süreli (4 hafta) ve düşük yoğunluklu bir müdahalenin bile ölçülebilir ve anlamlı değişimlere yol açabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Nezaket ifadelerindeki dramatik artış (%400), yapılandırılmış sınıf içi etkinliklerin günlük dil kullanımını nasıl biçimlendirebildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, "nezaket müfredatının" sınıf kültürüne entegre edilebileceğine dair güçlü bir kanıt sunmakta ve Cohen ve arkadaşlarının (2009) sınıf ikliminin davranışsal bileşenleri üzerine yürüttüğü çalışmayla örtüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde saptanan artış, bu araştırmanın en özgün katkısını oluşturmaktadır. Alanyazında kapsayıcı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kaldığı defalarca belgelenmiştir (Vaughn ve Elbaum, 1999). Bu araştırma, empati temelli uygulamaların söz konusu riski azaltabileceğini ortaya koymaktadır. Lindsay ve Lindsay (2017) tarafından gerçekleştirilen sistematik derlemeyle de paralel olan bu bulgu, kapsayıcı eğitimin sosyal boyutuna müdahale etmenin ne denli önemli olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir. Araştırmanın tek bir sınıfta ve kısa bir zaman diliminde yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca araştırmacının öğretmen rolünü de üstlenmesi ve çalışmada kontrol grubunun bulunmaması, sonuçların yorumlanmasında dikkate alınması gereken sınırlılıklar arasındadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda empati temelli uygulamaların kapsayıcı sınıf ortamlarında etkili ve uygulanabilir bir pedagojik araç olduğu söylenebilir. Söz konusu uygulamaların müfredatla sistematik biçimde bütünleştirilmesi, sınıf ikliminin kalıcı ve sürdürülebilir biçimde güçlendirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Sonuçlar göz önüne alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Empati temelli etkinlikler, ilkokul müfredatının düzenli ve bütünleşik bir parçası haline getirilmeli; bu etkinlikler Hayat Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleriyle bütünleştirilmelidir.
- Sınıf öğretmenleri, sosyal duygusal öğrenme ve kapsayıcı sınıf yönetimi konularında hizmet içi eğitimler, mesleki gelişim atölyeleri ve mentorluk programlarıyla düzenli olarak desteklenmelidir.
- Kapsayıcı sınıflarda akran destek programları; özellikle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal entegrasyonunu güçlendirmeye yönelik biçimde yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul rehberlik servisleri ile sınıf öğretmenleri arasında koordineli bir iş birliği kurularak sosyal iklimi izlemeye yönelik düzenli sosyometrik ölçümler gerçekleştirilmelidir.
- Farklı sınıf düzeyleri, okul türleri ve sosyoekonomik bağlamlarda benzer uygulamaları kapsayan karşılaştırmalı araştırmalar tasarlanmalıdır.
- Uzun vadeli etkiyi izlemek amacıyla boylamsal çalışmalar planlanmalı; sosyal davranış değişikliklerinin kalıcılığı ileri dönem ölçümlerle değerlendirilmelidir.
- Karma yöntem desenine sahip, kontrol gruplu deneysel tasarımlar aracılığıyla müdahalelerin nedensellik boyutunun daha güçlü kanıtlarla ortaya konması sağlanmalıdır.
- Empati müdahalelerinin akademik başarı, okula bağlılık ve öğrenci refahı gibi değişkenlerle ilişkisi çok boyutlu araştırma desenleriyle incelenmelidir.

Kaynakça

- CASEL. (2020). CASEL'in SEL çerçevesi. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261–282.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. baskı). SAGE.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. baskı, ss. 701–778). Wiley.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85–98). MIT Press.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3. baskı). Deakin University Press.
- Lindsay, S., & Lindsay, L. (2017). A systematic review of the role of social acceptance in peer relationships for school-age children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 863–877.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

- Vaughn, S., & Elbaum, B. E. (1999). The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (ss. 81–109). Erlbaum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinde Tasarruf Bilinci Oluşturmadaki Rolü

The Role of the Energy-Friendly Blue-Green School Approach in Developing Energy-Saving Awareness among Primary School Students

Sırma SARIOĞLU

Özet

Amaç: Bu çalışma, Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen okul temelli uygulamaların ilkokul öğrencilerinin enerji tasarrufu farkındalığı, sorumluluk alma davranışları ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tek durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma İstanbul ili Tuzla ilçesindeki Mimar Sinan İlkokulunda, Eko Tim öğrencileri ve ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde enerji kullanımına ilişkin gözlemler yapılmış; sınıf sunumları, enerji tasarrufu uygulamaları ve okul geneline yönelik farkındalık çalışmaları yürütülmüştür. Veriler elektrik tüketim kayıtları, öğrenci ürünleri, gözlem notları ve fotoğraf kayıtlarından elde edilmiştir. Nitel veriler betimsel olarak incelenmiş, elektrik tüketimindeki değişim yüzde olarak hesaplanmıştır. **Bulgular:** Öğrencilerin enerji kullanımına ilişkin farkındalıklarının arttığı, gereksiz enerji tüketimini azaltmaya yönelik davranışlar geliştirdikleri ve hazırladıkları ürünlerle okul çapındaki farkındalık çalışmalarına aktif biçimde katıldıkları gözlenmiştir. Karşılaştırılan yıllık elektrik tüketim kayıtlarında %2,86 oranında azalma belirlenmiştir. **Sonuç:** Öğrenci katılımını merkeze alan, gözlem ve ürün geliştirme etkinlikleriyle desteklenen okul temelli enerji eğitimi uygulamalarının çevre bilincinin ve tasarruf alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Enerji tasarrufu, çevre eğitimi, sürdürülebilirlik, ilkokul

Abstract

Purpose: This study examines the role of school-based practices conducted within the Energy-Friendly Blue-Green School approach in developing primary school students' energy-saving awareness, sense of responsibility and sustainable living habits. **Method:** The research was designed as a qualitative single-case study and conducted at Mimar Sinan Primary School in Tuzla, Istanbul, with Eco Team members and second-grade students. The implementation included energy-use observations, classroom presentations, energy-saving practices and school-wide awareness activities. Data were obtained from electricity-consumption records, student products, observation notes and photographs. Qualitative data were examined descriptively, while the change in electricity consumption was calculated as a percentage. **Findings:** Students displayed increased awareness of responsible energy use, developed behaviours aimed at reducing unnecessary consumption and participated actively in school-wide awareness activities through the materials they produced. A 2.86% decrease was identified in the compared annual electricity-consumption records. **Conclusion:** Student-centred school practices supported by observation, product development and peer communication contribute to environmental awareness and the development of energy-saving habits.

Keywords: Energy saving, environmental education, sustainability, primary school

Giriş

Enerji kaynaklarının verimli kullanılması, iklim değişikliğiyle mücadele ve sürdürülebilir yaşam açısından yalnızca teknik düzenlemelerle ele alınabilecek bir konu değildir. Günlük yaşamda ışıkların, elektrikli araçların, ısıtma-soğutma sistemlerinin ve diğer kaynakların nasıl kullanıldığı; bireylerin bilgi, tutum ve alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle enerji verimliliğinin kalıcı hâle gelmesinde erken yaşlarda kazandırılan farkındalık, sorumluluk ve davranış örüntüleri önemli bir yere sahiptir.

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim yaklaşımı, öğrencilerin çevresel sorunlar hakkında yalnızca bilgi edinmesini değil, bu bilgiyi okul ve günlük yaşam bağlamlarında eyleme dönüştürmesini de hedeflemektedir. UNESCO'nun yeşil okul yaklaşımı; okul yönetimi, öğretme-öğrenme süreçleri, bina ve işletme uygulamaları ile toplum katılımını birlikte ele alan bütüncül bir model önermektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin okulun enerji, su, atık ve benzeri çevresel süreçlerini gözlemlemeleri; çözüm geliştirmeleri ve karar süreçlerine katılmaları temel unsurlar arasındadır (UNESCO, 2024a, 2024b).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul projesi de okullarda elektrik, su ve yakıt gibi kaynakların verimli kullanılmasını, enerji tüketiminin azaltılmasını, okul paydaşlarının bilinçlendirilmesini ve çevre duyarlılığının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Proje kapsamında enerji gözlemleri, afiş ve broşür hazırlama, çevre ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık oluşturma, atık azaltma ve okul eylem planları geliştirme gibi uygulamalar öne çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025a, 2025b).

Çocukların çevre ve enerji konularında aktif görev üstlenmeleri, kavramları somut okul deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Çakır ve Kanak (2023), erken çocukluk döneminde uygulanan sürdürülebilir çevre eğitimi programının çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Gedik ve diğerleri (2024) ise ilköğretim öğrencilerine yönelik doğa, çevre, yenilenebilir enerji ve iklim değişikliği eğitimlerinin öğrencilerin çevreye yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu gelişmeler oluşturduğunu belirlemiştir.

Enerji eğitiminin etkililiğinde öğrencilerin yalnızca dinleyici olarak kalmaması; problem belirleme, gözlem yapma, çözüm önerisi geliştirme ve başkalarını bilgilendirme süreçlerine katılması önemlidir. Hong ve Lin (2019), iş birliğine dayalı bilgi oluşturma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin enerji tasarrufuna ilişkin kavramsal anlayışlarını derinleştirdiğini bildirmiştir. Merritt, Weinberg, Lapan ve Rimm-Kaufman (2024) tarafından yürütülen çevresel hizmet-öğrenme çalışmasında da enerji problemi belirleyen ve çözüm geliştiren ilkökul öğrencilerinin enerji tasarrufu çözümlerinden ve çevresel etkilerden daha fazla söz ettikleri görülmüştür.

Bu çalışmalar, uygulamalı ve öğrenci merkezli çevre eğitiminin farkındalık ve enerji okuryazarlığı açısından önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul genelinde yürütülen öğrenci ürünleri, akran sunumları ve enerji gözlemleri gibi nitel uygulamaları gerçek elektrik tüketim kayıtlarıyla birlikte ele alan okul temelli durum çalışmalarının uygulama deneyimlerinin paylaşılması, benzer çalışmalar yürütecek okullar için yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı, Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul yaklaşımı kapsamında bir ilkökulda yürütülen uygulamaların öğrencilerin enerji tasarrufu bilinci oluşturtmasındaki rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Uygulama sürecinde öğrencilerin enerji kullanımına yönelik farkındalık ve davranışlarında hangi değişimler

gözlenmiştir? (2) Öğrencilerin hazırladığı ürünler ve okul geneline yönelik çalışmalar sürece nasıl katkı sağlamıştır? (3) Karşılaştırılan yıllık elektrik tüketim kayıtlarında nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, sınırları belirli bir okul ortamında gerçekleştirilen uygulamaların kendi bağlamı içinde ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlayan nitel tek durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları, güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında ve birden fazla veri kaynağı kullanılarak incelenmesine uygundur (Yin, 2018). Bu çalışmada incelenen durum, Mimar Sinan İlkokulunda Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul yaklaşımı kapsamında yürütülen enerji tasarrufu ve farkındalık uygulamalarıdır.

Çalışma Ortamı ve Katılımcılar

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan Mimar Sinan İlkokulunda, 2023/2024 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın doğrudan katılımcılarını okulun Eko Timinde görev alan 5 öğrenci ile ikinci sınıflarda öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmuştur. Eko Tim öğrencileri enerji gözlemlerinin yürütülmesi ve farkındalık çalışmalarının okul geneline yaygınlaştırılmasında aktif rol almış; ikinci sınıf öğrencileri ise okul içinde planlanan enerji tasarrufu uygulamalarını hayata geçirmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci, mevcut genişletilmiş özetle belirtilen etkinlikler doğrultusunda üç aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin okulda enerji kullanılan alanlara dikkat etmelerini sağlamak amacıyla enerji gözlemleri yapılmıştır. İkinci aşamada hazırlanan içerikler sınıf sunumları ve okul geneline yönelik farkındalık çalışmaları aracılığıyla paylaşılmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilerin günlük okul yaşamında enerji kullanımına ilişkin daha bilinçli davranışları desteklenmiş ve elektrik tüketim kayıtlarındaki yıllık değişim izlenmiştir.

Tablo 1. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar ve veri kaynakları

Uygulama	Amaç / Öğrenci rolü	Başlıca veri kaynağı
Enerji gözlemleri	Enerji kullanılan alanları fark etme ve gereksiz tüketimi belirleme	Gözlem notları, fotoğraflar
Sınıf sunumları	Akranları bilgilendirme ve öğrendiklerini paylaşma	Sunum kayıtları, fotoğraflar
Enerji tasarrufu uygulamaları	Günlük okul yaşamında bilinçli kullanım davranışlarını destekleme	Gözlem notları
Okul geneli farkındalık çalışmaları	Tasarruf bilincini okul topluluğuna yaygınlaştırma	Fotoğraf kayıtları, ürünler
Tüketim takibi	Uygulama dönemindeki yıllık elektrik tüketimi değişimini belirleme	Elektrik tüketim kayıtları

Veri Kaynakları

Araştırmanın verileri üç kaynaktan elde edilmiştir: (a) okulun karşılaştırılan dönemlere ait elektrik tüketim kayıtları, (b) uygulama sürecindeki gözlemler ve (c) etkinliklere ilişkin fotoğraf kayıtları. Farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılması, öğrenci davranışlarına ilişkin gözlemler ile okul düzeyindeki tüketim değişiminin aynı durum çerçevesinde ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci ürünleri, gözlem notları ve fotoğraf kayıtları; enerji kullanımını fark etme, tasarruf davranışı geliştirme, sorumluluk alma ve farkındalığı yaygınlaştırma boyutları altında betimsel olarak incelenmiştir. Bulgular, mevcut veri kaynaklarının ortak biçimde işaret ettiği örüntüler temelinde sunulmuştur. Elektrik tüketimindeki değişim, karşılaştırılan önceki yıllık dönem ile uygulama dönemine ait toplam tüketim değerleri kullanılarak “(uygulama dönemi tüketimi – önceki dönem tüketimi) / önceki dönem tüketimi $\times$ 100” formülüyle hesaplanmıştır.

Geçerlik, Sınırlılıklar ve Etik Bilgiler

Araştırmada elektrik tüketim kayıtları, öğrenci ürünleri, gözlem notları ve fotoğraf kayıtlarının birlikte değerlendirilmesi yoluyla veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Bununla birlikte çalışma tek bir okulla sınırlıdır; öğrenci davranışları standart bir ön test-son test ölçeğiyle ölçülmemiştir ve elektrik tüketimi hava koşulları, okulun kullanım süresi, öğrenci sayısı ve teknik değişiklikler gibi etkenlerden etkilenebilir. Bu nedenle tüketimdeki azalmanın yalnızca uygulamalara bağlanması yerine, uygulama süreciyle birlikte gerçekleşen bir değişim olarak yorumlanması daha uygundur.

Bulgular

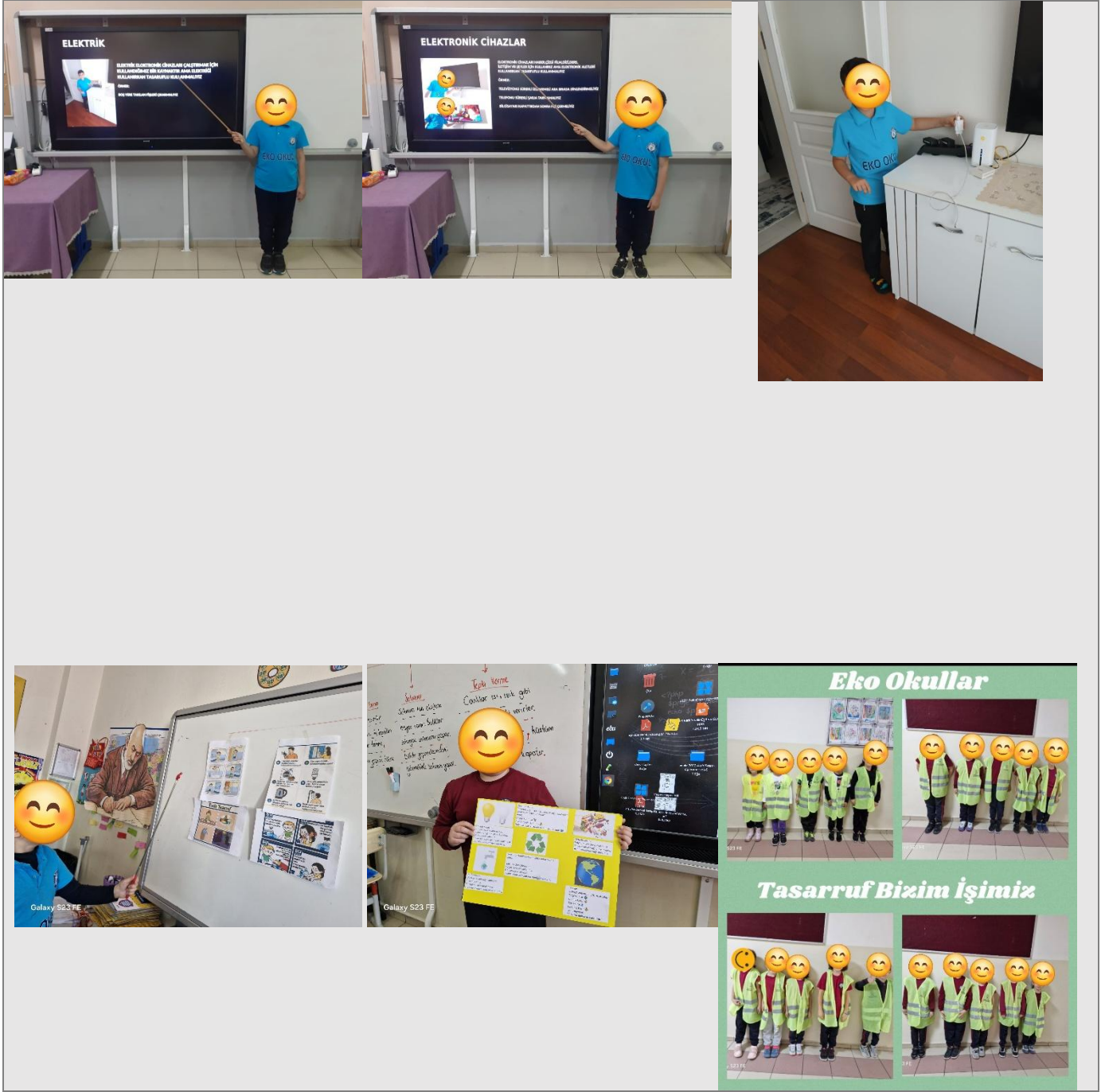
Enerji Kullanımına İlişkin Farkındalığın Gelişmesi

Gözlem notları ve uygulama kayıtları, öğrencilerin okul ortamındaki enerji kullanımına daha fazla dikkat etmeye başladıklarını göstermektedir. Enerji gözlemleri, öğrencilerin tüketimi soyut bir kavram olarak değil, sınıflarda ve ortak kullanım alanlarında karşılaştıkları günlük bir konu olarak ele almalarını sağlamıştır. Öğrencilerin gereksiz enerji tüketimini azaltmaya yönelik davranışlar geliştirdikleri ve enerji kullanımını izleme sürecine daha bilinçli katıldıkları gözlenmiştir.

Öğrenci Ürünleri ve Akranlara Yönelik Farkındalık Çalışmaları

Öğrencilerin enerji tasarrufuna ilişkin sınıf sunumları ve okul geneline yönelik çalışmalar sayesinde öğrenciler yalnızca etkinliğe katılan bireyler olmaktan çıkarak, tasarruf mesajlarını akranlarıyla paylaşan aktif paydaşlar hâline gelmiştir. Enerji tasarrufuna yönelik öğrendiklerini kendi evlerinde aile bireyleri ile birlikte uygulamaları ise çalışmaların sınıf dışına taşınmasını ve aile bireylerinin katılımını da desteklemiştir.

Şekil 1. Öğrenci ürünleri ve okul geneli enerji farkındalığı çalışmalarından örnekler



Tasarruf Davranışlarının Desteklenmesi

Enerji tasarrufu uygulamalarının günlük okul yaşamıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri davranışa dönüştürmelerini desteklemiştir. Gözlem notlarında, öğrencilerin gereksiz enerji tüketimini azaltmaya dönük davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bu bulgu, etkinliklerin yalnızca bilgilendirme düzeyinde kalmadığını; öğrencilerin okul ortamında sorumluluk üstlenmesine ve enerji kullanımına ilişkin daha bilinçli tercihler geliştirmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Elektrik Tüketimindeki Değişim

Mavi Yeşil Okul Belgelendirme Sistemi üzerinden elde edilen elektrik tüketim verileri incelendiğinde, okulun yıllık elektrik tüketiminin 2023 yılında 213.848 kWh iken 2024 yılında 207.727 kWh'a düştüğü belirlenmiştir. Bu durum toplam elektrik tüketiminde 6.121 kWh (%2,86) oranında azalma gerçekleştiğini göstermektedir.

Enerji tasarrufu farkındalığına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların okul genelinde enerji kullanım alışkanlıklarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Şekil 2: Mavi Yeşil Okul Belgelendirme Sistemi Veri Girişi Ekranı

Tablo 2. Karşılaştırılan yıllık elektrik tüketimindeki değişim

Dönem	Tüketim endeksi	Değişim (%)
Karşılaştırılan önceki yıllık dönem (2023)	213,8 BkWh	—
Uygulama dönemi (2024)	207,7 BkWh	-2,86

Elektrik tüketimindeki azalma, okul temelli farkındalık çalışmalarıyla aynı dönemde gerçekleşen olumlu bir çıktı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu sonuç, yalnızca davranış değişikliğinin doğrudan ve tek başına kanıtı değildir. Tüketim verilerinin aylık olarak, hava koşulları ve okul kullanım günleriyle birlikte izlenmesi, gelecekteki uygulamaların etkisinin daha güçlü biçimde değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul yaklaşımı kapsamında yürütülen enerji gözlemleri, öğrenci ürünleri, sınıf sunumları ve okul geneli farkındalık çalışmalarının ilkökul öğrencilerinde enerji tasarrufu bilincinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin enerji kullanımına daha fazla dikkat etmeleri, gereksiz tüketimi azaltmaya yönelik davranışlar sergilemeleri ve hazırladıkları ürünlerle akranlarını bilgilendirmeleri, sürecin bilgi aktarımının ötesine geçtiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, sürdürülebilirlik eğitiminin uygulamalı ve katılımcı biçimde yürütülmesi gerektiğini vurgulayan bütüncül okul yaklaşımıyla uyumludur. UNESCO (2024a, 2024b), öğrencilerin enerji ve kaynak kullanımını gözlemlediği, okul yönetimine ve toplum katılımına dâhil olduğu etkinliklerin çevresel öğrenmeyi eyleme dönüştürmede önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde MEB'in Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul çerçevesi de

kaynakların verimli kullanımını öğrenci katılımı, görünür farkındalık ürünleri ve okul çapındaki uygulamalarla birlikte ele almaktadır (MEB, 2025a, 2025b).

Öğrencilerin her gün boş zamanlarında tün okulu dolaşarak enerji tasarrufuna yönelik adımlar atmaları (boşa yanan ışıkları kapatma, suları kapatma vb) yani tasarruf uygulamalarını bizzat deneyimleyerek sürecin aktörü hâline gelmesi, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Hong ve Lin (2019), iş birliğine dayalı etkinliklerin öğrencilerin enerji tasarrufu konularını daha derin anlamalarını desteklediğini; Merritt ve diğerleri (2024) ise enerji problemleri üzerinde çalışan öğrencilerin çevresel etkileri ve tasarruf çözümlerini daha fazla ifade ettiklerini göstermiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin ürettikleri içerikleri okul topluluğuyla paylaşması, tasarruf mesajlarının akranlar arasında yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Çalışmada gözlenen farkındalık ve davranış değişimleri, erken yaşta yürütülen çevre eğitimi uygulamalarının olumlu sonuçlarını bildiren araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Çakır ve Kanak (2023), sürdürülebilir çevre eğitiminin çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Gedik ve diğerleri (2024) ise doğa, çevre ve yenilenebilir enerji eğitimleri sonrasında öğrencilerin çevreye yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu gelişmeler oluştuğunu belirlemiştir. Bu bağlamda ilkökul döneminde başlayan düzenli ve somut uygulamaların sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının temellerini güçlendirebileceği değerlendirilmektedir.

Okulun yıllık elektrik tüketiminde belirlenen %2,86'lık azalma, farkındalık çalışmalarının okulun işleyişine yansıyan olumlu bir gösterge olarak önemlidir. Bununla birlikte bu oranın iklim koşulları, okulun açık olduğu gün sayısı, öğrenci ve personel sayısı, teknik bakım-onarım çalışmaları veya cihaz değişiklikleri gibi etkenlerden bağımsız olmadığı dikkate alınmalıdır. Araştırmanın deneysel bir kontrol grubu içermemesi nedeniyle tüketimdeki azalmanın doğrudan yalnızca öğrenci etkinliklerinden kaynaklandığı ileri sürülemez. Buna rağmen nitel gözlemlerle tüketim kayıtlarının aynı yönde bulgu vermesi, okul temelli uygulamaların sürdürülebilir biçimde devam ettirilmesi için destekleyici kanıt sunmaktadır.

Araştırmanın güçlü yönü, öğrenci ürünleri ve gözlem kayıtları gibi eğitimsel verileri okulun gerçek elektrik tüketim kayıtlarıyla birlikte ele almasıdır. Sınırlılıkları ise tek okulda yürütülmesi, katılımcı davranışlarının standart ölçme araçlarıyla ön test-son test biçiminde değerlendirilmemiş olmasıdır. Ayrıca öğrenci görüşmelerinin veya doğrudan öğrenci ifadelerinin bulunmaması, davranış değişiminin öğrencilerin kendi bakış açısından ayrıntılı biçimde açıklanmasını sınırlandırmaktadır.

Sonuç olarak, enerji gözlemleri, sınıf sunumları ve okul geneline yönelik farkındalık çalışmalarından oluşan öğrenci merkezli yaklaşımın enerji tasarrufu bilincinin gelişmesine katkı sağladığı; okulun yıllık elektrik tüketiminde de %2,86 oranında azalma gerçekleştiği belirlenmiştir. Çalışma, tasarruf eğitiminin sınıf içindeki kısa süreli bilgilendirmeler yerine öğrencilerin sorumluluk üstlendiği ve okul yaşamını gözlemlediği süreklilik gösteren uygulamalarla desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Uygulamanın geliştirilmesi için okul bünyesindeki Eko Timin düzenli olarak çalışmaya devam etmesi; elektrik tüketiminin aylık kWh değerleriyle izlenmesi ve sonuçların öğrencilerle paylaşılması; sınıflar arasında tasarruf hedefleri oluşturulması; veli katılımını sağlayan ev temelli etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrenci ve veli görüşmelerinin, çevre farkındalığı ölçeklerinin ve karşılaştırma gruplarının kullanılması; tüketim verilerinin hava koşulları ve okul kullanım süreleriyle birlikte analiz edilmesi daha güçlü sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Çakır, B., & Kanak, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarına çevre okur yazarlığı becerisi kazandırma: Bir deneme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 851–874. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1282579>
- Gedik, T., Durak, B., Aksoy, N., Müderrisoğlu, H., Eroğlu, E., Uzun, O., Keten, A., Ak, M. K., Güneş Özkan, N., Koçer, N., Şenik, B., Yılmaz Kaya, M., Doğan, T. G., & Başaran, N. (2024). Yenilenebilir enerji kaynakları, sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği üzerine doğa eğitimi: İlköğretim öğrencileri örneği. *Anadolu Orman Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 8–15. <https://doi.org/10.53516/ajfr.1454660>
- Hong, H.-Y., & Lin, P.-Y. (2019). Elementary students enhancing their understanding of energy-saving through idea-centered collaborative knowledge-building scaffolds and activities. *Educational Technology Research and Development*, 67, 63–83. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9606-x>
- Merritt, E., Weinberg, A. E., Lapan, C., & Rimm-Kaufman, S. E. (2024). Igniting kid power: The impact of environmental service-learning on elementary students' awareness of energy problems and solutions. *Energy Research & Social Science*, 116, Article 103670. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2024.103670>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a, 14 Şubat). MEB, “Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul” hareketini başlattı. <https://www.meb.gov.tr/meb-enerji-dostu-mavi-yesil-okul-hareketini-baslatti/haber/36332/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul etiketi nedir? <https://maviyesilokul.meb.gov.tr/edmyo-etiket/enerji-dostu-mavi-yesil-okul-etiketi-nedir/>
- UNESCO. (2024a). Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390022>
- UNESCO. (2024b). Green school quality standard: Greening every learning environment. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390028>
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.

Gelişimin ve Öğrenmenin Önündeki Duygusal Engel: Anne Bekçiliği

Emotional Barrier to Development and Learning: Maternal Gatekeeping

Fatma YILMAZ¹ & Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM²

Özet

İnsan yaşamının en kritik dönemlerinden biri olan erken çocukluk, öğrenmenin temellerinin atıldığı bir gelişim evresidir. Bu dönemde ebeveyn tutumları çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu araştırma, anne bekçiliğinin okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme becerileri üzerindeki etkisini anne ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 2–6 yaş arası çocuğu bulunan on anne ve on okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış; MAXQDA 2022 yazılımıyla Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı temel alınarak çözümlenmiştir. Bulgular, annelerin bağımsızlığı destekleyen tutumlarla kontrol davranışlarını bir arada sergilediğini; bekçilik davranışının yalnızca çocuğa değil eşe ve okula yönelik de görünür olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, anne bekçiliği düzeyi yüksek annelerin çocuklarında otoriteye bağımlılık, inisiyatif alamama, özgüven düşüklüğü ve problem çözmede zorlanma gibi yansımalar gözlemlediklerini belirtmiştir. Araştırma bulguları, anne bekçiliğinin bağımsız öğrenme becerilerini çok boyutlu biçimde kısıtladığına işaret etmektedir. Annelerin koruyucu niyetle sergilediği bu tutumun çocukların özgüven, inisiyatif alma ve problem çözme becerilerini olumsuz etkilediği; bekçiliğin yalnızca çocuğu değil, baba katılımını ve öğretmen-veli ilişkisini de etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda ebeveyn farkındalığını artırmaya ve okul-aile iş birliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, anne bekçiliği, ebeveyn tutumu, erken çocukluk dönemi

Abstract

Early childhood, one of the most critical periods of human development, is a stage when the foundations of learning are established. During this period, parental attitudes can directly influence children's independent learning behaviours. This study aims to examine the effects of maternal gatekeeping on independent learning skills of preschool children, based on the perspectives of mothers and preschool teachers. The study was conducted using a qualitative research approach and a case study design. The study group consisted of ten mothers with children aged 2–6 enrolled in preschool education and ten preschool teachers. Data were collected through semi-structured interview forms and analysed using thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) six-phase approach with MAXQDA 2022 software. Findings demonstrate that mothers simultaneously displayed both autonomy-supportive and controlling behaviours, and that gatekeeping extended beyond the child to include partners and school staff. Teachers reported observing dependency on authority figures, difficulty taking initiative, low self-confidence, and challenges in problem-solving in children of mothers with high levels of maternal gatekeeping. The findings indicate that maternal gatekeeping restricts children's independent learning skills in multiple dimensions. Mothers' protective intentions were found to negatively affect children's self-confidence, initiative-taking, and problem-solving abilities, while gatekeeping extended beyond the child to influence father involvement and the teacher-parent relationship. Accordingly, there is a need for practices aimed at raising parental awareness and strengthening school-family collaboration.

Keywords: Independent learning, self-regulated learning, maternal gatekeeping, parenting style, early childhood period

Giriş

Erken çocukluk dönemi, doğumdan sekiz yaşa kadar olan süreci kapsayan ve bireyin bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişiminin hızla ilerlediği kritik bir dönem olarak tanımlanmaktadır (NAEYC, 2009). Bu dönemdeki yaşantılar, beyin gelişimini kalıcı olarak etkilemekte ve bireyin gelecek yıllardaki öğrenme, davranış ve gelişimsel çıktılarına doğrudan şekillendirmektedir (Heckman, 2006; Grantham-McGregor vd., 2007; Shonkoff & Phillips, 2000). Bireyin gelişiminde, hem genetik hem de çevresel faktörlerin rolü vardır (Meaney, 2010). Bu süreçte gelişim risk ve koruyucu faktörlerin etkisiyle olumlu veya olumsuz etkilenir (Shonkoff & Phillips, 2000). Beslenme yetersizliği, bilişsel uyaran eksikliği, medyaya aşırı maruz kalma, düşük sosyoekonomik düzey, düşük kaliteli bakım ortamları risk faktörleri arasında yer alırken, nitelikli aile ortamı, destekleyici ebeveynlik ve erken eğitime erişim çocuk gelişimini destekleyen temel koruyucu faktörler olarak öne çıkmaktadır (Duckworth vd., 2009; Sapsağlam, 2018; Walker vd., 2007). Çocuğun ilk yıllarındaki en büyük koruyucu faktörlerinden biri ise ailedir. Çocuğun mikrosisteminde yer alan aile ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliği ve ailenin çocuğa sunabildikleri, gelişimsel süreçleri doğrudan belirleyen temel etkenler arasında yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Guralnick, 2017). Bu çerçevede çocuğun gelişimi, içinde bulunduğu sosyal bağlamanın etkisiyle şekillenmektedir. Özellikle ebeveyn desteğinin çocukların öğrenme süreçleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Duckworth vd., 2009).

Erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken en temel yetkinliklerden biri bağımsız öğrenmedir. Alanyazında bağımsız öğrenme kavramı; "öz-düzenlemeli öğrenme", "öğrenmede öz-düzenleme" ve "akademik öz-düzenleme" gibi kavramlarla da karşılık bulmaktadır (Meyer vd., 2008, akt. Saraç ve Gülay Ogelman, 2022). Zimmerman (2000), öz-düzenlemeli öğrenmeyi bireyin düşünce, davranış ve çevresiyle ilgili süreçleri kendi kendine yönlendirebilme becerisi olarak tanımlar. Buna göre öğrenme süreci ön düşünce, performans kontrolü ve öz-yansıma aşamalarından oluşmaktadır. Her aşama bir sonraki aşamayı besleyerek öğrenmenin kendi kendini sürdüren bir döngüye dönüşmesini sağlamaktadır (Zimmerman, 2000). Bağımsız öğrenme aniden gelişmez, aksine sosyal destekle başlar ve zamanla içselleştirilir (Zimmerman, 2000). Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanı kavramı da bu görüşü destekler. Çocuklar başlangıçta yetişkin desteğiyle gerçekleştirdikleri işleri zamanla bağımsız olarak sürdürebilir. Ancak bu desteğin zamanla geri çekilmesi, çocuğun kendi başına adım atabilmesi açısından önemlidir çünkü bağımsız öğrenme, çocuğa bırakılan alan kadar gelişebilir. Nitekim Zimmerman (2000), yetersiz sosyal öğrenme ortamlarının öz-düzenleyici becerileri olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Çocuğun keşif ve deneme-yanılma fırsatlarından mahrum kalması bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

Çocuğun öğrenme ortamını doğrudan biçimlendiren etkenlerden biri ebeveynlerin benimsediği tutum biçimidir. Baumrind (1966), ebeveyn tutumlarını demokratik, otoriter ve izin verici olmak üzere üç temel kategoride ele almıştır. Demokratik ebeveynler çocuğa sınırlar içinde özgürlük alanı sağlarken, otoriter ebeveynler çocuktan itaat bekler ve çocuğun karar alma süreçlerini kısıtlar. İzin verici ebeveynler ise sınır gözetmeksizin çocuğun her isteğini yapar. Araştırmalar, bu tutumların çocuğun öz-düzenleme becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Demokratik tutumun öz-düzenlemeyi güçlendirdiği, otoriter tutumun ise bu beceriyi olumsuz etkilediği bilinmektedir. Çocuğun öğrenme sürecinde desteklenmesi ve bağımsız davranışlar konusunda teşvik edilmesi, öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Buna karşın çocuğun baskı ve yoğun kontrol altında tutulması, problem çözme becerilerinin yanı sıra (Bolat, 2022) öz düzenleme becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Saraç ve Gülay Ogelman, 2022).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ise, ebeveynin çocuğun günlük yaşantısına çok fazla müdahil olduğu ve çocuğun her davranışını yakından takip ettiği bir tutum biçimi olarak ele alınmaktadır (van der Horst ve Sleddens, 2017). Bu tutumun erken çocukluk döneminde kaygı ve sosyal içe çekilme gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Bayer vd., 2006). Bu tutumu benimseyen ebeveynler çocuğun her isteğini karşılar ve çocuğuna kendi başına bir şey yapma fırsatı vermez (Akatlı ve Tunçay, 2022). Diğer bir deyişle, çocuk hangi işe koyulsa, aile çocuğun işine dahil olarak çocuğun zorlanmamasını ister.

Bu tutum, çocuğun kendi kendine karar alma yetisini zamanla zayıflatabilir. Zamanla çocukta özgüven eksikliği görülebilir, duygusal olarak daha kırılgan hale gelebilir. Hatta bu aşırı bağımlılık hali, sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz etkileyebilir (Akatlı ve Tunçay, 2022). Bazı çocuklar gerekli öz-düzenleme becerilerine sahip olsa da, kendine güvenmediği için bu becerileri kullanmaktan çekinebilir (Schunk ve Ertmer, 2000, akt. Duckworth vd., 2009). Çocuğun sürekli yönlendirilmesi, kendi kararlarını verme ve sorumluluk üstlenme fırsatlarını sınırlandırabilir. Bu durum da bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Bunun yanı sıra, bu tutum içinde yetişen çocuklar ebeveynlerinden gördükleri bu bekliliği çevrelerindeki diğer yetişkinlerden, öğretmenlerinden ve akranlarından da bekleme eğilimi taşıyabilir. Aşırı koruyucu tutum, çocuğun bağımsız hareket etme ve kendine güvenme kapasitesini kısıtlamaktadır. Bu ortamda yetişen çocuklar savunmasız, uysal, başkalarına aşırı bağımlı, dıştan denetimli ve çekingen bir kişilik yapısı geliştirebilir (Taner Derman ve Başal, 2013). Dolayısıyla aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, çocuğun bağımsız öğrenme süreçleri üzerinde de olumsuz bir etki yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Anne kaynaklı aşırı müdahaleci tutum ise, alanyazında annenin baba ve çocuk arasındaki ilişkiye teşvik edici, kontrol edici ya da engelleyici biçimde müdahale etmesini ifade eden ve anne bekliliği olarak isimlendirilen bir tutum olarak yer almaktadır (De Luccie, 1995; Puhlman & Pasley, 2013). Literatürdeki çalışmaların çoğu anne bekliliği kavramını baba katılımı ekseninde ele almış, bekliliğin çocuğun gelişimi üzerindeki doğrudan etkileri ise yeterince incelenmemiştir.

Ebeoğlu Duman ve Akgöz Aktaş (2021) anne bekliliğini yordayan değişkenleri incelemiş, annenin öz değerlendirmesi, babalık rolüne ilişkin algısı ve cinsiyet rol tutumlarının beklilik davranışını anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Başaran (2022) bekliliğin baba-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini, Holmes ve diğerleri (2013) engelleyici beklilik ile annenin psikolojik kontrolü arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Cingöz (2024) teşvik edici bekliliğin öz düzenleme becerileriyle pozitif, engelleyici bekliliğin ise negatif yönde ilişkili olduğunu; Usta (2025) ise anne bekliliğinin öz düzenleme ve cesaret değeriyle negatif, ayrılık kaygısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuş, öğretmenler de bu tutumun çocukların okul uyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Mevcut araştırmaların büyük çoğunluğunun anne bekliliğini baba katılımı çerçevesinde ele aldığı ve bazı çalışmaların da bağımsız öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olan öz düzenleme becerisine odaklandığı görülmektedir (Cingöz, 2024; Usta, 2025). Öte yandan anne bekliliğinin çocukların bağımsız öğrenme becerileri üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütülmüş olması, annelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini merkeze alan nitel ve karma desenli çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada anne bekliliğinin bağımsız öğrenme üzerindeki etkisi, anneler ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, kişilerin belirli bir olguyla ilgili deneyimlerini, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeye olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması ise belirli bir durumun kendi koşulları içinde ayrıntılı olarak incelenmesine dayanan nitel bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu çalışmada ele alınan özel durum, erken çocukluk döneminde anne bekliliği davranışlarının çocukların bağımsız öğrenme becerilerine nasıl yansıdığına ilişkin anne ve okul öncesi öğretmeni görüşleridir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme ile araştırmacı ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı gönüllü katılıma açık kişilerden örneklemini oluşturmuştur (Büyüköztürk vd., 2024). Katılımcılar kurumlardan bağımsız olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden anne ve okul öncesi öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmaya 10 anne ve 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Annelerin çocuklarının yaşları 2 ile 6 arasında değişmektedir. Çocukların beşi kız, beşi oğlandır. Annelerin ikisi lisansüstü, beşi lisans, ikisi lise, biri ortaokul mezunudur. Annelerin altısı çalışmaktadır. Çocuğun bakımından yedi ailede yalnızca anne, üç ailede anne ile baba birlikte sorumludur. Öğretmenlerin yaşları 23 ile 30 arasında, mesleki deneyimleri ise bir yıldan az ile 6–10 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Anne Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Cinsiyeti	Annenin Öğrenimi	Çalışma Durumu	Bakım Sorumlusu
A1	3	Kız	Lisansüstü	Çalışıyor	Anne + Baba
A2	6	Kız	Lisans	Çalışıyor	Anne
A3	3	Oğlan	Lisans	Çalışıyor	Anne
A4	3	Oğlan	Lisansüstü	Çalışıyor	Anne + Baba
A5	4	Oğlan	Lise	Çalışmıyor	Anne
A6	2	Oğlan	Lisans	Çalışıyor	Anne
A7	5	Oğlan	Lisans	Çalışmıyor	Anne
A8	5	Kız	Ortaokul	Çalışmıyor	Anne
A9	5	Kız	Lise	Çalışmıyor	Anne + Baba
A10	5	Kız	Lisans	Çalışıyor	Anne

Tablo 2. Öğretmen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Yaş	Öğrenim	Mesleki Deneyim	Çalışılan Yaş Grubu
Ö1	27	Lisansüstü	1–5 yıl	3 yaş
Ö2	30	Lisansüstü	1–5 yıl	4 yaş
Ö3	27	Lisansüstü	6–10 yıl	4 yaş
Ö4	27	Lisans	1–5 yıl	4 yaş
Ö5	26	Ön lisans	1–5 yıl	5 yaş
Ö6	24	Lisans	1 yıldan az	5 yaş

Kod	Yaş	Öğrenim	Mesleki Deneyim	Çalışılan Yaş Grubu
Ö7	28	Lisans	1–5 yıl	5 yaş
Ö8	27	Lisans	1–5 yıl	3 yaş
Ö9	23	Lisans	1 yıldan az	4 yaş
Ö10	26	Lisansüstü	1–5 yıl	2 yaş

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve demografik bilgi formları kullanılmıştır. İlgili sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş, dönütlere göre sorularda güncelleme yapılmıştır. Görüşme formları, anne bekleliği davranışları, çocukların bağımsız öğrenme becerileri ve bu iki olgu arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Demografik bilgi formları ise katılımcıların temel özelliklerini bilmek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formlarının uygulanabilirliğini test etmek amacıyla veri toplama sürecine başlamadan önce pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve ismi hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım esas alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların bulunduğu konuma göre yüz yüze ya da telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 10 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Anne ve öğretmen gruplarına farklı görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmenlere önce anne bekleliği kavramı sorulmuş, kavramı doğru anladıklarından emin olunmuş, ardından diğer sorulara geçilmiştir. Annelere ise beklelik davranışlarını ortaya çıkarmaya ve bağımsız öğrenmeye karşı tutumlarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış, elde edilen kayıtlar araştırmacılar tarafından yazıya dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerdeki benzer ve tekrar eden ifadelerin belirlenerek tema ve alt temalar altında düzenlenmesidir (Braun & Clarke, 2006). Analiz sürecinde MAXQDA 2022 nitel veri analizi yazılımından yararlanılmıştır. Bu kapsamda görüşme verileri öncelikle okunmuş, araştırma amacı doğrultusunda anlamlı ifadeler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bulgular, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla süreç boyunca farklı stratejilerden yararlanılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce pilot görüşmeler yapılarak görüşme formlarının anlaşılabilirliği test edilmiştir. Görüşme formları ve analiz süreci araştırmacılar tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ham veriler defalarca okunmuş, kodlar ve temalar belirli aralıklarla yeniden incelenerek iç tutarlılık kontrol edilmiştir. Hem annelerle hem de öğretmenlerle görüşme yapılarak farklı veri kaynaklarından yararlanılmış ve bulguların çok perspektifli biçimde ele alınması sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2024). Bunun yanı sıra bulgular doğrudan katılımcı alıntlarıyla desteklenerek analiz sürecinin şeffaflığı artırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde anneler ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırma sorusu doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur. Veriler, MAXQDA 2022 nitel veri analizi yazılımı kullanılarak Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yaklaşımı

temel alınarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda 154'ü anne, 404'ü öğretmen görüşmelerinden olmak üzere toplam 558 anlamlı metin bölümü kodlanmıştır. Bulguların raporlanmasında her temaya ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve görüşü dile getiren katılımcıların kodları verilmiştir. Anne katılımcılar A1–A10, öğretmen katılımcılar Ö1–Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

Annelerin Bağımsız Öğrenmeye İlişkin Yaklaşımları

Bu bölümde annelerin çocuklarının bağımsız öğrenmesine yönelik tutumları ele alınmıştır. Anne görüşmelerinden elde edilen kodlar dört alt tema altında toplanmıştır. Bunlar bağımsızlığı destekleyen tutumlar, kontrol ve denetim tutumları, bekçiliği tetikleyen kaygılar ile eşe ve okula yönelik bekçiliktir. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Annelerin Bağımsız Öğrenmeye İlişkin Yaklaşımlarına Ait Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
Bağımsızlığı Destekleyen Tutumlar	Bağımsız denemeye izin verme	20	100	A1–A10
	Gerektiğinde destek sunma	10	60	A3, A4, A6, A7, A9, A10
	Çocuğu cesaretlendirme	7	60	A1, A3, A4, A5, A9, A10
	Gelişimsel düzeye göre karar verme	7	50	A1, A2, A3, A6, A10
Kontrol ve Denetim Tutumları	Süreci kontrol etme	15	100	A1–A10
	Gözetim ve yakından izleme	7	60	A3, A4, A5, A6, A8, A10
	Koşullu / sınırlandırılmış bağımsızlık	7	50	A2, A3, A4, A8, A10
	Çocuğun eylemini devralma	3	20	A2, A7
	Erken müdahale etme	1	10	A1
Bekçiliği Tetikleyen Kaygılar	Ayrılık / okul kaygısı	9	90	A1–A6, A8–A10
	İçgüdüsel koruyuculuk	5	40	A3, A4, A6, A9
	Güvenlik kaygısı	2	20	A1, A10
	Dağınıklık / temizlik kaygısı	2	10	A1

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
	Başarısızlık kaygısı	1	10	A8
Eşe ve Okula Yönelik Bekçilik	Baba katılımına yönelik düzenleyici tutum	11	90	A1–A5, A7–A10
	Ebeveyn tutarlılığını düzenleme	10	80	A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10
	Öğretmenden destekleyici gözlem beklentisi	10	90	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10
	Baba katılımını sınırlandırma (toplam)	14	60	A3, A4, A6, A8, A9, A10
	<i>otorite / yetki temelli</i>	8	40	A3, A4, A6, A10
	<i>mahremiyet temelli</i>	3	20	A8, A9
	<i>tutarlılık koruma temelli</i>	3	20	A3, A10
	Sürekli bilgilendirilme beklentisi	7	60	A1, A2, A5, A7, A8, A10
	Öğretmen uygulamasını sorgulama	6	50	A1, A2, A4, A8, A10

Not. f = ilgili kodla işaretlenmiş metin bölümü sayısı; % = ilgili kodu en az bir kez dile getiren katılımcı oranıdır. Bu nedenle f değeri katılımcı sayısından yüksek olabilir.

Annelerin tamamı çocuklarının bağımsız denemelerine alan açtıklarını belirtmiştir. Bağımsız denemeye izin verme kodu 20 metin bölümünde tekrar etmiştir. Anneler bu desteği çoğunlukla cesaretlendirme yoluyla vermiştir. Bununla birlikte annelerin yine tamamı süreç içinde çocuğa müdahale ettiklerini de belirtmiştir. Süreci kontrol etme kodu 15 metin bölümünde geçmiştir.

“Evet, bazen kendimi tutamıyorum. ‘Şunu da şöyle yapsa keşke’ diye düşündüğüm oluyor. Örneğin yemek yerken döktüğünde kaşığı keşke şöyle tutsa diye müdahale etmek istediğim anlar oluyor.” (A6)

Bazı annelerin müdahalesi çocuğun başaramayacağı ön kabulüne dayanmaktadır.

“Başaramayacağını bildiğim şeylere pek izin vermiyorum. Bunu bağırarak değil, ‘yapamıyorsan bırak’ şeklinde ifade ediyorum.” (A8)

Bazı annelerin müdahalesi ise çocuğun eylemini tümüyle devralma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum özellikle annenin sabırsızlık ya da zaman baskısı gerekçesiyle çocuğun işini üstlenmesiyle kendini göstermektedir.

“Açıkçası biraz tez canlı bir yapım olduğu için bazen sabredemeyip elinden aldığım oluyor. ‘Ben yaparım’ diyerek hızlıca veya kestirmeden işi tamamladığım durumlar olabiliyor.” (A2)

Bekçiliği tetikleyen kaygılar arasında en yaygın olanı ayrılık ve okul kaygısıdır. Bunun yanında bazı anneler kontrol davranışını içgüdüsel bir koruma olarak tanımlamıştır.

"[...] illaki bir annelik içgüdüsiyle; zarar gelmesin, dökmesin, saçmasın gibisinden mutlaka yanında oluyorum iyiliğini düşündüğüm için." (A3)

Araştırma grubunda tekil ancak dikkat çekici bir anlatı, annenin kendi yaşam deneyimi ve olgunluk algısının bağımsızlık alanı açma biçimini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Grubun en yaşlı annesi olan A5 (42 yaş) bu konuda şöyle bir ifade kullanmıştır.

"Ben 42 yaşında anne olduğum için bu konuda daha sakınım. Hiçbir şeyin benim istediğim gibi olma zorunluluğu yok. Birçok şeyi ona bırakıyorum. [...] yeter ki o öyle hissetsin." (A5)

Anne bekçiliği yalnızca çocuğa değil, eşe ve okula yönelik de görünür olmaktadır. Anneler bakım ve eğitim düzeninde kendilerini birincil karar verici olarak konumlandırmıştır. Baba katılımına yönelik düzenleyici tutum dokuz anne tarafından dile getirilmiştir.

"Genelde evde annelik konusunda otorite bende. Baba çok yoğun çalıştığı için zaten çok şey yapamıyor ama [...] tepki vermesi gerektiği zaman 'şimdi ben ne yapayım?' diye bana soruyor." (A3)

"Bazen eşim kıyamıyor, odaya geliyor. Ben ona elimle 'sakın karışma' diye işaret yapıyorum. Çünkü çocuk o zaman yüz buluyor ve iki kişi arasında tutarsızlık oluyor." (A10)

Bazı anneler baba katılımını sınırlandırma gerekçesini çocuğun mahremiyetine dayandırmıştır. Bu gerekçe özellikle kız çocuğu olan annelerde öne çıkmıştır.

"Bazı konularda dahil olmasını istemiyorum. Kız çocuğu olduğu için kişisel bakımı gibi konularda çok serbest olmasını istemediğimden eşimle sınır koyduğum durumlar oluyor." (A8)

Annelerin bu engelleyici tutumu, öğretmen görüşmelerinde de dolaylı olarak görünür olmaktadır. Bir öğretmen, bir babanın bu durumu nasıl yaşadığını şöyle aktarmıştır.

"Çocuğumla dışarı çıkmak istesem her şeye o karar veriyor. Okula yolluyorum, 'Nasıl giydirdin fotoğraf at bakalım' diyor. [...] Kendimi geri planda, eşimin ikinci çocuğu gibi hissediyorum." (Ö3, bir babanın ifadesini aktararak)

Okul bağlamında anneler öğretmenden önce gözlem yapmasını ve süreç hakkında sürekli bilgilendirilmeyi belediklerini belirtmiştir.

"Öğretmenin önce beklemesini ve gözlemlemesini isterim. Çocuğun kendi çabasını görmeli." (A8)

"Bir anne olarak her şeyden haberdar olmak istiyorum. Gün içinde neye kırıldığını veya neye sevindiğini öğrenmek isterim." (A2)

"Süreç hakkında bilgilendirmesini isterim. Neden ve sonuçları bize anlatsın, süreç iyiye mi gidiyor kötüye mi gidiyor bilgilendirsin isterim." (A10)

Öğretmenlerin Anne Bekçiliğini Tanımlama Biçimleri

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin anne bekçiliğini nasıl tanımladığı ele alınmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen tanımlar dört alt tema altında toplanmıştır. Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Anne Bekçiliğini Tanımlama Biçimlerine Ait Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
Anne Bekçiliği Tanımları	Kontrolcülük / denetim olarak tanımlama	28	100	Ö1-Ö10

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
	Annenin “en iyisini bilirim” inancı	19	70	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10
	Helikopter / koruyucu ebeveynlikle ilişkilendirme	12	60	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Mükemmeliyetçilik	8	30	Ö3, Ö4, Ö7

Not. % = ilgili kodu en az bir kez dile getiren öğretmen katılımcı oranıdır (n=10). Bu nedenle f değeri katılımcı sayısından yüksek olabilir.

Öğretmenlerin tamamı anne bekçiliğini kontrolcü ve denetimci bir tutum olarak tanımlamıştır. Bu kod 28 metin bölümünde tekrar etmiştir. Öğretmenler bu tanımlı çoğunlukla çocuğun her alanına müdahale etme ve onun adına karar verme davranışıyla açıklamıştır.

“Çocuklar üzerinde çok fazla hakimiyet kuran, çocukların hayatına müdahale eden, karar veren, [...] çocuğun neyden hoşlandığını önemsemeden kendi hayatını çocuğun üzerinde sergileyen bir anne figürü oluşuyor kafamda.” (Ö10)

Bazı öğretmenler bu kontrolün çocuğun gündelik yaşamının her ayrıntısına ve ailedeki diğer bireylere kadar uzandığını belirtmiştir. Bir öğretmen bu kapsayıcı denetimi şöyle örneklendirmiştir.

“Babaannenin çocukla nasıl konuşmasından tutun da nereye götüreceğine ya da ne yedireceğine ne giydireceğine kadar annenin kriterlerine uygun olarak bir değerlendirme süreci var.” (Ö3)

Öğretmenlerin yedisi anne bekçiliğinin temelinde annenin kendini çocuk için en doğru kararı veren kişi olarak görmesi olduğunu belirtmiştir. Annenin “en iyisini bilirim” inancı kodu 19 metin bölümünde geçmiştir. Öğretmenlere göre bu inanç hem babanın hem de öğretmenin görüşünü değersizleştirebilmektedir.

“Annelerden biri çocuğuna meyve ve sebze hariç hiçbir şey yedirmiyor. En iyisini bildiğini düşünüyor ve babaya da aynı şeyleri yaptırıyor.” (Ö1)

“Kimsenin fikrini önemsemeyen, sadece kendi doğrularını yaşatan, kendi inançlarını çocuğa empoze eden; bu giyim kuşamdan, inançtan, veganlıktan her şey olabilir.” (Ö10)

Bir öğretmen, bu inancın babanın gündelik bir eylemini bile nasıl geçersiz kıldığını somut bir örnekle aktarmıştır.

“Ben salatalığı uzun kestim ve tuz ekledim diye evde kıyamet koptu. Çocuğumuz uzun yemez, tuz koymaz diyor. Halbuki çocuk öyle de yiyor o salatalığı.” (Ö3, bir babanın ifadesini aktararak)

Öğretmenler anne bekçiliğini mükemmeliyetçilikle de ilişkilendirmiştir. Bu eğilimin hem annenin bakım standartlarına hem de çocuğun davranışlarına yansıdığını belirtmişlerdir.

“Kafasındaki o mükemmel bakım olduğu için; yemekleri yemek saatinde, suyunu sıcak, her şey eksiksiz atlamadan yapılacak. Evde sürekli hep en iyisine odaklanıldığı için o zor geliyordu. Bu deneyimlerden psikolojik olarak mutlu ayrılmıyordu, üzülüyordu, ağlıyordu.” (Ö7)

Bazı öğretmenler bu davranışı annelik üzerindeki toplumsal beklentilerle ilişkilendirmiştir.

“Toplumda anneliğe dair olan bir kutsaliyet var ya; ‘anne her şeyi bilir, çocuğun tüm bakımından anne sorumludur’. [...] bunun üzerinde yarattığı bir baskıyla belki de böyle davranıyorlar.” (Ö3)

Anne Bekçiliğinin Çocuğun Bağımsız Öğrenmesine Yansımaları

Öğretmenlerin anne bekçiliği yüksek olan çocuklarda gözlemledikleri yansımalar üç alt tema altında toplanmıştır. Bunlar bağımlılık ve yönlendirilme beklentisi, duygusal yansımalar ile beceri ve bilişsel yansımalar. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Anne Bekçiliğinin Çocuğun Bağımsız Öğrenmesine Yansımalarına Ait Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
Bağımlılık ve Yönlendirilme Beklentisi	Anneye / otoriteye bağıllık	40	100	Ö1–Ö10
	Direktif bekleme / inisiyatif alamama	26	80	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Onay arayışı / yetişkin desteği bekleme	19	90	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Duygusal Yansımalar	Çekingenlik / özgüven düşüklüğü	30	100	Ö1–Ö10
	Hata yapmaktan korkma	4	30	Ö7, Ö9, Ö10
Beceri ve Bilişsel Yansımalar	Etkinlik başlatmada / sürdürmede güçlük	12	80	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Problem çözme ve yaratıcılıkta zorlanma	9	60	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
	Öz bakım ve motor becerilerinde zorlanma	6	40	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8

Not. % = ilgili kodu en az bir kez dile getiren öğretmen katılımcı oranıdır (n=10). Bu nedenle f değeri katılımcı sayısından yüksek olabilir.

Öğretmenlerin tamamı anne bekçiliği yüksek çocuklarda anneye ve otoriteye bağıllık gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu kod 40 metin bölümünde tekrar etmiş ve tüm araştırmadaki en sık yinelenen kod olmuştur. Öğretmenlere göre bu bağıllık zamanla çocuğun her ortamda bir yetişkinin yönlendirmesini beklemesine dönüşmektedir.

“Özgürlük tanınmayan çocuklar her zaman başkalarından (anne, baba, öğretmen, partner) bir şeyler bekler. Bütün hayatlarını etkiler.” (Ö1)

“Her hareketi gözlenen bir çocuk, girdiği başka bir ortamda da ilk olarak oradaki yetişkine bakar. ‘Doğru yapıyor muyum?’ diye kontrol desteği bekler.” (Ö9)

Bir öğretmen, bu bağıllığın çocuğun ailedeki güç ilişkilerini algılama biçimine de yansıdığını, çocuğun yaptığı bir resim üzerinden aktarmıştır.

“Çocuğun yaptığı resimde de şu vardı: ‘Annemle babam taş, kağıt, makas oynadı. Ama babam üzgün çünkü annem kazandı. Zaten hep annem kazanır.’” (Ö3)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu çocukların etkinliğe başlama ve karar verme süreçlerinde direktif beklediğini belirtmiştir. Onay arayışı da benzer biçimde sık dile getirilmiştir.

“Sınıfa geldiği andan itibaren yetişkin onayı bekliyor çoğu. ‘İyi mi yaptık? Kötü mü yaptık?’ diye gözümün içine bakıyorlar. Mesela bir çöpü aldı ve çöpe attı; istiyor ki ‘Bak ben çöpe attım sen bana bir dönüt ver.’” (Ö3)

“Çocuk direkt olarak işi bize yaptırmaya itiyor; ‘Öğretmenim ben yapamıyorum’ demeye başlıyor.” (Ö6)

Öğretmenlerin tamamı bu çocuklarda çekingenlik ve özgüven düşüklüğü gözlemlediklerini bildirmiştir. Bir öğretmen, bu çocukların bilişsel olarak yeterli olabildiğini ancak becerilerini dışarıya yansıtmakta zorlandığını vurgulamıştır.

“Diğer çocukların aksine daha bilgili, belki işin doğrusunu biliyor; daha yetenekli ama bunu yansıtırken daha çekingen olduğunu, daha düşük özgüvenli ve girişken olmadığını gözlemledim diyebilirim.” (Ö7)

Beceri ve bilişsel yansımalar arasında problem çözmede ve yaratıcılıkta zorlanma öne çıkmaktadır. Öğretmenler çocukların yaş düzeyine uygun becerilere sahip olsalar bile bu becerileri kullanmakta zorlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu zorlanmayı çocukların motor kapasitesinden çok evde yeterli deneme fırsatı bulamamasıyla ilişkilendirmiştir. Aynı zamanda bu çocuklarda hata yapmaktan kaçınma ve onay alma ihtiyacının iç içe geçtiği vurgulanmıştır.

“Aile her zaman üzerine düşüyorsa, çocuk ‘Acaba yine doğru mu yapıyorum, bu onaylanacak mı?’ diye düşünür. Kendini güvensiz hissettiği için hayatın her alanında onay alma ihtiyacı duyacaktır.” (Ö10)

“Yaratıcılıkları düşük kalıyor. Sorunla karşılaşmadıkları için sorun çözme becerileri zayıf, yaratıcı çözüm getiremiyorlar.” (Ö4)

“Annesi düşecek diye yürütmüyordu, çocuk emeklemeyi biliyordu ama annesi yokken bile yürütmüyordu. ‘Gel’ dediğimizde ağlıyordu.” (Ö10)

Öğretmen-Veli İlişkisi ve Öğretmenlerin Pedagojik Stratejileri

Bu bölümde anne bekçiliğinin öğretmen-veli ilişkisine yansımaları ile öğretmenlerin bu durumla başa çıkmak için kullandıkları pedagojik stratejiler ele alınmıştır. Bulgular iki alt tema altında toplanmıştır. Bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen-Veli İlişkisi ve Pedagojik Stratejilere Ait Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
Öğretmen-Veli İlişkisi	Veliden öğretmen üzerinde kontrol talebi	20	100	Ö1–Ö10
	Öğretmen uygulamasını sorgulama	13	70	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
Pedagojik Stratejiler	Çocuğu cesaretlendirme	18	90	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Hata yapma ortamı sunma	14	80	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Bekleme / hemen müdahale etmeme	9	30	Ö1, Ö5, Ö10

Tema	Alt Tema	f	%	Katılımcılar
	Aileyle işbirliği	5	40	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5
	Kademeli destek çekme	4	20	Ö9, Ö10

Not. % = ilgili kodu en az bir kez dile getiren öğretmen katılımcı oranıdır (n=10). Bu nedenle f değeri katılımcı sayısından yüksek olabilir.

Öğretmenlerin tamamı bazı velilerin sınıf içi uygulamaları yakından kontrol etme veya yönlendirme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere göre bu talep, annenin evdeki bekçilik davranışını okula taşıma biçiminde ortaya çıkmaktadır.

“Kendi bekçiliğini öğretmenden de bekliyorlar. ‘Ben ne yapıyorsam öğretmen de onu yapmalı’ düşüncesiyle ev ve okul sürecinin aynı gitmesini istiyorlar. Bu durum öğretmenin işini zorlaştırıyor.” (Ö9)

Bir öğretmen, yoğun veli kontrolünün öğretmen üzerinde duygusal bir yük oluşturduğunu ve bunun öğretmen-çocuk ilişkisini zorlayabildiğini ifade etmiştir.

“Çok zorluk yaşıyor. Uzaktayken bile sürekli kontrol etme hâindeler. [...] Öğretmenin işini zorlaştırıyor ve zıtlık yaratıyor.” (Ö6)

Öğretmenler bağımsız öğrenmeyi desteklemek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. En sık dile getirilen strateji çocuğu cesaretlendirmedir. Bunu hata yapma ortamı sunma izlemektedir. Öğretmenler hatayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir.

“[...] Yeter ki hata yapsın. Yeter ki bir şeyde birinci olmasın, en iyisi olmasın ve bunun da normal olduğunu, bunun da onu mutlu edebileceğini öğrensin.” (Ö7)

Bekleme ve hemen müdahale etmeme stratejisinin üç öğretmen tarafından uygulandığı görülmüştür.

“Bir kere 50 dakika giyinme odasında tuttuk, ağladı ama başında bekledik. [...] Üçüncüde kendine bir yol buldu. Çorapsız ayakkabı giyip geliyordu, biz buna tamamdık çünkü kendi yolunu bulmuştu.” (Ö1)

Öğretmenler bekçiliği azaltmada en kalıcı müdahalenin annenin bu davranışını fark etmesini sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Aileyle işbirliği bu noktada belirleyici görülmektedir.

“İlk yapılacak olan şey annenin buradaki davranışını fark ettirmek. Fark etmiyorsa, davranışının çocuğunu kötü etkilediğini anneye anlatmak gerekiyor. Çünkü anneyi işine katmıyorsanız, çocuğun öğrenme ortamını düzenleyemiyorsunuz. Anne fark edip ‘Ne yapabiliriz?’ diye açık kapı bırakıyorsa, çocuğu evdeki her şeyi annenin yönettiği bir durumdan çıkarmak gerekiyor.” (Ö3)

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları anne bekçiliğinin, çocuğun öğrenmesini ve gelişimini kontrol eden bir ebeveyn tutumu olarak biçimlendiğini göstermiştir. Aynı zamanda, annenin koruma isteği ve sorumluluk duygusuyla şekillenen ancak çocuğun bağımsız öğrenme alanını daraltabilen bir süreç olarak görünür olmuştur. Çocuk üzerindeki etkileri hem aile içinde hem okul ortamında hem de çocuğun kendi öğrenme sürecinde görmek mümkün olmuştur.

Annelerin anlatımları göstermektedir ki bekçilik çoğunlukla çocuğu engellemek için değil, ona zarar gelmemesi ve en doğru kararın verilmesi için yapıyor. Çalışmaya katılan annelerin tamamı çocuklarına bağımsız deneme alanı bıraktıklarını söylemiş, bazıları bu desteği cesaretlendirme yoluyla verdiğini belirtmiştir. Ancak aynı anda süreci kontrol ettiklerini, zaman zaman çocuğun eylemini devraldıklarını ya da bağımsızlığı güvenlik koşuluna bağladıklarını da aktarmıştır. Bu çelişki van der Horst ve Sleddens'in (2017) aşırı koruyucu tutum tanımıyla örtüşüyor. Akatlı ve Tunçay (2022) da bu tutuma

sahip ebeveynlerin çocuğun zorlanmaması için müdahale ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmada söz konusu müdahale sabırsızlık ya da zaman baskısıyla meşrulaştırılmakta ve çoğu zaman çocuğun iyiliği için alınan kararlar olarak anlatılmaktadır. Dolayısıyla anne bekçiliği, sevgi, kaygı, sorumluluk ve kontrolün iç içe geçtiği bir ebeveynlik tutumu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, annelerin öğretmenden bekleme ve gözlem talep ederken kendi uygulamalarında yönlendirici ve müdahil bir tutum sergilemesidir. Annelerin neredeyse tamamı öğretmenin önce gözlemlemesini, çocuğun kendi çabasını görmesini istemiştir. Oysa aynı annelerin büyük çoğunluğu ev ortamında süreci kontrol ettiklerini aktarmıştır. Zimmerman'a (2000) göre yetersiz sosyal öğrenme deneyimleri öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkiler. Vygotsky (1978) ise yetişkin desteğinin zamanla geri çekilmesinin çocuğun bağımsızlaşması için temel koşul olduğunu vurgular. Annelerin müdahaleyi olağanlaştıran söylemleri, ev ortamında çocuğun deneme ve hata yapma fırsatlarının sınırlanabildiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, Usta'nın (2025) anne bekçiliği ile öz düzenleme ve okul uyumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgularıyla uyumludur. Mevcut çalışmanın bulguları ayrıca, ailelerle yürütülecek destek çalışmalarında yalnızca farkındalığın değil, günlük ebeveynlik pratiklerinin de ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmen görüşleri, anne bekçiliğinin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini yalnızca davranışsal düzeyde değil, duygusal ve bilişsel süreçler üzerinden de etkilediğini göstermektedir. Anneye ya da otoriteye bağlılık, direktif bekleme, yetişkin onayı arama ve hata yapmaktan kaçınma, çocuğun kendi öğrenme sürecini başlatmasını ve sürdürmesini güçleştirmektedir. Zimmerman'ın (2000) öz-düzenleyici beceri hiyerarşisi açısından değerlendirildiğinde, bu bulgular çocukların öz-kontrol ve öz-düzenleme aşamalarına geçişte zorlanabileceklerini düşündürmektedir. Cingöz (2024) engelleyici bekçilik ile öz-düzenleme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Bu çalışmadaki öğretmen gözlemleri söz konusu ilişkinin sınıf ortamındaki davranışsal karşılığını sunmaktadır. Bu bağlamda anne bekçiliği, çocuğun özgüvenini, karar alma yetisini, hata yapma esnekliğini ve problem çözme becerisini kısıtlayan dolaylı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Ayrıca bazı çocukların yaş düzeyine uygun becerilere sahip olmalarına rağmen bu becerileri kullanmakta zorlanmaları da dikkat çekici bulgulardandır. Öğretmenlerin ifadeleri, problemin her zaman beceri eksikliği olmadığını, kimi zaman çocuğun sahip olduğu beceriyi bağımsız biçimde kullanma konusunda yeterli özgüven ve deneyim geliştirememesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Duckworth ve diğerleri (2009) de öz-düzenleme becerisine sahip olsa da kendi öğrenme kapasitesine güvenmeyen çocukların bu becerileri etkin biçimde kullanamadığını belirtmiştir. Öte yandan çocukların ailede gördükleri korumacı tutumun aynısını öğretmenden de bekledikleri görülmektedir (Sarı ve Çiftçi, 2023). Bayer ve diğerleri (2006) ise aşırı koruyucu tutumun erken çocuklukta kaygı ve sosyal içe çekilmeyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bağımsız öğrenme, yalnızca bilişsel ya da motor yeterliliklerle değil, çocuğun kendine güvenmesi, hatayı tolere edebilmesi ve yetişkin onayı olmadan harekete geçebilmesiyle de yakından ilişkilidir.

Bulgular aynı zamanda anne bekçiliğinin yalnızca anne-çocuk ilişkisiyle sınırlı kalmadığını, baba katılımına, öğretmen uygulamalarına ve okul-aile ilişkisine de yansıdığını göstermektedir. Bazı anneler bakım ve eğitim süreçlerinde kendilerini birincil karar verici olarak konumlandırmış, babanın rolü ise zaman zaman annenin yönlendirmesine bağımlı bir katılım alanına dönüşmüştür. Bu konumlanma, anneliğe babalıktan daha fazla toplumsal değer atfedilmesinin ve çocuk yetiştirme konusunda annelerin "uzman" sayılmasının ona bir tür güç kazandırdığı görüşüyle örtüşmektedir (Adamsons, 2010). Bir öğretmenin aktardığı baba ifadesi bunu çarpıcı biçimde özetlemektedir: çocuğunu okula göndermek için bile annenin onayını isteyen baba, kendini "eşinin ikinci çocuğu" olarak tanımlamıştır (Ö3). Çocuklar bu güç dengesini de içselleştirmiştir — bir öğretmenin aktardığı resim sahnesinde anne her oyunu kazanmakta, baba ise üzgün kalmaktadır (Ö3). Usta (2025) öğretmenlerin anne bekçiliğinin çocukların okul uyumunu olumsuz etkilediğini belirttiğini bulmuştur. Bu çalışma söz konusu etkinin öğretmen üzerindeki duygusal boyutunu da görünür kılmaktadır. Velinin öğretmeni kontrol etme isteği öğretmenin işini zorlaştırmakta (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Kabapınar vd., 2021) ve bu da öğretmen-çocuk ilişkisini zorlayabilmektedir. Bekçilik bu anlamda yalnızca çocuğu değil, öğretmeni de etkileyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin anlatımları, bekçiliğin yalnızca bireysel ebeveynlik tercihlerinden kaynaklanmadığını da göstermektedir. "İyi anne" olabilmenin çocuğun her ihtiyacını önceden fark eden ve bakımı kusursuz yöneten kişi olarak algılanması, anneler üzerinde baskı kurabilir. Bir öğretmenin aktardığı gibi toplumda anneliğe atfedilen kutsallık ve sorumluluk bu baskının kültürel nedenini açıklayabilir. "El alem ne der" kaygısı ise annenin farkında olmadan çocuğu kendine bağımlı kılma sürecini besleyebilir (Ö3). Ebeoğlu Duman ve Akgöz Aktaş (2021) bekçiliğin yordayıcıları arasında geleneksel cinsiyet rollerine bağlılığı saymıştır. Bu çalışmadaki öğretmen anlatımları söz konusu yordayıcının kültürel bağlamdaki görünümünü nitel düzeyde ortaya koymaktadır. Bu nedenle anne bekçiliğini tartışırken anneleri doğrudan suçlayan bir yaklaşım yerine, kültürel beklentileri de dikkate alan daha bütüncül bir bakışa ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin bağımsız öğrenme becerisini desteklemek için geliştirdikleri stratejiler ise bu tutumun karşısında nasıl hareket edilmesini gerektiğine cevaptır. Cesaretlendirme, hata yapma ortamı sunma, bekleme ve kademeli destek çekme stratejileri ile bağımsız öğrenme becerisi desteklenebilir. Yetişkin desteğini tamamen ortadan kaldırmaktan ziyade, bu desteği çocuğun gelişim düzeyine göre azaltmakla bu beceri gelişebilir. Bir öğretmenin aktardığı örnek bu anlayışı somutlaştırmaktadır: 50 dakika giyinme odasında sabırla beklenen çocuk, üçüncü denemede çorapsız ayakkabı giyerek kendi yolunu bulmuştur (Ö1). Bir başka öğretmen ise desteğin bir anda kesilmesinin çocukta okula karşı olumsuz tutum oluşturabileceğini belirterek kademeli geri çekilmenin önemini vurgulamıştır (Ö9). Bu bulgular, Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanı kavramı ve Zimmerman'ın (2000) öz-düzenlemeli öğrenme modeliyle tutarlıdır.

Ailenin sürece dahil edilmesi ise yapılması gereken en stratejik hamledir. Nitekim bir öğretmen, ailelere "siz geride tutuyorsunuz, çocuk bunu yapabilecek yaşta" dediklerinde ailelerin şaşırıldığını aktarmıştır (Ö1) — Bu şaşkınlık, bazı ailelerin çocuğun gerçek kapasitesini olduğundan daha sınırlı algılayabildiğini gösterir. Bununla birlikte her ailenin bu farkındalığa açık olmadığı da görülmüştür (Ö2). Bu gibi durumlarda, anne bekçiliğiyle çalışmada görüşmeye ek olarak daha geniş kitlelere de ulaşabilecek düzeyde aile eğitimleri tasarlanabilir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, anne bekçiliğinin bağımsız öğrenme üzerindeki etkisinin birbirini besleyen üç katman üzerinden işlediği görülmektedir: aile içi ilişkiler, çocuğun bireysel gelişimi ve okul-aile etkileşimi. Önceki araştırmalar bekçiliğin baba katılımı (Başaran, 2022; Ebeoğlu Duman ve Akgöz Aktaş, 2021), öz-düzenleme (Cingöz, 2024; Usta, 2025) ve anne–çocuk ilişkisi (Holmes vd., 2013) üzerindeki etkilerini ayrı ayrı incelemiştir. Bu çalışma söz konusu bulguları bağımsız öğrenme çerçevesinde bir araya getirmekte ve aralarındaki bağı nitel olarak ortaya koymaktadır. Katılımcı annelerin anlatılarında bu davranışların çoğunlukla “koruma”, “iyiliğini düşünme” ya da “sorumluluk alma” biçiminde çerçevelenmesi, anne bekçiliğinin fark edilmesini ve dönüştürülmesini zorlaştırabilir. Anne bekçiliği, çocuğun gündelik yaşamına sinen ve zaman içinde bağımsız öğrenmenin önünde fark edilmesi güç bir engele dönüşen bir tutumdur. Bu engeli aşmanın yolu anneleri suçlamaktan değil, bu tutumun altındaki kaygıları, kültürel baskıları ve farkındalık eksikliğini birlikte ele almaktan geçebilir.

Elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde bağımsız öğrenmeyi desteklemek adına hem akademik yazına hem de uygulamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışma, anne bekçiliğinin çocukların bağımsız öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini nitel bir yaklaşımla ele alan ilk çalışmalardan biridir. Gelecek araştırmalarda konunun daha geniş örneklerle ve karma yöntemlerle ele alınması, mevcut bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, çocukların sınıf içindeki bağımsızlık hamlelerinin doğrudan gözlemlerle desteklenmesi ve bekçilik davranışlarının uzun vadeli etkilerini izleyen boylamsal çalışmaların yapılması alandaki önemli bir boşluğu doldurabilir. Sürece yalnızca anneleri değil, babaları ve diğer bakım verenleri de dahil eden bütüncül araştırmalar, aile içi dinamikleri daha net anlamayı kolaylaştırabilir. Bu çalışma okul öncesi dönemle sınırlıdır. İleriki kademeler için de benzer çalışmalar yürütülebilir.

Pratikte ise en büyük görev anne babalar ve öğretmenlere düşmektedir. Sınıf ortamında öğretmenlerin sürekli onay arayan, direktif bekleyen veya özgüveni düşük çocuklardaki beklilik etkilerini erken fark edebilmesi oldukça kritiktir. Eğitimciler, çocuklara hata yapma alanı tanıyarak ve sağladıkları desteği kademeli olarak geri çekerek bu çocukların özerkleşmesini hızlandırabilir. Benzer şekilde ebeveynlerin de ev ortamında çocukların bağımsız denemelerine daha esnek yaklaşımları ve okul ile de tutarlı ilerlemeleri gerekmektedir. Günlük rutinlerde yaşa uygun sorumluluklar vermek, sonuca müdahale etmeden süreci izlemek ve hatayı bir öğrenme fırsatı olarak görmek ev-okul arasındaki tutarlılığı sağlayacaktır. Son olarak, politika yapıcılarının okul öncesi eğitim programlarındaki aile eğitimlerine bu stratejileri dahil etmesi önerilir. Ancak bu tür müdahalelerin suçlayıcılıktan uzak toplumsal annelik baskılarını ve ebeveyn kaygılarını anlayan, şefkatli bir yaklaşımla tasarlanması dönüşüm için kritiktir.

Kaynakça

- Adamsons, K. (2010). Using identity theory to develop a midrange model of parental gatekeeping and parenting behavior. *Journal of Family Theory & Review*, 2(2), 137–148. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2010.00047.x>
- Akatlı, R. & Tunçay, G. Y. (2022). Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175–203. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261360>
- Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological burnout in early childhood teachers: Levels and reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179–187. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p179>
- Başaran, M. E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuğu olan annelerin anne bekliliği davranışı ile baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542–559.
- Bolat, S. N. (2022). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. bs.). Pegem Akademi.
- Cingöz, G. (2024). *5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak anne bekliliği ve baba katılımının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 115–131.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review* (Wider Benefits of Learning Research Report No. 33). Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Ebeoğlu Duman, M. & Akgöz Aktaş, G. (2021). Anne bekliliğini etkileyen anne özelliklerinin incelenmesi. *Nesne*, 9(22), 801–817.

- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60–70.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention* (pp. 17–35). Routledge.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Holmes, E. K., Dunn, K. C., Harper, J., Dyer, W. J., & Day, R. D. (2013). Mother knows best? Inhibitory maternal gatekeeping, psychological control, and the mother–adolescent relationship. *Journal of Adolescence*, 36(1), 91–101.
- Kabapınar, Y., Sak, E. & Toprak, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin perspektifinden “sınıf anneliği” kavramına bakmak: ‘olmayıp da olan bir unvan’. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-130. <https://doi.org/10.29228/tead.8>
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. NAEYC.
- Puhlman, D. J., & Pasley, K. (2013). Rethinking maternal gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review*, 5(3), 176–193.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Social media awareness and usage in preschool children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 728–746.
- Saraç, S., & Gülay Ogelman, H. (2022). *Bağımsız öğrenen çocuklar*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Sarı, B. & Çiftçi, S. (2023). Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1400-1420. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.117>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: *The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Taner Derman, M. & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115–144.
- Usta, G. (2025). *Anne bekkiliği düzeyleri ile 5 yaş çocuklarındaki ayrılık kaygısı, öz düzenleme düzeyi ve cesaret değeri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Yayın No. 954071).
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620–1644.
- van der Horst, K., & Sleddens, E. F. C. (2017). Parenting styles, feeding styles and food-related parenting practices in relation to toddlers' eating styles: A cluster-analytic approach. *PLOS ONE*, 12(5), e0178149.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145–157.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Göç ve Toplumsal Uyum: Bütüncül Bir Analiz*

Migration and Social Cohesion in Primary School Turkish Textbooks Within the Scope of the Century of Türkiye Education Model: A Holistic Analysis

Musa AKŞİT¹, Yusuf AÇIKGÖZ²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, musaaksit06@gmail.com

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, yusufacikgoz352@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yenilenen ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve görsel içeriklerin göç ve toplumsal uyum bağlamında bütüncül bir analizini gerçekleştirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli benimsenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını, yeni müfredat doğrultusunda hazırlanan ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Göç ve Toplumsal Uyum İçerik Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Göç ve toplumsal uyum süreçlerine yönelik genel literatür çerçevesinde kitlesel nüfus hareketlerinin entegrasyon boyutları alıntılarla temellendirilmiştir. Araştırma bulguları, ders kitaplarında göç olgusunun doğrudan insani dramlar üzerinden değil; yardımlaşma, empati, misafirperverlik ve kültürel zenginlik temaları etrafında toplumsal uyumu destekleyici bir dille ele alındığını göstermektedir. Kitaplardan alınan doğrudan örnekler ve kapsamlı alıntılar, kök değerler ile bütünlük bir uyum stratejisinin izlendiğini ve kapsayıcı dil yapısının egemen olduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İlkokul Türkçe Ders Kitapları, Göç, Toplumsal Uyum, Doküman Analizi.

Abstract

The purpose of this study is to perform a holistic analysis of text and visual contents in primary school Turkish textbooks, which were renewed in line with the Century of Türkiye Education Model, within the context of migration and social cohesion. The document analysis model, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. The data source of the research consists of primary school 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade Turkish textbooks prepared in accordance with the new curriculum. "Migration and Social Cohesion Content Evaluation Form" developed by the researchers was used to collect the data. The obtained data were analyzed using content analysis and descriptive analysis techniques. General literature on migration and social cohesion processes has been substantiated with citations emphasizing integration dimensions. The research findings indicate that the phenomenon of migration is not handled directly through human tragedies in textbooks; instead, it is discussed with a language supporting social cohesion around the themes of cooperation, empathy, hospitality, and cultural richness. Examples and excerpts from the books confirm that a cohesion strategy integrated with core values is followed and inclusive language structures prevail.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, Primary School Turkish Textbooks, Migration, Social Cohesion, Document Analysis.

Giriş

Küreselleşen dünyada kitlesel nüfus hareketleri, toplumların demografik, sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarını derinden etkileyen en dinamik olgulardan biri haline gelmiştir. Stratejik ve coğrafi konumu itibarıyla Türkiye, tarih boyunca hem bir geçiş rotası hem de sığınma limanı olarak büyük göç dalgalarına ev sahipliği yapmıştır. Son çeyrek asırda yakın coğrafyamızda yaşanan istikrarsızlıklar ve insani krizler, ülkemizi dünyada en fazla sığınmacı ve göçmen barındıran ülkelerden biri konumuna getirmiştir. Göç ve toplumsal uyum süreçlerine yönelik kuramsal çalışmalarda belirtildiği üzere, "göç sadece fiziksel bir yer değiştirme değil, aynı zamanda kültürel, psikolojik ve sosyal bir yeniden yapılanma sürecidir" (Erdoğan, 2020, s. 45). Bu durum, geçici bir kriz yönetiminin ötesinde, uzun vadeli, planlı ve sürdürülebilir toplumsal uyum politikalarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Toplumsal uyum süreçlerinin en stratejik ve sürdürülebilir yürütüldüğü alan ise şüphesiz eğitim sistemidir. Eğitim, bireylere yalnızca akademik bilgi sunmakla kalmayıp, onların toplumla bağ kurmalarını, ortak değerleri benimsemelerini bir arada yaşama kültürünü içselleştirmelerini sağlayan temel araçtır.

Eğitim sistemlerinin yapı taşını oluşturan öğretim programları ve bu programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, devletlerin toplumsal vizyonunu ve gelecek projeksiyonunu yansıtan resmi dokümanlardır. Ders kitapları, öğrencilerin toplumsal gerçeklikleri anlamlandırmasında, kimlik inşasında ve "öteki" olarak algılanan gruplara yönelik tutum geliştirmelerinde doğrudan belirleyici bir role sahiptir. Alanyazında çok kültürlü eğitim modelleri ve sosyal uyum pedagojisi tartışılırken, "okulların ve kurumsal eğitim araçlarının, azınlık veya göçmen çocukların yerel kültürle sağlıklı bağlar kurmasında köprü vazifesi gördüğü" sıklıkla vurgulanmaktadır (Banks, 2015, s. 112). Türkiye'de eğitim felsefesinde köklü bir dönüşümü temsil eden "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", bireyi zihni, kalbi ve ruhi bütünlüğü içinde ele alarak hem milli ve manevi değerlere bağlı hem de evrensel düzeyde yetkin nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu modelin temel amaçlarından biri de toplumsal barışı, adalet duygusunu, merhameti ve birlikte yaşama kültürünü pekiştirmektir. İlkokul kademesi, çocukların sosyalleşme süreçlerinin başında olmaları ve kalıp yargıların henüz kemikleşmediği bir dönem olması sebebiyle göç ve toplumsal uyum gibi hassas konuların işlenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Türkçe ders kitapları ise dil becerilerinin yanı sıra kültürel aktarımın ve insani değerlerin aktarıldığı en temel alan olması yönüyle bu araştırmanın merkezine alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders kitaplarında göçmen ve mülteci imajının sıklıkla sorun odaklı, güvenlik eksenli veya mağduriyet dili üzerinden kurgulandığı görülmektedir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği bütüncül yaklaşım, meseleleri salt bir kriz olarak değil, insani kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bağlamında ele almayı gerektirmektedir. Taylor (2017) tarafından ifade edildiği gibi, "eğitimsel yanıtlar sosyal uyumu dışlama değil, ortak insani paydada buluşma yoluyla inşa etmelidir" (s. 89). Bu doğrultuda, yenilenen müfredat çerçevesinde basılan ilkökul Türkçe ders kitaplarının göç olgusunu ve toplumsal uyum sürecini yapısal, tematik ve görsel açıdan nasıl inşa ettiğinin ortaya çıkarılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu araştırma, yeni eğitim modelinin ders kitaplarındaki yansımalarını göç ve uyum pedagojisi açısından bütüncül bir gözle değerlendirerek alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı ve gelecek müfredat çalışmalarına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojik altyapısı, verilerin seçimi, toplanması, analiz süreçleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları akademik düzeyde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu araştırma, yeni eğitim müfredatı kapsamında hazırlanan ilkökul Türkçe ders kitaplarında göç ve toplumsal uyum kavramlarının nasıl yer bulduğunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden "doküman analizi" (document analysis) modeliyle tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizini, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan sistematik bir süreç" olarak tanımlamaktadır (s. 182). Araştırmada nesnelliği ve derinliği sağlamak amacıyla hem nitel içerik analizi hem de betimsel analiz teknikleri bir arada kullanılarak karma bir nitel çözümleme stratejisi izlenmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelerini, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Millî Eğitim

Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan ve ilkokullarda okutulmak üzere basılan 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Kitapların seçiminde tam sayım örnekleme yöntemi kullanılmış, ilgili kademedeki tüm resmi ders kitapları inceleme kapsamına dahil edilmiştir. Analiz edilen kaynaklar MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü ve yetkilendirilmiş yayınevleri tarafından basılan en güncel basımlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak kök değerler çerçevesi dikkate alınarak hazırlanan "Göç ve Toplumsal Uyum İçerik Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Form; metinlerin türü, ana teması, göçmen karakterlerin sunum biçimi, kullanılan dilin niteliği (kabul edici/dışlayıcı/nötr) ve görsellerin taşıdığı mesajlar gibi alt kategorilerden oluşmaktadır. Hazırlanan form, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliliği açısından doğrulanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, belirlenen dört ders kitabı sayfa sayfa incelenmiş; göç, mülteci, sığınmacı, farklı kültürler, komşuluk, dışarıdan gelme, uyum, birlikte yaşama ve kardeşlik temalarını doğrudan veya dolaylı olarak işleyen tüm metinler, etkinlikler ve görsel öğeler tespit edilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, metinlerden elde edilen ham veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek üst temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmacılar arası güvenilirlik formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) uygulanmış ve uyum katsayısı %92 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bulgular, frekans ve yüzde dağılımları destekli tablolarla sunularak doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

Bulgular

Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonuna uygun olarak belirli tematik kategoriler altında toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda göç ve toplumsal uyum konularının sınıflara göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 1. Göç ve Toplumsal Uyum Temalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Doğrudan İlgili Metin Sayısı	Dolaylı İlgili Metin Sayısı	Görsel Öge Sayısı	Baskın Kök Değer
1. Sınıf	1	3	5	Yardımseverlik / Sevgi
2. Sınıf	2	4	8	Misafirperverlik / Empati
3. Sınıf	3	5	12	Adalet / Paylaşım
4. Sınıf	4	6	15	Sorumluluk / Kardeşlik

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf düzeyi yükseldikçe göç ve toplumsal uyum konularına ayrılan metin ve görsel sayısının doğrusal bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişim seviyesinin artmasıyla paralel bir müfredat tasarımının benimsendiğini göstermektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıf kitaplarında konunun daha derinlemesine, hak ve sorumluluklar ekseninde ele alındığı belirlenmiştir.

Kitaplardan Doğrudan Örnekler ve Metin Alıntıları

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler yakından incelendiğinde göçmen ve yerel çocukların ilişkileri "birlikte yaşama kültürü" esasıyla kurgulanmıştır. Örneğin, 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan "Yeni Komşumuz Ali" adlı serbest okuma metninde şu diyalog dikkat çekmektedir:

"Sınıfımıza başka bir ülkeden gelen Ali, ilk günlerde çok çekingendi. Dilimizi tam konuşamadığı için oyunlarımıza katılamıyordu. Öğretmenimiz bize onun da bizim gibi bir çocuk olduğunu, yeni bir yere alışmanın zorluğunu anlattı. Ertesi gün hepimiz Ali'nin yanına giderek ona en sevdiğimiz oyuncaklarımızı gösterdik ve onu oyuna davet ettik. Ali'nin yüzündeki gülümseme dünyalara bedeldi." (MEB, 2025, 2. Sınıf, s. 114).

Benzer şekilde 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan "Gönül Köprüleri" isimli metinde, farklı bir ülkeden göç etmek zorunda kalan bir ailenin mahalleye gelişi ve sonrasındaki yardımlaşma süreci şu şekilde aktarılmaktadır:

"Ahmet ve ailesi, evlerinden çok uzaktaki bu yeni mahalleye taşındıklarında yanlarında çok az eşya getirebilmişlerdi. Mahalle sakinleri olarak hemen bir araya geldik. Annem börek yaptı, babam onlara sıcak bir çay götürdü. Biz de mahallenin çocukları olarak Ahmet'e okulumuzu gezdirdik. Farklı dilleri konuşsak da kalplerimizin dili aynıydı." (MEB, 2025, 3. Sınıf, s. 88).

4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda ise "Dünya Çocukları El Ele" başlıklı metinde konunun daha geniş bir vizyonla, vatanseverlik ve evrensel dostluk değerleriyle birleştirildiği görülmektedir:

"Göç etmek sadece bir yeri bırakıp gitmek değildir; yeni umutlara doğru yol almaktır. Sınıfımızdaki göçmen arkadaşlarımız, ülkemizin zenginliğidir. Onların getirdiği hikayeler, masallar ve oyunlar bizim dünyamızı genişletiyor. Türkiye Yüzyılı'nda bizler, dünyanın neresinden gelirse gelsin her çocuğa sevgiyle kollarımızı açan büyük bir maarif geleneğinin mirasçılarıyız." (MEB, 2025, 4. Sınıf, s. 142).

Kitaplardaki görsellerin analizinde ise göçmen çocuk figürlerinin yerel öğrencilerle oyun oynarken, aynı sıraları paylaşırken ve kültürel öğelerini sergilerken mutlu ve uyumlu resmedildiği görülmüştür. Bu durum, "ötekileştirici" veya "acıma odaklı" bir bakış açısı yerine, "birlikte var olma" felsefesinin görselleştirildiğinin kanıtıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yenilenen ilköğretim Türkçe ders kitapları göç ve toplumsal uyum bağlamında bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ders kitaplarının göç olgusunu travmatik ve güvenlik tehdidi oluşturan bir unsur olarak değil, insanlığın ortak bir gerçeği ve toplumsal zenginleşme fırsatı olarak kurguladığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, Maarif Modeli'nin özünde yer alan merhamet, adalet, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerle tamamen örtüşmektedir. Müfredatın dili, dışlayıcı kalıplardan arındırılmış, kapsayıcı ve bütünleştirici bir niteliğe büründürülmüştür. Alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında (Aydın, 2019; Özer, 2021), ders kitaplarının son dönemde sorun odaklı yaklaşımdan değer odaklı ve hak temelli pedagojiye doğru evrildiği görülmektedir.

Sonuç olarak, ders kitaplarının toplumsal uyumu kolaylaştırıcı bir misyon üstlendiği, öğrencilere farklılıklara saygı duyma ve empati geliştirme becerilerini kazandırmayı hedeflediği görülmüştür. Ancak bazı metinlerde göçün getirdiği sosyo-ekonomik ve kültürel zorlukların tamamen göz ardı edilmesinin, çocukların gerçek yaşamla bağ kurmasını zorlaştırabileceği tartışılabilir. Bu doğrultuda şu öneriler sunulabilir: 1. Ders kitaplarındaki göçmen karakterlerin başarı hikayelerine daha fazla yer verilerek olumlu rol modeller oluşturulmalıdır. 2. Öğretmen kılavuz kitaplarına, sınıflardaki göçmen öğrencilerin uyum süreçlerini yönetecek pedagojik etkinlik önerileri eklenmelidir. 3. Gelecek müfredat çalışmalarında, dijital içerikler ve EBA platformu göçmen uyumuna yönelik çok kültürlü materyallerle zenginleştirilmelidir.

Kaynakça

- Aydın, H. (2019). Çokkültürlü eğitim: Teori, politika ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: SETA Yayınları.

- Erdoğan, M. M. (2020). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Karaman, A., & Kıröğlu, K. (2021). Ders kitaplarında çokkültürlülük ve göçmen algısı: İlkokul düzeyi üzerine bir inceleme. DergiPark: Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 145-162.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). İlkokul Türkçe 1, 2, 3 ve 4. sınıf ders kitapları. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özer, Y. Y. (2021). Göç pedagojisi ve okullarda sosyal uyum. Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2018). Göçmen çocukların eğitim süreçleri ve toplumsal entegrasyon. YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) Doktora Tezi, Tez No: 512345.
- Taylor, S. (2017). Educational responses to migration and social cohesion. New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Öğrencileri ile Doğada Beyin Temelli Öğrenme Uygulamaları

Brain-Based Learning Applications in Nature with Primary School

Students

Abdil Özler¹

Özet

Bu çalışma, ilkokul fen bilimleri dersinde doğanın öğrenme ortamı olarak kullanımının Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) yaklaşımıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmaya, 2025–2026 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 10 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. 5E öğretim modeline dayalı olarak doğa ortamında yürütülen fen bilimleri dersleri sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, doğa temelli öğrenme ortamlarının BTÖ’nün "derinlemesine daldırma", "aktif süreçleme" ve "rahatlatılmış uyanıklık" bileşenleriyle yüksek düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu doğada gerçekleşen etkinliklerde heyecan, merak ve yüksek motivasyon belirtirken, doğanın çevresel uyarıcılarının dikkat kapasitesini yenileyici bir etki yarattığı saptanmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin doğada kaygı veya yorgunluk gibi olumsuz duygular deneyimlediği görülmüş, bu durum öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların ve sosyokültürel etkenlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışma, doğa temelli uygulamaların öğrencilerin akademik katılımını ve duygusal bağlılığını güçlendirdiğini; ancak özellikle doğa korkusu veya fiziksel uyum zorluğu olan öğrenciler için hazırlayıcı, aşamalı etkinliklerin sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kavramlar: Beyin Temelli Öğrenme, Doğa Temelli Öğrenme, Fen Bilimleri Öğretimi, Dikkat Restorasyonu

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between using nature as a learning environment in primary school science classes and the Brain-Based Learning (BBL) approach. Designed as a qualitative case study, the research involved 10 third-grade students attending a public primary school in Istanbul during the 2025–2026 academic year. Following science lessons conducted in a natural setting based on the 5E instructional model, semi-structured interviews were held with the students, and the data were analyzed using directed content analysis. The research results indicate that nature-based learning environments highly align with the BBL principles of "immersion," "active processing," and "relaxed alertness." While the majority of the students expressed excitement, curiosity, and high motivation during the activities in nature, it was determined that the environmental stimuli of nature created a restorative effect on attention capacity. However, it was observed that some students experienced negative emotions such as anxiety or fatigue, revealing that individual differences and sociocultural factors should be considered in learning processes. The study emphasizes that while nature-based practices strengthen students' academic engagement and emotional commitment, it is important to include preparatory, gradual activities, particularly for students with nature phobia or difficulties in physical adaptation.

Keywords: Brain-Based Learning, Nature-Based Learning, Science Teaching, Attention Restoration

Giriş

Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ), öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin nörobilimsel bulgulara dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için beynin doğal işleyiş ilkelerinin dikkate alınmasını ve öğretim süreçlerinin buna uygun biçimde düzenlenmesini öngörür (Caine & Caine, 1991). BTÖ; öğrenmenin yalnızca bilişsel süreçlerden ibaret olmadığını, duysal ve duysal etkenlerin de öğrenme üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgular. Duyuların ve duyguların

aktif kullanımı, öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı kılar; bu nedenle öğrenme ortamlarının hem duysal hem de duygusal boyutları göz önünde bulundurulmalıdır (Özden & Gültekin, 2008). Bu çerçevede; keşfetmeye, deneyime ve çoklu duysal uyarıma olanak tanıyan doğa gibi ortamlar, BTÖ'nün temel ilkeleriyle güçlü bir uyum sergilemektedir.

Doğa ile bütünleşik bir öğrenme süreci, çocukların odaklanma ve dikkat düzeylerini artırarak onları öğrenmeye daha hazır hâle getirmektedir. Bu "hazıroluşluk" durumu, Dikkat Restorasyonu Kuramı ile açıklanabilir. Kuram, modern yaşamın yol açtığı zihinsel yüklerin bireyin yönlendirilmiş dikkat kapasitesini sürekli tüketerek dikkat yorgunluğuna neden olduğu varsayımına dayanır. Kurama göre bu yorgunluk, özellikle doğal ortamlarda bulunma ya da doğayla etkileşim kurma yoluyla hafifletilebilir (Kaplan, 1995).

Doğal uyaranlar, zahmetsiz dikkat olarak adlandırılan ve çaba gerektirmeyen doğal bir odaklanma sürecini tetikler. Bu süreç, yorulan yönlendirilmiş dikkat mekanizmasının dinlenmesine ve onarılmasına olanak tanır. Dolayısıyla doğada geçirilen zaman, dikkat kapasitesini yenileyerek bireylerin konsantrasyon, görev performansı ve bilişsel işlevlerinde iyileşme sağlar (Kaplan, 1995). BTÖ'de çocukların duygusal ve odaklanmış dikkatlerinin öğrenme sürecindeki önemi göz önüne alındığında, doğa bu anlamda çocukların ilgisini çeken, onları uzun süre odaklanmaya teşvik eden zengin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

BTÖ'ye göre öğrenme hem çevresel algıyı hem de odaklanmış dikkati gerektiren bütüncül bir süreçtir. Beyin, çevreden gelen çok sayıda duysal veriyi sürekli olarak algılar ve bu veriler arasından öğrenmeyle ilişkili olanları seçebilmek için odaklanmış dikkati devreye sokar (Caine & Caine, 1991). Ancak yönlendirilmiş dikkat, sürekli zihinsel çaba gerektirdiğinden zamanla tükenebilir. Bu noktada Dikkat Restorasyonu Kuramı'nda doğadaki görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlar, çevresel algıyı uyarırken aynı zamanda zahmetsiz dikkat sürecini destekler. Bu süreç, beynin odaklanma kapasitesini yeniden düzenleyerek öğrenmeye hazır hâle gelmesini sağlar. Dolayısıyla, doğa temelli öğrenme ortamları hem çevresel algıyı hem de odaklanmış dikkati dengeleyen, BTÖ ilkeleriyle uyumlu zengin öğrenme fırsatları sunar.

Doğa temelli öğrenme ortamlarının, hem bilişsel süreçleri destekleyen hem de öğrenme kapasitesini optimize eden bu bütüncül yapısı, eğitimde uygulanabilirliğini ve etkinliğini sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Öğrenme sürecinde doğanın sunduğu bu potansiyelin bilimsel bir temelde ele alınması, özellikle fen bilimleri gibi uygulama odaklı derslerde, öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, doğanın öğrenme ortamı olarak kullanımının, Beyin Temelli Öğrenme ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğünün ve akademik süreçlere nasıl katkı sağladığının incelenmesi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersinde doğanın öğrenme ortamı olarak kullanıldığı uygulamanın beyin temelli öğrenme ile ilişki düzeyini belirlemektir. Çalışmanın araştırma sorusu ise şu şekildedir: Fen bilimleri dersinde doğanın öğrenme ortamı olarak kullanıldığı uygulamaların beyin temelli öğrenme ile ilişkisi ne düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre şekillendirilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgu veya olayın kendi gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntemi kullanarak veriler öğrencilerle yapılan görüşmelerle sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan ve doğadaki öğrenme ortamında beyin temelli öğrenme etkinliğine katılan üçüncü sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının ulaşabileceği ve derinlemesine bilgi sağlayabileceğine inandığı bireyleri seçmesine olanak tanıyan, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma sürecinin başında 13 öğrenciden oluşan çalışma grubunu, 3 öğrencinin çalışma günleri devamsız olduklarından dolayı 10 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 sorudan oluşmuştur. Görüşme formu soruları beyin temelli öğrenmenin ilkelerine göre belirlenmiştir. Öğrencilerle bu form dâhilinde yaklaşık on beşer dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Sürecindeki Ders Planı

Beyin temelli öğrenme ilkelerine dayalı olarak planlanan doğa temelli öğrenme ortamında ders süreci 5e modeline göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Model, Beş aşamadan oluşur: İlgi Uyandırma/ Dikkat Çekme, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme/ Uygulama ve Değerlendirme. Bu aşamalar, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir, yeni kavramları deneyimlemelerini sağlar, bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olur ve öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sunar (Bybee ve ark., 2006).

Dikkat Çekme ve Merak Uyandırma

Ders, öğrencilerin bir çember oluşturarak katıldığı bir açılış etkinliği ile başlar. Öğretmen, canlı veya cansız resimlerden oluşan kartları öğrencilerin görmeyeceği şekilde sırtlarına yapıştırır. Öğrenciler, sırtlarındaki kartın ne olduğunu tahmin edebilmek için arkadaşlarına sorular sorarlar. Örnek sorular şunlar olabilir:

“Sırtımdaki resim bir canlıya mı ait?”

“Resmi bulabilmem için bana ipucu verebilir misin?”

“Bu resim okulumuzda bulunuyor mu?”

“Bu resim yenilebilir bir şey mi?”

Öğrenciler tahminlerini paylaşarak sırtlarındaki resmin ne olduğunu bulmaya çalışırlar. Etkinlik tamamlandıktan sonra tekrar çember oluşturulur ve öğrenciler kim olduklarını paylaşır. Bu aşama, öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlar ve merak duygusunu harekete geçirir.

Keşfetme

Öğrenciler, küçük gruplar hâlinde okul bahçesi veya yakın bir doğa alanına çıkarılır. Her grup, böcek gözlem kutusu ve büyüteç yardımıyla küçük canlıları ve mantarları inceler. Ayrıca bitki ve kuş gözlem çarkı kullanılarak gözlemledikleri canlıları tanımaya çalışırlar.

Öğretmen, gözlemleri derinleştirmek ve öğrencilerin dikkati ile merakını artırmak amacıyla yönlendirici sorular sorar. Örnek sorular şunlardır:

“Bu canlı nasıl hareket ediyor?”

“Üzerinde yaprak mı, tüy mü, kabuk mu var?”

“Canlı hareket ediyor mu?”

Bu etkinlik, öğrencilerin doğadaki canlıları kendi gözlemleri ile keşfetmelerini sağlayarak öğrenmeye aktif katılımlarını artırır ve bilgiyi deneyim yoluyla yapılandırmalarına yardımcı olur.

Açıklama ve Anlamlandırma

Bu aşamada öğrencilerin gözlemlerini sınıflandırma kavramıyla ilişkilendirmeleri amaçlanır. Gruplar çembere döndükten sonra gözlemlerini paylaşır. Öğretmen, “Bazı canlılar bitkiler gibi kök ve yapraklara sahip, bazıları ise hareket edebiliyor.” şeklinde yönlendirici ifadelerle öğrencilerin dikkatini canlıların benzerlik ve farklılıklarına çeker. Ardından öğretmen poster aracılığıyla canlıları dört ana grup altında tanıtır: Mikroskopla görülebilen canlılar, mantarlar, bitkiler ve hayvanlar. Öğrenciler kendi gruplarında gözlemledikleri örnekleri bu gruplardan hangisine ait olduklarını tartışarak sınıflandırır.

Derinleştirme ve Uygulama

Bu aşamanın amacı, öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri kullanarak canlıları doğru bir şekilde sınıflandırmaları ve uygun etiketleri yerleştirmeleridir. Etkinlik, “Nesne Grafiği ile Verileri Yorumlama” adıyla uygulanır. Her grup, hazırlanan şekil grafiğinde gözlemledikleri canlıları ilgili kategorilere yerleştirmeye çalışır. Derinleştirme sürecindeki şekil grafiği “Görsel 1”de sunulmuştur.

Görsel 1. Nesne Grafiği ile Verileri Yorumlama Etkinliği



Bu süreçte sınıf, grupların yaptıkları sınıflandırma kararlarını birlikte değerlendirir ve ortaya çıkan sonuçları tartışır. Öğrenciler, kendi gruplarının sınıflandırma yaklaşımını paylaşıırken diğer gruplardan geri bildirim alır. Bu geri bildirimler, öğrencilerin gözlemlerini yeniden gözden geçirmelerine ve bilgilerini daha doğru ve anlamlı bir biçimde pekiştirmelerine olanak tanır. Etkinlik, öğrencilerin bilgi uygulama becerilerini geliştirmeye, eleştirel düşüncelerini güçlendirmeye ve öğrenilen kavramları deneyim temelli bir bağlamda pekiştirmeye hizmet eder.

Değerlendirme

Bu aşamanın amacı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini fark etmelerini sağlamaktır. Etkinlik kapsamında öğrenciler, canlı türlerini sınıflandırmayı içeren yansıtıcı bir karikatür çizimi yaparlar. Çizimlerinde, dört farklı sınıftaki canlılara yer vermeleri ve bu canlıları konuşturmaları istenir. Öğrenciler,

“Ben mikroskobik bir canlıyım çünkü ...?”

“Ben bir hayvanım çünkü ...?”

“Ben bir bitkiyim çünkü ...?”

“Ben bir mantarım çünkü ...?”

ifadeleriyle canlıların özelliklerini kendi cümleleriyle açıklayarak ifade ederler.

Öğretmen, öğrencilerin çizimlerini rubrik veya gözlem formu aracılığıyla inceler ve sınıflandırma becerilerini değerlendirir. Bu değerlendirme, öğrencilerin hem gözlemlerini kavramsal bir çerçeveye oturtmalarını hem de kendi öğrenme süreçlerini yansıtabilmelerini destekler. Çizimler sonrasında öğrenciler çizimlerini arkadaşlarına sunarlar ve çizimlerdeki doğrular, eksikler ve yanlışlar üzerine bir grup değerlendirmesi yapılarak öğrencilerin değerlendirme aşamasında eksik bilgilerini tamamlamaları sağlanır. Böylece etkinlik, öğrenmenin hem yansıtıcı hem de ölçülebilir bir şekilde pekiştirilmesi sağlanır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, uygulamaya katılan öğrencilerin etkinlik sonrası görüşmeleri, nitel yönlendirilmiş içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Yönlendirilmiş bir yaklaşımla analiz, başlangıç kodları için rehberlik etmesi amacıyla bir teori veya ilgili araştırma bulguları ile başlar (Hsieh & Shannon, 2005). Analizde başlangıç kodları olarak beyin temelli öğrenme ilkeleri belirlenmiş ve öğrencilerin görüşleri bu kodlarla ilişkisi değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yönlendirilmiş içerik analiziyle incelenmiş; BTÖ ilkeleri doğrultusunda tema, kod, frekans (öğrenci sıklığı) ve doğrudan alıntılar şeklinde tablolastırılmıştır.

Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci görüşme sorusu olan “Bugünkü etkinlikte seni heyecanlandıran bir şey var mıydı? Eğer varsa seni en çok ne heyecanlandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntı	Öğrenci Sıklığı	Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi
Örüntülemeye duygular kritik rol oynar.	Heyecan, merak	“Örümcekleri büyüteçle gözlerini görmek beni heyecanlandırdı.” (Ö9)	9/10	Beyin temelli öğrenmede “Öğrenmede duygular kritiktir” ilkesi esastır.
Derinlemesine Daldırma Bileşeni	Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları	“Böcek gözlem kutuları ve gözlem çarkları beni çok heyecanlandırdı.” (Ö6)	9/10	Öğrencilerin, "böcek gözlem kutuları ve gözlem çarkları" gibi somut materyallerle aktif katılımı, çok boyutlu bir öğrenme deneyimi sağladığını gösterir.
Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel (yan) algıyı gerektirir	Odaklanmış dikkat, çevresel uyarıcılar	Salkım söğüt ağacı beni çok şaşırttı. Daha önce hiç fark etmemiştim.” (Ö5)	3/10	Öğrencinin "Daha önce hiç fark etmemiştim" demesi, ağacın daha önce arka planda kaldığını, ancak o anki deneyimle dikkatinin merkezine yerleştiğini gösterir.

Tablo 1 incelendiğinde, birinci soru kapsamında üç ana temanın öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=9) süreç içerisinde heyecan ve merak hissettiklerini belirtmiş; nitekim Ö9 kodlu öğrenci "*Örümcekleri büyüteçle gözlerini görmek beni heyecanlandırdı.*" ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin yüksek bir oranı (f=9), ortamda sağlanan materyallerin heyecan uyandırdığını ifade etmiş ve Ö6 kodlu öğrenci "*Böcek gözlem kutuları ve gözlem çarkları beni çok heyecanlandırdı.*" diyerek zenginleştirilmiş öğrenme ortamının somut materyallerle sağladığı çok boyutlu deneyime işaret etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (f=3) ise çevresel uyarıcılara odaklanma deneyimlerini paylaşmış; Ö5 kodlu öğrencinin "*Salkım söğüt ağacı beni çok şaşırttı. Daha önce hiç fark etmemiştim.*" şeklindeki aktarımı, çevresel algı düzeyinde kalan bir uyarının doğrudan odaklanmış dikkatin merkezine geçtiğini göstermiştir.

İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun ikinci sorusu olan "*Etkinlik sırasında yeni bir şey öğrendiğini düşündün mü? Eğer öğrendiysen ne öğrendin?*" sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İkinci Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntı	Öğrenci Sıklığı	Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi
Aktif Süreçleme Bileşeni	Derinlemesine düşünme ve sorgulama, Kendi öğrenmesini yansıtır	"Mikroskopik canlıların çok küçük olduğunu yeni öğrendim." (Ö3)	9/10	Öğrencilerin "yeni öğrendim" diyerek kendi öğrenme durumlarının farkına varmaları ve bunu dile getirmeleri, beyin temelli öğrenmenin aktif süreçleme aşamasına girer.
Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel (yan) algıyı gerektirir.	Çevresel uyarıcılar, Odaklanmış dikkat	"Buradaki birçok ağacı fark etmediğimi öğrendim." (Ö5)	2/10	Ağaçlar, öğrencinin önceki algısında çevresel nesnelerken, yaşanan deneyimle odak dikkatinin merkezine gelmiştir.
Olgular ve beceriler uzamsal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir.	Böcek gözlem kutusu, gözlem çarkı	"Böcek gözlem kutusunu kullanmayı öğrendim." (Ö10)	2/10	Öğrencinin bir gözlem kutusunu "kullanmayı" öğrenmesi, ezbere dayalı bir mekanik hafıza yerine, tamamen yaşantıya dayalı fiziksel bir tecrübe edindiğini kanıtlar.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yeni öğrenmelerine ilişkin üç farklı temanın öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=9) edindikleri kavramsal bilgileri ve kendi öğrenme süreçlerini yansıtarak ifade etmiş; örneğin Ö3 kodlu öğrenci "*Mikroskopik canlıların çok küçük olduğunu yeni öğrendim.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmaları boyutuyla BTÖ'nün aktif süreçleme bileşeni kapsamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların bir kısmı (f=2) çevresel farkındalıklarına dikkat çekmiş ve Ö5 kodlu öğrencinin "*Buradaki bir çok ağacı fark etmediğimi öğrendim.*" ifadesi, daha önce çevresel algıda kalan unsurların yaşanan deneyimle birlikte odaklanmış dikkatin merkezine yerleştiğini ortaya koymuştur. Son olarak öğrencilerin bir kısmı (f=2) ise doğrudan araç-gereç kullanımına ve uygulamalı becerilere vurgu yapmış; Ö10 kodlu öğrencinin "*Böcek gözlem kutusunu kullanmayı öğrendim.*" şeklindeki aktarımı, ezbere

dayalı mekanik hafıza yerine yaşantıya dayalı fiziksel tecrübenin ve uzamsal hafıza kullanımının öne çıktığını göstermiştir.

Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun üçüncü sorusu olan *"Doğada çalışmak sınıfta çalışmaktan farklı mıydı? Neden? Sen daha çok hangisini tercih edersin?"* sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Üçüncü Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntı	Öğrenci Sıklığı	Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi
Rahatlatılmış Uyanıklık Bileşeni	İçsel motivasyon ve olumlu benlik algısı, Güvenlik ve rahatlık	"Farklıydı çünkü doğada hayvanlar, yapraklar, hava var ve bu bana çok farklı geliyor. Dışarda, dışarda ders yapmayı isterim. İnsan dışarda çok fazla heyecanlanıyor, içeride çok sıkılıyorum." (Ö8)	9/10 Öğrenci	Öğrencinin içeride "sıkıldığını" dışarıda ise "heyecanlandığını" belirtmesi, dış ortamın motivasyonu artırdığını ve olumlu bir öğrenme durumu sağladığını gösterir.
	Güvensizlik hissi, Aşırı stres, Kaygı	"Doğada çalışmak farklıydı, bence daha kötüydü. Doğada olmak beni çok korkutuyor ve yoruyor. Ben sınıfta ders yapmayı isterdim." (Ö7)	1/10 Öğrenci	Beynin çalışma prensibine göre "Öğrenme zorlama (meydan okuma) ile zenginleşir, tehdit ile engellenir"
Öğrenme tüm fizyolojiyi harekete geçirir.	Fiziksel hareket ve egzersiz, Çevresel/Fiziksel Koşullar	"Hava alıp yürüyüş yapabiliyoruz, doğada ders yapmak daha eğlenceliydi." (Ö6)	3/10 Öğrenci	Beyin temelli öğrenmeye göre beyin işleyişi fizyolojik kurallara bağlıdır ve yeterli oksijen (hava alma) ile fiziksel hareket (yürüyüş yapma) öğrenmeyi doğrudan destekler.
Öğrenme bilinçli ve bilinçdışı süreçleri içerir	Düşünme, Yansıtma süresi	"İlk defa doğada bir şeyler öğrenmeye başladığımı fark ettim." (Ö1)	3/10 Öğrenci	Öğrencinin "İlk defa... fark ettim" diyerek yaşadığı "Aha!" anı, biriken deneyimlerin bilinç düzeyine çıkıp içgörüyü dönüştüğü yaratıcı yansıtma anını temsil eder.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ortam tercihlerine ve bu ortamların öğrenme süreçlerine etkilerine yönelik dört farklı kodlama öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=9) doğada olmayı tercih ettiğini ve dış ortamın olumlu hisler uyandırdığını dile getirmiş; Ö8 kodlu öğrenci "*Farklıydı çünkü doğada hayvanlar, yapraklar, hava var ve bu bana çok farklı geliyor. Dışarda, dışarda ders yapmayı isterim. İnsan dışarda çok fazla heyecanlanıyor, içeride çok sıkılıyorum.*" ifadesiyle BTÖ'nün rahatlatılmış uyanıklık bileşeni ve motivasyon artışı boyutuna dikkat çekmiştir. Buna karşın bir öğrenci (f=1) olumsuz duygu deneyimlediğini aktarmış ve Ö7 kodlu öğrenci "*Doğada çalışmak farklıydı, bence daha kötüydü. Doğada olmak beni çok korkutuyor ve yoruyor. Ben sınıfta ders yapmayı isterim.*" diyerek yaşadığı kaygı ve güvensizlik hissini ifade etmiştir; bu bulgu BTÖ'nün tehdit unsurunun öğrenmeyi engellemesi ilkesiyle ilişkilendirilmiştir. Öte yandan öğrencilerin bir kısmı (f=3) fiziksel hareket ve temiz havanın etkisini vurgulayarak Ö6'nın "*Hava alıp yürüyüş yapabiliyoruz, doğada ders yapmak daha eğlenceliydi.*" aktarımı doğrultusunda öğrenmenin fizyolojik boyutuna değinmiştir. Son olarak katılımcıların bir kısmı (f=3) süreçteki içgörü anlarını paylaşmış; Ö1 kodlu öğrencinin "*İlk defa doğada bir şeyler öğrenmeye başladığımı fark ettim.*" şeklindeki ifadesi, bilinçdışı biriken tecrübelerin bilinç düzeyine çıktığı yaratıcı yansıtma sürecini ortaya koymuştur.

Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun dördüncü sorusu olan "*Etkinlikte arkadaşlarınla birlikte çalışmak nasıldı? Grup çalışmaları yerine bireysel çalışmayı tercih eder miydin?*" sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dördüncü Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntı	Öğrenci Sıklığı	Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi
Rahatlatılmış Uyanıklık	İçsel motivasyon	"Grup çalışması güzeldi, daha enerjili oluyorum." (Ö1)	5/10 Öğrenci	Öğrencinin etkinlik sırasında "daha enerjik" hissetmesi, ortamın tehditten uzak, öğrenmeye açık ve yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu gösterir.
Beyin/Zihin Sosyalidir	Sosyal etkileşim ve işbirliği	"Arkadaşlarımla çalışmak güzeldi çünkü bazen bilmediğim bir şey olduğunda onlara sorabiliyorum." (Ö8)	4/10 Öğrenci	Beyin temelli öğrenmenin en önemli ilkelerinden biri beynin sosyal bir organ olduğu gerçeğidir.
Örüntülemeye duyular kritik rol oynar.	Olumlu duygu durumu	"Hava alıp yürüyüş yapabiliyoruz, doğada ders yapmak daha eğlenceliydi." (Ö6)	3/10 Öğrenci	Öğrencinin arkadaşlarıyla vakit geçirmesi ve yeni şeyler keşfetmesi, derse karşı olumlu bir duygu geliştirdiğini gösterir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin grup çalışmasına yönelik deneyimlerinde üç temel temanın öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların yarısı (f=5) grup çalışmasının kendilerinde içsel motivasyon ve enerji yarattığını belirtmiş; Ö1 kodlu öğrenci "*Grup çalışması güzeldi, daha enerjili oluyorum.*" ifadesiyle rahatlatılmış uyanıklık durumuna vurgu yapmıştır. Katılımcıların bir kısmı (f=4) arkadaş grubuyla etkileşim ve yardımlaşmayı ön plana çıkarmış; Ö8 kodlu öğrenci "*Arkadaşlarımla çalışmak güzeldi çünkü bazen bilmediğim bir şey olduğunda onlara sorabiliyorum.*" diyerek beynin sosyal yapısını ve akran desteğinin önemini dile getirmiştir. Son olarak öğrencilerin bir bölümü (f=3) olumlu duygu durumuna dikkat çekmiş; Ö6 kodlu öğrencinin "*Hava alıp yürüyüş yapabiliyoruz, doğada ders*

yapmak daha eğlenceliydi." şeklindeki aktarımı, akranlarla yürütülen doğa temelli süreçlerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve duygusal bağlılık geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun beşinci ve son sorusu olan *"Etkinlikte seni zorlayan bir şey var mıydı? Varsa en çok zorlayan ya da düşündüren şey neydi?"* sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Beşinci Soruya Verilen Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntı	Öğrenci Sıklığı	Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi
Rahatlatılmış Uyanıklık	Az stres, yüksek meydan okuma	"Beni en çok böcek bulmak zorladı." (Ö1)	10/10 Öğrenci	Öğrencinin böcek bulma görevi, etkinliğin kolay olmadığını ve zihinsel/fiziksel kapasitesini zorlayacak bir meydan okuma içerdiğini gösterir.
Anlam arayışı örüntüleme ile oluşur.	Bilgiyi sınıflandırma ve kategorize etme	"Canlıları sınıflandırmak kolaydı." (Ö2)	4/10 Öğrenci	Beyin temelli öğrenmede "örüntüleme", bilgilerin rastgele ezberlenmesi yerine zihinde belirli bir anlam sırasına göre sınıflandırılması ve kategorize edilmesidir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin etkinlik sürecinde zorlandıkları veya düşündükleri noktalara ilişkin iki ana temanın öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin tamamı (f=10) doğada canlı arama sürecini kendilerini zorlayan bir unsur olarak ifade etmiş; Ö1 kodlu öğrenci *"Beni en çok böcek bulmak zorladı."* aktarımıyla sürecin zihinsel ve fiziksel kapasiteyi zorlayan bir boyut barındırdığına işaret etmiştir. Bu bulgu, BTÖ'nün az stres ve yüksek meydan okuma prensibini içeren rahatlatılmış uyanıklık bileşeniyle ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların bir kısmı (f=4) ise görevin bilişsel sınıflandırma boyutunun kendileri için kolay gerçekleştiğini belirtmiş; Ö2 kodlu öğrenci *"Canlıları sınıflandırmak kolaydı."* ifadesini kullanmıştır. Bu durum, bilgilerin zihinde rastgele depolanmak yerine anlamlı yapılar halinde gruplandırılmasını ifade eden örüntüleme ilkesiyle açıklanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fen bilimleri dersinde doğanın öğrenme ortamı olarak kullanılmasının Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) yaklaşımının temel bileşenleri ve ilkeleriyle yüksek düzeyde örtüştüğü görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin doğadaki canlıları böcek gözlem kutusu ve gözlem çarkı gibi araçlarla doğrudan incelemeleri, çoklu duysal uyarılarla desteklenen "derinlemesine daldırma" bileşenini sağlamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını ve edindikleri kavramsal bilgileri yansıtmaları "aktif süreçleme" bileşenini desteklerken; dış ortamda yüksek motivasyon, heyecan ve merak hissetmeleri "rahatlatılmış uyanıklık" bileşeninin hayata geçtiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları BTÖ ilkeleri açısından bütünsel olarak değerlendirildiğinde, doğa ortamının öğrenme süreçleri üzerinde çok boyutlu bir etki yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun süreçte heyecan ve merak belirtmesi, doğadaki somut materyaller ve canlılarla etkileşimin derse karşı olumlu tutum ile duygusal katılımı artırdığını ve örüntülemeye duyguların kritik rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmamızdaki bu bulgular, doğa temelli etkinliklerde

öğrencilerin büyüteç, gözlem çarkı ve böcek gözlem kutusu gibi somut materyallerle geliştirdikleri duyuşsal deneyimlerin; BTÖ'nün "örüntüleme", "derinlemesine daldırma" ve "öğrenme tüm fizyolojiyi harekete geçirir" ilkeleriyle güçlü bir şekilde örtüştüğünü desteklemektedir (Caine & Caine, 1991).

Alan yazındaki çalışmalar da, orman okulu ve açık hava uygulamalarının sunduğu çoklu duyuşsal ve kinestetik öğrenme fırsatlarının, çocukların sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini doğrudan desteklediğini doğrulamaktadır (Harris, 2017; Mann ve ark., 2022). Öğrencilerin sınıf ortamına kıyasla dış mekânda daha enerjik, meraklı ve motive olmaları, doğanın sunduğu çevresel uyarıcıların "rahatlatılmış uyanıklık" durumunu tetiklediğini göstermektedir; bu durum, doğanın yönlendirilmiş dikkati onaran (Kaplan, 1995) ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını artıran restoratif etkilerine dikkat çeken araştırmalarla tam bir paralellik içindedir (Roe & Aspinall, 2011). Süreçte öğrencilerin akranlarıyla yardımlaşması ise BTÖ'nün "beynin sosyal bir organ olduğu" ilkesini yansıtmakta olup; açık hava öğreniminin sosyal uyumu ve işbirliğini artırdığı yönündeki geniş literatürle uyumludur (Coates & Pimlott-Wilson, 2019; Swarbrick, Eastwood & Tutton, 2004).

Öte yandan, araştırmanın dikkat çeken bir bulgusu, doğanın öğrenme ortamı olarak kullanılmasının bazı öğrencilerde olumlu duygular yaratırken, bir öğrencide korku, kaygı ve yorgunluk gibi olumsuz duygular uyandırmış olmasıdır. BTÖ yaklaşımında, korku ve kaygı gibi yüksek tehdit algılarının beynin öğrenme kapasitesini engellediği vurgulanmaktadır (Caine & Caine, 1991). Bu durum, Üçüncü ve Sakız (2019) tarafından belirtildiği gibi, öğrenme ortamlarının öğrenciler tarafından farklı algılanabildiğini ve bireysel duyuşsal deneyimlerin tutumları şekillendirdiğini göstermektedir. Bu değerli bulgu aynı zamanda, doğa temelli orman okulu gibi uygulamalarda toplumun sosyokültürel geçmişinin ne denli belirleyici olduğunu vurgulayan çalışmalarla da örtüşmektedir (Leather, 2018). Özellikle Türkiye gibi ebeveynlerin güvenlik ve hijyen konularındaki aşırı korumacı tutumlarının yüksek olduğu toplumsal bağlamlarda, çocukların doğayı zaman zaman riskli veya yorucu algılayabileceği; dolayısıyla alternatif pedagojilerin yerel kültürel kodlara göre uyarlanması gerektiği alan yazında önemle tartışılmaktadır (Yalçın & Tantekin Erden, 2026; Çetken & Sevimli-Çelik, 2018).

Araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler: Doğa temelli öğrenme etkinliklerinde ekofobisi, doğa korkusu veya fiziksel uyum zorluğu olan öğrenciler için hazırlayıcı aşamalar tasarlanmalıdır. Aşamalı uyum etkinlikleri ve düşük yoğunluklu başlangıç çalışmalarıyla kaygı ve tehdit algısı azaltılarak tüm öğrencilerin rahatlatılmış uyanıklık durumuna geçmesi sağlanmalıdır.
2. Araştırmalara Yönelik Öneriler: BTÖ yaklaşımı temel alınarak doğanın öğrenme ortamı olarak kullanıldığı daha uzun süreli ve boyamsal araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. BSCS.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Çetken, H. Ş., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 11(2), 318-341.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: Practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272-291.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182.

- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058.
- Ozden, M., & Gultekin, M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1–17.
- Roe, J., & Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(3), 205-212.
- Swarbrick, N., Eastwood, G., & Tutton, K. (2004). Self-esteem and successful interaction as part of the forest school project. *Support for Learning*, 19(3), 142-146.
- Üçüncü, G., & Sakız, G. (2019). Beyin temelli öğrenmenin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve başarıya yönelik duyguları üzerine etkisi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 345–378.
- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2026). Northern roots, Eastern branches: Researching Forest kindergarten practices in Türkiye. *Environmental Education Research*, 32(2), 432-464.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Öğrenci ve Velilerinin Görüşlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yapay Zekâ Kullanımlarının İncelenmesi

Examining Primary School Students' Use of Artificial Intelligence Based on the Views of Students and Parents

Samet Varlı¹, Mustafa Bektaş²

¹Sakarya Üniversitesi, samet.varli1@ogr.sakarya.edu.tr

²Sakarya Üniversitesi, mbektas@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde yapay zekâ araçlarının mevcut kullanım durumunu öğrenci ve veli perspektiflerinden bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde öğrenim gören 1-4. sınıf düzeyindeki 400 ilkokul öğrencisinden ve 301 veliden yapılandırılmış anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılmıştır. Öğrenci bulgularına göre, yapay zekâ kavramını bildiğini ifade eden öğrencilerin oranı sınıf seviyesine paralel olarak artmaktadır (1. sınıf: %14,5; 4. sınıf: %71,2). Aktif kullanım oranları da benzer bir eğilim sergileyerek 3. sınıfta %51,9'a, 4. sınıfta ise %61,7'ye ulaşmaktadır. Alt sınıflardaki öğrenciler bu araçları ağırlıklı olarak eğlence amacıyla kullanırken, 4. sınıf düzeyinde okul ödevleri (%43,7) baskın kullanım amacı hâline gelmektedir. Yetişkin gözetiminde kullanım oranı 1. sınıfta %76,9 iken, 4. sınıfta bağımsız kullanım oranı %46,6'ya yükselmiştir. Veli bulgularına göre, velilerin %75,7'si yapay zekâ kavramı hakkında bilgi sahibi olduğunu, %63,5'i ise bu araçları bizzat kullandığını belirtmiştir. Buna karşın velilerin yalnızca %33,9'u çocuğunun yapay zekâ araçlarını kullandığını ifade ederken, %32,6'sı çocuğunun kullanım amacından haberdar olmadığını beyan etmiştir. Endişeler arasında hazırcılığa alışma (%40,9), yaratıcılık ve düşünme becerisinin körelmesi (%31,2) ve yanıltıcı içerikler (%28,9) öne çıkmaktadır. Velilerin %64,8'i ise bir veli rehberlik materyaline ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak araştırma, ilkokul 3. sınıftan itibaren yapay zekâ araçlarının çocukların dijital pratiklerine aktif biçimde entegre olduğunu, ancak bu kullanımın büyük ölçüde yapılandırılmamış ve pedagojik rehberlikten yoksun gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci ile veli algıları arasındaki belirgin uyumsuzluk, aile içi dijital iletişim ve farkındalık açığına işaret etmektedir. Bu bulgular ışığında, ilkokul müfredatının erken kademelerinden itibaren yapay zekâ okuryazarlığı becerilerinin sisteme entegre edilmesi ve velilere yönelik rehberlik materyallerinin geliştirilmesi temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, ilkokul öğrencileri, veli görüşleri, kullanım durumu, betimsel tarama

Abstract

The aim of this study is to present the current state of artificial intelligence (AI) tool use at primary school level from a holistic perspective encompassing the views of both students and parents. A descriptive survey model within the quantitative research approach was adopted. Data were collected via structured questionnaires from 400 primary school students in grades 1-4 and 301 parents in the province of Sakarya during the spring semester of the 2025-2026 academic year, and analysed using descriptive statistics (frequencies and percentages). According to the student findings, the rate of students stating that they know the concept of AI increases in parallel with grade level (grade 1: 14.5%; grade 4: 71.2%). Active use follows a similar trend, reaching 51.9% in grade 3 and 61.7% in grade 4. While students in lower grades use these tools mainly for entertainment, schoolwork (43.7%) becomes the dominant purpose in grade 4. Adult-supervised use is 76.9% in grade 1, whereas independent use rises to 46.6% in grade 4. According to the parent findings, 75.7% of parents stated that they are

knowledgeable about the concept of AI and 63.5% reported using these tools themselves. However, only 33.9% of parents stated that their child uses AI tools, and 32.6% declared that they were unaware of their child's purpose of use. Prominent concerns include habitual shortcutting (40.9%), erosion of creativity and thinking skills (31.2%), and misleading content (28.9%). Furthermore, 64.8% of parents expressed the need for a parent guidance resource. The study concludes that from grade 3 onwards AI tools are actively integrated into children's digital practices, yet this use is largely unstructured and lacking pedagogical guidance. The marked mismatch between student and parent perceptions points to a communication and awareness gap within families. In light of these findings, integrating AI literacy skills into the primary school curriculum from the early grades onwards and developing guidance materials for parents are considered essential.

Keywords: artificial intelligence, primary school students, parent views, usage patterns, descriptive survey

Giriş

Yapay zekâ, bilgisayar sistemlerinin öğrenme, akıl yürütme ve karar verme gibi insana özgü kabul edilen bilişsel işlevleri yerine getirebilmesini hedefleyen teknolojiler bütünüdür. Bu geniş alan içinde son yıllarda gündelik hayatı en görünür biçimde dönüştüren tür, kullanıcının doğal dille verdiği yönergelere karşılık metin, görsel, ses ya da video üretebilen üretken yapay zekâ uygulamalarıdır. Büyük dil modelleri üzerine kurulu sohbet temelli araçlar, sesli asistanlar ve görsel-işitsel üretim uygulamaları, yalnızca yetişkin kullanıcıların değil, okuma yazmayı henüz yeni öğrenmiş çocukların da doğrudan etkileşime girebildiği arayüzler sunmaktadır. Etkileşimin doğal dil üzerinden kurulması, teknik bir ön bilgi gerektirmemesi ve cihazın ev içinde zaten bulunuyor olması, ilkökul çağındaki çocuk ile bu araçlar arasındaki mesafeyi neredeyse tamamen ortadan kaldırmıştır. Holmes, Bialik ve Fadel (2019) ile Luckin (2018), bu teknolojilerin eğitim ortamlarına girişinin kaçınılmaz olduğunu, asıl sorunun teknolojinin varlığı değil, pedagojik olarak nasıl çerçeveleneceği olduğunu vurgulamaktadır.

Mesafenin bu denli kapanmasının çocuklar açısından ne anlama geldiği, artık yalnızca kuramsal bir öngörü değil, geniş ölçekli saha raporlarıyla ölçülen bir olgudur. Boston Çocuk Hastanesi Digital Wellness Lab bünyesinde yürütülen ulusal nabız anketi, sesli asistanların ve üretken yapay zekâ uygulamalarının Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ailelerin ev içi gündelik pratiklerine yerleştiğini; çocukların bu araçlarla temasının büyük ölçüde ebeveyn cihazları üzerinden ve erken yaşlardan itibaren gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Bickham vd., 2024). Birleşik Krallık'ta National Literacy Trust'ın çocuk ve gençlerle yürüttüğü tarama, yapay zekâ kullanımının okul ödevleri ve okuryazarlık etkinlikleri bağlamında hızla yaygınlaştığını, ancak kullanımın önemli bir bölümünün yetişkin rehberliğinden yoksun gerçekleştiğini göstermektedir (Picton & Clark, 2024). Common Sense Media'nın "Generation AI" raporu ise çocukların yapay zekâ kullanım düzeyinin ebeveynlerin tahmininin belirgin biçimde üzerinde olduğunu ve aileler ile çocuklar arasında ciddi bir algı açığı bulunduğunu belgelemektedir (Lake vd., 2026). Bu raporların ortak mesajı açıktır. Çocukluk döneminde yapay zekâ ile temas artık bir gelecek senaryosu değil, ölçülebilir bir bugün gerçekliğidir ve bu ölçümler ağırlıklı olarak ergenlik ve üzeri yaş gruplarına odaklanmakta, ilkökul çağındaki çocukların durumu görece karanlıkta kalmaktadır.

Raporların ortaya koyduğu bu yaygın kullanım, çocukların yapay zekâ araçlarıyla ilk olarak hangi ortamlarda ve kimlerin rehberliğinde etkileşime geçtiği sorusunu gündeme getirmektedir. Alanyazın, çocukların yapay zekâ ile temasının üç ana kanaldan gerçekleştiğini göstermektedir. Bunlardan ilki ailedir; ebeveynin telefonunda kullandığı uygulamalar, özellikle de sesli asistanlar, ev içindeki en yaygın temas noktasını oluşturmaktadır (Bickham vd., 2024). İkincisi okul çevresidir; sınıf arkadaşları, büyük kardeşler ve kuzenler aracılığıyla kulaktan kulağa yayılan kullanım bilgisi, özellikle ödev bağlamında hızla yaygınlaşmaktadır. Üçüncüsü ise tesadüfi keşiftir; çocuğun cihazı kendi başına kurcalarken araçla karşılaşmasıdır. Bu üç kanal, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramındaki mikrosistem ve mezosistem düzeylerine karşılık gelmekte; çocuğun gelişiminin aile, okul ve akran çevrelerinin etkileşimi içinde şekillendiğini göstermektedir. Üç kanalın ortak özelliği, hiçbirinin planlı bir pedagojik çerçeveye dayanmamasıdır. Dolayısıyla ilkökul çağındaki çocuk, yapay zekâ ile ilk karşılaşmasını çoğunlukla okul dışı, denetimsiz ve tesadüfi bir ortamda yaşamaktadır.

Üç kanal içinde en erken ve en sürekli olanı aile olduğundan, çocuğun yapay zekâ deneyimini anlamanın yolu öncelikle ailenin aracılık pratiklerini anlamaktan geçmektedir. Çocuğun yapay zekâ ile ilişkisinde

ailenin oynadığı rol, alanyazında ebeveyn aracılığı kavramı etrafında incelenmektedir. Zhang vd. (2025), ailelerin yapay zekâ karşısındaki aracılık pratiklerinin geleneksel ekran süresi denetiminden farklılaştığını; ebeveynlerin önemli bir bölümünün aracın işleyişine ilişkin kendi bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarına rehberlik etmekte zorlandığını ortaya koymaktadır. Yu vd. (2024) ise ebeveynler ile çocuklar arasında güvenlik algısı bakımından belirgin bir asimetri bulunduğunu; ebeveynlerin çocuklarının ne yaptığına ilişkin tahminleri ile çocukların fiilî pratikleri arasında sistematik bir açığı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, aile aracılığının varlığı kadar niteliğinin de incelenmesi gerektiğine işaret etmekte; çocuğun kullanımına ilişkin soruların yalnızca çocuğa değil, aynı zamanda veliye de yöneltilmesini, betimsel bir durum tespitinin vazgeçilmez boyutlarından biri hâline getirmektedir.

Bu erken temasın gelişimsel açıdan taşıdığı anlam, kuramsal çerçeveler üzerinden okunabilmektedir. Piaget'nin (1929) çocuğun dünya tasarımıyla ilişkin çalışmaları, işlem öncesi ve somut işlemler dönemindeki çocuğun soyut kavramları gözlemlenebilir eylemler üzerinden tanımladığını ve cansız nesnelere niyet ve zihin atfedebildiğini ortaya koymaktadır. Papert'in (1980) yapılandırmacılık yaklaşımı ise çocuğun teknolojiyle kurduğu etkin ilişkinin, onu pasif bir tüketiciden bir üreticiye dönüştürebileceğini savunur; bu bakış, çocuğun yapay zekâyı yalnızca kullanan değil, işleyişini anlamlandıran bir özne olarak konumlandırılması gerektiğine işaret eder. Vygotsky (1978) kavramın çocukta sosyal ortamda, yetişkin söylemi aracılığıyla içselleştirildiğini belirtmektedir; bu bakış açısıyla televizyon reklamı ya da ailenin sofradaki konuşması, yapay zekâ kavramının çocuğa aktarıldığı birer kültürel araç işlevi görmektedir. Ragnedda'nın (2017) üçüncü düzey dijital eşitsizlik kavramı, farkın artık erişim ya da beceri düzeyinde değil, teknolojiyi anlamlandırmayı sağlayan kavramsal sermaye düzeyinde ortaya çıktığını göstermektedir. Bourdieu'nün (1986) sermaye kuramı ile Shi vd.'nin (2024) bulguları, bu kavramsal sermayenin ailenin sosyoekonomik ve eğitimsel konumuna göre eşitsiz dağıldığını doğrulamaktadır.

Çocukların yapay zekâyı nasıl kavramsallaştırdığına ilişkin doğrudan saha çalışmaları da bu kuramsal beklentileri desteklemektedir. Druga, Williams, Breazeal ve Resnick (2017), sesli asistanlarla etkileşim kuran çocukların bu araçlara zekâ, dürüstlük ve duygu atfettiğini; yaş ilerledikçe bu atıfların incelendiğini göstermiştir. Williams, Park ve Breazeal (2019) erken çocukluk döneminde yürütülen yapay zekâ etkinliklerinin çocukların robot ve akıllı araç algısını anlamlı biçimde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Mertala (2019) ise çocukların bilgisayar, kod ve internete ilişkin kavrayışlarının büyük ölçüde somut ve kısmen mitolojik olduğunu, yetişkin desteği olmadan bu kavrayışların kendiliğinden olgunlaşmadığını belgelemiştir. Su ve Yang (2022) erken çocukluk eğitiminde yapay zekâ uygulamalarına ilişkin derlemelerinde, alanın hızla büyümesine karşın yaş uyumlu, kanıt temelli öğretim tasarımlarının hâlâ sınırlı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu tabloya sıklıkla eşlik eden "dijital yerli" söylemi ise eleştirel bir okumayı gerektirmektedir. Prensky'nin (2001) popülerleştirdiği, teknolojiyle büyüyen kuşağın bu araçları doğal olarak ve doğru biçimde kullanacağı varsayımı, sonraki araştırmalarca büyük ölçüde çürütülmüştür (Selwyn, 2016). Buckingham (2019) medya okuryazarlığı geleneğinden hareketle, çocukların dijital ortamda korunmasının değil, güçlendirilmesinin esas alınması gerektiğini savunur. Livingstone ve Third (2017) de çocukların dijital çağdaki haklarını, yalnızca korunma değil, katılım ve erişim boyutlarıyla birlikte ele almaktadır. Selwyn (2019) ise yapay zekânın öğretmenin yerini alması tartışmalarına karşı, teknolojinin pedagojik özneyi merkezden çıkarmaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu eleştirel çizgi, mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır: Çocuğun araca erişmesi ile onu yetkin biçimde kullanması arasındaki boşluk, ancak planlı bir müdahaleyle kapatılabilir.

İlkokul kademesine ilişkin araştırma boşluğu, alanyazında açıkça belgelenmiş durumdadır. Casal-Otero vd. (2023) K-12 düzeyindeki sistematik derlemelerinde, çocukların yapay zekâ ile ilişkisine dair mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak ortaöğretim ve üzerine yoğunlaştığını, ilkökul kademesine ilişkin kanıt temelli çalışmaların sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Su ve Yang (2022) erken çocukluk dönemine, Yim ve Su (2025) ise ilkökul dönemine ilişkin derlemelerinde aynı boşluğa dikkat çekmektedir. Uygulama alanına dönük rehberlik kaynakları da bu boşluğun farkındadır; AI for Education'ın (2026) güvenli, etik ve etkili kullanım ilkeleri etrafında yapılandığı SEE çerçevesi, çocuklara yönelik her türlü yaklaşımın öncelikle onların gerçek kullanım pratiklerinin bilinmesini gerektirdiğini varsaymaktadır. Bir başka deyişle, hem araştırma hem uygulama alanı aynı ön koşula işaret etmektedir.

İlkokul çağındaki çocukların yapay zekâ ile mevcut ilişkisinin güvenilir biçimde betimlenmesi gerekmektedir.

Riskler boyutunda ise iki başlık öne çıkmaktadır. Birincisi akademik dürüstlük ve beceri körelmesidir; Picton ve Clark (2024), yetişkin rehberliğinden yoksun çocukların üretilen çıktıyı eleştirel biçimde değerlendiremediğini ortaya koymaktadır. Bu risk, yalnızca teknik değil ahlaki bir boyut da taşır. Kohlberg'in (1984) ahlaki gelişim kuramı, ilkokul çağındaki çocuğun kural algısının henüz dışsal otoriteye ve somut sonuçlara bağlı olduğunu, dolayısıyla akademik dürüstlüğü soyut bir ilke olarak değil, somut ve rehberli bir uygulama olarak öğretilmesi gerektiğini düşündürür. İkincisi duygusal bağlanmadır. Amerikan Psikoloji Derneği (2026) yapay zekâ yoldaş uygulamalarının duygusal bağımlılık riskine dikkat çekmekte, Kim vd. (2025) ilişkisel konuşma biçiminin kırılğan çocuklarda antropomorfizasyonu artırdığını göstermekte, Common Sense Media (2025) ise bu uygulamaları 18 yaş altı için kabul edilemez risk düzeyinde değerlendirmektedir. Lake vd. (2026), çocukların gerçek kullanım düzeyinin ailelerin tahmininin belirgin biçimde üzerinde olduğunu raporlamaktadır.

Türkiye'de eğitim politikası düzleminde dijital yetkinlik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında bütünleşik beceriler arasında tanımlanmakta (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024); ulusal düzeyde ise yapay zekâ alanındaki strateji belgelerinde eğitim, öncelikli müdahale alanlarından biri olarak konumlandırılmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi & Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2021). Politika düzlemindeki bu yönelimin, ilkokul kademesindeki çocukların yapay zekâ ile fiilî ilişkisini betimleyen kanıt temelli bir veri zeminiyle desteklendiğini söylemek güçtür. Bununla birlikte uluslararası alanyazında da bu yaş grubuna ilişkin çalışmaların sınırlılığı belgelenmiş durumdadır (Casal-Otero vd., 2023; Yim & Su, 2025).

Türkiye bağlamında ilkokul çağındaki çocukların yapay zekâ kullanımına ilişkin, öğrenci ve veli perspektiflerini bir arada ele alan doğrudan kanıt üreten çalışmalara ise yeterince rastlanamamıştır. Oysa herhangi bir öğretim programı ya da veli rehberlik materyali geliştirilmeden önce, mevcut durumun her iki perspektiften betimlenmesi zorunludur. Çocuklar bu kavramı biliyor mu, kullanıyor mu, kullanırken yanlarında kim var ve hangi amaçla kullanıyorlar? Veliler kendi çocuklarının bu araçlarla ilişkisinin ne kadar farkında, hangi konularda endişeli ve nasıl bir desteğe gereksinim duyuyorlar? Bu araştırma, söz konusu sorulara iki perspektifi bir arada ele alan bütüncül bir yaklaşımla yanıt üretmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın soruları şunlardır: (1) İlkokul öğrencilerinin yapay zekâ kavramını tanıma durumları sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir? (2) Öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanma durumları sınıf düzeyine göre nasıl değişmektedir? (3) Öğrenciler bu araçları kullanırken hangi düzeyde yetişkin aracılığından yararlanmaktadır? (4) Öğrencilerin kullanım amaçları sınıf düzeyine göre nasıl farklılaşmaktadır? (5) Velilerin yapay zekâ kavramını tanıma ve bu araçları kendi yaşamlarında kullanma durumları nasıldır? (6) Velilerin çocuklarının yapay zekâ kullanımına ilişkin farkındalıkları, endişeleri ve rehberlik gereksinimleri nasıldır? (7) Öğrenci ve veli bulguları hangi noktalarda örtüşmekte, hangi noktalarda ayrılmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, geçmişte var olmuş ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle, değiştirme ve etkileme çabası göstermeksizin betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Modelin tercih edilme gerekçesi, araştırmanın amacının herhangi bir müdahalenin etkisini sınamak değil, ilkokul kademesinde yapay zekâ kullanımının mevcut görünümünü iki perspektiften fotoğraflamak olmasıdır. Aynı olgunun hem öğrenci hem de veli örnekleminde eş zamanlı olarak taranması, tekil perspektifli betimlemelerde görünmeyen algı örtüşmelerinin ve ayrışmalarının saptanmasına olanak tanımaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını iki grup oluşturmaktadır. Birinci grup, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde öğrenim gören 1-4. sınıf düzeyindeki 400 ilkokul öğrencisidir (1. sınıf n=62, 2. sınıf n=67, 3. sınıf n=104, 4. sınıf n=167). İkinci grup, aynı dönemde aynı ildeki ilkokullarda çocuğu öğrenim gören 301 velidir (1. sınıf velisi n=41, 2. sınıf velisi n=57, 3. sınıf velisi n=120, 4. sınıf velisi

n=83). Her iki örnekleme de sınıf düzeylerinin temsil edilmesi gözetilmiş; katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Öğrenci ve veli örneklemeleri birbirinden bağımsız olarak oluşturulmuş, eşleştirilmiş çiftler (aynı çocuğun öğrencisi ve velisi) hedeflenmemiştir; bu nedenle iki veri seti, aynı evrenin iki farklı perspektiften çekilmiş paralel fotoğrafları olarak değerlendirilmelidir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması sonucunda geliştirilen ve uzman görüşüne sunulan iki ayrı yapılandırılmış anket formu ile toplanmıştır. Öğrenci anket formu, ilkököl düzeyindeki okunabilirlik gerekliliği gözetilerek sade bir dille yazılmış dört sorudan oluşmaktadır: yapay zekâ kavramını daha önce duyma (kavramsal aşinalık), yapay zekâ araçlarını bizzat kullanma (aktif kullanım), kullanım sırasında yanında bulunan kişi (aracılık) ve kullanım amacı. Formun kapsam geçerliği için alan uzmanlarından görüş alınmış, alt sınıf öğrencilerinin soruları anlayıp anlamadığını denetlemek amacıyla küçük bir öğrenci grubuyla ön uygulama yapılmıştır. Veli anket formu ise dokuz sorudan oluşmaktadır: çocuğun sınıf düzeyi, velinin yapay zekâ kavramına aşinalığı, velinin kendi kullanım durumu, çocuğunun kullanımına ilişkin farkındalığı, çocuğunun kullanım sırasındaki eşlik durumu, çocuğunun kullanım amaçlarına ilişkin bilgisi, kullanıma ilişkin endişeleri, yapay zekâ ile yapılan ödevlere karşı alabileceği önlemlere ilişkin öz yeterlik algısı ve bir veli rehberlik materyaline duyduğu gereksinim. Kullanım amacı ve endişe soruları çoklu seçime izin verecek biçimde tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmış; frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Öğrenci verilerinde dağılımlar sınıf düzeyine göre ayrı ayrı raporlanmış; aracılık ve kullanım amacı sorularında yüzdeler, her sınıf düzeyindeki aktif kullanıcı sayısı temel alınarak hesaplanmıştır. Veli verilerinde dağılımlar örneklemin tamamı üzerinden sunulmuş; çoklu seçime izin veren sorularda yüzdeler toplam katılımcı sayısına oranlandığı için toplamaları %100'ü aşabilmektedir. Öğrenci ve veli bulguları, ilgili göstergeler bazında karşılaştırmalı olarak da incelenmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında gerekli kurumsal izinler alınmış, katılımcı öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş onam toplanmış, veli katılımcılara formun gönüllülük ve gizlilik esasları açıklanmış, veriler kimlik bilgisi içermeyecek biçimde işlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilere İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilere yapay zekâ kavramını daha önce duyup duymadıkları sorulmuş; yanıtlar "evet, ne olduğunu biliyorum", "duydum ama tam olarak bilmiyorum" ve "hayır, hiç duymadım" seçenekleri üzerinden alınmıştır. Sınıf düzeyine göre dağılım Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yapay Zekâ Kavramına Yönelik Farkındalığının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Evet, ne olduğunu biliyorum	Duydum ama tam bilmiyorum	Hayır, hiç duymadım	Toplam
1. sınıf	9 (%14,5)	29 (%46,8)	24 (%38,7)	62
2. sınıf	16 (%23,9)	35 (%52,2)	16 (%23,9)	67
3. sınıf	57 (%54,8)	38 (%36,5)	9 (%8,7)	104
4. sınıf	119 (%71,2)	40 (%24,0)	8 (%4,8)	167
Toplam	201 (%50,3)	142 (%35,5)	57 (%14,3)	400

Tablo 1 incelendiğinde, kavramı bildiğini ifade etme oranının 1. sınıftaki %14,5 düzeyinden 4. sınıfta %71,2'ye yükseldiği, "hiç duymadım" yanıtının ise %38,7'den %4,8'e gerilediği görülmektedir. Artışın en keskin olduğu aralık 2.-3. sınıf geçiştir; bu geçişte "biliyorum" oranı %23,9'dan %54,8'e çıkarak 30,9 puanlık bir sıçrama göstermektedir. Öte yandan tüm kademelerde üçte birden fazla öğrencinin "duydum ama tam bilmiyorum" bandında yer alması, kavramla temasın yaygın ancak kavrayışın yüzeysel kalabildiğini düşündürmektedir. Bu tablo, kavramın çocuğa okuldan çok medya söylemi ve aile konuşmaları gibi informal kanallardan ulaştığı yönündeki alanyazın bulgularıyla (Mertala, 2019; Vygotsky, 1978) tutarlıdır; kavramla hiç karşılaşmamış öğrencilerin varlığı ise Ragnedda'nın (2017) işaret ettiği kavramsal sermaye eşitsizliğinin ilkökul düzeyindeki ilk izlerini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilere yapay zekâ araçlarını bizzat kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Sınıf düzeyine göre dağılım Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Yapay Zekâ Araçlarını Aktif Kullanma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Evet, kullanıyorum	Hayır, kullanmıyorum	Yakınımda gördüm ama kullanmadım	Toplam
1. sınıf	13 (%21,0)	39 (%62,9)	10 (%16,1)	62
2. sınıf	18 (%26,9)	36 (%53,7)	13 (%19,4)	67
3. sınıf	54 (%51,9)	35 (%33,7)	15 (%14,4)	104
4. sınıf	103 (%61,7)	40 (%24,0)	24 (%14,3)	167
Toplam	188 (%47,0)	150 (%37,5)	62 (%15,5)	400

Tablo 2, aktif kullanım oranının 1. sınıftaki %21 düzeyinden 3. sınıfta %51,9'a sıçrayarak ilk kez çoğunluğa geçtiğini, 4. sınıfta ise %61,7'ye ulaştığını göstermektedir. Kullanım kırılması (%26,9'dan %51,9'a, +25 puan), kavramsal aşinalık kırılmasıyla (+30,9 puan) aynı sınıf düzeyinde, yani 2.-3. sınıf geçişinde gerçekleşmektedir; bu eş zamanlılık, iki bağımsız soru üzerinden aynı eşiğe işaret etmektedir. Dikkat çekici bir diğer bulgu, dolaylı temas ("yakınımda gördüm ama kullanmadım") bandının tüm kademelerde %14-19 aralığında sabit seyretmesidir; bu durum, aile ve akran ekosisteminin yapay zekâyla ilk tanışma ortamı olarak süreklilik gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca 1. sınıftaki %21'lik kullanım oranının aynı kademedeki %14,5'lik tanıma oranından yüksek olması, bazı çocukların kavramı adlandıramadan araçları kullanmaya başladığını göstermektedir. Kullanım oranlarının bu düzeyi, Prensky'nin (2001) "dijital yerli" varsayımının erişim boyutunu doğrulamakta; ancak erişimin yetkinlik anlamına gelmediğini gösteren eleştirel çizgi (Selwyn, 2016) hatırlandığında, bu yaygınlığın kendi başına olumlu bir gösterge sayılamayacağı açıktır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, aktif kullanıcı 188 öğrenciye yapay zekâ araçlarını kullanırken yanlarında kimin bulunduğu sorulmuştur. Sınıf düzeyine göre dağılım Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kullanım Sırasındaki Aracılık Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Bir büyüğümle (anne, baba vb.)	Tek başıma	Arkadaş veya kardeşle	Toplam
1. sınıf	10 (%76,9)	1 (%7,7)	2 (%15,4)	13

2. sınıf	11 (%61,1)	3 (%16,7)	4 (%22,2)	18
3. sınıf	24 (%44,4)	17 (%31,5)	13 (%24,1)	54
4. sınıf	29 (%28,2)	48 (%46,6)	26 (%25,2)	103
Toplam	74 (%39,4)	69 (%36,7)	45 (%23,9)	188

Not. Yüzdelere her sınıf düzeyindeki aktif kullanıcı sayısına göre hesaplanmıştır.

Tablo 3, araştırmanın en güçlü yapısal bulgularından birini ortaya koymaktadır. Yetişkin eşliğinde kullanım 1. sınıftaki %76,9 düzeyinden 4. sınıfta %28,2'ye gerilerken, tek başına kullanım %7,7'den %46,6'ya yükselerek yaklaşık yedi kat artmaktadır. Akran-kardeş aracılığı da %15,4'ten %25,2'ye istikrarlı biçimde yükselmekte; böylece 4. sınıfta yetişkin aracılığı olmaksızın gerçekleşen kullanımın (tek başına + akran/kardeş) toplam oranı %71,8'e ulaşmaktadır. Bu tabloyu "aracılık makasının açılması" biçiminde adlandırmak mümkündür: Çocuğun araçla ilişkisi derinleşirken, yanındaki yetişkin geri çekilmekte, boşalan alanı kısmen akran ve kardeş ekosistemi doldurmaktadır. Bu makasın açıldığı dönem, tam da çocuğun eleştirel değerlendirme becerisinin henüz gelişmediği (Picton & Clark, 2024) ve ahlaki muhakemesinin dışsal otoriteye bağlı olduğu (Kohlberg, 1984) döneme denk düşmektedir. Akran aracılığının artışı ise çocukların dijital pratiklerinin giderek akran ağları içinde biçimlendiğine ilişkin gözlemlerle (Livingstone & Third, 2017) tutarlıdır.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, aktif kullanıcı 188 öğrenciye yapay zekâ araçlarını hangi amaçla kullandıkları sorulmuştur. Sınıf düzeyine göre dağılım Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Kullanım Amaçlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Resim, hikâye, eğlence	Merak ettiklerimi sormak	Okul ödevlerinde	Sohbet etmek	Toplam
1. sınıf	7 (%53,8)	6 (%46,2)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	13
2. sınıf	7 (%38,9)	7 (%38,9)	3 (%16,7)	1 (%5,5)	18
3. sınıf	13 (%24,1)	22 (%40,7)	13 (%24,1)	6 (%11,1)	54
4. sınıf	12 (%11,7)	29 (%28,1)	45 (%43,7)	17 (%16,5)	103
Toplam	39 (%20,7)	64 (%34,0)	61 (%32,5)	24 (%12,8)	188

Not. Yüzdelere her sınıf düzeyindeki aktif kullanıcı sayısına göre hesaplanmıştır.

Tablo 4, kullanım amaçlarında sınıf düzeyine paralel net bir gelişimsel dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Alt sınıflarda baskın olan eğlence amaçlı kullanım %53,8'den %11,7'ye gerilerken, 3. sınıftan itibaren merak yönelimli kullanım öne çıkmakta (%40,7) ve araç bilişsel bir arama-keşif aracı olarak konumlanmaktadır. En çarpıcı dönüşüm 4. sınıfta gözlenmektedir: Okul ödevi amaçlı kullanım %43,7 ile açık ara en baskın pratik hâline gelmekte, 1. sınıfta hiç görülmeyen sohbet amaçlı kullanım ise %16,5'e ulaşmaktadır; bir başka deyişle her altı 4. sınıf öğrencisinden biri, aracı sosyo-duygusal bir etkileşim figürü olarak kullandığını beyan etmektedir. Eğlencenin gerilediği, ödev ve sohbetin yükseldiği bu üç yönlü kayma, aracın oyun nesnesinden akademik araca, kimi durumda ise bir muhabata dönüştüğünü göstermektedir. Ödev amaçlı kullanımın yetişkin aracılığının en zayıf olduğu kademede

zirve yapması, Picton ve Clark'ın (2024) rehbersiz kullanım-eleştirel değerlendirme yoksunluğu bulgusuyla birlikte okunduğunda pedagojik bir risk alanına; sohbet amaçlı kullanımın varlığı ise Amerikan Psikoloji Derneği (2026), Kim vd. (2025) ve Common Sense Media'nın (2025) duygusal bağlanma uyarıları ile birlikte okunduğunda sosyo-duygusal bir risk alanına işaret etmektedir.

Velilere İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu kapsamında velilere öncelikle yapay zekâ kavramını daha önce duyup duymadıkları sorulmuştur. Dağılım Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Velilerin Yapay Zekâ Kavramına Yönelik Farkındalığı

Yanıt	n	%
Evet, bilgi sahibiyim	228	75,7
Evet, duydum ama tam olarak ne olduğunu bilmiyorum	54	17,9
Hayır, ilk defa duyuyorum	19	6,3
Toplam	301	100,0

Tablo 5'e göre velilerin dörtte üçü (%75,7) yapay zekâ kavramı hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiş; kavramı ilk kez duyanların oranı yalnızca %6,3'te kalmıştır. Bu tablo, kavramın yetişkin nüfusta yüksek bilinirliğe ulaştığını göstermekte ve öğrenci bulgularındaki informel öğrenme kanallarının (aile içi konuşma, yetişkin söylemi) fiilen mevcut olduğunu doğrulamaktadır. Velilerin kendi kullanım durumları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Velilerin Yapay Zekâ Araçlarını Kullanma Durumu

Yanıt	n	%
Ara sıra kullanırım	150	49,8
Hiç kullanmadım	110	36,5
Sık sık kullanırım	41	13,6
Toplam	301	100,0

Tablo 6'ya göre velilerin %63,5'i (ara sıra %49,8 + sık sık %13,6) yapay zekâ araçlarıyla bir düzeyde kullanım deneyimine sahiptir; hiç kullanmamış velilerin oranı %36,5'tir. Farkındalık (%75,7) ile deneyim (%63,5) arasındaki fark, bir grup velinin kavramı bildiği hâlde araçla fiilî teması bulunmadığını göstermektedir. Zhang vd.'nin (2025) işaret ettiği gibi, ebeveynin kendi deneyim eksikliği, çocuğuna rehberlik etme kapasitesini doğrudan sınırlandıran bir etkidir; bu açıdan her üç veliden birinin araçla hiç temas etmemiş olması, aile içi aracılığın niteliği bakımından önemli bir kısıttır.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında velilere çocuklarının yapay zekâ kullanımına ilişkin farkındalıkları sorulmuştur. Dağılım Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Velilere Göre Çocuklarının Yapay Zekâ Araçlarını Kullanma Durumu

Yanıt	n	%
-------	---	---

Hayır, kullanmıyor	171	56,8
Evet, kullanıyor	102	33,9
Emin değilim	27	9,0
Toplam	301	100,0

Tablo 7'ye göre velilerin yalnızca %33,9'u çocuğunun yapay zekâ araçlarını kullandığını belirtmekte; %56,8'i kullanmadığını düşünmekte, %9'u ise emin olmadığını ifade etmektedir. Veli beyanlarının çocuğun sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Velilere Göre Çocuğun Yapay Zekâ Kullanımının Sınıf Kademesine Göre Dağılımı

Sınıf kademesi	Toplam veli (n)	Kullanan (n)	Kullanım oranı (%)	Kullanmayan / emin değil (n)
1. sınıf	41	4	9,8	37
2. sınıf	57	9	15,8	48
3. sınıf	120	45	37,5	75
4. sınıf	83	44	53,0	39
Toplam	301	102	33,9	199

Tablo 8, veli beyanlarında da kullanım oranının sınıf kademesiyle birlikte düzenli biçimde arttığını (%9,8'den %53'e) ve en belirgin sıçramanın öğrenci verisindekiyle aynı noktada, 2.-3. sınıf geçişinde (%15,8'den %37,5'e) gerçekleştiğini göstermektedir. Bir başka deyişle iki bağımsız örneklem, kullanımın devreye girdiği yaş bandı konusunda birbirini doğrulamaktadır. Bununla birlikte veli beyanlı oranlar, her kademede öğrenci beyanlı oranların belirgin biçimde altında kalmaktadır; bu farka karşılaştırma bölümünde ayrıca dönülecektir.

Velilere çocuklarının bu araçları kiminle kullandığı sorulduğunda; %47,2'si çocuğunun hiç kullanmadığını, %28,6'sı yalnızca yetişkin gözetiminde kullandığını, %20,9'u bazen yetişkin kontrolünde bazen tek başına kullandığını belirtmiş, çocuğunun tamamen tek başına kullandığını ifade eden velilerin oranı ise yalnızca %3,3'te (n=10) kalmıştır. Çocuklarının kullanım amaçları (çoklu seçim) ve kullanıma ilişkin endişeleri sırasıyla Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Velilere Göre Çocuklarının Yapay Zekâ Kullanım Amaçları

Kullanım amacı	n	%
Merak ettiği soruları sormak için	116	38,5
Okul ödevlerini yapmak veya araştırma yapmak için	111	36,9
Fikrim yok	98	32,6

Resim, video veya hikâye oluşturmak için	34	11,3
Sohbet etmek için	9	3,0

Not. Çoklu seçime izin verilen soruda yüzdelere toplam katılımcı sayısına (n=301) oranlanmıştır; toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 9'a göre veliler, çocuklarının kullanım amaçları arasında en sık merak yönelimli kullanımı (%38,5) ve okul ödevlerini (%36,9) belirtmektedir; bu sıralama, öğrenci verisindeki üst sınıf örüntüsüyle uyumludur. Ancak iki bulgu dikkat çekicidir. Birincisi, velilerin yaklaşık üçte birinin (%32,6) çocuğunun kullanım amacına ilişkin hiçbir fikrinin olmamasıdır; kullanım varlığından haberdar olmanın, kullanımın içeriğinden haberdar olmak anlamına gelmediği görülmektedir. İkincisi, sohbet amaçlı kullanımın veli beyanlarında yalnızca %3 düzeyinde kalmasıdır; öğrenci verisinde 4. sınıfta %16,5'e ulaşan bu kategori, veli görüş alanının neredeyse tamamen dışındadır. Bu iki bulgu, Yu vd.'nin (2024) betimlediği ebeveyn-çocuk algı asimetrisinin amaç boyutundaki somut karşılığıdır.

Tablo 10. Velilerin Çocuklarının Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Endişeleri

Endişe türü	n	%
Hazırcılığa alışması ve ödevlerde tembellik yapması	123	40,9
Yaratıcılık ve düşünme becerisinin körelmesi	94	31,2
Yanlış/yanıltıcı/yaşa uygun olmayan içerikler	87	28,9
Herhangi bir endişem yok	75	24,9
Kişisel verilerin güvenliği	49	16,3
Ekran süresinin artması	46	15,3

Not. Çoklu seçime izin verilen soruda yüzdelere toplam katılımcı sayısına (n=301) oranlanmıştır; toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 10'a göre velilerin dörtte üçü çocuğunun yapay zekâ kullanımına ilişkin en az bir endişe taşımaktadır. En yaygın endişe hazırcılığa alışma ve ödevlerde tembelliktir (%40,9); bunu yaratıcılık ve düşünme becerisinin körelmesi (%31,2) ile yanlış/yanıltıcı içerikler (%28,9) izlemektedir. Endişe hiyerarşisinin akademik eksende yoğunlaşması dikkat çekicidir: Velilerin en çok kaygılandığı alan, öğrenci verisinde 4. sınıfın baskın kullanım amacı olarak saptanan ödev pratiğinin ta kendisidir. Buna karşılık kişisel veri güvenliği (%16,3) ve ekran süresi (%15,3) görece geri planda kalmaktadır. Velilerin öz yeterlik algısı ise yüksek görünmektedir: %67,4'ü yapay zekâ ile yapılan ödevlere karşı ne yapacağını bildiğini belirtmiş, %20,9'u kısmen bildiğini, %11,6'sı hiçbir fikri olmadığını ifade etmiştir. Son olarak velilerin %54,2'si bir veli rehberinin olmasını iyi bulacağını, %10,6'sı kesinlikle ihtiyaç duyduğunu belirtmiş; kendini yeterli hisseden velilerin oranı %35,2'de kalmıştır. Toplamda velilerin yaklaşık %64,8'inin bir rehberlik materyaline olumlu baktığı görülmektedir; bu bulgu, ailelerin okul temelli rehberlik kaynaklarına gereksinim duyduğu yönündeki uluslararası bulgularla (Bickham vd., 2024) örtüşmektedir.

Öğrenci ve Veli Bulgularının Karşılaştırılması

Yedinci araştırma sorusu kapsamında, iki örneklemden elde edilen bulgular ortak göstergeler üzerinden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Öğrenci ve Veli Bulgularının Ortak Göstergeler Üzerinden Karşılaştırılması

Gösterge	Öğrenci beyanı	Veli beyanı	Fark (puan)
Yapay zekâ kullanımı (genel)	%47,0	%33,9	13,1
Kullanım – 3. sınıf	%51,9	%37,5	14,4
Kullanım – 4. sınıf	%61,7	%53,0	8,7
Tek başına kullanım	%36,7*	%3,3	33,4
Sohbet amaçlı kullanım	%12,8*	%3,0	9,8

*Not. * işaretli öğrenci değerleri aktif kullanıcılar (n=188) içindeki oranlardır; veli değerleri toplam veli örneklemini (n=301) üzerinden beyan edilen oranlardır.*

Tablo 11, iki perspektif arasında yönü tutarlı, boyutu değişken bir algı açığı bulunduğunu göstermektedir. Kullanım varlığına ilişkin göstergelerde veli beyanları öğrenci beyanlarının 9-14 puan altında seyretmekte; açık, kullanımın niteliğine ilişkin göstergelerde ise dramatik biçimde büyümektedir. En çarpıcı fark aracılık boyutundadır: Öğrencilerin %36,7’si (4. sınıfta %46,6’sı) aracı tek başına kullandığını beyan ederken, çocuğunun tamamen tek başına kullandığını düşünen velilerin oranı yalnızca %3,3’tür. Benzer biçimde, öğrenci verisinde üst sınıflarda belirginleşen sohbet amaçlı kullanım (%12,8; 4. sınıfta %16,5), veli beyanlarında %3 düzeyinde kalmaktadır. Velilerin üçte birinin kullanım amacından habersiz olduğu (%32,6) da eklendiğinde ortaya çıkan tablo, bir "gözetim yanılsaması" olarak adlandırılabilir: Veliler çocuklarının kullanımını denetim altında sandıkları ölçüde, fiili kullanımın önemli bir bölümü görüş alanlarının dışında gerçekleşmektedir. Bu bulgu, çocukların gerçek kullanım düzeyinin aile tahmininin üzerinde olduğunu raporlayan Lake vd. (2026) ile ebeveyn-çocuk algı asimetrisini belgeleyen Yu vd.’nin (2024) bulgularının Türkiye örneklemindeki karşılığını oluşturmaktadır. Örneklemelerin bağımsız olması nedeniyle bu farklar birebir aynı ailelerin iç tutarsızlığı olarak değil, iki perspektif arasındaki sistematik eğilim farkı olarak yorumlanmalıdır; ancak farkların tüm göstergelerde aynı yönde olması, örüntünün tesadüfi olmadığını düşündürmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın öğrenci bulguları birlikte incelendiğinde, ilkökul kademesinde eş zamanlı ilerleyen üç eğilim ortaya çıkmaktadır: Yapay zekâyı tanıma %14,5’ten %71,2’ye, aktif kullanım %21’den %61,7’ye yükselirken, tek başına kullanım %7,7’den %46,6’ya çıkmakta ve yetişkin eşliği %76,9’dan %28,2’ye gerilemektedir. Bu eğilimlerin ortak özelliği, en keskin kırılmalarını aynı noktada vermeleridir: 2.-3. sınıf geçişinde tanıma +30,9 puan, kullanım +25 puan, tek başına kullanım +14,8 puan artmaktadır. Veli beyanlı kullanım oranlarının da en belirgin sıçramayı aynı geçişte (%15,8’den %37,5’e) vermesi, eşliğin iki bağımsız örneklemden doğrulandığını göstermektedir. Bir başka deyişle 3. sınıf, yapay zekâ araçlarının çocukların dijital pratiklerine aktif biçimde entegre olduğu bir "devreye girme" yaş bandıdır ve çocuk, araçla ilişkisini tam da yetişkin rehberliğinin geri çekildiği dönemde derinleştirmektedir. Bu tablo, erişim ile yetkinlik arasındaki boşluğa dikkat çeken eleştirel alanyazınla (Selwyn, 2016; Buckingham, 2019) örtüşmektedir.

İkinci temel sonuç, bu kullanımın büyük ölçüde yapılandırılmamış ve pedagojik rehberlikten yoksun gerçekleştiğidir. Öğrenci verisinde 4. sınıfta yetişkin aracılığı olmaksızın gerçekleşen kullanım %71,8’e ulaşmakta; aynı kademede ödev amaçlı kullanım %43,7 ile zirve yapmaktadır. Rehberliğin en zayıf olduğu noktada akademik kullanımın en yoğun olması, Picton ve Clark’ın (2024) rehbersiz kullanımda

gözlediği eleştirel değerlendirme yoksunluğu riskini bu örneklem için de güncel kılmaktadır. Velilerin endişe hiyerarşisinin tam da bu ekseninde (hazırcılık %40,9; yaratıcılığın körelmesi %31,2) yoğunlaşması dikkat çekicidir: Aileler riski doğru teşhis etmekte, ancak veriler bu teşhisin fiili bir aracılık pratiğine dönüşmediğini göstermektedir. Velilerin %36,5'inin araçla hiç temas etmemiş olması, Zhang vd.'nin (2025) işaret ettiği gibi, rehberlik kapasitesini yapısal olarak sınırlandırmaktadır.

Üçüncü temel sonuç, öğrenci ile veli algıları arasındaki belirgin uyumsuzluktur. Kullanım varlığında 9-14 puanlık, tek başına kullanımda 33 puanı aşan, sohbet amaçlı kullanımda yaklaşık 10 puanlık farklar ve velilerin üçte birinin kullanım amacından habersizliği, aile içi dijital iletişim ve farkındalık açığına işaret etmektedir. Bu açığın en kritik boyutu, görünmeyen kullanımın niteliğidir: Veli görüş alanının dışında kalan kategoriler, tam da risk potansiyeli en yüksek olanlardır (denetimsiz tek başına kullanım ve sosyo-duygusal nitelikli sohbet kullanımı). Bu örüntü, uluslararası raporların belgelediği ebeveyn-çocuk algı açığının (Lake vd., 2026; Yu vd., 2024) Türkiye örneklemindeki karşılığı olup, veli farkındalığını artırmaya dönük müdahalelerin aciliyetini göstermektedir. Bulguların bir diğer katmanı dijital eşitsizlik boyutudur: Kavramla hiç karşılaşmamış öğrencilerin varlığı ile velilerin üçte birinin araçla hiç temas etmemiş olması birlikte değerlendirildiğinde, hem kavramsal sermayenin (Ragnedda, 2017) hem de aile aracılık kapasitesinin (Bourdieu, 1986; Shi vd., 2024) eşitsiz dağıldığı; Bronfenbrenner'ın (1979) çerçevesiyle söylenirse, çocuğu kuşatan mikrosistemler arasındaki eşitsizliğin dijital deneyimi de eşitsiz biçimlendirdiği görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler üç düzeyde geliştirilmiştir. Birincisi öğretim programı düzeyindedir: Yapay zekâ okuryazarlığı becerilerinin ilkökul müfredatının erken kademelerinden itibaren sisteme entegre edilmesi, öğrencilerin bu araçları eğlence odağından çıkarıp etik ve verimli bir öğrenme aracına dönüştürmeleri açısından kritik önem taşımaktadır. Entegrasyonun zamanlaması için veriler net bir işaret sunmaktadır: Dört öğrenci göstergesi ile veli beyanlı kullanımın aynı noktada kırıldığı 2.-3. sınıf eşiği, farkındalık temelli bir başlangıç için; kullanımın ödev ekseninde yoğunlaştığı ve rehberliğin en zayıf olduğu 4. sınıf ise yapılandırılmış uygulama için uygun pencerelerdir. Carrisi vd.'nin (2025) ilkökul düzeyindeki yapılandırılmış yaklaşımların uygulanabilirliğine ilişkin deneysel bulguları ile UNICEF'in (2021) yaş uyumluluğu ve çocuğun yüksek yararı ilkeleri, bu entegrasyonun çerçevesini çizmektedir. MEB'in (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan bütünleşik dijital yetkinlik yapısı, böyle bir entegrasyon için mevcut bir program zemini sunmaktadır.

İkincisi aile düzeyindedir: Velilerin %64,8'inin bir rehberlik materyaline olumlu bakması, veli eğitimine dönük somut bir talep zemininin var olduğunu göstermektedir. Geliştirilecek veli rehberlik materyalleri ve eğitim modülleri; kullanımın varlığını fark etmenin ötesine geçerek amaç ve nitelik boyutlarını görünür kılmayı, sohbet amaçlı kullanım gibi görüş alanı dışında kalan kategorilere ilişkin farkındalık oluşturmayı ve ailenin kendi kullanım deneyimini artırmayı hedeflemelidir. Endişe hiyerarşisinin akademik ekseninde yoğunlaşması, materyallerin özellikle ödev bağlamındaki doğru kullanım ilkelerine (yardım alma ile kopyalama arasındaki ayırım, çıktının doğrulanması, kişisel bilgi paylaşımından kaçınma) odaklanması gerektiğini göstermektedir. Üçüncüsü okul-aile iş birliği düzeyindedir: Algı açığının kapatılması tek taraflı bilgilendirmeyle değil, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aile arasında kurulacak düzenli iletişim mekanizmalarıyla mümkündür. Kohlberg'in (1984) kuramının işaret ettiği gibi, akademik dürüstlük bu yaş grubunda soyut bir ilke olarak değil, okul ve ailenin tutarlı biçimde model olduğu somut ve rehberli uygulamalar üzerinden kazandırılmalıdır; sohbet amaçlı kullanımın işaret ettiği sosyo-duygusal gereksinimler ise teknik bir tedbirden öte, çocuğun ilişkisel ihtiyaçlarını gözetken bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir (APA, 2026; Common Sense Media, 2025).

Bulguların sınıf öğretmenliği eğitimi açısından da doğrudan bir sonucu bulunmaktadır. Aracılık makasının açıldığı dönemde okulun devreye girebilmesi, öncelikle sınıf öğretmenin bu alanda yetkin olmasına bağlıdır; oysa mevcut öğretmen yetiştirme programlarında yapay zekâ konusu henüz sistematik bir bileşen değildir. Selwyn'in (2019) vurguladığı gibi teknoloji öğretmenin yerini almamalı, tersine öğretmenin pedagojik rolünü güçlendiren bir araç olarak konumlanmalıdır; bu ise öğretmenin aracın olanaklarını ve sınırlılıklarını bizzat deneyimleyerek tanımasını gerektirir. Ayrıca rehber öğretmenlerin, sohbet amaçlı kullanımın işaret ettiği sosyo-duygusal gereksinimleri erken fark edebilecek biçimde bilgilendirilmesi, okul temelli koruyucu yaklaşımın tamamlayıcı ayağını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları uluslararası alanyazın ile örtüşmektedir. Bickham vd.'nin (2024) Amerika Birleşik Devletleri örnekleminde sesli asistan ve üretken yapay zekâ kullanımının okul öncesinden itibaren yaygınlaştığı, Picton ve Clark'ın (2024) Birleşik Krallık verilerinde ise 13-18 yaş grubunun yarıdan fazlasının üretken yapay zekâyı ödev bağlamında kullandığı raporlanmaktadır. Bu araştırmanın 4. sınıf düzeyinde ulaştığı %61,7'lik kullanım ve %43,7'lik ödev amaçlı kullanım oranları, uluslararası eğilimin ilkökul kademesine ne ölçüde erken indiğini göstermesi bakımından önemlidir. Öte yandan Casal-Otero vd.'nin (2023) işaret ettiği ilkökul düzeyi kanıt boşluğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın 1-4. sınıf aralığını sınıf-bazlı ayrıştırılmış biçimde ve öğrenci-veli perspektiflerini bir arada betimlemesi, hem ulusal hem de uluslararası alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır.

Kaynakça

- AI for Education. (2026). The SEE framework: A practical guide to building generative AI literacy. <https://aiforeducation.io>
- American Psychological Association. (2026). AI chatbots and digital companions are reshaping emotional connection. *Monitor on Psychology*.
- Bickham, D. S., Schwamm, S., Izenman, E. R., Yue, Z., Carter, M., Powell, N., Tiches, K., & Rich, M. (2024). Use of voice assistants & generative AI by children and families (Pulse Survey Report). Boston Children's Hospital Digital Wellness Lab. <https://digitalwellnesslab.org/pulse-surveys/use-of-voice-assistants-and-generative-ai-by-children-and-families/>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Carrisi, M. C., Marras, M., & Vergallo, S. (2025). A structured unplugged approach for foundational AI literacy in primary education. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.21398>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Common Sense Media. (2025). Social AI companions: Risk assessment for users under 18. <https://www.commonsensemedia.org/ai-ratings>
- Druga, S., Williams, R., Breazeal, C., & Resnick, M. (2017). "Hey Google is it OK if I eat you?": Initial explorations in child-agent interaction. In *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children* (pp. 595–600). ACM. <https://doi.org/10.1145/3078072.3084330>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, P., Xie, Y., & Yang, S. (2025). "I am here for you": How relational conversational AI appeals to adolescents, especially those who are socially and emotionally vulnerable. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.15117>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Lake, C., Gormley, C., Snell, A., Vinyard, I., Tate, L., Gillett, M., Anderson, K. S., O'Neil, E., Mann, S., & Robb, M. B. (2026). *Generation AI: What kids and families think about AI*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research>

- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press.
- Mertala, P. (2019). Young children's conceptions of computers, code, and the internet. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 19, 56–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.11.003>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Harcourt, Brace & World.
- Picton, I., & Clark, C. (2024). Children and young people's use of generative AI to support literacy in 2024. National Literacy Trust. <https://literacytrust.org.uk>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shi, X., He, J., & Niu, G. (2024). The association between family socioeconomic status and children's digital literacy: The explanatory role of parental mediation. *Adolescents*, 4(3), 386–395. <https://doi.org/10.3390/adolescents4030027>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2021). *Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021-2025*. <https://cbddo.gov.tr>
- UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children (version 2.0)*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/policy-guidance-ai-children>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: The impact of artificial intelligence activities on young children's perceptions of robots. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–11). ACM. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300677>
- Yim, I. H. Y., & Su, J. (2025). Artificial intelligence literacy education in primary schools: A review. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-09979-w>
- Yu, Y., Sharma, T., Hu, M., Wang, J., & Wang, Y. (2024). Exploring parent-child perceptions on safety in generative AI: Concerns, mitigation strategies, and design implications. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.10461>
- Zhang, S., Cagiltay, B., Li, J., Sullivan, D., Mutlu, B., Kirkorian, H., & Fawaz, K. (2025). Exploring families' use and mediation of generative AI: A multi-user perspective. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.09004>

İlkokul Öğrencilerinde Sosyal Sorumluluk Uygulamaları: Su Okuryazarlığı ve Sosyal Beceriler Üzerine Bir İnceleme

Social Responsibility Practices Among Primary School Students: A Study on Water Literacy and Social Skills

Özlem Aygün¹, Elçin Ayaz²

Özet

Bilgi ve teknolojiye erişimin hızla geliştiği 21. yüzyılda, öğrencilerin yalnızca akademik bilgisinin değil, sosyal becerilerinin de gelişmesi önem taşımaktadır. Özellikle ilkököl döneminde sosyal becerilerin geliştirilmesi ve sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılığını artırır. Bu kapsamda, canlı yaşamı için oldukça önemli olan su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı konusunda farkındalık oluşturulmasında su okuryazarlığı önemli bir yer tutar. Bu çalışmanın amacı, su verimliliği temalı sosyal sorumluluk etkinlikleri kapsamında ilkököl öğrencileri tarafından yürütülen akran eğitimleri ve kurum ziyaretlerinin öğrencilerin su okuryazarlığına ilişkin farkındalıkları ile sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Nitel araştırma sürecine uygun olarak temel nitel araştırma deseniyle yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu ikinci sınıfta öğrenim gören sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen süreci değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle önceden planlanan uygun bir ortamda bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 20–25 dakika arasında değişmiştir. Görüşme sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve raporlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan sosyal sorumluluk etkinlikleri, öğrencilerin su okuryazarlığını geliştirerek suyun sürdürülebilir kullanımına yönelik bilgi, farkındalık ve sorumluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlamıştır. Akran eğitimi ve kurum ziyaretleri sonunda, öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim kurma ve özgüven geliştirme gibi sosyal becerilerinin desteklendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal sorumluluk etkinliklerinde aktif rol almaktan memnuniyet duydukları ve bu süreçte çeşitli çevre konularına ilişkin toplumsal farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, su okuryazarlığı temalı sosyal sorumluluk etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su okuryazarlığı, sosyal beceriler, akran eğitimi, sosyal sorumluluk

Abstract

In the 21st century, where access to information and technology is rapidly developing, it is important for students to develop not only their academic knowledge but also their social skills. Especially in primary school, developing social skills and instilling a sense of social responsibility increases students' sensitivity to environmental problems. In this context, water literacy plays a significant role in raising awareness about the sustainable use of water resources, which are crucial for life. The aim of this study is to examine the impact of peer education and institutional visits conducted by primary school students within the scope of water-efficiency-themed social responsibility activities on students' water literacy awareness and social skills. This research, conducted using a basic qualitative research design in accordance with the qualitative research process, included eight second-grade students as the study group. Semi-structured interview questions developed by the researchers were used as the data collection tool. Interviews were conducted one-on-one with the students in a pre-planned, suitable environment. The interviews lasted 20-25 minutes. The data collected at the end of the interviews were analyzed and reported using content analysis. According to the research results, the implemented social responsibility activities increased students' knowledge, awareness, and levels of responsibility regarding the

sustainable use of water by improving their water literacy. It was observed that peer education and institutional visits enhanced students' social skills, including self-expression, communication, and self-confidence. Furthermore, it was determined that students were satisfied with actively participating in social responsibility activities and that they gained social awareness of various environmental issues during this process. In conclusion, it is evident that water literacy-themed social responsibility activities contribute to students' cognitive, affective, and social development.

Keywords: Water literacy, social skills, peer education, social responsibility

Giriş

Çevre canlılar için hayati öneme sahiptir; canlıların yaşamını sürdürebilmesi için gerekli ortamı sağlayan çevredir (Karataş ve Aslan, 2012). Canlılar ve çevre birbirlerini etkileyen ve şekillendiren karşılıklı bir etkileşim içindedir. Ancak insan faaliyetleri, çevre ve canlılar arasındaki etkileşimi etkileyerek doğal kaynakların tüketimini hızla artırmakta; çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Erdem ve Meriç, 2019). Bu sorunlardan biri de suyun sürdürülebilir kullanımının zorlaşmasıdır. Çünkü insanlar günlük yaşamlarının birçok alanında suya ihtiyaç duymaktadır (McCarroll & Hamann, 2020). Bu durum, çevresel sorunların giderek artmasıyla birlikte suyun öneminin daha fazla anlaşılmasına ve “su okuryazarlığı” kavramının ön plana çıkmasına katkı sağlamaktadır (Evcimen vd., 2025). Su okuryazarı olan bir bireyin, günlük yaşamda tüketilen suyun kaynağını, tedarik sürecini, doğru su tüketim alışkanlıklarını anlaması gerekmektedir (Otaki vd., 2015). Su okuryazarlığı, bireyin çocukluğundan itibaren suyla ilgili edindiği deneyimler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte aile ve eğitim ortamları önemli bir rol oynamaktadır (Evcimen vd., 2025). Su okuryazarlığının geliştirilmesinde eğitim süreçlerinin rolü oldukça önemlidir. Bu bağlamda, teknolojinin yaşamın merkezine yerleşmesiyle birlikte değişen küresel koşullar ve bilginin hızlı dolaşımı, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarımına odaklanmak yerine öğrencileri geleceğin yaşam ve çalışma koşullarına hazırlayacak biçimde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Çocukların çevreye karşı duyarlı olabilmeleri için çevresel farkındalıklarının artırılması gerekmektedir (Erdem ve Meriç, 2019). Bireylerin çevresel farkındalık kazanması ve yaşamında uygulayabilmesi temel olarak eğitimin bir parçasıdır (Ertürk, 1982; Senemoğlu, 2005). Bununla birlikte, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin desteklenmesi, suyun verimli kullanımına ilişkin sorumlu tutum ve davranış geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Mostacedo-Marasovic vd., 2023). Dolayısıyla eğitim-öğretim ortamı, bireyin çevresel farkındalık kazanmasında ve su okuryazarlığı becerisi edinmesinde sistematik ve planlı öğrenme yaşantıları sunabilecek temel bir rol üstlenmelidir.

Su okuryazarlığına yönelik farkındalığın kazandırılmasında sosyal sorumluluk içerikli etkinlikler etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Çocuklar çevreleriyle iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte; sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Bu sayede gelişecek sosyal beceriler, ilkökul seviyesinde öğrencilerin edinmesi gereken temel becerilerdendir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Özellikle çocukluk dönemi sosyal beceri edinimi açısından kritik bir dönemdir (Samancı ve Uçan, 2017). Bu doğrultuda, su okuryazarlığına yönelik farkındalığın kazandırılmasında sosyal sorumluluk içerikli etkinlikler de etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Böylece öğrenciler, su okuryazarlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütürken aynı zamanda sosyal becerilerini destekleyen etkinliklere de aktif olarak katılabilirler. Öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleştiği çocukluk dönemi, sosyal becerilerin kazandırılması açısından da kritik bir gelişim sürecidir. Bu nedenle bu dönemde çocuğun sosyal gelişimini destekleyen aile, okul ve yakın çevre önemli etkenler arasında yer almaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Bunu gerçekleştirmek için akran eğitimleri, kurum ziyaretleri ve iş birliğine dayalı uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, etkili iletişim kurmaları, sorumluluk almaları ve toplumsal farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, çevre ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyi düşük olan bireylerin olumsuz tutum ve davranışları incelendiğinde; çevre sorunlarını önlemek için çevre okuryazarlığının önemi daha açık bir biçimde anlaşılmaktadır. Bireylerin çevre okuryazarlığı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının sağlanması, yaşanabilir bir dünya için en kritik önceliktir (Yavuz vd., 2014). Su kaynaklarının küresel ısınmayla birlikte azalması bu durumda farkındalık oluşturmak açısından önemlidir (Gökmen Köksal, 2025). Bu bağlamda, bu konuyu erken yaşlardan itibaren tüm hassasiyetiyle ele alarak farkındalık oluşturmak önemli görülmektedir (Evcimen vd., 2025). Eğitim-

öğretim uygulamalarında su okuryazarlığı yüksek bireyler yetiştirmek için öğrencilerin farklı öğrenme alanlarına hitap eden eğitim uygulamaları sunulmalıdır (McCarroll ve Hamann, 2020). Eğitim sistemlerinde su kıtlığı nedeniyle konuya ilişkin farkındalık evrensel olarak artış göstermektedir. Özellikle su tasarrufu eğitim uygulamalarında bu vurgu devam etmektedir (Moreno-Guerrero vd., 2020). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, yaparak yaşayarak ve uygulamalı tekniklerle su okuryazarlığının içselleştirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren su verimliliğine yönelik farkındalık artırılarak su bilinci geliştirilebilir (Erbaş vd., 2023). Öğrencilerin sosyal beceri gelişimi, doğumdan itibaren başlayıp ömür boyu sürmektedir. Sosyal becerilerin gelişimi göz ardı edilmemelidir. Erken dönemde kazanılması gereken sosyal becerilerin eksikliği, bireyin gelecekteki uyumunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle çocukluk çağı, sosyal becerilerin edinimi için kritik bir dönemdir (Samancı ve Uçan, 2017). Öğrencilerin küçük yaştan itibaren sosyal becerilerini geliştirmeleri, topluma uyum sağlamalarına katkı sağlar. Öğrencilerin davranış ve bilginin kalıcılığını aktif olarak sağlaması gerekmektedir. Akademik başarıyla birlikte sosyal becerilerin gelişimi, toplumsal ilişkilerde sosyal kabul görmeyi ve iyi olma durumunu desteklemektedir (Dermez, 2008). Bu doğrultuda, su okuryazarlığının erken yaşlarda deneyimlenerek öğretilmesiyle çocukların küçük yaşta sosyal beceri kazanmalarının önemi alan yazında vurgulanmaktadır. Ayrıca Türkiye, su kıtlığı çeken ülkeler arasında yer almakta ve küresel ölçekte su okuryazarlığının eğitim programlarına entegre edilmesi gerektiği belirtilmektedir. (Evcimen vd., 2025; McCarroll & Hamann, 2020; Moreno-Guerrero vd., 2020 Yavuz vd., 2014). Bu bağlamda yürütülen çalışma, öğrencilerin akran eğitimi vermeleri ve kurum ziyaretleriyle yetişkinlerde su bilinci oluşturmaları bakımından literatürle örtüşen nitelikli bir uygulamadır. Öğrencilerin hem sosyal becerilerini geliştiren hem de su okuryazarlığı düzeylerini yükselten bu süreç, alan yazında vurgulanan "erken yaşta deneyimleyerek öğrenme" yaklaşımını doğrudan desteklemektedir. Bu doğrultuda araştırma, hem eğitimsel hem de toplumsal katkıları açısından belirgin bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, su verimliliği üzerine uygulanan sosyal sorumluluk projesi kapsamında ilkökul 2. sınıf öğrencileri tarafından yürütülen akran eğitimleri ve kurum ziyaretlerinin öğrencilerin su okuryazarlık durumları ve sosyal becerileri üzerindeki değişimleri incelemektir. Çalışmanın problemi “Su verimliliği temalı sosyal sorumluluk projesinin, ilkökul öğrencilerinin su okuryazarlığı durumu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

- Akran eğitimi ve kurum ziyaretlerinin su okuryazarlığına (bilgi, davranış ve farkındalık) etkisi nasıldır?
- Öğrencilerin proje süresince edindiği duygusal deneyimler nelerdir?
- Öğrencilerin proje süresince üstlendikleri toplumsal sorumluluk rolüne ilişkin algıları nelerdir?
- Sosyal sorumluluk faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma süreci, verilerin toplanması ve analiz süreci, geçerlik ve güvenirlik hakkında ayrıntılı açıklamalar sunulacaktır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin anlamları sosyal etkileşimler yoluyla oluşturduğu ve gerçekliğin tek ve değişmez değil, bireylerin deneyimlerine ve içinde bulundukları bağlama göre farklılaştığı anlayışını benimsemektedir (Merriam, 2002, s. 3). Duygu ve düşünceleri sürekli değişen, sosyal yaşamın dinamik yapısı içerisinde karmaşık tepkiler geliştiren insanın, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir (Merriam ve Grenier, 2019). Bu bağlamda, su verimliliği üzerine uygulanan sosyal sorumluluk projesi kapsamında ilkökul 2. sınıf öğrencileri tarafından yürütülen akran eğitimleri ve kurum ziyaretlerinin öğrencilerin su okuryazarlığı durumları ve sosyal becerileri üzerindeki değişimlerini anlamak amacıyla fenomenolojik bir desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, insanların farkında olduğu ancak kapsamlı bir şekilde açıklayamadığı olguların deneyimleniş biçimlerini araştırır ve bu deneyimlerin özüne ulaşmayı amaçlar (Creswell, 2016). Bu yaklaşımın temel amacı, bireylerin nesneleri ve davranışları hangi kategoriler çerçevesinde anlamlandırdıklarını ve tanımladıklarını ortaya koymaktır.

(Tezcan, 2013, s. 55). Araştırmada fenomenolojik desenin tercih edilmesinin temel nedeni, öğrencilerin sosyal sorumluluk projesi kapsamında yaşadıkları deneyimlerin, sosyal beceri edinimleri ve su okuryazarlığı düzeyleri üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenerek kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak raporlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının belirlediği ölçütleri taşıyan bireylerin çalışma grubuna dâhil edilmesini temel alan ölçüt örnekleme, nitel araştırmalarda sıkça başvurulan örnekleme yöntemlerinden biridir (Marshall ve Rossman, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, su verimliliği öğrenci eğitimine katılmış olmaları, akran eğitimi ve kurum ziyaretleri gibi uygulamalara aktif katılmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfında öğrenim gören; çalışmanın hedeflerine uygun niteliklere sahip ve gönüllülük esasına dayalı sekiz öğrenci oluşturmaktadır.

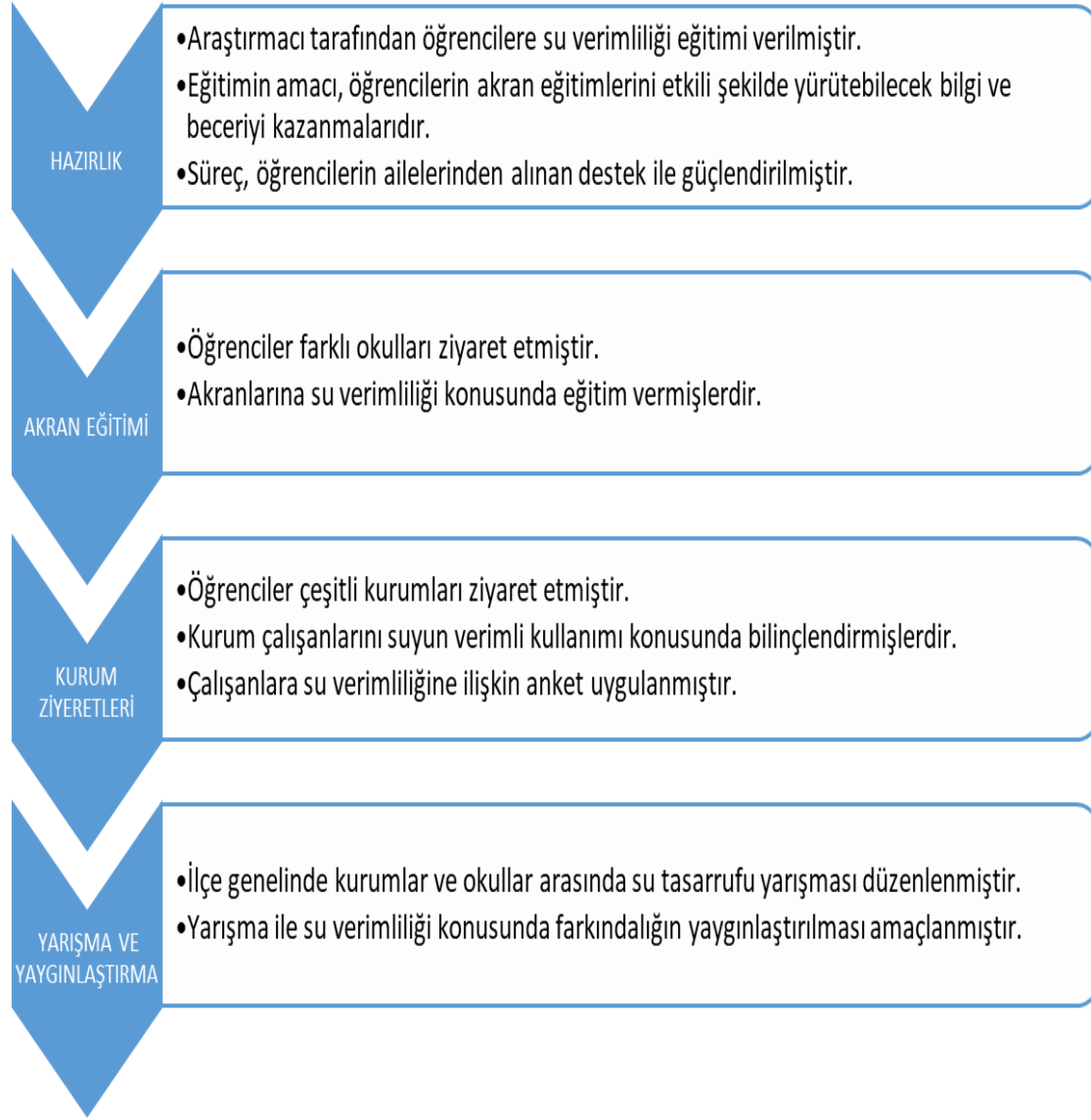
Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, süreci değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırma öncesinde hazırlanmış ve belirli bir sıraya göre yöneltilen soruları içeren bir görüşme formu kullanılır. Görüşme sürecinde, katılımcının verdiği yanıtları daha ayrıntılı incelemek veya yeterince açıklanmayan noktaları netleştirmek amacıyla önceden hazırlanan sorulara ek olarak açıklayıcı ve derinleştirici sonda sorular yöneltililebilir (Karataş, 2017). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 10 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğrencilerin su okuryazarlığı ve sosyal beceri düzeylerini anlamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme soruları, su okuryazarlığı, iletişim becerileri ile sosyal rol ve toplumsal farkındalık olmak üzere üç temel kategori çerçevesinde hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç, formun etkililiğini artırmak ve öğrencilerin görüşlerini daha doğru biçimde yansıtabilmek açısından önemli görülmektedir.

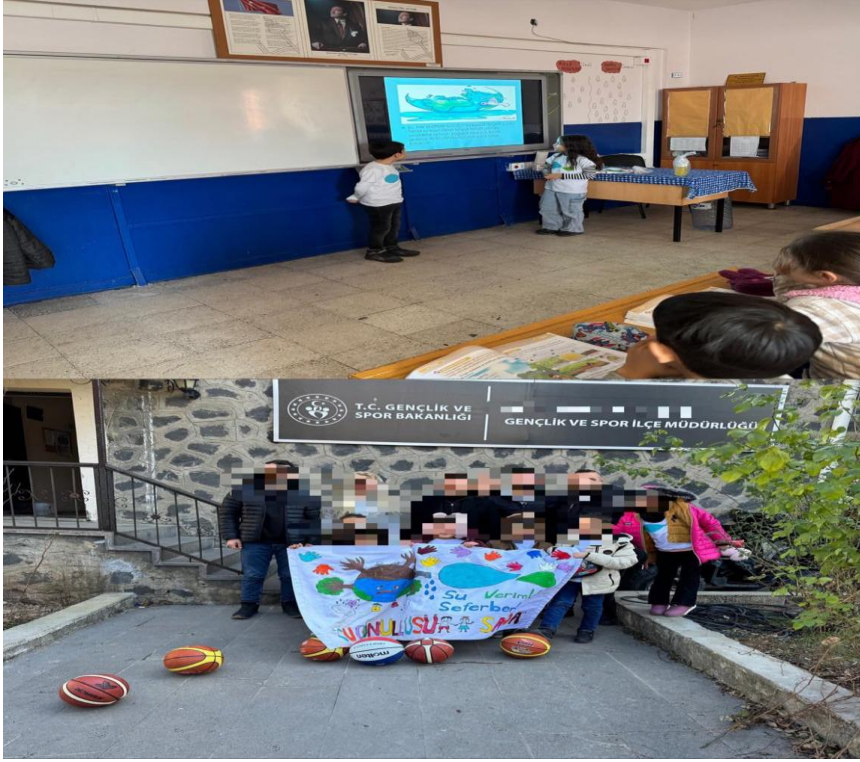
Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde öğrenciler, suyun verimli kullanımına ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla çeşitli sosyal sorumluluk etkinlikleri yürütmüştür. Sosyal sorumluluk çalışmalarının uygulanmasına başlamadan önce öğrencilere araştırmacı tarafından su verimliliği konusunda eğitim verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi ve uygulama sürecinin desteklenmesi amacıyla aile katılımı sağlanmış, aile desteği sürece dâhil edilmiştir. Bu kapsamda farklı okulları ziyaret ederek akran eğitimi etkinlikleri gerçekleştirmiş, su verimliliği konusunda bilgi ve deneyimlerini akranlarıyla paylaşmışlardır. Ayrıca çeşitli kurumları ziyaret ederek çalışanları suyun etkin kullanımı hakkında bilgilendirmiş ve sürecin değerlendirilmesi amacıyla su verimliliğine yönelik anket uygulamışlardır. Bunun yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü ilçe genelinde okullar ve kurumlar arasında düzenlenen su faturası yarışmasıyla su tasarrufu konusunda farkındalık ve bilinç oluşturulması hedeflenmiştir. Bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin su okuryazarlığı, etkili iletişim ve toplumsal sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi; teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 1. Araştırma Süreç Döngüsü



Şekil 2. Araştırma Süreci



Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerini artırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla akran eğitimleri ve kurum ziyaretleri gibi uygulamaya dayalı etkinlikler düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerde toplumsal farkındalığın artırılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ardından öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerle önceden planlanan uygun bir ortamda birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 20–25 dakika arasında değişmiştir. Görüşme sonunda veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Veriler analiz edilirken katılımcılara kodlar verilmiş ve bu kodlar altında veriler sınıflandırılmıştır. Temalar ve kategoriler belirlenerek, katılımcıların deneyimleri bir bütün olarak ortaya konmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, kapsam, anlaşılabilirlik ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan öneri ve değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla araştırma modeli, araştırma süreci, çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Tutarlılığı artırmak için veri toplama ve analiz süreci sistematik olarak yürütülmüş, elde edilen veriler belirlenen temalar ve kodlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Doğrulanabilirliği desteklemek amacıyla ise araştırma sürecinde yapılan etkinlikler video ve fotoğraf olarak kayıt altına alınmış, elde edilen bulgular katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, katılımcı öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler analiz edilerek dört ana tema altında sunulmuştur: Akran Eğitimi ve Kurum Ziyaretlerinin Su Okuryazarlığına Etkisi, Öğrencilerin Proje Süresince Edindiği Duygusal Deneyimler, Öğrencilerin Proje Süresince Üstlendikleri Toplumsal Sorumluluk Rolüne İlişkin Algıları, Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi. Bulgular aşağıda detaylı olarak açıklanmış ve örnek öğrenci görüşleri kodlarıyla verilmiştir.

Tablo 1. Akran Eğitimi ve Kurum Ziyaretlerinin Su Okuryazarlığına Etkisi

Tema 1: Akran Eğitimi ve Kurum Ziyaretlerinin Su Okuryazarlığına Etkisi			
	Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Bilgi	Su Verimliliği Bilgisi	Yüzeysel bilgi (Ön Bilgi)	"En şaşırdığım pili 4 metre küp toprağı zehirlemesi." (Ö5)
		İsraf farkındalığı, atık pil bilinci, iklim farkındalığı, görünmeyen su kullanımı, su kirliliği (Öğrenilen Bilgi)	
Davranış	Günlük Yaşamda Uygulama	Tüketim takibi, bireysel tasarruf, su hasadı	"Sabun fazla kullanmıyorum... Su faturalarımızı kontrol ediyorum. Pili geri dönüşüme atıyorum." (Ö2)
			"Bir tişörtün yapımında çok su gidiyor o yüzden ihtiyaç yoksa almamalıyız." (Ö4)
Farkındalık	Su Kaynakları Farkındalığı	Tasarruf Bilinci, Su ayak izi, Geri Dönüşüm Bilinci	"Lavaboya dökülen yağlar 15 kişinin 1 yıllık suyunu içilmez yapıyor." (Ö6)

Tablo 1’de öğrencilerin su okuryazarlığı düzeyleri bilgi, farkındalık ve davranış olmak üzere üç kategori altında sunulmuştur. Bulgular, akran eğitimi ve kurum ziyaretleri sürecinin öğrencilerin su okuryazarlığı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başlangıçta daha yüzeysel su tasarrufu bilgilerine sahip oldukları, süreç sonunda ise görünmeyen su kullanımı, su kirliliği ve su ayak izi gibi daha kapsamlı bilgilere ulaştıkları görülmektedir.

Farkındalık düzeyinde öğrencilerin suyun üretim süreçlerindeki kullanımı ve çevresel etkileri konusunda bilinç kazandıkları; davranış boyutunda ise günlük yaşamda su tasarrufu ve geri dönüşüm uygulamalarını daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Genel olarak, akran eğitimi ve kurum ziyaretlerinin öğrencilerin su okuryazarlığını bilgi, farkındalık ve davranış boyutlarında geliştirdiği söylenebilir.

“En şaşırdığım pilin 4 metreküp toprağı zehirlemesi.” (Ö5)

Öğrencilerin özellikle çevresel kirlilik konusunda yeni bilgiler kazandığını göstermektedir.

“Sabun fazla kullanmıyorum... Su faturalarımızı kontrol ediyorum. Pili geri dönüşüme atıyorum.” (Ö2)

Davranış boyutunda elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Proje sürecinin sonunda öğrencilerin yalnızca bireysel tasarruf davranışları geliştirmedini, aynı zamanda çevresindeki bireyleri de bilinçlendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu durum, su okuryazarlığının davranışsal boyutunun güçlendiğini göstermektedir.

“Bir tişörtün yapımında çok su gidiyor o yüzden ihtiyaç yoksa almamalıyız.” (Ö4) ifadesi, öğrencilerin yalnızca doğrudan su tüketimine değil, dolaylı su kullanımına da dikkat etmeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerde sürdürülebilir tüketim anlayışının geliştiğini göstermektedir.

“Lavaboya dökülen yağlar 15 kişinin 1 yıllık suyunu içilmez yapıyor.” (Ö6) ifadesi, öğrencilerin su kirliliğinin sonuçlarını somut örneklerle açıklayabildiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincinin geliştiğini ve su kaynaklarının korunmasına yönelik davranışlar sergilemeye daha istekli olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Proje Süresince Edindiği Duygusal Deneyimler

Tema 2: Öğrencilerin Proje Sürecinde Edindiği Duygusal Deneyimler		
Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Duygusal Haz	Heyecan, mutluluk, gurur, sevinç	<i>“Annemle babamın benimle gurur duyduğunu hissettim, kendime olan güvenim arttı.” (Ö8)</i>
Duygusal Risk	Hata yapma kaygısı, korku, utanç	<i>“Bir yerde yanlış yapacağımı düşündüm ve korktum. Yanlış yaparım diye kötü hissettim.” (Ö1)</i>

Tablo 2’de öğrencilerin proje süresince edindiği duygusal deneyimler Duygusal Haz ve Duygusal Risk olmak üzere iki kategori altında sınıflandırılmıştır. Bulgular akran eğitimi ve kurum ziyaretleri süresince öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz duygusal deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, proje çalışmalarının onların duygusal gelişimlerine katkı sağladığı ve çeşitli duyguları deneyimlemelerine olanak sağladığı görülmektedir. Öğrenciler, süreçte ağırlıklı olarak heyecan, mutluluk, gurur ve sevinç gibi olumlu duygular yaşarken; bazı öğrenciler hata yapma kaygısı, korku ve utanç gibi olumsuz duygular da ifade etmiştir.

Duygusal haz kategorisinde öğrenciler heyecan, mutluluk, sevinç ve gurur gibi olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle projelerini tamamlamaları, ortaya somut bir ürün koymaları ve çevrelerinden olumlu geri bildirim almaları öğrencilerde başarı duygusunu güçlendirmiştir.

Duygusal risk kategorisinde ise öğrenciler hata yapma kaygısı, korku ve utanç gibi olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Proje sürecinde sorumluluk üstlenmek, görevleri doğru bir şekilde yerine getirme isteği ve başarılı olma beklentisi bazı öğrencilerde kaygı oluşturmuştur.

“Annemle babamın benimle gurur duyduğunu hissettim, kendime olan güvenim arttı.” (Ö8) ifadesi, proje sürecinin öğrencilerin öz güvenlerini desteklediğini ve ailelerinden aldıkları takdirin motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, proje temelli çalışmaların öğrencilerin akademik kazanımlarının yanı sıra duygusal ve kişisel gelişimlerine de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

“Bir yerde yanlış yapacağımı düşündüm ve korktum. Yanlış yaparım diye kötü hissettim.” (Ö1) ifadesi, öğrencilerin süreç içerisinde performanslarına yönelik endişeler taşıdıklarını göstermektedir. Bununla

birlikte bu tür duygusal risklerin, öğrencilerin yeni deneyimlerle karşılaşmaları ve sorumluluk almalarıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Proje Süresince Üstlendikleri Toplumsal Sorumluluk Rolüne İlişkin Algıları

Tema 3: Öğrencilerin Proje Süresince Üstlendikleri Toplumsal Sorumluluk Rolüne İlişkin Algıları		
Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Öğretici Kimliği	Öğretmen, sunucu, bilgin, akran öğreticiliği, profesör, bilim insanı, profesyonel, konu uzmanı, su kahramanı	<i>“Onlarla konuşurken, soru sorarken, sorulara cevap verirken kendimi suyu koruyan bir kahraman gibi hissettim.” (Ö2)</i>
Etki Yaratma ve Sonuç Alma	Rol model olma, hedefe ulaşma, mentörlük, Başarı duygusu, sorumluluk bilinci	<i>“Demek ki yetişkinler beni dinlemişler ve bende mutlu oldum. Suyu boşa harcamamışlar.” (Ö1)</i>
Çocukların Dünyaya Etkisi	Yetişkin desteği, yaş sınırlılığı, sorumluluk dağılımı, sınırlı etki, gönüllülük	<i>“Hayır. Çünkü çocuklar çok küçük ve dünyadaki sorunlar çok zor.” (Ö2)</i>
Sürdürülebilir Etki	Ekonomik etki, davranışsal değişim, olumlu davranış, bilinç, yayılım etkisi	<i>“İnsanlar bilinçlendiği için suyu israf etmedi ve su faturaları düştü.” (Ö5)</i>
Sonuç Alma	Etki, ikna, çaba, farkındalık, davranış	<i>“Evet suyu verimli kullanmaya dikkat etmişlerdir. Çünkü onlara suyu nasıl verimli kullanacaklarını öğrettiğimi düşünüyorum.” (Ö7)</i>

Tablo.3 incelendiğinde öğrenciler proje süresinde sosyal bir rol benimsemiş ve toplumsal farkındalık düzeyleri artmıştır. Bu tema 5 kategori olarak sınıflandırılmıştır, bunlar; Öğretici Kimliği, Etki Yaratma ve Sonuç Alma Bilinci, Çocukların Dünyaya Etkisi, Sürdürülebilir Etki ve Sonuç Alma şeklindedir. Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin proje süreci boyunca yalnızca bilgi edinen bireyler olarak değil, aynı zamanda bilgi aktaran, toplumu bilinçlendiren ve sosyal sorumluluk üstlenen bireyler olarak kendilerini konumlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri, toplumsal sorunlara yönelik farkındalık geliştirdiklerini ve bu sorunların çözümünde aktif rol alabileceklerine dair özgüven kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretici kimliği kategorisinde öğrencilerin kendilerini öğretmen, sunucu, bilgin, akran öğretici, profesör, bilim insanı, konu uzmanı ve su kahramanı gibi rollerle tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, proje sürecinin öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini ve bilgi aktarımı konusunda güven duygularının geliştiğini göstermektedir. Ö2'nin "Onlarla konuşurken, soru sorarken, sorulara cevap verirken kendimi suyu koruyan bir kahraman gibi hissettim." ifadesi, çevresel konularda farkındalık sağlamanın öğrencilere sosyal rol kazandırdığını ortaya koymaktadır.

Etki yaratma ve sonuç alma bilinci kategorisinde öğrenciler, yaptıkları çalışmaların çevrelerindeki insanlar üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Rol model olma, mentörlük yapma, hedefe ulaşma, sorumluluk alma ve önemli hissetme gibi kodlar öğrencilerin toplumsal katkı sağlama düzeylerini yansıtmaktadır. "Demek ki yetişkinler beni dinlemişler ve bende mutlu oldum. Suyu boşa harcamamışlar." (Ö1) ifadesi, öğrencilerin davranış değişikliği oluşturabildiklerini fark etmelerinin onlarda başarı ve yeterlik duygusu oluşturduğunu göstermektedir.

Çocukların dünyaya etkisi kategorisinde ise öğrencilerin kendi etki güçlerine ilişkin farklı görüşler geliştirdikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler çocukların toplumsal sorunların çözümünde etkili olabileceğini düşünürken, bazıları yaşlarının küçük olması nedeniyle etkilerinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir. "Hayır. Çünkü çocuklar çok küçük ve dünyadaki sorunlar çok zor." (Ö2) şeklindeki ifadesi, öğrencilerin küresel sorunların farkında olduklarını ve bireysel etkilerinin şartlara göre yetersiz gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte yetişkin desteği, birlikte hareket etme ve sorumluluk paylaşımı gibi kodlar, öğrencilerin toplumsal değişimin iş birliği ile gerçekleşebileceğine inandıklarını ortaya koymaktadır.

Sürdürülebilir etki kategorisinde öğrenciler, bilinçlendirme çalışmalarının etkili olabileceğini düşünmektedir. Davranış değişikliği, ekonomik kazanımlar, olumlu alışkanlıklar ve yayılım etkisi gibi kodlar, öğrencilerin çevresel farkındalığın toplumsal düzeyde sürdürülebilir sonuçlar üretebileceğine inandıklarını göstermektedir. "İnsanlar bilinçlendiği için suyu israf etmedi ve su faturaları düştü." (Ö5) ifadesi, öğrencilerin bilinçlendirme faaliyetlerinin hem çevresel hem de ekonomik fayda sağlayabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç alma kategorisinde ise öğrenciler, çevrelerindeki bireyleri ikna edebildiklerini ve davranış değişikliği oluşturabildiklerini ifade etmişlerdir. "Evet suyu verimli kullanmaya dikkat etmişlerdir. Çünkü onlara suyu nasıl verimli kullanacaklarını öğrettiğimi düşünüyorum." (Ö7) ifadesi, öğrencilerin bilgi paylaşımının davranış değişikliğine dönüşebileceğine inandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin çevresel sorunların çözümünde kendi katkılarını anlamlı ve etkili görmeye başladıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi

Tema 4: Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi		
Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Akran İletişimi ve Topluluk Önünde Konuşma	Öz yeterlilik, özgüven, duygusal dayanıklılık	"Yaşutlarıma ders anlatmak beni bilgili biri gibi hissettirdi. İlk zamanlar endişeliydim. Sonra geçti." (Ö5)
Sosyal Özgüven	Etkili iletişim, katılım, değerli hissetme	"Su verimliliği ile ilgili sorular sorduk. Onları uyardım. Onlara bilgi verdim. Çünkü konuyu biliyorum." (Ö7)

Yetişkinler ile İletişim	Sorumluluk, bilgi verme, rol değişimi, çekinme, heyecan	<i>“Bende büyük oldukları için heyecanlıydım. Normalde büyükler bizlere bir şeyler öğretirler ama bu sefer ben öğrettim.” (Ö2)</i>
Sosyal Etki ve Liderlik	Yaygınlaştırma, ifade yetkinliği, sosyal cesaret, bilgilendirme, etkili iletişim	<i>“Daha cesaretli oldum. Korkumu yendim. Çevreme karşı daha duyarlı oldum. Yeni bilgiler öğrendim. Topluluk önünde ve yetişkinlerle konuşurken kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” (Ö4)</i>

Tablo 4’de öğrencilerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılımlarının sosyal becerilerine etkisi; Akran İletişimi ve Topluluk Önünde Konuşma, Sosyal Özgüven, Yetişkinler ile İletişim ve Sosyal Etki ve Liderlik olmak üzere 4 kategori olarak sınıflandırılmıştır.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, proje sürecinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini ve iletişim becerilerini önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri, süreç boyunca hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle kurdukları etkileşimler sayesinde özgüven, öz yeterlilik ve sosyal cesaret kazandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca topluluk önünde konuşma, fikirlerini ifade etme ve çevrelerini bilinçlendirme gibi becerilerde gelişim yaşadıkları görülmektedir.

Akran iletişimi ve topluluk önünde konuşma kategorisinde öğrenciler, yaşıtlarına bilgi aktarma ve sunum yapma deneyimlerinin kendilerine özgüven kazandırdığını ifade etmişlerdir. İlk aşamada heyecan ve endişe yaşasalar da zamanla bu duyguların yerini rahatlık ve öz güvene bıraktığı anlaşılmaktadır.

“Yaşıtlarıma ders anlatmak beni bilgili biri gibi hissettirdi. İlk zamanlar endişeliydim. Sonra geçti.” (Ö5) ifadesi, öğrencilerin süreç içerisinde topluluk önünde konuşma becerilerinin geliştiğini ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal ortamlarda aktif rol almalarına katkı sağladığı görülmektedir.

Sosyal özgüven kategorisinde öğrenciler, sahip oldukları bilgileri başkalarına aktarabilemenin kendilerini daha yeterli ve önemli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Sorular sorabilme, sorulara yanıt verebilme ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilme becerileri, öğrencilerin sosyal özgüvenini güçlendirmiştir.

“Su verimliliği ile ilgili sorular sorduk. Onları uyardım. Onlara bilgi verdim. Çünkü konuyu biliyorum.” (Ö7) ifadesi, öğrencilerin konuya hâkim olmanın verdiği güvenle daha etkili iletişim kurabildiklerini göstermektedir.

Yetişkinlerle iletişim kategorisinde öğrenciler, yetişkin bireylerle bilgi paylaşmanın kendileri için farklı ve öğretici bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Normal koşullarda öğrenen konumunda olan öğrenciler, bu süreçte bilgi veren ve yönlendiren rolüne geçerek sorumluluk almayı deneyimlemişlerdir.

“Bende büyük oldukları için heyecanlıydım. Normalde büyükler bizlere bir şeyler öğretirler ama bu sefer ben öğrettim.” (Ö2) ifadesi, öğrencilerin geleneksel rollerin dışına çıkarak aktif katılım sağladıklarını ve bu deneyimin öz güvenlerini artırdığını göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin başlangıçta çekingenlik ve heyecan hissetmelerine rağmen süreç içerisinde bu duyguları yönetebildikleri anlaşılmaktadır.

Sosyal etki ve liderlik kategorisinde ise öğrencilerin çevrelerini bilinçlendirme, bilgi yaygınlaştırma ve toplumsal farkındalık oluşturma konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri görülmektedir. Sosyal cesaret ve etkili iletişim becerileri bu kategoride öne çıkan unsurlar olmuştur.

“Daha cesaretli oldum. Korkumu yendim. Çevreme karşı daha duyarlı oldum. Yeni bilgiler öğrendim. Topluluk önünde ve yetişkinlerle konuşurken kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” (Ö4) ifadesi,

öğrencilerin yalnızca iletişim becerilerinde değil, aynı zamanda liderlik özellikleri ve sosyal farkındalık düzeylerinde de gelişim yaşadıklarını göstermektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde proje sürecinin öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Süreç, öğrencilerin su okuryazarlığını bilgi, farkındalık ve davranış boyutlarında geliştirirken; suyun üretim süreçlerindeki kullanımı, çevresel etkileri ve kaynakların korunmasına yönelik çözüm yolları konusunda daha bütüncül bir anlayış kazanmalarını sağlamıştır. Öğrencilerde gelişen bu derin bilgi ve farkındalık düzeyi, sadece zihinsel bir kavrayışla sınırlı kalmayıp; bu anlayışın gündelik yaşamdaki davranışlarına yansmasıyla kalıcı davranış değişikliğini sağlamıştır. Bu sonuç ilkökul öğrencilerinin çevreye ve çevre sorunlarına oldukça duyarlı olduğunu ve doğru yönlendirmelerle sürdürülebilir alışkanlıklar kazanabileceklerini belirten araştırmalarla örtüşmektedir (Ertürk, 2017). Bunun yanı sıra öğrenciler başarı, gurur ve mutluluk gibi olumlu duyguların yanında kaygı ve hata yapma korkusu gibi duyguları da deneyimleyerek duygusal dayanıklılık ve öz güvenlerini geliştirmişlerdir. Proje süreci; başlangıçtaki hata yapma kaygısı ve korkunun, zamanla yerini heyecan ve gurura bıraktığı bir duygusal dönüşüm sağlamıştır. Çocuğun yaşadığı duygusal deneyimleri fark etmesi, bu deneyimleri kabul etmesi ve duygularını uygun biçimde ifade edebilmesi, sağlıklı ruhsal gelişimin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Özcan, 2022). Bu nedenle, duygusal zekâ eğitimine özellikle ilkökul döneminde yer verilmesi büyük önem taşımaktadır (Altunbaş ve Özabacı, 2019).

Süreç, bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal alanda da önemli dönüşümlere zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin kendilerini bilgi üreten ve paylaştan bireyler olarak görmelerine, toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenebileceklerine inanmalarına ve aktif vatandaşlık bilinci kazanmalarına katkı sağlamıştır. Çevrelerindeki yanlış uygulamaları fark eden ve sorumluluk üstlenen öğrencilerin, çevrelerini uyarma, bilgiyi paylaşma ve çevrelerine, akran gruplarına liderlik etme gibi sosyal becerilerinin de geliştiği saptanmıştır. Çocukluk döneminde sosyal becerilerin yeterli düzeyde geliştirilmesi, bireyin yaşamının farklı alanlarında başarılı olmasına ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurarak toplumsal uyum sağlamasına önemli katkılarda bulunmaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Akran eğitimi ve kurum ziyaretleri aracılığıyla öğrendiklerini yetişkinlere özgüvenle anlatan öğrenciler, hem iletişim yeteneklerini hem de topluluk önünde konuşma cesaretlerini artırırken; kendilerinden yaşça büyük bireylerle kurdukları etkileşim ile sosyal cesaret kazanmışlardır. Çocukluk döneminde kazanılan sosyal beceriler, bireyin ilerleyen yaşamında farklı sosyal ortamlara uyum sağlamasını ve etkili iletişim kurmasını destekler. Bu beceriler, iş birliği, empati ve sağlıklı sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Damayanti vd., 2022). Tasarruf yarışmasıyla elde edilen somut başarıların çocukların özgüvenini ve toplumsal farkındalığını artırdığı, aynı zamanda toplumsal rollerini yeniden tanımlamalarına imkân tanıdığı saptanmıştır. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir (Arıkan vd., 2024). Bu doğrultuda proje, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artıran, davranış değişikliği oluşturan ve sosyal becerilerini destekleyen bütüncül ve etkili bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin su okuryazarlığı düzeylerini artırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla;

- Sürecin sadece okul içi teorik öğretimle sınırlı tutulmayıp, aktif katılımı destekleyen uygulamalı projeler, atölyeler ve saha etkinlikleriyle zenginleştirilmesi,
- Kurum ziyaretleri ve akran eğitimi gibi okul dışı öğrenme ortamlarının müfredata entegre edilecek çocukların toplumla etkileşim kuracağı alanların genişletilmesi,
- Öğrencilerin kaygı yönetimi ve öz güven gelişimlerini izlemek adına süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Altunbaş, T., & Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zeka programının ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 659-688. <https://izlik.org/JA42BW23SM>

- Arkan, U., Arkan, H., Uğur, A. T., Şepşul, A., & Birinci, S. (2024). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Üzerine Kuramsal Çalışma: Theoretical Study On Out-of-school Learning Environments. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(48), 130-148.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig*, 37, 155-174.
- Damayanti, A., Priyanti, N., Iswan, I., & Rahmawati, L. (2022). Increasing social skill children aged 4-5 with the chaterpillar game. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 2404–2410.
- Erbaş, S., Kılıçoğlu, G. & Aksoy, B. (2023). Examination of water literacy levels secondary school students in terms of different variables. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 194-208.
- Erdem, M., Meriç, E. & Meriç, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 21-38.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. (4. basım). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evcimen, F. B. D., Telliler, F., Dilek, H., Özakçıl, H., & Atay, T. (2025). Water literacy status of primary school 4th grade students. *Pedagogical Perspective*, 4(1), 62-78.
- Gökmen Köksal, C. (2025). Investigation of Generations' Attitudes, Awareness, and Behaviors Toward Water Consumption in Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 287-305. <https://doi.org/10.37880/cumuiibf.1605393>
- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Karataş, A. ve Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- McCarroll, M., & Hamann, H. (2020). What we know about water: A water literacy review. *Water*, 12(10), 1– 28. <https://doi.org/10.3390/w12102803>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moreno-Guerrero, A. J., Romero-Rodríguez, J. M., López-Belmonte, J., & Alonso-García, S. (2020). Flipped learning approach as educational innovation in water literacy. *Water*, 12(2), 574. <https://doi.org/10.3390/w12020574>
- Mostacedo-Marasovic, S. J., Mott, B. C., White, H., & Forbes, C. T. (2023). Towards water literacy: Analysis of standards for teaching and learning about water on earth. *Journal of Geoscience Education*, 71(2), 192–207. <https://doi.org/10.1080/10899995.2022.2121234>

Otaki, Y., Sakura, O., & Otaki, M. (2016). Advocating water literacy. *Engineering Access*, 1(1), 36–40. <https://doi.org/10.14456/mijet.2015.8>

Özcan, S. (2022). *Kişilik özellikleri, duygu gereksinimi ve sosyal ve duygusal yalnızlığın duyguları ifade etmeyi yordayıcı etkilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi.

Özdemir, H., & Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 69-91. <https://izlik.or>

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Şencan, H. (1987). İşletmelerin sosyal sorumlulukları ve sosyal sorumluluk biriminin örgütlenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2, 119–129.

Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz, M., Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E., 2014. İlköğretim II. Kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenirlik çalışması, *Sakarya University Journal of Education*, 4, 3, 40-53.

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayınları.

İlkokulda Göçmen Öğrencilerin Uyum Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü: Karşılaşılan Sorunlar ve Etkili Stratejiler

Yusuf Cebeci & Ayşenur Cebeci

Özet

Türkiye, son yıllarda farklı ülkelerden yoğun göç almış ve bu durum eğitim sisteminde önemli bir demografik dönüşüme yol açmıştır. İlkokul çağındaki göçmen öğrencilerin sayısındaki artış, sınıf öğretmenlerini bu öğrencilerin okula uyum sürecinde kritik bir aktör haline getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilkokul düzeyinde göçmen öğrencilerin uyum sürecinde sınıf öğretmenlerinin rolünü, karşılaştıkları sorunları ve geliştirdikleri etkili stratejileri sistematik bir derleme yoluyla bütüncül olarak incelemektir. Araştırma, sistematik derleme deseniyle tasarlanmıştır. Veri kaynağı olarak DergiPark, Google Scholar ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranmış; “göçmen öğrenci”, “uyum”, “sınıf öğretmeni”, “ilkokul” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan çalışmalardan, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmenlerinin rolünü doğrudan ele alan ve 2012-2024 yılları arasında yayınlanmış 13 akademik çalışma dâhil edilme ölçütlerini karşılamıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular üç ana tema altında toplanmıştır. Birinci tema, öğretmenlerin uyum sürecinde karşılaştığı sorunlardır. Bunlar arasında dil engeli, devamsızlık, ailelerle iletişim ve iş birliği güçlükleri, kültürel farklılıklar ve akademik takip zorlukları öne çıkmaktadır. İkinci tema, öğretmenlerin geliştirdiği stratejilerdir. Öğretmenler; akran etkileşimini artırma, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları, rehberlik hizmetleriyle iş birliği yapma, sınıf içi sosyal etkinlikler düzenleme ve ailelerle sürekli iletişim kurma gibi stratejiler uygulamaktadır. Üçüncü tema ise uyumu kolaylaştırıcı faktörlerdir. Özellikle öğrencinin yaşının küçük olması (1. ve 2. sınıf), okul yönetiminin desteği, rehberlik servisinin etkin kullanımı ve okulda düzenlenen kültürel etkinlikler uyum sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri göçmen öğrencilerin uyum sürecinde hem sorunlarla baş etmekte hem de çeşitli stratejiler geliştirerek önemli bir köprü görevi üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte sistemli bir mesleki desteğe, hizmet içi eğitime ve okul temelli rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu derleme, ilkokulda göçmen öğrencilerin uyumuna ilişkin mevcut bilgi birikimini sistematik olarak sunmakta; uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara kanıta dayalı öneriler geliştirme imkânı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, ilkokul, sınıf öğretmeni, uyum süreci, sistematik derleme

Giriş

Türkiye, son yıllarda özellikle Suriye başta olmak üzere farklı ülkelerden yoğun göç almış ve bu durum eğitim sisteminde önemli bir demografik dönüşüme yol açmıştır. Bu demografik dönüşümün yoğun olarak yaşandığı eğitim kademelerinden biri ilkokullardır. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın (MEBSGB) 2024-2025 eğitim-öğretim yılına ilişkin resmî verilerine göre, Türkiye’de ilkokul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 461.246’dır (MEBSGB, 2025). Bu sayı, birçok ilin nüfusundan fazla olup eğitim sisteminin mevcut kapasitesini zorlayan bir gerçekliktir.

İlkokul çağındaki göçmen öğrencilerin sayısındaki artış, sınıf öğretmenlerini bu öğrencilerin okula uyum sürecinde kritik bir aktör haline getirmiştir. Göçmen bir ilkokul öğrencisi için okula uyum, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda psikososyal sağlığı, akran ilişkilerini ve yeni topluma aidiyet duygusunu da kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte sınıf öğretmeni, öğrencinin karşılaştığı dil bariyerini aşmasında, sınıf iklimine dâhil olmasında ve aile ile okul arasında sağlıklı bir köprü kurulmasında birincil sorumluluğa sahiptir. Ancak literatür, öğretmenlerin bu kritik rolü yerine getirirken çeşitli yapısal ve pedagojik zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilkokul düzeyinde göçmen öğrencilerin uyum sürecinde sınıf öğretmenlerinin rolünü, karşılaştıkları sorunları ve geliştirdikleri etkili stratejileri sistematik bir derleme yoluyla bütüncül olarak incelemektir. Bu araştırma, alandaki dağınık bilgi birikimini sentezleyerek hem uygulayıcı öğretmenlere somut strateji önerileri sunmayı hem de politika yapıcılar için kanıta dayalı bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir.

Araştırma Soruları

Bu sistematik derleme, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

Sınıf öğretmenleri, göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?

Sınıf öğretmenleri, karşılaştıkları bu sorunlarla baş etmek için hangi stratejileri geliştirmektedir?

Göçmen öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştıran faktörler nelerdir?

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, ilkökul düzeyindeki göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde sınıf öğretmenlerinin rolünü anlamlandırmak üzere iki temel kuramsal yaklaşım ele alınmıştır: Banks'in (1995) Çokkültürlü Eğitim Modeli ve Berry'nin (2001) Kültürleşme Stratejileri Teorisi. Bu iki kuramsal çerçeve, derlemeye dâhil edilen 13 çalışmanın bulgularını bütüncül bir şekilde yorumlamak için analitik bir zemin sunmaktadır. Ayrıca bölümde, Türkiye'deki göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin demografik veriler ve mevzuat düzenlemelerine de yer verilmiştir.

2.1. Çokkültürlü Eğitim ve Banks'in Modeli

Çokkültürlü eğitim, farklı ırk, etnik köken, dil ve kültürel gruplardan gelen öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunmayı hedefleyen bir eğitim reform hareketidir (Banks, 1993). Bu alanın kurucusu kabul edilen James A. Banks (1995), çokkültürlü eğitimi beş temel boyutta kavramsallaştırmıştır:

İçerik Entegrasyonu: Öğretmenlerin, farklı kültürlere ait örnekleri ve içerikleri derslerine dâhil etme derecesidir.

Bilgi Yapılandırma Süreci: Öğrencilerin, bilginin kültürel olarak nasıl inşa edildiğini anlamalarına yardımcı olma derecesidir.

Önyargıyı Azaltma: Öğrencilerin farklı ırk ve etnik gruplara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama çabalarıdır.

Eşitlik Pedagojisi: Farklı kültürel ve etnik gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin uyarlanmasıdır.

Güçlendirici Okul Kültürü: Okulun tüm paydaşlarının katılımıyla, farklılıkları kucaklayan ve her öğrencinin başarılı olmasını destekleyen bir okul iklimi oluşturulmasıdır.

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların bulguları, Banks'in bu beş boyutunun Türkiye bağlamında sınıf öğretmenlerinin deneyimleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

İçerik Entegrasyonu ve Eşitlik Pedagojisi boyutları, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik geliştirdiği pedagojik stratejilerde açıkça görülmektedir. Çalışmalar, öğretmenlerin dil bariyerini aşmak için görsel materyaller, beden dili ve teknoloji destekli çeviri araçlarını kullandığını ortaya koymaktadır (Ç8; Ç4; Ç9; Ç13). Örneğin, Dinler ve Hacıfazlıoğlu'nun (2020) çalışmasında bir öğretmen, "bir kelime söylerken beden dili kullanarak ve görsellerle destekleyerek anlamını açıklıyorum" (Ç8) ifadesiyle eşitlik pedagojisinin sınıf içi uygulamasını örneklemiştir. Benzer şekilde, Bayındır'ın (2024) araştırmasında öğretmenlerin %66,7'sinin "sınıf içi etkileşimi artırıcı etkinlikler" yaptığı (Ç3) tespit edilmiş olup bu bulgu, Banks'in eşitlik pedagojisi boyutunun somut bir yansımasıdır.

Önyargıyı Azaltma ve Güçlendirici Okul Kültürü boyutları, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin akranları tarafından dışlanmasını engellemeye yönelik çabalarında kendini göstermektedir. Bozan, Akçay ve Karahan (2021), öğretmenlerin "Türk Suriyeli bu kavramları çok kullanmadan etkinliklerde bir arada bulundursak uyum sorunu ortadan kalkar" (Ç5) şeklindeki ifadeleriyle etiketlemekten kaçınan bir dil kullanımının önemini vurguladıklarını belgelemiştir. Ayrıca, akran mentörlüğü uygulamaları (Ç8; Ç3; Ç5), Banks'in "güçlendirici okul kültürü" boyutunun en yaygın görülen pratik yansımaları arasındadır. Dinler ve Hacıfazlıoğlu'nun (2020) çalışmasında Melike öğretmenin, "Her birini ayrı sıra grubunda, kendilerini iyi ifade edebilen, özgüveni yüksek Türk öğrencilerle birlikte oturttum" (Ç8) ifadesi, bu stratejinin bilinçli ve sistematik bir şekilde uygulandığını göstermektedir.

Ancak derlemedeki çalışmalar, okulların Banks'in öngördüğü dönüşümün henüz başlangıç aşamasında olduğunu da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bireysel çabaları, kurumsal düzeyde bir çokkültürlü eğitim politikasının eksikliği nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Temur ve Özalp'ın (2022) araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göçmen öğrencilerin sorunlarına müdahaleye dönük bir eğitim almadığı (Ç10) tespit edilmiş olup bu durum, Banks'in eşitlik pedagojisinin öğretmen eğitimi boyutunda ciddi bir eksikliğe işaret etmektedir.

2.2. Berry'nin Kültürleşme Stratejileri Modeli

Berry (2001), göçmenlerin yeni bir kültürel ortama uyum sağlarken iki temel soruya verdikleri yanıtlarla dört farklı kültürleşme stratejisi izlediklerini öne sürmüştür: "Kendi kültürel kimliği korumak benim için önemli mi?" ve "Ev sahibi toplumla ilişki kurmak benim için önemli mi?". Bu iki boyutun kesişiminde dört strateji ortaya çıkmaktadır. Marjinalleşme, Ayrışma (Separasyon), Asimilasyon, Entegrasyon.

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların bulguları, Suriyeli ve diğer göçmen öğrencilerin büyük ölçüde **ayrışma** (separasyon) stratejisine yöneldiklerini, ancak öğretmenlerin çabalarıyla **entegrasyon** stratejisine doğru ilerlediklerini göstermektedir.

Ayrışma Stratejisinin Görünümleri: Dil engeli nedeniyle kendilerini ifade edemeyen göçmen öğrenciler, doğal olarak kendi dil ve kültür gruplarına yönelmektedir. Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020), Suriyeli öğrencilerin ayrı bir sınıfa konulduğunda "kendilerini ayırıştırılmış hissettikleri" ve "kendilerini dille de ifade edemediklerinden şiddetle ifade etmeye çalıştıkları" (Ç8) bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, ayrışma stratejisinin göçmen öğrenciler üzerindeki olumsuz psikososyal etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bozan, Akçay ve Karahan'ın (2021) sosyometri bulguları, Suriyeli öğrencilerin oyun oynamak için birbirlerini tercih ettiklerini ve Türk öğrenciler tarafından tercih edilmediklerini (Ç5) göstermektedir. Bu durum, ayrışma stratejisinin akran ilişkileri düzeyinde nasıl işlediğini somut verilerle belgelemektedir.

Entegrasyon Stratejisine Yönelik Öğretmen Müdahaleleri: Öğretmenler, göçmen öğrencileri ayırışmadan entegrasyona yönlendirmek için çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Akran eşleştirme (Ç8; Ç3), karma sınıf uygulamaları (Ç5; Ç12) ve kültürel etkinlikler (Ç10; Ç5; Ç13) bu stratejilerin başında gelmektedir. İmamoğlu ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında, bir öğretmenin "Çocuk oldukları için konuştukları dil aynı, 'oyun dili' ilk zamanlar sıkıntı yaşasalar da sonra alışıyorlar" (Ç12) ifadesi, oyunun evrensel bir iletişim aracı olarak entegrasyonu nasıl kolaylaştırdığını göstermektedir. Bozan, Akçay ve Karahan (2021) da "Karma sınıftaki çocuklar dili az bilse bile daha hızlı ilerliyor uyum açısından çünkü oyunda oynuyor arkadaşlarıyla" (Ç5) bulgusuyla bu gözlemi desteklemektedir.

Bununla birlikte, uyum sınıfları uygulamasının ayırışmayı pekiştirdiğine dair bulgular da mevcuttur. Bozan, Akçay ve Karahan (2021), "uyum sınıflarının olması Suriyeli öğrencileri kendi aralarında toplanmaya sevk ediyor. Kaynaşmalarını engelliyor" (Ç5) şeklinde öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Bu bulgu, iyi niyetli politikaların bile Berry'nin ayrışma stratejisini güçlendirebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

2.3. Türkiye'de Göç ve Göçmen Öğrencilerin Eğitimi: Demografik ve Mevzuat Çerçevesi

Türkiye, özellikle 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşının ardından tarihinin en büyük göç dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın (MEBSGB) 2024-2025 eğitim-öğretim yılına ilişkin resmî verilerine göre, Türkiye'de ilköğretim düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 461.246'dır (MEBSGB, 2025). Bu sayı, birçok ilin nüfusundan fazla olup eğitim sisteminin mevcut kapasitesini zorlayan bir demografik gerçekliktir.

MEB, göçmen çocukların eğitime erişimini ve uyumunu sağlamak amacıyla çeşitli politika belgeleri ve genelgeler yayımlamıştır:

2014/21 Sayılı Genelge (23 Eylül 2014): "Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı bu genelge ile Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve göçmen çocukların eğitim hakkı belirli bir standarda bağlanmıştır (MEB, 2014).

2019/15 ve 2020/7 Sayılı Genelgeler: Bu genelgelerle uyum sınıfları uygulaması başlatılmıştır. Oku'a (t.y.) göre uyum sınıflarına öğrenci belirleme işlemi, merkezi olarak ya da okul komisyonlarınınca uygulanan Türkçe yeterlilik sınavı ile yapılmaktadır.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013): Bu kanunla birlikte Türkiye'de bulunan yabancıların uyum süreçlerine ilişkin yasal çerçeve oluşturulmuştur. Kanunun 91. maddesi, "Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir" hükmünü içermektedir.

Ancak derlemeye dâhil edilen çalışmalar, bu politikaların uygulamada yetersiz kaldığını göstermektedir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017), öğretmenlerin %95'inin herhangi bir destek almadığını (Ç12) ortaya koymuştur. Nigiz ve Karabay Turan (2022) ile Doğan (2024) da öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitim almadığını (Ç2; Ç13) belgelemiştir. Akgün (2023), Türkiye'de göçmen çocukların eğitim sorunlarının geçmişten günümüze zihniyet ve uygulamadaki değişimleri yansıttığını belirtmektedir.

2.4. Okula Uyum Süreci ve Sınıf Öğretmeninin Rolü

Okula uyum, bir göçmen öğrenci için yalnızca akademik başarıyı değil, psikososyal sağlığı, akran ilişkilerini ve yeni topluma aidiyet duygusunu da kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Bayındır, 2024; Bozan, Akçay & Karahan, 2021; Temur & Özalp, 2022). Bu süreçte sınıf öğretmeni, öğrencinin karşılaştığı dil bariyerini aşmasında, sınıf iklimine dâhil olmasında ve aile ile okul arasında sağlıklı bir köprü kurulmasında birincil sorumluluğa sahiptir.

Derlemeye dâhil edilen çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin bu rolü yerine getirirken karşılaştığı sorunları üç ana tema altında toplamaktadır:

1. Dil ve İletişim Sorunları: 13 çalışmanın tamamında dil engeli, diğer tüm sorunların temelinde yatan birincil problem olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi veya yetersiz olması, hem öğretmen-öğrenci hem de akranlar arası iletişimi derinden etkilemektedir. Ağcadağ Çelik (2019), öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenseler bile okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşadığını (Ç9) belgelemiştir.

2. Kültürel Farklılıklar ve Psikososyal Sorunlar: Öğrenciler, yeni bir kültüre uyum sağlamak zorlanmakta, sıklıkla akranları tarafından dışlanma, etiketlenme ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Ç5; Ç8; Ç10; Ç13). Özellikle savaş travması yaşayan öğrencilerde gözlemlenen şiddet eğilimi ve içe kapanıklık, bu öğrencilerin yalnızca akademik değil, psikososyal desteğe de ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Ç5; Ç9).

3. Yapısal ve Sistem Kaynaklı Sorunlar: Öğretmenler, hizmet içi eğitim eksikliği, materyal ve kaynak yetersizliği, denklik ve plansız yerleştirme politikası ile rehberlik hizmetlerine erişim güçlüğü gibi yapısal sorunlarla da mücadele etmektedir (Ç2; Ç10; Ç12; Ç13). Nigiz ve Karabay Turan'ın (2022) çalışmasında 5 öğretmenden yalnızca 1'inin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili eğitim almış olması (Ç2), bu hazırlıksızlığın somut bir göstergesidir.

Öğretmenler tüm bu zorluklara rağmen, akran mentörlüğü, pedagojik bireyselleştirme, aile katılımı ve görsel destekli iletişim gibi etkili stratejiler geliştirmektedir (Ç8; Ç3; Ç7; Ç11). Ancak bu stratejilerin büyük kısmı bireysel inisiyatif ürünü olup kurumsal bir çerçeveden yoksundur.

2.5. Kuramsal Çerçevenin Bütüncül Değerlendirmesi

Banks'in (1995) Çokkültürlü Eğitim Modeli ve Berry'nin (2001) Kültürleşme Stratejileri Teorisi, ilkökul düzeyindeki göçmen öğrencilerin okula uyum sürecini anlamak için birbirini tamamlayan iki analitik çerçeve sunmaktadır.

Banks'in modeli, okulun kurumsal düzeyde nasıl dönüşmesi gerektiğine odaklanırken; Berry'nin modeli, göçmen bireylerin psikolojik ve sosyokültürel uyum süreçlerini açıklamaktadır. Derlemeye dâhil edilen çalışmaların bulguları, bu iki düzey arasındaki etkileşimi açıkça göstermektedir:

Öğretmenlerin bireysel çabaları (akran mentörlüğü, görsel destekli iletişim), Banks'in eşitlik pedagojisi ve güçlendirici okul kültürü boyutlarının mikro düzeyde uygulamalarıdır.

Ancak bu çabalar, Berry'nin entegrasyon stratejisini desteklese de, okulların kurumsal olarak çokkültürlü eğitim felsefesini benimsememesi nedeniyle sınırlı kalmaktadır.

Uyum sınıfları gibi politikalar, iyi niyetli olsa da Berry'nin ayrışma stratejisini güçlendirebilmekte ve Banks'in güçlendirici okul kültürü hedefinden uzaklaşabilmektedir (Ç5).

Bu bağlamda, ilkokulda göçmen öğrencilerin uyum sürecinin başarılı olması için hem Banks'in öngördüğü kurumsal dönüşüm hem de Berry'nin entegrasyon stratejisini destekleyen okul iklimi ve pedagojik uygulamalar birlikte ele alınmalıdır. Mevcut bulgular, öğretmenlerin bu yönde yoğun çaba sarf ettiğini, ancak sistemsal destek eksikliği nedeniyle bu çabaların sürdürülebilir olmadığını göstermektedir.

Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, belirli bir konudaki mevcut araştırmaları tanımlamak, değerlendirmek ve sentezlemek amacıyla sistematik derleme deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada, sistematik derlemelerin raporlanmasında uluslararası standart olarak kabul edilen PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) kontrol listesi rehber alınmıştır (Page ve diğerleri, 2021).

Sistematik derleme çalışmaları, belirli bir araştırma problemine ilişkin bilimsel çalışmaları belirli ölçütler doğrultusunda tarayarak kapsamlı ve tarafsız bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yöntem sayesinde konuya ilişkin mevcut bilgi birikimi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmekte ve alandaki ortak eğilimler, sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulabilmektedir. Bu çalışmada da ilkokul düzeyinde göçmen öğrencilerin uyum sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin rolünü ele alan çalışmalar sistematik biçimde incelenmiş ve elde edilen bulgular tematik olarak analiz edilmiştir.

3.2 Arama Stratejisinin Oluşturulması ve Uygulanması

Veri toplama sürecinde sistematik ve tekrarlanabilir bir arama stratejisi izlenmiştir. Strateji, araştırma sorusunda yer alan ana kavramların (göçmen öğrenci, ilkokul, sınıf öğretmeni, okula uyum) belirlenmesi, bu kavramların eş anlamlılarının literatürden derlenmesi ve ardından mantıksal operatörlerle birleştirilmesi esasına dayanmaktadır.

Stratejinin temel ilkeleri şunlardır:

Her aramada iki anahtar kelime grubu kullanılmış ve bunlar VE (AND) bağlacı ile birleştirilmiştir.

Eş anlamlı terimler aynı aramada VEYA (OR) ile birleştirilmemiş; bunun yerine her bir eş anlamlı çifti için ayrı bir VE araması yapılmıştır.

Benzer temalar bir araya getirilerek beş tematik set oluşturulmuş, her sette 3-4 arama ile ana kavram kesişimleri taranmıştır.

Toplamda 5 set ve 17 arama kombinasyonu oluşturulmuştur.

Tablo 1. Veri tabanlarında kullanılan arama setleri ve anahtar kelime kombinasyonları

Set	Amaç	Arama No	Anahtar Kelimeler (Tez Adı'nda AND)
1	Göçmen öğrenci ve uyum	S1_A1	göçmen öğrenci ve okula uyum
1	Göçmen öğrenci ve uyum	S1_A2	yabancı uyruklu öğrenci ve uyum
1	Göçmen öğrenci ve uyum	S1_A3	Göçme çocuk ve uyum

1	Göçmen öğrenci ve uyum	S1_A4	Göçmen öğrenci ve Sorun
2	Sınıf öğretmeni odağı	S2_A1	suriyeli öğrenci ve uyum süreci
2	Sınıf öğretmeni odağı	S2_A2	yabancı uyruklu öğrenci ve öğretmen görüşleri
2	Sınıf öğretmeni odağı	S2_A3	Suriyeli öğrenci ve okul uyumu
2	Sınıf öğretmeni odağı	S2_A4	Mülteci çocuk ve sınıf öğretmeni
3	İlkokul düzeyi filtresi	S3_A1	ilkokul ve göçmen öğrenci
3	İlkokul düzeyi filtresi	S3_A2	okula uyum ve öğretmen
3	İlkokul düzeyi filtresi	S3_A3	ilköğretim ve yabancı uyruklu öğrenci
4	Uyum kavramını çeşitlendirme	S4_A1	okula adaptasyon ve göçmen öğrenci
4	Uyum kavramını çeşitlendirme	S4_A2	okul entegrasyonu ve Suriyeli öğrenci
4	Uyum kavramını çeşitlendirme	S4_A3	sosyal uyum ve yabancı uyruklu öğrenci
5	Öğretmen merkezli son tarama	S5_A1	Suriyeli Çocuklar ve sorunlar
5	Öğretmen merkezli son tarama	S5_A2	Suriyeli öğrenci ve öğretmen deneyimi
5	Öğretmen merkezli son tarama	S5_A3	göçmen öğrenci ve sorunları

Veri tabanlarına göre uyarlamalar: Her veri tabanının teknik özellikleri dikkate alınarak aynı anahtar kelime kombinasyonları uyarlanmıştır. DergiPark'ta yalnızca **makale başlığı** alanı taranmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde **tez adı** alanı taranmış; ek olarak *Dil: Türkçe, İzin Durumu: İzinli, Durum: Onaylandı* filtreleri uygulanmıştır. Google Scholar'da başlıkta arama yapmak için *intitle: komutu*, yıl aralığı için *after:2012 ve before:2024* komutları kullanılmış ve her aramada ilgili ilk 2-3 sayfa değerlendirilmiştir.

PRISMA akışı ve nihai çalışma grubu: Bu tarama stratejisi sonucunda (Tablo 1'deki 5 set/17 arama ile) DergiPark'tan 67, YÖK Tez'den 55, Google Scholar'dan 38 olmak üzere toplam **160 ham kayıt** (tekrarlar dahil) tanımlanmıştır. Tekrarlar temizlendikten sonra **68 benzersiz çalışmaya** ulaşılmıştır (DergiPark'tan 36 makale, YÖK Tez'den 30 tez, Google Scholar'dan 2 yeni çalışma). Başlık ve özet incelemesinde ilkökul düzeyi dışındaki, göçmen teması içermeyen, derleme/kitap bölümü niteliğindeki veya sınıf öğretmeni rolünü ele almayan 49 çalışma elenmiş, kalan **19 çalışmanın** tam metnine erişilmiştir. Tam metin değerlendirmesinde, dahil etme kriterlerini (ilkokul düzeyi, sınıf öğretmeni rolü, göçmen uyum süreci, araştırma makalesi/tez olması, tam metin erişilebilirliği) sağlamayan 6 çalışma dışlanmıştır.. Sonuç olarak sistematik derlemeye **13 çalışma** dahil edilmiştir. PRISMA akış şeması sayısal dökümü **Tablo 2'**de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Aşama	Açıklama	Sayı
Tanımlanan kayıtlar	DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar'ı 3 ayrı veri tabanlarında gerçekleştirilen 51 arama sonucunda elde edilen toplam ham kayıt sayısı (tekrarlar dahil)	160
Tekrarlar temizlendikten sonra	Tekrarlayan çalışmalar çıkarıldıktan sonra elde edilen benzersiz kayıtlar	68
Başlık ve özet taraması	Başlık ve özet incelemesi yapılan çalışma sayısı	68
Dışlanan çalışmalar	Başlık ve özet incelemesi sonucunda araştırma ölçütlerini karşılamadığı için dışlanan çalışmalar	49
Tam metin değerlendirmesine alınan çalışmalar	Tam metni incelenen çalışmalar	19
Tam metin değerlendirmesi sonucunda dışlanan çalışmalar	Dahil etme kriterlerini karşılamadığı için tam metin incelemesi sonrası dışlanan çalışmalar	6
Sistematiğe derlemeye dahil edilen çalışmalar	Nihai incelemeye alınan çalışmalar	13

3.3. Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Sistematiğe derleme kapsamına alınacak çalışmalar belirli ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Dahil etme ölçütleri kapsamında çalışmaların;

- (i) 2012-2024 yılları arasında yayımlanmış olması,
- (ii) Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiş olması,
- (iii) ilköğretim düzeyindeki göçmen öğrencilerin uyum sürecine odaklanması,
- (iv) sınıf öğretmenlerinin rolünü doğrudan ele alması,
- (v) makale, yüksek lisans tezi veya doktora tezi niteliğinde olması ve
- (vi) tam metnine erişilebilir olması esas alınmıştır.

Dışlama ölçütleri kapsamında ise ilköğretim kademesi dışında yürütülen çalışmalar, yalnızca göçmen öğrencilerin akademik başarıları veya dil gelişimine odaklanan; uyum süreci ile sınıf öğretmenlerinin

rolünü doğrudan ele almayan araştırmalar, kuramsal/değerlendirme yazıları, bildiri özetleri, yinelenen kayıtlar ve tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmalar, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili ve tematik analiz sürecine veri sağlayabilecek nitelikte olan araştırmalarla sınırlandırılmıştır.

Tablo 3. Sistematik Derlemeye Dâhil Edilen Çalışmaların Künye Bilgileri

Çalışma Kodu	Yazar(lar)	Yıl	Çalışma Türü	Yöntem/Desen
Ç1	Gül Selbes, C. & Selbes, M.	2023	Makale	Nitel Araştırma (Tarama Modeli)
Ç2	Nigiz, S. & Karabay Turan, A.	2022	Makale	Nitel Araştırma (Fenomenoloji)
Ç3	Bayındır, N.	2024	Makale	Nitel Araştırma (Durum Çalışması)
Ç4	Ak, N.	2020	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma (Olgubilim)
Ç5	Bozan, M. A., Akçay, A. O. & Karahan, E.	2021	Makale	Nitel Araştırma (Durum Çalışması)
Ç6	Büyükceran, D.	2021	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma (Fenomenoloji)
Ç7	Kolay, Ö.	2021	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma (Durum Çalışması)
Ç8	Dinler, C. & Hacıfazlıoğlu, Ö.	2020	Makale	Nitel Araştırma (Olgubilim)
Ç9	Agcadağ Çelik, İ.	2019	Makale	Nitel Araştırma (Derinlemesine Görüşme)
Ç10	Temur, M. & Özalp, M. T.	2022	Makale	Nitel Araştırma (Fenomenoloji)
Ç11	Güngör, F. & Şenel, E. A.	2018	Makale	Nitel Araştırma (Görüşme Tekniği)
Ç12	İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E.	2017	Makale	Nitel Araştırma (Tümevarım Analizi)

Ç13	Doğan, C.	2024	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma (Fenomenoloji)
-----	-----------	------	--------------------	--------------------------------

3.4. Verilerin Analizi ve Temaların Oluşturulması

Sistematiik derleme süreci, dâhil edilen çalışmaların derinlemesine okunması, ortak temaların oluşturulması, bu temaların sentezlenmesi, çalışmaların ikinci kez okunarak temaların kontrol edilmesi ve nihai olarak temaların tekrar sentezlenmesi aşamalarından oluşmuştur. Bu döngüsel süreçte, her bir çalışmanın bulgu ve sonuç bölümlerinden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Kodlayıcı Güvenirliği

Kodlama süreci, iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız şekilde yürütülmüştür. Her iki araştırmacı, dâhil edilen 13 çalışmanın bulgu ve sonuç bölümlerini ayrı ayrı kodlamış; ardından kodlar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Uyuşmayan kodlar üzerinde tartışılarak ortak karara ulaşılmış; gerekli durumlarda ham verilere dönülerek kodlama kontrol edilmiştir.

Analizin ilk aşamasında, dâhil edilen 13 çalışmanın her birinden (Ç1, Ç2, Ç3, ... Ç13) elde edilen ham veriler satır satır okunarak birinci düzey açık kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar, anlam bütünlüğüne göre bir araya getirilerek betimsel alt temalar oluşturulmuştur. Örneğin; "dil bariyeri", "okuduğunu anlayamama", "kendini ifade edememe" gibi açık kodlar "Dil Engeli ve İletişim Sorunları" alt teması; "akran dışlaması", "şiddet eğilimi", "içe kapanıklık" gibi kodlar ise "Kültürel Farklılıklar ve Psikososyal Sorunlar" alt teması altında toplanmıştır. İkinci aşamada, bu betimsel alt temalar araştırmanın amacı çerçevesinde daha üst bir soyutlama düzeyinde birleştirilerek üç nihai analitik temaya ulaşılmıştır: **1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (5 alt tema), 2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler (4 alt tema) ve 3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler (5 alt tema).**

Temalar ve alt temalar, sentezlendikten ve oluşturulan birleştirilmiş analiz tablosu üzerinden tutarlılık kontrolü yapıldıktan sonra, bulguların sunumunda ve yorumlanmasında temel çerçeve olarak kullanılmıştır. Bulgular raporlanırken, her bir alt temanın altında yer alan kodlara ilişkin kanıtlar, ilgili çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar ve frekans verileri ile desteklenmiştir.

Katılımcı Kodlama Sistemi

Çalışmada bulgular sunulurken, katılımcı görüşlerinin hangi çalışmadan ve hangi katılımcı grubundan alındığını şeffaf bir şekilde göstermek amacıyla bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan nihai temalar, betimsel alt temalar ve bu alt temaları oluşturan temel kodlara ilişkin genel yapı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Tematik Analiz Sonucu Ortaya Çıkan Nihai Temalar, Betimsel Alt Temalar ve Alt Tema Bileşenleri

Nihai Analitik Tema	Betimsel Alt Temalar (Ara Aşama)	Alt Temayı Oluşturan Temel Bileşenler (1. Düzey Açık Kodlar)
1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	Dil Engeli ve İletişim Sorunları	Dil bariyeri, kendini ifade edememe, okuduğunu anlamada güçlük, öğretmen-öğrenci iletişim kopukluğu, akran iletişim eksikliği, deyim/atasözü öğrenme güçlüğü, evde anadil kullanımı
1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	Kültürel Farklılıklar ve Psikososyal Sorunlar	Akran dışlaması ve reddi, gruplaşma, şiddet eğilimi, savaş travması, içe kapanıklık ve

		özgüven eksikliği, etiketlenme, ayrımcılık, sosyal izolasyon
1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	Akademik Seviye ve Müfredat Uyumsuzluğu	Akademik geride kalma, müfredatın uygunsuzluğu, devamsızlık, derse katılım eksikliği, ödev yapamama, yaş ve seviye uyumsuzluğu
1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	Ailelerle İş Birliği Eksikliği	Veli-öğretmen iletişim kopukluğu, ailenin ilgisizliği ve eğitime önem vermemesi, evde Türkçe kullanılmaması, ekonomik sıkıntılar, yerli veli önyargısı
1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	Yapısal ve Sistem Kaynaklı Sorunlar	Hizmet içi eğitim eksikliği, materyal ve kaynak yetersizliği, denklik ve plansız yerleştirme politikası, MEB destek ve program eksikliği, rehberlik hizmetlerine erişim sorunu
2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler	Akran Mentörlüğü Stratejileri	Akran eşleştirme, Türkçe bilen öğrenciden tercüman olarak yararlanma, rol model akran desteği, akran oyun ve etkileşimini teşvik etme
2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler	Pedagojik Bireyselleştirme Stratejileri	Bireysel ihtiyaç analizi ve seviye tespiti, bireye özgü öğretim yaklaşımları, sabır ve empati ile yaklaşma, kapsayıcı ve etiketlemeden kaçınan dil kullanımı, ek kurs ve etüt talebi/uygulaması
2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler	Aileyi Okul Ekosistemine Dâhil Etme Stratejileri	Ev ziyaretleri, veliye yönelik okuma-yazma kursları, veli toplantıları ve tercüman desteği, evde Türkçe konuşulmasını teşvik, veli projeleri ve kültürel kaynaştırma
2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler	Çok Duyulu / Görsel Destekli İletişim Stratejileri	Beden dili ve jest-mimik kullanımı, görsel materyal ve çizimlerle destekleme, teknoloji ve çeviri programlarından yararlanma, çok duyulu öğretim uygulamaları
3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler	Küçük Yaş Faktörü	Özellikle 1. ve 2. sınıfa kaydolan öğrencilerin dil ve okula uyumda akranlarına göre avantajlı olması
3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler	Okul Yönetimi ve Rehber Öğretmen Desteği	Okul yönetiminin sağladığı maddi ve manevi destek, rehberlik servisinin aktif çalışması, STK'larla iş birliği
3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler	Kültürel Etkinlikler ve Kapsayıcı Ortam	Okulda düzenlenen çok kültürlü etkinlikler, güvenli ve kapsayıcı okul iklimi, farklı kültürlere saygı ve hoşgörü ortamı
3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler	Oyun Dili ve Akran Etkileşimi	Evrensel bir iletişim aracı olarak oyunun birleştirici gücü, karma sınıflarda akran etkileşimiyle hızlanan dil öğrenimi

3.	Uyumu	Duygusal Dayanıklılık ve Motivasyon	Öğretmenin empati, sabır ve olumlu tutumu; öğrencinin zamanla gösterdiği olumlu gelişim ve başarı hikâyeleri
----	-------	-------------------------------------	--

3.5 Sınırlılıklar

Dil yanlılığı: Tarama yalnızca Türkçe anahtar kelimelerle ve Türkçe yayın yapan veri tabanlarında (DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar) gerçekleştirilmiş; uluslararası dizinler ile İngilizce yayınlar kapsam dışında kalmıştır.

Desen sınırlılığı: Dâhil edilen 13 çalışmanın tamamı nitel araştırma desenine sahiptir; nicel veya karma yöntemli çalışmaların bulunmaması, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Yıl aralığı: Tarama stratejisi 2012 yılı ve sonrasını kapsamış; 2012 öncesine ait çalışmalar dâhil edilmemiştir.

Arama alanı kısıtı: Veri tabanlarında anahtar kelimeler yalnızca çalışma başlıklarında taranmış; başlığında ilgili terimler yer almayan ancak içeriğinde konuyu doğrudan ele alan çalışmalar gözden kaçmış olabilir.

Kalite değerlendirmesi: Dâhil edilen çalışmaların metodolojik kalitesi, sistematik derlemelerde önerilen standart bir araçla (JBI, CASP vb.) puanlanmamış; yalnızca araştırmacıların eleştirel okumasına dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

4.1. Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

4.1.1. Dil Engeli ve İletişim Sorunları

Dil engeli, incelenen 13 çalışmanın tamamında (Ç1-Ç13) en sık vurgulanan ve diğer birçok sorunun temelinde yatan birincil problem olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi veya yetersiz olması, hem öğretmen-öğrenci hem de akranlar arası iletişimi derinden etkilemektedir.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Yusuf öğretmen, yaşadığı iletişim kopukluğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"İletişim en büyük problem oldu, sadece konuşmak değil, anlaşılacak, düşüncelerini ifade etmek... sınıftaki en büyük sorunumuz birbirimizi anlama oldu."* Bu ifade, sorunun özünün sadece konuşamamak değil, anlaşılacak olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) bir öğretmen, *"Bu çocuklar ilk başta bizim çocuklarımızla aynı dili konuşmadığı için sınıfta bir iletişim bozukluğu oluşuyor diğer çocuklarla aralarında. İletişim bozukluğu olunca da anlaşamama, kavga, tartışma şeklinde problemler ortaya çıkıyor"* (K-1) diyerek dil engelinin akran çatışmalarına nasıl zemin hazırladığını vurgulamıştır.

Dil sorununun öğrenciler üzerindeki duygusal etkileri de çalışmalarda geniş yer bulmuştur. Ç11'de (Güngör ve Şenel, 2018) bir öğretmen, öğrencilerin yaşadığı çaresizliği *"Çocukların konuşmada çok sorun yaşadığını düşünüyorum. Çocuklar dilsiz gibiler. Konuşamıyorlar ki, Türkçe bilmedikleri için... dinleme becerisi sadece işitme olarak kalıyor; çocuklar Türkçe bilmedikleri için dersleri sadece duyup duyup gidiyorlar; anlama gerçekleşmiyor"* (Ö20) sözleriyle anlatmıştır. Ç7'de (Kolay, 2021) ise bu sorunun yaygınlığı nicel verilerle de desteklenmiş; 35 öğretmenin katıldığı çalışmada, "kendini ifade etmede güçlük çekme" sorunu %80,0 (f=28) gibi yüksek bir oranla en sık raporlanan problemler arasında yer almıştır. Öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenseler bile okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşadıkları, dil engelinin sadece sözlü iletişimle sınırlı olmadığını göstermektedir. Ç9'da (Agcadağ Çelik, 2019) bir öğretmen bu durumu çarpıcı bir örnekle açıklamıştır: *"Okuma değil de anlama konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz. Örneğin çocuk 'pamuk' kelimesini yazıyor, çok rahat bir şekilde de bu kelimeyi okuyabiliyor. Ama 'Çocuklar yarın okula bir parça pamuk getirin' dediğimizde, çocuk 'Öğretmenim pamuk ne?' diyor. Yani 'pamuk' kelimesinin tekabül ettiği pamuk nesnesini bilmiyor."* (Erkek, 35 yaş, 2. sınıf öğretmeni). Ç4'te (Ak, 2020) ise bir öğrenci, *"Atasözlerini anlamıyorum"* (K3) ve *"Yazılışı uzun kelimeleri öğrenmekte zorluk çektim"* (K5) diyerek dilin daha soyut ve karmaşık boyutlarında yaşanan güçlükleri dile getirmiştir.

Dil engelinin bir diğer boyutu, öğrencilerin evde de Türkçe pratiği yapamamalarıdır. Ç1'de (Gül Selbes ve Selbes, 2023) 25 öğretmenle yapılan çalışmada, katılımcıların bir kısmı "Evde konuşulan dil farklılığı"nı ve "Okula başlarken Türkçe bilmemeleri"ni önemli bir sorun olarak belirtmiştir. Ç13'te (Doğan, 2024) bir öğretmen, *"Bu sene 5 tane Türkçe hiç bilmeyen öğrencim vardı. Hala daha öğrenebilmiş değiller. Ailelerinde hiç Türkçe konuşan olmadığı için Türkçe öğrenemiyorlar"* (K8) diyerek aile içi anadil kullanımının öğrenme sürecini nasıl yavaşlattığını vurgulamıştır.

4.1.2. Kültürel Farklılıklar ve Psikososyal Sorunlar

Dil engeliyle doğrudan bağlantılı olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sorun alanı, kültürel farklılıklar ve buna bağlı gelişen psikososyal problemlerdir. Öğrenciler, yeni bir kültüre uyum sağlamakta zorlanmakta, sıklıkla akranları tarafından dışlanma, etiketlenme ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Melike öğretmen, ayrı bir sınıf uygulamasının yarattığı dışlanma ve şiddet döngüsünü çarpıcı bir şekilde anlatmıştır: *"Suriyeli olarak bir sınıf oluşturulduğu zaman o sıkıntı yarattı biraz, onlar bir grup oldular ve kendilerini, ayrıştırılmış hissettiler onun için de kendilerini dille de ifade edemediklerinden şiddetle ifade etmeye çalıştılar. ... Diğer çocuklar onlardan Suriyeli çocuk, Suriyeli sınıf diye bahsediyorlar. Bu sefer onlar iyice hırçınlaşıyor, asileşiyor. Bunun nedeni tamamen kendilerini ifade edememek."* Bu alıntı, dışlanma, etiketlenme ve şiddet arasındaki kısır döngüyü gözler önüne sermektedir. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) ise bu durumun kökeninde yatan kültürel çatışma vurgulanmıştır: *"Farklı bir dil farklı bir kültür... Sürekli çatışma içerisindeydiler birbirlerinin dillerini bilmiyorlar birbirlerini anlamıyorlar böyle olunca birbirlerinden ya uzak duruyorlar ya da çatışıyorlardı."* (T4, s. 322).

Çalışmalar, göçmen öğrencilerin yaşadıkları travmatik deneyimlerin de uyum sürecini derinden etkilediğini göstermektedir. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) bir öğretmen, öğrencilerin savaş psikolojisini okul ortamına taşıdıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Çocuklar ilk geldiklerinde savaştan psikolojik olarak daha fazla etkilenmişlerdi... Genelde gruplaşma oluyorlar. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler gruplaşıp birbirlerine şiddet uyguluyorlardı."* (T5, s. 322). Ç9'da (Ağcağ Çelik, 2019) ise bu travmanın oyunlara nasıl yansıdığı gözlemlenmiştir: *"Oyunları çok şiddet içerikli. Nöbet esnasında bahçede özellikle birbirlerine vurarak, kavga ederek oyunlar oynuyorlar. Neden böyle davrandıklarını sorduğumuzda 'Öğretmenim, biz oyun oynuyoruz.' diyorlar. Bu tür davranışları oyun olarak görüyorlar. Bu şiddete meylin sebebinin savaş olduğunu düşünüyorum."* (Erkek, 35 yaş, 2. sınıf öğretmeni).

Akran dışlaması ve sosyal izolasyon, neredeyse tüm çalışmalarda ortak bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) bir öğretmen, dışlanmanın boyutlarını şöyle aktarmıştır: *"Şimdi bazı çok yaramaz öğrencilerle zaten çok sorun yaşıyorlar dışlıyorlar, istemiyorlar. Bir tane kız var mesela aslında çocuğun bir şeyi de yok ama Türkçe bilmiyor diye o çocuğu çok dışlıyorlar, dövüyorlar, ağlatıyorlar."* (K-2). Ç13'te (Doğan, 2024) K2 kodlu öğretmen de benzer bir tabloyu çizmiştir: *"Genel problem öğrenciler arasındaki iletişimsizlik. Aynı dili konuşmayan öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanıyor ve kavga ediyorlar. Yabancı uyruklu öğrenciler biraz dışlanıyorlar. Başka bir ülkeden gelmeleri zaman zaman diğer öğrencilerin alay etmelerine ve yabancı uyruklu öğrencileri aşağılamalarına sebep olabiliyor."*

Kendini ifade edememenin getirdiği hayal kırıklığı, öğrencileri şiddete yöneltebilmekte ve bu durum öğretmenler için sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Ç6'da (Büyükceran, 2021) bu sorun, *"Yabancı uyruklu öğrencilerimizin bir bölümü kendilerini ifade edememelerinden ötürü şiddet ve akran zorbalığına yönelmektedir"* (Ö29) şeklinde ifade edilirken; Ç13'te (Doğan, 2024) K8 kodlu öğretmen, dışlanmanın daha ileri bir boyutu olarak *"Yabancı uyruklu öğrenciler dışlandıkları için kendi aralarında ayrı bir gruplaşma ve çeteleşme durumları, diğer sınıfları kışkırtma halleri yaşanabiliyor"* uyarısında bulunmuştur.

Dışlanmanın öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri de çalışmalarda detaylıca işlenmiştir. Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) 9 öğretmenle yapılan çalışmada, öğrencilerde gözlemlenen duygusal belirtiler arasında "İçe kapanık olma" ve "Üzgün olma/ağlama" en sık vurgulanan sorunlar olmuştur. Ç1'de (Gül Selbes ve Selbes, 2023) ise öğretmenlerle ilgili yaşanan sorunlar arasında "İletişim kurma" ve

"Çekingenlik" katılımcıların büyük bir kısmı tarafından dile getirilmiş, bu durumun öğrencilerdeki özgüven eksikliğini ve içe kapanıklığı yansıttığı görülmüştür.

4.1.3. Akademik Seviye ve Müfredat Uyumsuzluğu

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin sınıf seviyesinin çok altında bir akademik yeterliliğe sahip olmalarını ve mevcut müfredatın onların ihtiyaçlarına cevap vermemesini önemli bir sorun olarak görmektedir. Bu durum, hem göçmen öğrencilerin akademik gelişimini engellemekte hem de sınıf içi öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Ç7'de (Kolay, 2021) 35 öğretmenle yapılan çalışmada, "Sınıfın gerisinde kalma" sorunu katılımcıların %34,28'i (f=12) tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen bu durumu, *"Iraklı öğrencilerim Türkçe işlediğimiz derslere Türkçe bilmedikleri için genellikle katılmıyorlar. Bu durum doğal olarak başarısızlığı beraberinde getiriyor"* (Ö19) sözleriyle açıklamıştır. Aynı çalışmada devamsızlık sorunu da %77,1 (f=27) gibi yüksek bir oranla raporlanmış ve bir öğretmen, *"Türkçe bilmeyen veya ara sınıflara gelen öğrenciler derslere anlamadıkları için derslere katılamıyorlar ve sıkılıyorlar. Başaramadıkları hissine kapılıp okula gelmiyorlar"* (Ö22) diyerek akademik başarısızlık ile devamsızlık arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermiştir.

Müfredatın göçmen öğrencilere uygun olmaması, öğretmenleri hem göçmen hem de yerli öğrencilere karşı zor durumda bırakmaktadır. Ç9'da (Ağcadağ Çelik, 2019) bir öğretmen bu çıkmazı şöyle ifade etmiştir: *"Suriyeli çocuk Türkçe konuşmıyor ve bu yaştaki çocuklardan bir sürü konuyu Türk çocuklarla aynı derecede anlamalarını ve ödev yapmalarını bekliyoruz. Müfredatın, Suriyeliler için çok fazla görselli olması gerekiyor; Türkler için o kadar olmasına gerek yok. Bu soruna göre kitap hazırlanmamış. Türklere göre hazırlanmış bir müfredatı getirip Suriyelilerle beraber işleyin demek doğru değil. Hem Suriyeli öğrenciler anlayamıyor hem de Türk öğrencileri sürekli frenletiyoruz."* (Erkek, 33 yaş, 1. sınıf öğretmeni). Ç11'de (Güngör ve Şenel, 2018) ise bir öğretmen, program yetiştirme baskısını *"Bu çocuklarla programa göre gidemiyoruz. Diğer çocukların da zamanından gidiyor bunlarla ilgilenirsek. Konular programa göre işlenmediğinden, çoğunlukla sınavlara da sokmuyoruz çocukları ne yazık ki"* (Ö8) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin yaşlarına bakılmaksızın doğrudan birinci sınıfa yerleştirilmesi, aynı sınıfta farklı yaş gruplarının bir arada bulunmasına yol açmakta ve bu durum pedagojik sorunları beraberinde getirmektedir. Ç9'da (Ağcadağ Çelik, 2019) bir kadın öğretmen, *"6 ile 11 yaş arasında sınıfta öğrenci var. Bu durum sıkıntı oluyor. Mesela bazı etkinlikler 11 yaşındaki öğrencime çok çocuksu geliyor; katılmak istemiyor; kendini geri çekiyor. Ona farklı etkinlikler bulup etkinliğe dâhil etmek zorunda kalıyorum. Aynı yaşta olmadığı için sınıf arkadaşlarıyla da çok fazla uyum sorunu yaşıyor"* (Kadın, 26 yaş, 1. sınıf öğretmeni) diyerek yaş farkının yarattığı pedagojik zorlukları aktarmıştır. Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Yusuf öğretmen de benzer bir soruna işaret etmiştir: *"Sınıftaki öğrencilerin yaşları ve fiziksel gelişimleri birbirinden çok farklı idi. Mesela Suriye de 3. sınıfta bitiren bir öğrenci buraya gelince 1. sınıftan okula başlatılmış. Kardeşi de aynı sınıfta olan Muhammed 11 yaşında iken aynı sınıfta okuduğu kız kardeşi 7 yaşında."*

Ödevlerin yapılamaması ve ders araç-gereçlerinin eksikliği de akademik uyumu zorlaştıran faktörler arasındadır. Ç3'te (Bayındır, 2024) 12 öğretmenin katıldığı çalışmada, "Akademik seviye farklılıkları" sorunu öğretmenlerin %25'i (f=3) tarafından vurgulanmış; *"En büyük sorun sınıf seviyesinin çok altında kalmaları, ailelerinin ödevlerine yardım etmemesidir"* şeklindeki öğretmen görüşüyle desteklenmiştir. Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) ise 9 öğretmenle yapılan çalışmada, "Etkinliklere katılmama" ve "Öğretim sürecinde zaman kaybına sebep olma" akademik uyumu zorlaştıran başlıca sorunlar olarak belirlenmiştir.

4.1.4. Ailelerle İş Birliği Eksikliği

Öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun, göçmen öğrenci velileriyle sağlıklı bir iletişim ve iş birliği kurulamamasıdır. Velilerin Türkçe bilmemesi, okula ve eğitime karşı ilgisiz tutumları ve ekonomik kaygıları, çocuklarının eğitimine yeterli desteği sağlayamamalarına neden olmaktadır.

Ç7'de (Kolay, 2021) 35 öğretmen ve 22 yöneticiyle yapılan kapsamlı çalışmada, "ailelerle iletişim kuramama" sorunu katılımcıların %50,9'u (f=29) tarafından dile getirilmiş ve en sık raporlanan sorunlar

arasında yer almıştır.. Bir öğretmenin, *"Aileler genelde Türkçe bilmiyorlar. Öğrenmek için de bir çaba sarf etmiyorlar"* (Ö3) şeklindeki ifadesi, sorunun sadece dil engelinden değil, motivasyon eksikliğinden de kaynaklandığını göstermektedir. Aynı çalışmada "ailelerin eğitim öğretime olan ilgisizliği" de %35,1 (f=20) oranında raporlanmış; bir öğretmen, *"Ailelerin öncelikleri günlük geçim kaygısı olduğu için eğitim öğretime gerektiği kadar ilgi ve önemi göstermiyorlar"* (Ö24) diyerek ekonomik sıkıntıların eğitime katılımı nasıl engellediğini vurgulamıştır.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Tahir öğretmen, velilerle yaşanan iletişim kopukluğunun boyutunu *"Ailesiyle iletişime geçemedik. İsimlerini bile öğrenemedim"* sözleriyle ifade ederken; Güler öğretmen, *"En büyük problemler; okulda yapılan etkinliklerle veya çocuğun durumuyla ilgili olarak Suriyeli velilerin okula gelip öğretmenle görüşmemeleri oldu. Biz onlar için okulda ne yapabilirsek o"* diyerek veli katılımının eksikliğine dikkat çekmiştir. Ç13'te (Doğan, 2024) K8 kodlu öğretmen de tercüman ihtiyacını vurgulamıştır: *"Ne çocuklarla ne de aileleriyle iletişim kurabiliyoruz. Çoğu aile yanında tercüman ile geliyor anlaşabilmek için."*

Sorun sadece göçmen velilerle sınırlı değildir; yerli velilerin olumsuz tutum ve önyargıları da uyum sürecini baltalayan bir diğer faktördür. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) bir öğretmen, *"Aileler onlar pis onlarla oynama gibi şeyler söyleyebiliyor. Bunlar etkiliyor"* (T8, s. 325) derken; Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) bir başka öğretmen, *"Benim iki üç velim tepkiden dolayı öğrencisini sınıftan aldı götürdü"* (K-6) şeklinde çarpıcı bir örnek vermiştir. Bu bulgular, göçmen öğrencilerin uyum sürecinin sadece okul içi dinamiklerle değil, toplumsal önyargılarla da şekillendiğini göstermektedir.

4.1.5. Yapısal ve Sistem Kaynaklı Sorunlar

Öğretmenler, bireysel çabalarının ötesinde, eğitim sisteminin ve politikalarının yetersizliğinden kaynaklanan yapısal sorunlarla da mücadele etmektedir. Bu sorunlar; hizmet içi eğitim eksikliği, materyal ve kaynak yetersizliği, denklik ve plansız yerleştirme politikası ile rehberlik hizmetlerine erişim güçlüğü olarak sıralanabilir.

Ç2'de (Nigiz ve Karabay Turan, 2022) çalışmaya katılan 5 öğretmenden yalnızca 1'inin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili eğitim almış olması, öğretmenlerin bu alandaki hazırlıksızlığını somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) 9 öğretmenin 6'sı göçmen öğrencilerin sorunlarına müdahaleye dönük bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Ç13'te (Doğan, 2024) araştırmaya katılan 15 öğretmenin 9'u yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. K15 kodlu bir öğretmen bu durumu, *"Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen eğitim politikalarında çok büyük sıkıntılar var. Bunun yükünü çeken ise direkt olarak öğretmenler oluyor... Ben ilk yabancı uyruklu öğrenci ile karşılaştığımda hiçbir şey bilmiyordum. Birçok şey oldubittiye geldi"* sözleriyle özetlemiştir.

Materyal, kaynak ve program eksikliği de sıklıkla dile getirilen yapısal sorunlardandır. Ç12'de (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) 20 öğretmenle yapılan çalışmada, katılımcıların %95'i (19 kişi) herhangi bir bilgi veya destek almadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen, *"Hiçbir destek ve bilgi almıyoruz. Okul rehber öğretmeni ve kendi deneyimlerimle çalışmalarını yürütüyoruz. MEB'in bir hazırlığı olmadığını düşünüyorum"* (Ö:17) derken; bir diğeri, *"Hayır, bir program yok. Eğitimi akışına bıraktık. Arkadaşlarıyla bir öğrenirse öğrenir, öğrenmezse seneye Allah Kerim"* (Ö:8) diyerek çaresizliğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin denklik ve sınıflara yerleştirilme süreçlerindeki plansızlık, sistem kaynaklı bir diğer önemli sorundur. Ç13'te (Doğan, 2024) K3 kodlu bir öğretmen, *"Öğrencilerin okullara kabulünde denklik sistemi olmalı. Öğrenci Türk Eğitim Sisteminde kaçınıcı sınıf seviyesinde tespit edilmeli ve sonra sınıflara yerleştirilmeli. Yalnızca yaşa bakmak bir kıstas olmamalı"* önerisinde bulunurken; Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) uyum sınıfı uygulamasının *"Suriyeli öğrencileri kendi aralarında toplanmaya sevk ediyor. Kaynaşmalarını engelliyor"* (T4, s. 328) şeklinde eleştirildiği görülmüştür. Ç9'da (Ağcadağ Çelik, 2019) ise rehberlik hizmetindeki dil engeli sorunu bir öğretmen tarafından, *"Rehberlik servisinde de tercüman kullanılıyor. Gizliliğin esas olması gerekirken burada da tercüman kullanılıyor... Rehberli hizmeti bu nedenle sıkıntılı. Gönderdiğim çocuklardan verim alamadım"* (Kadın, 26 yaş, 1. sınıf öğretmeni) şeklinde ifade edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Geliştirdiği Stratejiler

Öğretmenler, karşılaştıkları tüm bu sorunlar karşısında pasif kalmamış; mesleki deneyimleri ve kişisel çabalarıyla çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirmişlerdir. Bu stratejiler dört ana grupta toplanabilir.

4.2.1. Akran Mentörlüğü Stratejileri

Öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemlerin başında, göçmen öğrenciyi Türkçe bilen veya daha önce uyum sağlamış bir akranıyla eşleştirme gelmektedir. Bu strateji, hem dil öğrenimini hızlandırmakta hem de sosyal kaynaşmayı sağlamaktadır.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Melike öğretmen, bu yöntemi şu sözlerle açıklamıştır: *"Sınıfımda mevcut olan üç tane Suriyeli öğrenciyi aynı sıra grubuna koymadım. Her birini ayrı sıra grubunda, kendilerini iyi ifade edebilen, özgüveni yüksek Türk öğrencilerle birlikte oturttum. Buradaki amacım bu öğrencileri kendilerine rol model olarak almalarını sağlamaktır. Bu şekilde uyum sürecinin daha hızlı ve sağlıklı ilerleyeceği kanaatindeyim."* Ç3'te (Bayındır, 2024) 12 öğretmenin katıldığı çalışmada, "Sınıf içi etkileşimi artırıcı etkinlikler yapma" stratejisi öğretmenlerin %66,7'si (f=8) tarafından uygulanan en yaygın yöntem olarak belirlenmiştir. Bir öğretmen, *"Sınıfa uyum için okul tanıtımı, arkadaşları daha fazla zaman geçirmesini sağlama, sınıf içi birlik ve beraberliği geliştirici etkinlikler, grup oyunları vb. yaptırıyorum. Ayrıca göçle gelen öğrenciye yardım edecek bir arkadaş görevlendiriyorum"* diyerek akran eşleştirmesinin nasıl uygulandığını detaylandırmıştır.

Sınıfta her iki dili bilen öğrencilerin tercüman olarak kullanılması da sıkça başvuru bir akran mentörlüğü uygulamasıdır. Ç9'da (Ağcadağ Çelik, 2019) bir öğretmen, *"Arapça hiç bilmiyorum. Sınıfta hem Türkçe hem Arapça bilen öğrencilerim var. Türkmen olan da var Türkçeyi öğrenen Suriyeli öğrencim de var. Onlardan yardım alıyorum"* (Erkek, 33 yaş, 1. sınıf öğretmeni) derken; Ç6'da (Büyükcera, 2021) bir başka öğretmen, *"Söylediklerimizi anlamadıkları için ya Türkçe bilen bir yabancı öğrenciye tercümanlık yaptırıyoruz... ya da beden dili ile anlatmaya çalışıyoruz"* (Ö4) diyerek aynı stratejiyi farklı bir bağlamda doğrulamıştır. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) ise bir öğretmen, *"Öğrenci tek başına oturduğunda onun yanına başka arkadaş gönderiyorum. Farklı dillerde şarkılar dinliyoruz"* (T1, s. 329) diyerek akran mentörlüğünü müzik ve sosyal etkinliklerle zenginleştirdiğini göstermiştir.

4.2.2. Pedagojik Bireyselleştirme Stratejileri

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli pedagojik yaklaşımlar geliştirmektedir. Bu kapsamda en sık uygulanan strateji, gözlem yoluyla öğrenciyi tanıma ve seviyesine uygun bireyselleştirilmiş öğretim yapmaktır.

Ç3'te (Bayındır, 2024) bir öğretmen, *"Öncelikle çocuğu gözlemliyorum. Davranışlarını izleyip, iletişim kurarak ve etkinliklerdeki eksikliklerini bularak tanımaya çalışıyorum"* derken; aynı çalışmada "Tanılayıcı teknikleri kullanarak" stratejisi öğretmenlerin %33,3'ü (f=4) tarafından uygulanmıştır. Bir başka öğretmen, *"Seviye tespiti yapıp durumunu belirliyorum. İlgi ve ihtiyaçlarını ve derslerdeki eksiklerini belirleyerek ek çalışmalar yaptırıyorum"* diyerek tanılayıcı tekniklerin önemini vurgulamıştır. Ç12'de (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) 20 öğretmenin katıldığı çalışmada, katılımcıların %25'i (f=5) öğrencilere teneffüs aralarında Türkçe okuma-yazma öğretmek ek dil desteği sağladığını belirtmiştir. Bir öğretmen, *"Hayır, böyle bir program yok. Eğitimlerini ara sınıflar olduğu için Türkçe öğretimi için teneffüs aralarında okuma yazma etkinliği ile öğretmeye çalışıyorum"* (Ö:12) diyerek bireysel fedakârlığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sabır ve empati temelli yaklaşımları da pedagojik stratejilerin önemli bir parçasıdır. Ç2'de (Nigiz ve Karabay Turan, 2022) 5 öğretmenin katıldığı çalışmada, "Sabırlı olma" (f=3) ve "Empati" (f=1) öğretmenler tarafından en çok vurgulanan pedagojik yaklaşımlar olmuştur. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) bir öğretmen, *"Türk Suriyeli bu kavramları çok kullanmadan etkinliklerde bir arada bulundurursak uyum sorunu ortadan kalkar"* (T6, s. 330) diyerek kapsayıcı ve etiketlemeden kaçınan bir dil kullanımının önemini vurgulamıştır.

Okul öncesi veya okul dışı ek dil eğitimi talebi de öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği pedagojik çözüm önerilerindendir. Ç7'de (Kolay, 2021) 35 öğretmenin katıldığı çalışmada, "Okula başlamadan Türkçe öğretilmeli" önerisi katılımcıların %43,67'si (f=30) tarafından en önemli çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Bir öğretmen, *"Göçmen öğrencilerimizin Türkçe bilmeleri hayati derecede önem taşıyor"*

benim için. Bu öğrenciler Türkçeyi öğrendikten sonra okullara başlatılmalıdırlar" (Ö7) diyerek bu talebin gerekçesini açıklamıştır. Ç9'da (Ağcadağ Çelik, 2019) da benzer bir öneri, "Suriyeli çocuklara ilkokula başlamadan önce bir senelik bir dil eğitimi verilerek buradaki işler daha da kolaylaştırılabilir" (Kadın, 42 yaş, 1. sınıf öğretmeni) şeklinde dile getirilmiştir.

4.2.3. Aileyi Okul Ekosistemine Dâhil Etme Stratejileri

Aile katılımının öneminin farkında olan öğretmenler, velilerle iletişim kurabilmek ve onları sürece dâhil edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Bu stratejiler arasında ev ziyaretleri, velilere yönelik okuma-yazma kursları, tercüman desteği ve veli katılımını teşvik eden projeler yer almaktadır.

Ç7'de (Kolay, 2021) 22 yöneticinin katıldığı çalışmada, "Ev ziyaretleri yapmak aileleri aramak" stratejisi katılımcıların %68,18'i (f=15) tarafından devamsızlık sorununu çözmek için kullanılan en etkili yöntem olarak belirlenmiştir. Bir yönetici, "Devamsızlık sorununu çözmek için ev ziyaretleri yaparak çocuklarını okula göndermeleri konusunda veliyi ikna ediyoruz" (Y8) diyerek bu stratejinin uygulamadaki karşılığını aktarmıştır. Aynı çalışmada, "İletişim için tercüman kullanmak" stratejisi de %36,36 (f=12) oranında raporlanmıştır.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Yusuf öğretmen, okul yönetiminin velilere yönelik başlattığı bir uygulamayı şöyle aktarmıştır: "Okul idaresi mülteci velilere yönelik Türkçe okuma- yazma kursu açtı. Bu şekilde veli-öğretmen ilişkisinin günden güne gelişeceğini, bunun da çocuğun başarısına olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum." Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) ise bir öğretmenin, "Velilerle toplantı yaptığım zaman çocuklarla Türkçe konuşmalarını istiyorum" (T5, s. 324) diyerek evde Türkçe kullanımını teşvik ettiği görülmüştür. Ç11'de (Güngör ve Şenel, 2018) bir öğretmen, veli kaynaştırmaya yönelik yaratıcı bir projeyi şöyle anlatmıştır: "Bir proje hazırladık, velileri de öğrenme- öğretme sürecine dâhil etmek için: 'Arap Yemekleri' hakkında. Bu sayede velileri kaynaştırmak ve yabancılara olan önyargıyı kaldırmak istedik." (Ö18).

4.2.4. Çok Duyulu / Görsel Destekli İletişim Stratejileri

Öğretmenler, dil bariyerini aşmak için sözlü iletişimin yanı sıra beden dili, jest, mimik, görsel materyaller ve teknolojiye yoğun bir şekilde yararlanmaktadır. Bu stratejiler, özellikle eğitim-öğretimin ilk aşamalarında hayati bir rol oynamaktadır.

Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Yusuf öğretmen, "Öğrencilerle sınıftaki en büyük sorunumuz birbirimizi anlama oldu. Okumayı öğrencilerin çoğu öğrenmiş olmasına karşı anlamlarını bilmiyorlardı. Bu yüzden bir kelime söylerken beden dili kullanarak ve görsellerle destekleyerek anlamını açıklıyorum" derken; aynı çalışmada Gülhanım öğretmen, "Suriyeli öğrencilerimin Türkçe karşılığını bilmediği kelimeleri Google Translate' den Arapçaya çevirerek anlatmaya çalıştım" diyerek teknolojiye yararlanma stratejisini örneklendirmiştir. Billur müdire ise bir öğretmenin çabasını şöyle aktarmıştır: "Duvarlara birçok kartondan, kâğıttan onların anlayabileceği resimlendirerek, yanına Türkçesini yazarak sürekli görsel olarak bir şeyler yapmaya çalıştı. Projeksiyon cihazıyla da çalışmalar yürüttü zaten."

Ç4'te (Ak, 2020) yabancı uyruklu öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulan veriler, bu stratejinin etkililiğini farklı bir perspektiften doğrulamaktadır. Bir öğrenci, "İlk başta işaretlerle konuşuyordum" (K4) derken; aynı çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenme kaynakları arasında "Türkçe çizgi filmler" (f=5), "Arkadaşlar" (f=4) ve "Okulda verilen kurslar" (f=3) en etkili faktörler olarak sıralanmıştır. Ç13'te (Doğan, 2024) K15 kodlu öğretmen de benzer bir stratejiyi, "Öğrenciler ilk geldiklerinde onlarla iletişim kurabilmek için telefonda çeviri yapıyordum veya onun dilinden anlayan başka bir öğrencim aracılığıyla iletişim kuruyordum" şeklinde ifade etmiştir.

4.3. Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler

Öğretmenlerin deneyimleri, uyum sürecini kolaylaştıran ve hızlandıran bazı faktörlerin de altını çizmektedir. Bu faktörler beş betimsel alt tema altında incelenmiştir.

4.3.1. Küçük Yaş Faktörü

Birçok çalışma, özellikle birinci sınıftan itibaren eğitime başlayan göçmen öğrencilerin, dil öğrenimi ve okula uyum konusunda daha büyük yaştaki akranlarına göre belirgin bir avantaja sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ç3'te (Bayındır, 2024) bu durum doğrudan bir kolaylaştırıcı faktör olarak belirtilmiş ve *"Öğrencinin yaşının küçük olması (1. ve 2. sınıf)"* ifadesiyle vurgulanmıştır. Ç6'da (Büyükceran, 2021) bir öğretmen, *"1. Sınıftan başlayanlar için çok problem olmuyor okuma öğrenirlerken konuşma dilimizde öğreniyorlar"* (Ö37) diyerek aynı bulguyu desteklemiştir. Ç12'de (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) bu avantaj, *"Fakat 1. Sınıfa gelen çocuklarımız bizim çocuklarımızla Türkçe okuma yazmayı çok güzel yapıyorlar. Çünkü sınıf arkadaşları da o düzeyde ve onun eğitimi verildiği için daha rahat Türkçe okuma yazmayı öğrenebiliyor..."* (Ö:5) şeklinde açıklanmıştır. Ç13'te (Doğan, 2024) K7 kodlu öğretmen ise, *"Şu anda çocuklar Türkiye'de doğduğu için sorun daha az yaşanıyor"* diyerek Türkiye'de doğan göçmen çocukların daha avantajlı olduğunu belirtmiştir.

4.3.2. Okul Yönetimi ve Rehber Öğretmen Desteği

Okul yönetiminin ve rehberlik servisinin pozitif, kapsayıcı ve çözüm odaklı tutumu, uyum sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu destek, maddi yardımlardan dil kurslarına, esnek muafiyetlerden STK iş birliklerine kadar geniş bir yelpazede kendini göstermektedir.

Ç4'te (Ak, 2020) bir öğrenci, okul yönetiminin bu rolünü *"Çok seviyorum onları. Her şeye yardımcı oluyorlar. Bizi okula almak için kendilerini yoruyorlar. Bizim için Türkçe kurs açıyorlar"* (K4) sözleriyle takdir etmiştir. Aynı çalışmada bir başka öğrenci, *"Sorunlarım olunca gidiyorum ve beni dinliyorlar. Din dersi anlamadığım için muafiyet verdiler"* (K8) diyerek okul yönetiminin bireysel ihtiyaçlara duyarlı esnek tutumunu vurgulamıştır. Ç8'de (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) Billur müdire, okul yönetiminin sağladığı desteği şöyle anlatmıştır: *"Bunu ortadan kaldırmak için gerekli yerlere müracaat ettik. Okul aile birliğimizle de destekleyerek ilk etapta aileleriyle de konuşarak tabi ki. Öncelikle diğer çocuklarla ayrılmayacak duruma getirilerek okul kıyafetleri alındı. Herkes bir ait olma durumu yaşadı böyle olunca. Kendilerini burada mutlu hissetmeye başladılar."*

Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) ise okulun STK'larla iş birliğinin uyum sürecine olumlu etkisi, *"Okul, uyum sürecini kolaylaştırmak için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Okulun sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle birlikte yaptıkları çalışmaların uyum sürecine olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir"* (s. 332) şeklindeki yazar yorumuyla desteklenmiştir.

4.3.3. Kültürel Etkinlikler ve Kapsayıcı Ortam

Okullarda düzenlenen kültürel etkinlikler ve oluşturulan güvenli, kapsayıcı okul iklimi de uyum sürecini olumlu etkilemektedir. Farklı kültürleri tanıma fırsatı sunan, ayrımcılık karşıtı ve hoşgörüyü pekiştiren bu ortamlar, hem göçmen hem de yerli öğrenciler için zenginleştirici olmaktadır.

Ç10'da (Temur ve Özalp, 2022) 9 öğretmenin katıldığı çalışmada, göçmen ve diğer öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesinin avantajları arasında "Farklı kültürleri tanıma" (f=5), "Farklılıklara saygı gösterme" (f=4) ve "Farklı insanlarla etkileşim kurma" (f=4) en sık vurgulanan kazanımlar olmuştur. Bir öğretmen, *"Olumlu yönü, avantajı şu kültür farklılıklarına saygı göstermeyi, deneyerek yaşayarak öğrenmiş oluyorlar... onların da kendileri gibi çocuk olduğunu, dışlanmaması gerektiğini yaşayarak öğrenmiş oluyorlar"* (K-1) diyerek kapsayıcı ortamın pedagojik değerini vurgulamıştır.

Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) bir öğretmenin, *"Çocukları sosyalleştirmeliyiz... bazen ben onlara Arapça şarkılar söylettiriyorum"* (T6, s. 329) diyerek öğrencilerin kendi anadillerinde şarkılar söylemelerine fırsat tanınması, kültürel kapsayıcılığın somut bir örneğidir. Ç13'te (Doğan, 2024) K15 kodlu öğretmen de benzer bir yaklaşımı, *"Yabancı uyruklu öğrenciler çoğaldıkça var olan sosyal etkinlikleri onların kültürlerini de kapsayacak şekilde genişletilmeli. Mesela ben sınıfımda... onlara kendi dillerinde şarkılar söylettim. Bu şekilde daha mutlu oldular, kendilerini daha güzel ifade ettiler"* sözleriyle ifade etmiştir. Aynı çalışmada K6 kodlu öğretmenin, *"Öğrenciler dışlanmamak adına okuldaki tüm etkinliklere katılmak istiyorlar... 23 Nisan, 29 Ekim gibi milli bayramlarımıza bile katılmada istekliler"* gözlemi, kapsayıcı ortamın öğrencilerde yarattığı aidiyet duygusunu göstermektedir.

4.3.4. Oyun Dili ve Akran Etkileşimi

Sözel iletişimin yetersiz kaldığı durumlarda, evrensel bir dil olan "oyun", çocuklar arasında doğal bir köprü vazifesi görmektedir. Karma sınıflarda eğitim görmek, akran etkileşimini artırarak dil öğrenimini ve sosyal uyumu hızlandırmaktadır.

Ç12'de (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) bu durum, "*Çocuk oldukları için konuştukları dil aynı, 'oyun dili' ilk zamanlar sıkıntı yaşasalar da sonra alışıyorlar*" (Ö:14) şeklinde ifade edilerek oyunun birleştirici gücü vurgulanmıştır. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) bir öğretmen, "*Daha çok karma sınıflarda olmaları kaynaşması açısından daha iyi... Karma sınıftaki çocuklar dili az bilse bile daha hızlı ilerliyor uyum açısından çünkü oyunda oynuyor arkadaşlarıyla*" (T9, s. 329) diyerek karma eğitimin avantajlarına işaret etmiştir. Ç4'te (Ak, 2020) ise bir öğrencinin, "*İlk gelince oyunları öğrettiler. Beraber oynuyoruz. Yardım ediyorlar*" (K6) ifadesi, oyun yoluyla akran etkileşiminin çocuk gözünden nasıl deneyimlendiğini yansıtmaktadır.

4.3.5. Duygusal Dayanıklılık ve Motivasyon

Öğretmenlerin empati, sabır ve olumlu tutumu ile öğrencilerin zamanla gösterdiği gelişim ve başarı hikâyeleri, uyum sürecini kolaylaştıran duygusal faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Ç7'de (Kolay, 2021) 35 öğretmenin katıldığı çalışmada, "Empati kuruyorum" ifadesi öğretmenlerin %74,28'i (f=26) tarafından dile getirilmiş ve en yaygın duygusal başa çıkma stratejisi olarak belirlenmiştir. Bir öğretmen, "*Iraklı göçmen öğrencilerim görev yaparken, kendimi onların yerine koyuyorum. Yaşadıkları ortam, ülkemizdeki yabancılıkları, ekonomik şartlar aklıma gelince onlara hak veriyor ve ona göre hareket ediyorum*" (Ö6) sözleriyle empati temelli yaklaşımını açıklamıştır. Aynı çalışmada "Sabırlı" olma gerekliliği de öğretmenlerin %48,57'si (f=17) tarafından vurgulanmış; bir öğretmen, "*Sınıfında göçmen öğrenciler bulunan öğretmenlerin en başta sabırlı olmaları gerekir. Yaşanılan sorunlar sabırla aşılabılır*" (Ö5) demiştir.

Ç2'de (Nigiz ve Karabay Turan, 2022) bir öğretmenin, "*Birinci sınıflarda kaynak kitap, internet, video olmadan okumaya geçiremem diye düşünüyordum. Ama bir defter bir kalemle okuma-yazma öğretebildiğimi gördüm*" (Ö3) sözleri, mesleki öz-yeterlik inancının artışı yansıtırken; bir diğer öğretmenin, "*Farklı bir deneyim. Beklediğim kadar kötü olmadı. İçimdeki cevheri gördüm*" (Ö5) ifadesi, zorlu sürecin öğretmende yarattığı olumlu tutum değişimini gözler önüne sermektedir. Ç5'te (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021) ise bir öğretmen, "*Çok uzun süre kalanlar uyumu aşmışlar. Mesela abisi de burada okumuş bir öğrenci geldiğinde çok daha kolay oluyor*" (T9, s. 326) diyerek aile uyum düzeyinin ve rol model kardeş etkisinin kolaylaştırıcı rolüne dikkat çekmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu sistematik derlemenin bulguları, ilkökul düzeyindeki göçmen öğrencilerin uyum sürecinde sınıf öğretmenlerinin kritik bir rol üstlendiğini, ancak bu rolü yerine getirirken çok boyutlu sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, alanyazındaki teorik çerçeveler ve benzer ampirik çalışmalarla birlikte tartışılmıştır.

Dil Engelinin Merkeziliği ve Berry'nin Kültürleşme Modeli ile İlişkisi

Derlemeye dâhil edilen 13 çalışmanın tamamında dil engeli, diğer tüm sorunların temelinde yatan birincil problem olarak tanımlanmıştır. Bu bulgu, Dere'nin (2023) literatür taramasında ortaya koyduğu "göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyon sürecinde en çok dil yetersizlikleriyle ilgili sorunlar yaşadığı" tespitiyle tutarlıdır. Dil engeli yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ve akran iletişimini de derinden etkilemektedir. Özellikle Ç8'de Yusuf öğretmenin "iletişim en büyük problem oldu, sadece konuşmak değil, anlaşılacak..." ifadesi, dilin sadece bir araç değil, aynı zamanda sosyal aidiyetin kurucusu olduğunu göstermektedir.

Berry'nin (2001) Kültürleşme Stratejileri Modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, dil engeli olan öğrencilerin doğal olarak "ayrışma" (separasyon) stratejisine yöneldikleri görülmektedir. Örneğin, Ç8'de Suriyeli öğrencilerin ayrı bir sınıfa konulduğunda şiddete yönelmeleri, kendilerini ifade edememenin yarattığı hayal kırıklığının bir tezahürüdür. Bu durum, dil engeli kaldırılmadığında öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak marjinalleşme riski taşıdığını göstermektedir. Bu

noktada, öğretmenlerin geliştirdiği akran mentörlüğü ve görsel destekli iletişim stratejileri, öğrencileri “entegrasyon”a yönleltmeye çalışan kritik müdahalelerdir.

Kültürel Farklılıklar, Psikososyal Sorunlar ve Çokkültürlü Eğitim İhtiyacı

Bulgular, göçmen öğrencilerin yalnızca dil sorunu değil, aynı zamanda dışlanma, etiketlenme, ayrımcılık ve savaş travması gibi derin psikososyal sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, literatürde sıklıkla vurgulanan “göçmen öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyacı olduğu” gerçeğiyle örtüşmektedir (Akgün, 2023). Özellikle Ç5 ve Ç9’da öğretmenlerin, öğrencilerin şiddet içerikli oyunlar oynadığını ve savaş normalleştirdiğini ifade etmesi, travmanın nesiller arası aktarımı açısından dikkat çekicidir.

Banks’in (1995) Çokkültürlü Eğitim Modeli’nin “önyargıyı azaltma” ve “güçlendirici okul kültürü” boyutları, bu sorunlara doğrudan çözüm önerileri sunmaktadır. Ancak derlemedeki çalışmalar, okulların bu boyutları uygulamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Örneğin, Ç10’da bir öğretmenin “Yabancı uyruklu öğrenciler dışlanıyor, aşağılanıyor” ifadesi, okul ikliminin henüz kapsayıcı hale gelmediğini kanıtlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel çabaları (kültürel etkinlikler, anadilde şarkılar söyletme gibi) Banks’in önerdiği dönüşümün ancak küçük bir parçasıdır. Kurumsal düzeyde bir çokkültürlü eğitim politikasının acil ihtiyaç olduğu açıktır.

Müfredat Uyumsuzluğu ve Sistemik Yetersizlikler

Araştırma bulguları, mevcut müfredatın göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini ve öğretmenleri ikilemde bıraktığını göstermektedir. Ç9’da bir öğretmenin “Türlere göre hazırlanmış bir müfredatı getirip Suriyelilerle beraber işleyin demek doğru değil” ifadesi, eğitim sisteminin asimilasyoncu bir yaklaşımdan kapsayıcı bir yaklaşıma geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, Kymlicka’nın (2015) “azınlık hakları” vurgusuyla doğrudan ilişkilidir: Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilere aynı müfredatı uygulamak, eşitlik değil, eşitsizlik üretir.

Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaması (%95’e varan oranlar) ve materyal desteğinden yoksun olması, sistemik bir soruna işaret etmektedir. Bu bulgu, uluslararası alanyazınla da tutarlıdır; öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik hazır bulunuşluklarının düşük olduğu ve sistematik desteğe ihtiyaç duyduğu birçok çalışmada raporlanmıştır (UNHCR, 1951; MEB, 2014). Derlememizde Ç12’deki “Hiçbir destek almıyoruz... MEB’in bir hazırlığı olmadığını düşünüyorum” ifadesi, bu boşluğun en çarpıcı örneğidir.

Aile Katılımının Önemi ve Kültürel Sermaye Engeli

Bulgular, göçmen ailelerle iş birliği kurulamamasının uyum sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, Bourdieu’nün “kültürel sermaye” kavramıyla açıklanabilir: Göçmen aileler, Türk eğitim sisteminin beklentilerini, dilini ve kurallarını bilmedikleri için okulla etkili bir iş birliği geliştirememektedirler. Ç7’deki “Aileler genelde Türkçe bilmiyorlar, öğrenmek için çaba sarf etmiyorlar” ifadesi, sadece bir dil engeli değil, aynı zamanda bir güç ve bilgi asimetrisi sorunu olduğunu göstermektedir.

Özellikle yerli velilerin önyargıları da ayrı bir engel teşkil etmektedir. Ç10’da bir velinin çocuğunu sınıftan alıp götürmesi, toplumsal düzeyde bir ayrışmanın göstergesidir. Bu durum, Parekh’in (2000) “çokkültürlü vatandaşlık” anlayışının eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sadece göçmen aileleri değil, yerli aileleri de kapsayan bir duyarlılık eğitimi şarttır.

Öğretmen Stratejileri ve Kurumsallaşma Eksikliği

Derleme, öğretmenlerin yukarıdaki tüm zorluklara rağmen oldukça yaratıcı ve etkili stratejiler geliştirdiğini ortaya koymuştur. Akran mentörlüğü, pedagojik bireyselleştirme, ev ziyaretleri ve görsel destekli iletişim bu stratejilerin başında gelmektedir. Bu stratejiler, Banks’in “eşitlik pedagojisi” ve “güçlendirici okul kültürü” boyutlarıyla birebir örtüşmektedir. Örneğin, Ç8’de Melike öğretmenin her Suriyeli öğrenciyi ayrı sıra grubunda, özgüveni yüksek Türk öğrencilerle oturtması, “eşitlik pedagojisi”nin başarılı bir uygulamasıdır.

Ancak bu stratejilerin tamamı **bireysel inisiyatif** ürünüdür. Hiçbir strateji kurumsal bir çerçeveye dayanmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve sürdürülebilirlik sorunu

yaratmaktadır. Örneğin, Ç7’de öğretmenlerin “teneffüs aralarında okuma-yazma öğretiyorum” demesi, öğretmenlerin kendi dinlenme zamanlarını fedakârlık olarak kullandıklarını göstermektedir. Oysa bu tür desteklerin kurumsal olarak (ek ders ücreti, yardımcı personel, uzman desteği) sağlanması gerekmektedir.

Uyumu Kolaylaştırıcı Faktörler ve Politika Çıkarımları

Bulgular, küçük yaş (1. ve 2. sınıf), okul yönetimi desteği, kapsayıcı okul iklimi ve oyun dilinin uyumu kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu bulgular, erken müdahalenin önemini vurgulaması açısından değerlidir. Özellikle oyunun evrensel bir iletişim aracı olarak işlev görmesi (Ç12, “oyun dili ilk zamanlar sıkıntı yaşasalar da sonra alışıyorlar”), okul öncesi eğitimin göçmen çocuklar için neden kritik olduğunu açıklamaktadır. Bu nokta, politika yapıcılar için en güçlü kanıtlardan biridir.

Sonuç olarak, bu tartışma göstermektedir ki sınıf öğretmenleri göçmen öğrencilerin uyumunda vazgeçilmez bir aktördür, ancak onlardan beklenen rol ile kendilerine sunulan sistemsel destek arasında büyük bir uçurum vardır. Bu uçurumun kapatılması için Banks ve Berry’nin teorilerine dayalı, çokkültürlü ve kapsayıcı bir eğitim politikası acilen oluşturulmalıdır.

5.2. Sonuçlar

Araştırma kapsamında ulaşılan başlıca sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Dil engeli, tüm sorunların merkezinde yer almaktadır. İncelenen 13 çalışmanın tamamında (Ç1-Ç13), göçmen öğrencilerin Türkçe bilmemesi veya yetersiz olması, hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu olumsuz etkileyen birincil sorun olarak tanımlanmıştır. Dil engeli yalnızca öğretmen-öğrenci iletişiminde değil, aynı zamanda akran ilişkilerini, ders materyallerini anlamayı, ödev yapabilmeyi ve hatta rehberlik hizmetlerinden yararlanmayı da derinden etkilemektedir. Öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenseler bile okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşamaları (Ç9, Ç11), dil öğretiminin yalnızca temel okuryazarlıkla sınırlı kalmaması gerektiğini göstermektedir.

2. Kültürel farklılıklar ve psikososyal sorunlar iç içe geçmiştir. Göçmen öğrenciler, dil engelinin yanı sıra kültürel farklılıklardan kaynaklanan dışlanma, etiketlenme, ayrımcılık ve akran zorbalığı gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Ç5, Ç8, Ç10, Ç13). Özellikle savaş travması yaşayan öğrencilerde gözlemlenen şiddet eğilimi ve içe kapanıklık, bu öğrencilerin yalnızca akademik değil, psikososyal desteğe de ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Ç5, Ç9).

3. Mevcut müfredat ve eğitim programları göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Öğretmenler, Türk öğrencilere göre hazırlanmış müfredatı göçmen öğrencilerle aynı sınıfta uygulamakta zorlanmakta; bu durum hem göçmen öğrencilerin akademik geride kalmasına hem de yerli öğrencilerin eğitiminin aksamasına neden olmaktadır (Ç7, Ç9, Ç10, Ç11). Ayrıca, öğrencilerin yalnızca yaşlarına bakılarak sınıflara yerleştirilmesi, farklı yaş ve seviye gruplarının bir arada eğitim almasına yol açarak pedagojik sorunları artırmaktadır (Ç9, Ç8, Ç13).

4. Aile katılımının eksikliği, uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Göçmen velilerin Türkçe bilmemesi, ekonomik kaygılar nedeniyle eğitime yeterince önem vermemesi ve okulla iş birliği yapmaması, öğrencilerin akademik başarısını ve okula uyumunu doğrudan etkilemektedir (Ç7, Ç8, Ç13). Ayrıca yerli velilerin önyargıları da göçmen öğrencilerin dışlanmasına zemin hazırlamaktadır (Ç5, Ç10).

5. Yapısal ve sistem kaynaklı sorunlar öğretmenleri yalnız bırakmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almamış; materyal, kaynak ve program desteğinden yoksun bir şekilde kendi bireysel çabalarıyla sorunları çözmeye çalışmaktadır (Ç2, Ç10, Ç12, Ç13). Denklik sisteminin yetersizliği ve öğrencilerin plansız bir şekilde sınıflara yerleştirilmesi de süreci zorlaştıran sistemik faktörlerdir (Ç5, Ç13).

6. Öğretmenler, sorunlara rağmen etkili stratejiler geliştirmektedir. Öğretmenler, akran mentörlüğü (Ç8, Ç3, Ç5), pedagojik bireyselleştirme (Ç3, Ç12, Ç2), aileyi okul ekosistemine dâhil etme (Ç7, Ç8, Ç11) ve çok duyulu/görsel destekli iletişim (Ç8, Ç4, Ç9, Ç13) gibi stratejilerle dil bariyerini aşmaya ve sosyal uyumu desteklemeye çalışmaktadır. Bu stratejilerin büyük kısmı, öğretmenlerin bireysel inisiyatifi ve mesleki deneyimiyle şekillenmekte; kurumsal bir çerçeveden yoksun bulunmaktadır.

7. Uyumu kolaylaştıran faktörler, politika ve uygulamalar için yol göstericidir. Öğrencinin yaşının küçük olması (Ç3, Ç6, Ç12, Ç13), okul yönetiminin desteği (Ç4, Ç8, Ç5), kültürel etkinlikler ve kapsayıcı okul iklimi (Ç10, Ç5, Ç13) ile oyun dili ve akran etkileşimi (Ç12, Ç5, Ç4) gibi faktörler, uyum sürecini hızlandıran ve kolaylaştıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu sistematik derlemenin bulgularına dayanarak, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara (Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerine) Yönelik Öneriler:

Akran mentörlüğü sistematik olarak uygulanmalıdır. Ç8 ve Ç3'te etkililiği kanıtlanan akran eşleştirme ve rol model uygulamaları, her sınıfta planlı bir şekilde hayata geçirilmelidir. Türkçe bilen veya daha önce uyum sağlamış öğrencilerin göçmen öğrencilere rehberlik etmesi sağlanmalıdır.

Çok duyulu ve görsel destekli öğretim materyalleri yaygınlaştırılmalıdır. Ç8 ve Ç4'ün bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin beden dili, görsel materyaller, çizgi filmler ve teknoloji destekli çeviri araçlarını kullanmaları teşvik edilmelidir.

Kapsayıcı sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Ç10 ve Ç5'te vurgulandığı üzere, etiketlemeden kaçınan bir dil kullanımı, farklı kültürleri tanıtan etkinlikler ve öğrencilerin kendi anadillerinde şarkılar söylemelerine fırsat tanıyan uygulamalar, aidiyet duygusunu güçlendirecektir.

Veli katılımı artırılmalıdır. Ç7 ve Ç8'in sonuçlarına dayanarak, ev ziyaretleri yapılması, velilere yönelik okuma-yazma kursları açılması, veli toplantılarında tercüman desteği sağlanması ve velileri kaynaştırmaya yönelik kültürel projeler (Ç11'deki "Arap Yemekleri" projesi gibi) geliştirilmesi önerilmektedir.

Politika Yapıcılara (Millî Eğitim Bakanlığı ve Karar Alıcılara) Yönelik Öneriler:

Okul öncesi zorunlu dil eğitimi programı oluşturulmalıdır. Ç7'de öğretmenlerin %43,67'sinin en önemli çözüm olarak sunduğu "okula başlamadan önce Türkçe öğretilmeli" önerisi dikkate alınarak, göçmen öğrencilerin ilkokula başlamadan önce en az bir yıllık yoğun Türkçe dil eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Hizmet içi eğitim programları zorunlu hale getirilmelidir. Ç2'de 5 öğretmenden yalnızca 1'inin, Ç13'te 15 öğretmenin 9'unun bu konuda eğitim almadığı bulgusu, MEB'in tüm sınıf öğretmenlerine yönelik "göçmen öğrencilerin eğitimi" konusunda kapsamlı ve uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlemesi gerektiğini göstermektedir.

Denklik ve yerleştirme sistemi yeniden düzenlenmelidir. Ç13 ve Ç5'te eleştirilen, öğrencilerin yalnızca yaşlarına bakılarak sınıflara yerleştirilmesi uygulamasına son verilmeli; bunun yerine, öğrencilerin dil seviyesi ve akademik hazır bulunuşluğunu ölçen bir değerlendirme sonrasında uygun sınıfa yerleştirmeleri sağlanmalıdır.

Göçmen öğrencilere özel materyal ve program desteği sağlanmalıdır. Ç12'de öğretmenlerin %95'inin herhangi bir destek almadığı bulgusu, MEB'in göçmen öğrencilerin seviyesine uygun ders materyalleri, yardımcı kaynaklar ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri güçlendirilmelidir. Ç5 ve Ç9'da vurgulanan savaş travması ve psikososyal sorunlar göz önüne alınarak, okullardaki rehberlik servislerine çok dilli rehber öğretmenler atanmalı ve bu öğrencilere yönelik özel psikososyal destek programları geliştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Mevcut çalışmaların büyük kısmı kesitsel desenedir. Göçmen öğrencilerin uyum sürecinin zamana yayılan gelişimini izleyecek boylamsal araştırmalar, uygulanan stratejilerin uzun vadeli etkilerini ortaya koyabilir.

Karma yöntemli araştırmalar teşvik edilmelidir. Derlemeye dâhil edilen 13 çalışmanın tamamı nitel desendedir. Nicel verilerle desteklenmiş karma yöntemli araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini artırabilir.

Farklı paydaşların görüşlerine odaklanılmalıdır. Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Göçmen öğrencilerin, velilerinin, yerli öğrencilerin ve okul yöneticilerinin perspektiflerini de içeren çok paydaşlı araştırmalar, sorunun daha bütüncül anlaşılmasını sağlayabilir.

Uygulamalı müdahale araştırmaları tasarlanmalıdır. Öğretmenler tarafından geliştirilen stratejilerin (akran mentörlüğü, çok duyulu öğretim vb.) etkililiğini deneysel veya yarı deneysel yöntemlerle test eden müdahale araştırmaları, kanıta dayalı uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Sistematiik Derlemeye Dâhil Edilen Çalışmalar

Ç1: Gül Selbes, C. ve Selbes, M. (2023). İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve çözümleri üzerine öğretmen görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, *8*(51), 3080-3089.

Ç2: Nigiz, S. ve Karabay Turan, A. (2022). Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 72-85.

Ç3: Bayındır, N. (2024). Göçmen çocukların uyumunda sınıf öğretmenin rolü. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 42-55.

Ç4: Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Ç5: Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, *50*(Özel Sayı 1), 309-335.

Ç6: Büyükceran, D. (2021). *İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin uyum ve dil problemlerinin Türkçe dersine etkileri üzerine öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ç7: Kolay, Ö. (2021). *Kamu ilkokulları yönetici ve öğretmenlerinin Iraklı göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ç8: Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(6), 1717-1728.

Ç9: Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(66), 661-680.

Ç10: Temur, M. ve Özalp, M. T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 110-141. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547>

Ç11: Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>

Ç12: İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 529-546.

Ç13: Doğan, C. (2024). *Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Diğer Kaynaklar

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(66), 661-680.
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *27*(2), 395-406. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2612927>
- American Psychological Association. (2025). *American Psychological Association*. [APA.org. https://www.apa.org/](https://www.apa.org/)
- Banks, J. A. (1995). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Çokkültürlü eğitim: Sorunlar ve perspektifler* (7. baskı). Wiley.
- Başaran, M. ve Erol, M. (2024). The effect of using movies and stories in teaching space in primary school fourth grades on space attitude and space permanence achievement. *Hayef: Journal of Education*, *21*(1), 41–48. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23003>
- Berry, J. W. (2001). Göç ve kültürleşme psikolojisine giriş. *Amerikan Psikoloğu*, *56*(6-7), 615-631.
- Dere, İ. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Humanitas*, *11*(22). <https://dergipark.org.tr/en/pub/humanitas/article/1239654>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Güncel istatistikler*. T.C. İçişleri Bakanlığı. <https://www.goc.gov.tr>
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma 1995 yılında yayımlanmıştır)
- Lipsum. (2020). *Lorem Ipsum - All the facts - Lipsum generator*. [Lipsum.com. https://www.lipsum.com/feed/html](https://www.lipsum.com/feed/html)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi (2014/21)*. <https://reyhanli.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEBSGB). (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/'25*. MEB.
- Okuç, T. (t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı genelgelerinden hareketle yabancı öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik uyum sınıflarının temel değişkenler açısından incelenmesi. *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3705223>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... ve Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parekh, B. (2000). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Harvard University Press.
- Sağiroğlu, A. Z., Ünsal, R. ve Özenci, F. (2025). *Türkiye Göç ve İnsan Hareketlilikleri Yıllığı - 2023*. Ankara: GAV Perspektif. <https://www.gavperspektif.com>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Mülteci*. <https://www.goc.gov.tr/multeci>
- UNHCR. (1951). *Convention relating to the status of refugees*. <https://www.unhcr.org>

İnsan ve Üretken Yapay Zekâ Yazımı Çocuk Metinlerinin Karşılaştırılması:

3. Sınıf Düzeyinde Okunabilirlik ve Anlamsal Ağ Analizi

A Comparison of Human-Written and Generative AI-Written Children's Texts: Readability and Semantic Network Analysis at the 3rd-Grade Level

Tuğba Arslantaş¹

Sınıf Öğretmeni, tubaarslantas3@gmail.com

Özet

Bu araştırma, ilkökul 3. sınıf düzeyindeki Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders kitaplarında yer alan insan yazımı öyküleyici metinler ile Üretken Yapay Zekâ (Gemini) tarafından üretilen metinleri okunabilirlik düzeyleri ve anlamsal yapıları bakımından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda metinler; Ateşman Okunabilirlik Formülü, sözcüksel çeşitlilik oranları ve anlamsal ağ yapıları merkeze alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, insan yazımı MEB metinleri okunabilirlik açısından hedef kitlenin bilişsel düzeyine uygun ve istikrarlı bir şekilde "Kolay" seviyede yer alırken; yapay zekâ metinleri daha uzun cümle yapıları kurarak "Orta Güçlük" kategorisine kaymış, özellikle tarihsel bağlamı olan temalarda (örn. Millî Mücadele) "Zor" seviyesine ulaşmıştır. Anlamsal yapı ve içerik bağlamında incelendiğinde ise MEB metinlerinin yüksek sözcüksel çeşitliliğe sahip olduğu, toplumsal hafıza ve millî kimlik aktarımında derinlikli bir yapı sunduğu görülmüştür. Buna karşın yapay zekâ metinlerinin kelime çeşitliliğinin daha düşük ve tekrara dayalı olduğu; kültürel unsurlardan ziyade sınırlı bağlaçlarla kurulan, daha soyut ve bireysel bir anlatı evreni oluşturduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, üretken yapay zekânın eğitim materyali geliştirmede güçlü bir potansiyel taşımasına rağmen, erken okuryazarlık döneminde pedagojik süzgeçten geçirilmeden doğrudan kullanılamayacağı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, Üretken Yapay Zekâ, 3.sınıf okuma metni, Anlamsal Ağ, Okuduğunu anlama

Abstract

This research aims to comparatively examine human-written narrative texts in 3rd-grade Ministry of National Education (MEB) textbooks and texts generated by Generative Artificial Intelligence (Gemini) in terms of their readability levels and semantic structures. Accordingly, the texts were analyzed with a focus on the Ateşman Readability Formula, lexical diversity rates, and semantic network structures. According to the findings, while human-written MEB texts consistently ranked at the "Easy" level in terms of readability, proving suitable for the cognitive level of the target audience; artificial intelligence texts shifted to the "Medium Difficulty" category by forming longer sentences, and reached the "Hard" level particularly in themes with a historical context (e.g., National Struggle). When examined in the context of semantic structure and content, it was observed that MEB texts possess high lexical diversity and present a profound structure in the transfer of social memory and national identity. In contrast, it was determined that the lexical diversity of artificial intelligence texts is lower and repetitive, creating a more abstract and individual narrative universe built with limited conjunctions rather than cultural elements. In conclusion, it was understood that although generative artificial intelligence carries a strong potential for developing educational materials, it cannot be used directly during the early literacy period without passing through a pedagogical filter.

Keywords: Readability, Generative Artificial Intelligence, 3rd-Grade Reading Text, Semantic Network, Reading Comprehension.

Giriş

İçinde bulunduğumuz dijital çağ, eğitim ekosisteminde köklü dönüşümleri beraberinde getirmiş; özellikle üretken yapay zekâ (YZ) teknolojileri öğretim süreçlerine yeni bir boyut kazandırmıştır (Arslan, 2020; Lo, 2023; Zhai, 2022). OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT'nin yanı sıra Gemini ve BingAI gibi büyük dil modelleri, insan benzeri metin üretme kapasiteleriyle günlük yaşamın ve eğitimin merkezine yerleşmiştir. Bu teknolojiler, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş ve etkileşimli içerikler üreterek mekân ve zamandan bağımsız öğrenme yaşantıları sunma potansiyeline sahiptir (Benmayor, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010). Öyle ki, OECD Digital Education Outlook 2026 raporu (URL-1), eğitimci odaklı YZ araçlarının ders hazırlık sürelerini %30 oranında azaltabildiğine işaret etmektedir. Nitekim günümüzde dijital platformlarda oluşturulan soruların %98,08 gibi oldukça yüksek bir oranı, eğitimcilerin doğrudan müdahalesi olmaksızın doğrudan öğrencilere aktarılmaktadır.

Bununla birlikte, akıllı öğrenme teknolojilerinin eğitimdeki bu hızlı yükselişi hem iyimser beklentileri hem de pedagojik kaygıları beraberinde getirmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021). Alan yazındaki güncel çalışmalar, YZ araçlarının edebi metin ve materyal üretiminde önemli bir asistan olduğunu kabul etse de insanın (öğretmenin veya yazarın) yerini bütünüyle alamayacağını güçlü bir biçimde vurgulamaktadır (Altıntop, 2023; Tunç, 2023; Gök, Temizyürek ve Baş, 2024). Bu nedenle, YZ destekli sistemlerin potansiyel fırsatlarının yanı sıra, barındırdığı sınırlılıkların ve etik boyutların derinlemesine tartışılmasına ihtiyaç vardır. YZ tarafından üretilen metinlerin önyargılardan arındırılması, çıktı niteliğinin artırılması ve pedagojik olarak "insan elinden çıkmış" formata daha çok yaklaştırılabilmesi için, insan yazımı metinlerle mukayese edildiği çalışmalara duyulan gereksinim giderek artmaktadır.

Edebi eserler; çocukların dil gelişimini destekleme, onlara eleştirel düşünme becerisi kazandırma ve kültürel/ahlaki değerleri aktarma noktasında eğitim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Duran ve Ercan, 2018). Çocuklara sunulan bu ürünlerin temel pedagojik hedeflere ulaşabilmesi ise büyük ölçüde metinlerin okunabilirlik düzeylerine bağlıdır. Eğitimde kullanılan metinlerin sade bir dille yazılmış olması, yaşa uygun bir kelime dağarcığı barındırması ve kısa cümlelerle yapılandırılması, öğrencinin okuma sürecindeki bilişsel yükünü optimize etmek adına elzemdir (Akyol, 2006; Güneş, 2013).

Okunabilirlik, bir metnin okuyucu tarafından ne derece akıcı ve kolay anlaşıldığını gösteren temel bir dilsel ölçüt olarak tanımlanmaktadır (Özçetin ve Karakuş, 2020; Zorbaz, 2007). Türkçede bu amaçla yaygın olarak kullanılan Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülü, kelime ve cümlelerin ortalama uzunluklarını hece ve sözcük bazında hesaplayarak metinleri 0 ile 100 arasında puanlamakta; puanın yükselmesi metnin "daha kolay" okunabildiğini ifade etmektedir. Okunabilirlik düzeyinin hedef kitleye uygunluğu, okuduğunu anlama sürecinin merkezinde yer alan ana fikri kavrama becerisine de doğrudan olanak sağlar. Ancak alan yazında yapılan pek çok araştırma, ilkökul ders kitaplarında yer alan metinlerin önemli bir bölümünün öğrencilerin mevcut zihinsel şemalarının ve sınıf seviyelerinin üzerinde bir zorluk derecesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Çetinkaya, 2005; Özçetin ve Karakuş, 2020). Bu durum, metin seçimi ve üretiminde okunabilirlik kriterlerinin çok daha titizlikle ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul 3. sınıf öğrencileri için hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders kitaplarındaki insan yazımı öyküleyici metinler ile Üretken Yapay Zekâ (Gemini) tarafından aynı tema ve başlıklarda oluşturulan metinleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma kapsamında metinler yalnızca yüzeysel kelime sayıları bağlamında değil; öğrencilerin okuma sürecindeki bilişsel yük kapasitelerine etki eden "Okunabilirlik" düzeyleri ile zihinsel şemalarını şekillendiren "Anlamsal Ağ" yapıları doğrultusunda derinlemesine analiz edilmektedir.

Bu çalışma, eğitim ortamlarına her geçen gün daha entegre olan yapay zekâ materyallerinin pedagojik uygunluğunu nesnel formüller ve ölçütler aracılığıyla test etmesi bakımından alana yenilikçi bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Stanford SCALE'in 2026 tarihli inceleme raporunda da belirtildiği üzere, eğitsel amaçlarla özel olarak tasarlanmış YZ araçları, genel amaçlı robotlara kıyasla daha tutarlı çıktılar üretmektedir. Ancak bu durum, "Yapay zekâyı duyulan bu güven, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı ile eş güdümlü mü gelişmektedir?" sorusunu da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, eğitimcilerin YZ tarafından üretilen çıktıları sorgulayabilecek, pedagojik süzgeçten geçirebilecek ve gerektiğinde metne müdahale edebilecek donanıma sahip olmalarının önemini vurgulaması açısından kritik bir değere sahiptir.

Ana Problem: İlkokul 3. sınıf öğrencileri için hazırlanan MEB öyküleyici metinleri ile Üretken Yapay Zekâ (Gemini) tarafından aynı tema ve kelime sayısında üretilen eşdeğer metinler arasında okunabilirlik düzeyleri ve anlamsal ağ yapıları (sözcüksel çeşitlilik) bakımından farklılık var mıdır?

Alt Problemler: Belirlenen ana problem cümlesi doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ (Gemini) tarafından üretilen metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne göre okunabilirlik puanları ve sınıf düzeyleri (zorluk dereceleri) arasında nasıl bir fark vardır?

İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin anlamsal ağ yapıları ve sözcüksel çeşitlilik oranları (TTR) arasında nasıl bir fark bulunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modelinde tasarlanmıştır. Alan yazında da ifade edildiği üzere doküman incelemesi, araştırmanın kurgusuna ve yapısına bağlı olarak hem başlı başına bir araştırma deseni hem de temel bir veri toplama aracı olarak işlev görebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlgili yöntemin gereklilikleri doğrultusunda bu süreç; araştırmanın amacına hizmet eden kaynakların tespit edilerek toplanması, odaklanılacak analiz çerçevesinin netleştirilmesi, elde edilen içeriğin sistematik biçimde çözümlenmesi ve son aşamada ulaşılan bulguların teyit edilmesi adımlarını içermektedir (Karasar, 2012, Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmanın veri setini, ilkökul 3. sınıf seviyesindeki okuma-anlama süreçlerini sözdizimsel ve anlamsal boyutlarda karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek amacıyla belirlenen toplam 16 adet öyküleyici metin oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeline uygun olarak yapılandırılan çalışmanın veri kaynağı amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu kapsamda dahil etme kriterleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Dahil Etme Kriterleri

Ölçüt Kategorisi	MEB / İnsan Yazımı Metinler	Gemini / Üretken YZ Metinleri
Hedef Kitle ve Sınıf Düzeyi	Erken okuryazarlık evresindeki ilkökul 3. sınıf seviyesine uygun olarak alan uzmanlarınca hazırlanmış olması.	Modele verilen komutta (prompt) hedef kitlenin "ilkokul 3. sınıf öğrencisi" olduğunun açıkça belirtilerek üretilmesi.
Tematik Kapsam	MEB müfredatında yer alan 8 farklı temanın (Doğa, Sanat, Erdemler, Bilim vb.) homojen bir şekilde seçilmesi.	Karşılaştırılacağı hedef MEB metni ile birebir aynı alt temada (tematik eşdeğerlik) kurgulanması.
Metin Türü	Bilişsel haritalama için yalnızca "Öyküleyici" türdeki metinlerin seçilmesi (Bilgilendirici ve şiir metinlerinin elenmesi).	İlgili MEB metnindeki temel kavramları barındıran, benzer olay örgüsüne sahip "öyküleyici" metin formatında oluşturulması.
Metin Hacmi ve Uzunluk	MEB ders kitabında yer alan metinlerin orijinal uzunlukları ve sözcük sayıları.	Sözdizimsel analizin adil olması için ilgili MEB metni ile birebir aynı sözcük sayısında (hacimsel eşdeğerlik) sınırlandırılması.
Pedagojik Geçerlik	Okullarda aktif olarak okutulan, pedagojik denetimden geçmiş, Talim ve Terbiye Kurulu onaylı ders kitabından alınması.	İnsan süzgecinden (öğretmen/uzman) geçirilmeden, yapay zekanın algoritmik ham çıktısı olarak sürece dâhil edilmesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 3. sınıf Türkçe ders kitabından 8 adet insan yazımı öyküleyici metin seçilmiş ve araştırmanın ilk grubu oluşturulmuştur. Sürecin bir sonraki aşamasında ise ikinci grubunu yapılandırmak üzere Üretken Yapay Zekâ (Gemini) modelinden yararlanılmıştır. İlk grupta yer alan MEB metinlerinin başlıkları ve yaklaşık kelime sayıları standart bir komut (prompt) çerçevesinde yapay

zekaya sunulmuş ve modelden aynı parametrelere sadık kalarak 3. sınıf düzeyinde 8 adet eşdeğer öyküleyici metin üretmesi istenmiştir. Araştırmaya dahil edilen metinler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Hikâye Edici Metinler

Sıra	MEB Teması	Ders	Kitabı	(İnsan Yazımı / MEB Metni)	Üretken Yapay Zekâ Metni
1	Doğa ve Evren		Kırlangıçlar Kasabasında	Feşmekan	Minik Kırlangıç Rüzgar’ın Yolculuğu
2	Sanat		Gökyüzünün Rengi		Renklerin Sihirli Dünyası
3	Millî Kültürümüz		Kendine Güven ve Mimar Sinan		Mimar Sinan’ın İlk Eseri
4	Kişisel Gelişim		Yüzmeyi Öğrenen Perdeli		Yüzmeyi Öğrenen Perdeli’nin Cesareti
5	Duygular		Kutudaki Taşlar		Özlem Dolu Renkli Taşlar
6	Erdemler		Tarla Faresi ile Şehir Faresi		Huzurlu Tarla Faresi
7	Millî Atatürk	Mücadele ve	Küçük Nezahat		Küçük Nezahat’ın Kahramanlığı
8	Çocuk Dünyası		Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı		Hayal Gücünün Kanatları

Araştırmanın veri setini oluşturmak amacıyla öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilkökul 3. sınıf seviyesi için hazırlanan Türkçe ders kitabından, farklı temaları (Doğa ve Evren, Sanat, Millî Kültürümüz vb.) temsil eden 8 adet insan yazımı öyküleyici metin amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bu metinlerin ardından, Üretken Yapay Zekâ (Gemini) modeline ilgili MEB metinleriyle birebir aynı temada, aynı kelime sayısında ve "3. sınıf öğrencisinin seviyesine uygun" olma parametreleriyle 8 adet eşdeğer metin ürettirilmiştir. Yapay zekada metin üretiminde kullanılan örnek prompt bu şekildedir: “Komut (Prompt): "Sen uzman bir ders kitabı yazarısın. İlkokul 3. sınıf seviyesindeki çocuklar için 'Çocuk Dünyası' temasına uygun, Lukas'ın kitaplarla dolu dünyasını konu alan, tam olarak 231 sözcükten oluşan öyküleyici bir metin yaz." Böylece toplam 16 metinden oluşan, yapılandırılmış ve karşılaştırmaya uygun bir veri seti elde edilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında, toplanan metinlerin "derin yapı" ve "sözdizimsel" özellikleri birbirini tamamlayan iki farklı boyutta incelenmiştir. Birinci boyut olan anlamsal ağ analizi kapsamında, metinlerin öğrencilerin zihninde oluşturduğu kavramsal ağın karmaşıklığı ve kelimeler arası düğüm ilişkileri ölçülmüştür. Türkçe dil yapısının sondan eklemeli doğası gereği, analiz öncesinde tüm metinler araştırmacılar tarafından manuel olarak köklerine ayrılmış ve anlamsal bir ağırlık taşımayan bağlaçlar ile edatlar veri setinden titizlikle temizlenmiştir. Bu ön hazırlığın ardından, metinlerin ağ yoğunluğu, modülerlik metrikleri ve sözcüksel çeşitlilik oranları yazılımlar (Voyant Tools) aracılığıyla görselleştirilerek yorumlanmıştır.

İkinci boyut olan okunabilirlik analizi (sözdizimsel zorluk) aşamasında ise metinlerin 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel seviyesine, kısa süreli bellek kapasitesine ve okuma sırasındaki göz atlama mesafelerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu amaçla, Türkçe metinler için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülü kullanılmıştır. Ortalama hece ve kelime uzunluklarını baz alarak metnin pedagojik zorluk derecesini matematiksel olarak ortaya koyan bu formül, veri setindeki tüm metinlere aşağıdaki şekilde uygulanmıştır:

Okunabilirlik Puanı = $198.825 - (40.175 * \text{Ortalama Hece Sayısı}) - (2.610 * \text{Ortalama Cümle Uzunluğu})$

Hesaplanan okunabilirlik puanları, formülün referans aralıklarına göre (Çok Kolay, Kolay, Orta Güçlük, Zor, Çok Zor) sınıflandırılarak insan ve yapay zekâ metinleri arasındaki sözdizimsel farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 3. Ateşman Okunabilirlik Puan ve Düzeyleri

Ateşman Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

Bulgular

1-İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ (Gemini) tarafından üretilen metinlerin okunabilirlik puanları ve sınıf düzeylerine (zorluk dereceleri) göre bulgular

Araştırmaya dahil edilen metinlerin sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ (Gemini) tarafından üretilen metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne göre okunabilirlik puanları

Tema Adı	MEB Ort. Cümle	MEB Ort. Hece	MEB Puanı (Seviyesi)	YZ Ort. Cümle	YZ Ort. Hece	YZ Puanı (Seviyesi)
Doğa ve Evren	8.59	2.61	71.55 (Kolay)	5.74	2.42	86.62 (Kolay)
Sanat	8.52	2.60	72.13 (Kolay)	5.81	2.53	82.02 (Kolay)
Millî Kültürümüz	7.15	2.56	77.31 (Kolay)	8.86	2.56	72.85 (Kolay)
Kişisel Gelişim	7.78	2.51	77.68 (Kolay)	11.09	2.56	67.03 (Orta Güçlük)
Duygular	8.22	2.39	81.35 (Kolay)	10.88	2.58	66.78 (Orta Güçlük)
Erdemler	11.94	2.60	63.21 (Orta Güçlük)	11.94	2.60	63.21 (Orta Güçlük)
Millî Mücadele	9.43	2.54	72.17 (Kolay)	15.37	2.76	47.82 (Zor)
Çocuk Dünyası	12.26	2.67	59.55 (Orta Güçlük)	10.50	2.65	64.95 (Orta Güçlük)
GENEL ORTALAMA	9.24	2.56	72.00 (Kolay)	10.02	2.58	68.91 (Orta Güçlük)

Tablo 4 incelendiğinde, MEB müfredatında yer alan metinlerin genel ortalaması 72.00 puan ile "Kolay" seviyesinde saptanmıştır. Buna karşın, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin genel ortalaması 68.91 puan olarak "Orta Güçlük" kategorisinde yer almaktadır. Bu temel fark, MEB metinlerinin ilkökul düzeyindeki öğrencilerin dilsel gelişim süreçlerine ve anlama kapasitelerine daha yakın bir yapıda kurgulandığını; yapay zekâ üretimlerinin ise yer yer bu hedef kitlenin seviyesinin üzerinde bir dilsel karmaşıklık sunduğunu ortaya koymaktadır.

Metinlerin yapısal özellikleri incelendiğinde, yapay zekâ metinlerinin genel ortalama cümle uzunluğunun (10.02), MEB metinlerinden (9.24) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle "Millî Mücadele" temasında yapay zekânın cümle uzunluğu 15.37'ye ulaşarak MEB'in (9.43) oldukça üzerine

çıkılmış ve metni "Zor" seviyesine taşımıştır. Bu durum, yapay zekânın belirli temalarda daha akademik ve karmaşık cümle yapıları kurma eğiliminde olduğunu, MEB metnlerinin ise kısa cümlelerle okuma akıcılığını koruduğunu teyit etmektedir.

Ortalama hece sayıları değerlendirildiğinde, MEB (2.56) ve YZ (2.58) verileri arasında genel bir denge gözlemlense de tema bazlı farklılıklar dikkat çekicidir. Yapay zekâ, "Doğa ve Evren" ile "Sanat" temalarında daha kısa kelimeler tercih ederek bu alanlarda MEB'den daha yüksek okunabilirlik puanları almayı başarmıştır. Ancak "Millî Mücadele" gibi tarihsel terimlerin yoğunlaştığı alanlarda yapay zekânın hece ortalaması (2.76) artış göstermiş ve metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmıştır.

Elde edilen veriler ışığında, yapay zekânın ilkokul 3. sınıf düzeyi için içerik üretirken MEB'in genel "Kolay" standardından yer yer uzaklaştığı görülmektedir. Özellikle tarihsel ve soyut anlatımlarda yapay zekâ metinlerinin daha uzun cümleler içermesi, bu içeriklerin eğitimde kullanımı sırasında pedagojik bir sadeleştirme sürecinden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. MEB metinlerinin istikrarlı yapısı ise hedef kitlenin okuma akıcılığını koruma konusundaki başarısını doğrulamaktadır.

2. İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin anlamsal ağ yapıları ve sözcüksel çeşitlilik oranları arasındaki bulgular

Araştırmaya dahil edilen metinlerin sözcük çeşitliliği oranları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin sözcüksel çeşitlilik oranları

Kaynak Adı	Sözcük Çeşitliliği	Ayırt Edici Anahtar Kelimeler
MEB metinleri	0.370	marisol, birlik, yunan, kasaba, yemek
Yapay zekâ metinleri	0.301	sonra, pırpır, sevgi, bahar, sarı

Tablo 5'e göre MEB metin dosyasının kelime çeşitliliği oranının (0.370), yapay zeka metin dosyasına (0.301) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, MEB örneklemindeki metinlerin daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ve tekrara daha az düştüğünü göstermektedir. Ayırt edici kelimeler incelendiğinde; MEB metinlerinin "yunan", "birlik" ve "kasaba" gibi kelimelerle daha çok tarihi ve mekânsal bir dokuya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yapay zeka metinleri içerisinde "sonra" (13) ve "pırpır" (12) gibi kelimelerin ayırt edici çıkması, yapay zeka tarafından üretilen metinlerin olay akışını bağlaçlarla kurmaya ve belirli karakter isimlerini sık tekrar etmeye eğilimli olduğunu kanıtlamaktadır.

Şekil 1. Yapay zekâ metinleri anlamsal ağ



Şekil 1'e göre yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin kelime bulutu analizi incelendiğinde; 'küçük', 'büyük' ve 'çocuk' kavramlarının merkezi bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, üretilen

metinlerin hedef kitle olan çocukların dünyasına ve temel zıtlıklar üzerine kurgulandığını göstermektedir. Ayrıca 'anne', 'dede' gibi ailevi unsurlar ile 'sevgi' ve 'korku' gibi temel duyguların metinlerde baskın bir frekansa sahip olduğu görsel üzerinden doğrulanmaktadır.

Şekil 2. MEB metinleri anlamsal ağ



Şekil 2'ye göre MEB metinlerine ait kelime bulutu incelendiğinde, yapay zekâ metinlerinden farklı olarak 'nezahat' ve 'asker' gibi millî kimlik inşasına yardımcı olan terimlerin; 'duvar', 'taş' ve 'sinan' gibi somut üretim ve mimari odaklı kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, MEB metninin çocukların toplumsal hafıza ve millî değerlerle bağ kurmasını hedefleyen daha yapılandırılmış bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı analiz sonucunda; MEB metnlerinin çocuklara milli kimlik, tarih bilinci ve toplumsal sorumluluk aşılama amacı güttüğü görülürken; yapay zekâ metnlerinin daha çok hayal gücü, duygusal zekâ ve evrensel temalar (sevgi, korkuyu yenme) üzerinden bir anlatı kurduğu söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf düzeyindeki MEB ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler ile Üretken Yapay Zekâ (Gemini) tarafından oluşturulan metinler okunabilirlik ve anlamsal yapı bağlamında incelenmiş; iki kaynak arasında devasa uçurumlar olmamakla birlikte, pedagojik hedefler açısından dikkate değer yapısal eğilim farklılıkları bulunduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, MEB metinlerinin genel ortalamasının "Kolay" seviyede seyrettiğini ve bu yönüyle çocukların bilişsel hazırbulunuşluklarına uygun, istikrarlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Yapay zekâ tarafından üretilen metinler ise genel hatlarıyla kabul edilebilir bir çerçevede kalsa da "Orta Güçlük" kategorisine doğru bir eğilim göstermiş; özellikle "Millî Mücadele" gibi daha soyut ve tarihsel bağlamı olan temalarda "Zor" seviyesine yaklaşmıştır. Erken okuryazarlık dönemindeki çocuklara sunulan hikâye edici metinlerin, onların duyuşsal ve sosyal gelişimlerine doğrudan etki edebilecek potansiyele sahip olduğu alan yazında da sıklıkla ifade edilmektedir (Benmayor, 2008; Otluoğlu, 2001). Ancak yapay zekânın zaman zaman daha uzun ve karmaşık sözdizimsel yapılar kurma eğilimi, ilkökul öğrencilerinin okuma akıcılığını kısmen etkileyebilecek ve metni anlamlandırma sürecindeki bilişsel yüklerini bir miktar artırabilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Anlamsal ağ ve içerik örüntüleri incelendiğinde, MEB metnindeki kelime çeşitliliğinin yapay zekâ metnlerine kıyasla nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Hedef kitlenin kelime dağarcığını zenginleştirme misyonu göz önüne alındığında, insan yazımı metninin bu konuda biraz daha kapsayıcı olduğu söylenebilir. Yapay zekâ metnlerinde gözlemlenen nispeten düşük sözcük çeşitliliği, bu araçların ürettiği içeriklerin zaman zaman kendini tekrar eden bir döngüye girebildiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, makine öğrenmesi tabanlı metin üretimlerinin dilsel açıdan oldukça sistemli çalışsa da biçimsel olarak benzer şablonları ve kalıplaşmış yapıları sıkça kullandığını belirten Herbold ve arkadaşlarının (2023) bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Bunun yanı sıra çalışmada, MEB metinlerinin toplumsal hafıza, somut üretim ve millî kimlik etrafında şekillendiği; yapay zekânın kurguladığı metinlerin ise karakter kadrosu ve zaman bağlaçları ("sonra" vb.) bakımından daha sınırlı, bireysel ve soyut bir evren sunduğu görülmüştür. Bu durum, yapay zekâ algoritmalarının evrensel bir standart yakalamada başarılı olsa da kültürel kodların aktarımında insan yazımı metinler kadar derinleşemeyebileceği fikrini desteklemektedir. Nitekim Kızıldağ (2023) da ChatGPT üzerinden oluşturulan masalları incelediği çalışmada, algoritmaların geleneksel anlatı formlarına tam anlamıyla uyamadığını, kültürel ve millî motifleri yansıtmak yerine kültürden bağımsız, standartlaşmış metinler ürettiğini vurgulamaktadır.

Gelişen teknolojilerle birlikte yapay zekâ araçlarının öğrenme ortamlarında daha sık yer bulduğu ve sınıf içi etkinliklerde destekleyici roller üstlendiği bilinmektedir (Akkol ve Balkan, 2024; İşler ve Kılıç, 2021). Bu sistemler, öğrencilere yeni nesil öğrenme deneyimleri sunma konusunda güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu araçların kişiselleştirilmiş eğitim süreçlerine nasıl en verimli biçimde entegre edileceği konusu hâlen araştırılmaya muhtaçtır (Abulibdeh vd., 2024). Geniş veri tabanlarından beslenerek çok çeşitli edebi materyaller üretebilen bu sistemler, zaman zaman bağlamdan kopuk çıkarımlar yapabilmekte veya metin odaklı kalarak derinlikli, özgün yorumlar üretmede sınırlılıklar yaşayabilmektedir (Tunç, 2023).

Sonuç olarak; Üretken Yapay Zekâ, eğitimde kullanılabilecek erişilebilir ve yapısal olarak düzgün metinler üretme konusunda oldukça başarılı bir performans sergilemektedir. Ancak tarihsel aktarım ve kültürel değerler gibi pedagojik hassasiyet gerektiren konularda insan yazarların metinlere kattığı toplumsal derinliği ve dilsel zenginliği tam olarak yakalaması şu aşamada güç görünmektedir. Bu doğrultuda, alan yazındaki diğer çalışmaların da ortak çıkarımı olduğu üzere; yapay zekâ araçlarının eğitim materyali tasarımında "insanın alternatifi" olmaktan ziyade, doğru yönlendirmelerle (prompt) kullanıldığında öğretmenin yaratıcılığını destekleyen etkili bir "asistan" olarak konumlandırılması çok daha verimli sonuçlar doğuracaktır (Aktay, Gök ve Uzunoğlu, 2023; Aksoy, 2023; Altıntop, 2023; Aydemir ve Fetah, 2023; Bulut ve Akyıldız, 2024; Gök, Temizyürek ve Baş, 2024; Tunç, 2023). Dolayısıyla, özellikle erken okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerinin temellerinin atıldığı ilkökul döneminde, bu teknolojilerin doğrudan birer kaynak olmaktan ziyade, pedagojik bir süzgeçten geçirilerek sınıf içi uygulamalara ve metin üretimine entegre edilmesi en sağlıklı yaklaşım olacaktır.

Araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf öğretmenleri, YZ araçlarıyla ürettikleri metinleri doğrudan sınıfa taşımak yerine, ilkökul 3. sınıf seviyesine uygun olarak cümle uzunluklarını kısaltmalı ve sözdizimsel sadeleştirmeler yapmalıdır.
- Çocukların kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin YZ tarafından kurgulanan iskelet metinleri; farklı sıfatlar, eş/zıt anlamlı kelimeler ve zengin eylemlerle manuel olarak desteklemesi önerilmektedir.
- Eğitim materyali hazırlanırken, metnin anlamsal ağına kültürel motifler, toplumsal değerler ve daha çeşitli zaman/mekân bağlaçları öğretmen rehberliğinde eklenmelidir.
- YZ araçlarından daha verimli yararlanabilmek için komut mühendisliği becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenlerin metin üretirken "*İlkokul 3. sınıf seviyesinde, kısa cümleli, sözcük çeşitliliği yüksek ve Türk kültürel öğelerini barındıran bir öykü yaz*" gibi daha spesifik, pedagojik sınırları çizilmiş komutlar kullanması, aradaki yapısal farklılıkları asgariye indirecektir.
- Bu çalışmada Gemini dil modeli kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda ChatGPT, Claude veya yerli dil modelleri tarafından üretilen metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülü ve TTR puanları karşılaştırmalı olarak incelenerek farklı algoritmaların pedagojik uygunlukları test edilebilir.
- İnsan yazımı metinler ile yapay zekâ metinleri arasındaki okunabilirlik ve anlamsal farklılıkların, öğrencilerin *okuma akıcılığı* ve *okuduğunu anlama* becerileri üzerindeki gerçek zamanlı etkisini ölçmek amacıyla, sınıf ortamında doğrudan öğrencilerle yürütülecek deneysel araştırmaların yapılması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abulibdeh, A., Zaidan, E. ve Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 437. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527>
- Akkol, S. ve Balkan, Z. E. (2024). Yapay zekânın ilkökul öğretmenleri tarafından kullanımı: 50 öğretmen üzerinde uygulama. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 10(10), 1754-1770.
- Aktay, S., Gök, S. ve Uzunoğlu, D. (2023). Eğitimde chatgpt. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi)*, 7(2), 378-406
- Aksoy, H. (2023). Folklor ve gelenek kavramlarına “ChatGPT” nin yazdığı masallar üzerinden bakmak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına), 524-536.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: Chatgpt Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 186-211.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. 58, 171-174.
- Aydemir, M., ve Fetah, V. (2023). Yapay zekânın dijital hikayeleştirme ve senaryo tasarımında kullanımı: kısa film uygulamalı bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 255-275.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Bulut, G., ve Akyıldız, M. (2024). Yapay zekâ ile üretilen soruların ve madde parametrelerinin mst test koşullarında karşılaştırılması. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-12
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Duran, E., ve Ercan, E. (2018). Fablların değer eğitimindeki önemi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1), 31-43.
- Gök, B., Temizyürek, F., ve Baş, Ö. (2024). Üniversite öğrencilerinin chatgpt 3, 5 deneyimleri: yapay zekâyla yazılmış masal varyantları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1040-1055.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U., Kiktev, Z., & Trautsch, A. (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Scientific reports*, 13(1), 18617.
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel
- Kızıldağ, H. (2023). Yapay zekâ bir masal yaratıcısı/anlatıcısı olabilir mi? Chatgpt masalları. *Turkish Studies*, 18, 3.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>

- Otluoğlu, R. (2001). İlköğretim okulu 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçetin, K., ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Rossiter, M., ve Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A New Player on the Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48. <https://doi.org/10.1002/ace.370>
- Tunç, G. (2023). Yapay zekâ şiiri öldürür mü? Chatgpt-4 örneğinde sanal zekânın şiir yorumlamasının imkânları ve sınırlılıkları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1145-1165. <https://doi.org/10.34083/akaded.1316100>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: *Implications for education*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418>
- Zorbaz, K. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine birdeğerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- URL-1 https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html

İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitsel Oyunlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Examination of Second-Grade Primary School Students' Views on Educational Games Implemented in Turkish Course

Hatice Karaf², Aslıhan Alyıldız Uğurlu³

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda geliştirilen eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime örnek oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfında öğrenim gören 25 öğrenci yer almaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe dersinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrenme çıktılarını desteklemek amacıyla beş farklı eğitsel oyun geliştirilmiştir. On ders saatini kapsayan uygulama sürecinin ardından öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin oyun kavramını genel olarak geleneksel çocuk oyunları ve olumlu duygularla ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin harekete dayalı etkinlikleri daha fazla beğendikleri, eğitsel oyunlar aracılığıyla Türkçe dersine ilişkin bilgilerin yanı sıra görev bilinci ve sorumluluk gibi farklı kazanımlar da edindikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, eğitsel oyunların öğrenme sürecine en önemli katkısının öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmesi olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, Türkçe dersi, ilkokul öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to examine the views of second-grade primary school students on educational games developed in line with the 2024 Primary School Turkish Course Curriculum. The study was conducted using a phenomenological design within the qualitative research approach. The study group consisted of 25 second-grade students enrolled in a public primary school located in the Eastern Black Sea Region. Within the scope of the study, five educational games were developed to support the learning outcomes related to listening/watching, speaking, reading, and writing skills in the Turkish course. Following a ten-hour implementation process, individual interviews were conducted with the students. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed using content analysis. The findings revealed that students generally associated the concept of play with traditional children's games and positive emotions. Furthermore, the students preferred movement-based activities and reported that, through the educational games, they acquired not only knowledge related to the Turkish course but also broader gains such as a sense of responsibility and duty awareness. In addition, the students stated that the most significant contribution of educational games to the learning process was making learning more enjoyable.

Keywords: Educational game, Turkish course, primary school students

Giriş

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak, öğretim sürecinin bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılandırılmasıyla mümkündür. Bu yapılandırmanın temel bileşenlerinden olan öğretim programları, derslerin özel amaçlarını gerçekleştirmeye olanak tanıyan kılavuzlardır. Korkmaz'a (2008) göre eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kılavuzlar, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programlardır. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programı da öğrencilerin dil becerilerini bütüncül

bir anlayışla geliştirmeyi hedefleyen öğrenme çıktıları, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan temel bir çerçeve sunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncel eğitim yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan ve yürürlükte bulunan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar), öğrencilerin dil becerilerine ilişkin yeterliliklerini geliştirmeye yönelik öğrenme çıktılarını kapsamaktadır. Bu öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi, öğretim sürecinde tercih edilecek yöntem ve tekniklerin programın benimsediği öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olmasına bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, deneyimi öğrenmenin önemli bir parçası olarak kabul eden ve edinilen bilgilerin kalıcı olmasına olanak tanıyan eğitsel oyunlar, öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşmayı destekleyen öğretim yöntemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Oyun çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen temel unsurlardan bir tanesi olarak kabul edilmektedir. Oyun aracılığıyla çocuklar iş birliği, iletişim ve dile ilişkin pek çok beceri kazanmaktadır (Guan, Sun, Hwang, Xue ve Wang, 2024). Çocuk oyun içerisinde kendini daha rahat ifade eder ve kendi deneyimlerine göre öğrenme fırsatı bulur. Nitelikli şekilde tasarlanan ve uygulanan oyunlar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanır. Ding ve Yu (2024) tarafından öğrenme öğretme sürecinin temel bileşeni olarak ifade edilen oyun, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılan ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayan öğrenme faaliyetidir. Bu öğrenme faaliyeti sınıf içi etkileşimi artırmada ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmede önemli bir role sahiptir. Eğitsel oyunların öğrenme sürecine istenen katkıyı sağlayabilmesi, belirli ilkeler doğrultusunda tasarlanmış olmasına bağlıdır. Sönmez' e (2010) göre derslerde tercih edilen eğitsel oyunların hedef davranışları kazandırabilecek nitelikte olmasına, öğrencilerin yaşına uygun olmasına, öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasına, çok fazla zaman almamasına, öğrencilere istedik davranışları kazandırmaya olanak tanınmasına, öğrencinin zevk almasını ve eğlenmesini sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Colliver ve Veraska'ya (2019) göre oyun, bir öğrenme aracıdır. Etkili ve kalıcı öğrenmeye imkân veren bu aracın dil becerilerini kazandırmada oldukça önemli role sahip olan Türkçe dersinde de kullanılması gerekmektedir. Türkçe öğretimi, oyun ile çocuğa daha kolay kavratılır. Çocuklar oyun içerisinde yeni sözcükler öğrenir, fiil çekimlerini kullanır, soru sorar, cevap verir, hayali durumları ifade eder, duygu ve düşüncelerini anlatır, fikir üretir (Yanardağ, 2012; Akt. Boz, 2018). Hanbaba ve Bektaş (2011), oyunla öğretimin öğrenmeyi eğlenceli bir hâle getirmesinin yanı sıra başarı düzeyini de artırdığını ifade etmektedir. Rieber (1996) tarafından oyunun başarılı bir şekilde oynanabilmesi için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu durum, oyunun eğlence kaynağı olmasının yanı sıra bilişsel gelişimi destekleyen bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazında yer alan araştırmalar eğitsel oyunların ve oyunlaştırmanın akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığını göstermektedir (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002; Farotimi ve Popoola, 2026; Küçük ve Şenel Çoruhlu, 2025; Bay ve Kılınç, 2023; Can ve Aydın, 2023; Dal ve Cenk, 2023). Farklı derslere yönelik olarak yürütülen bu çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel oyunlar öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, öğrenmeyi kalıcı hâle getiren ve öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)'nda yer alan ikinci sınıf öğrenme çıktılarına yönelik eğitsel oyunlar tasarlanmış ve gerçekleştirilen uygulama sonrasında öğrencilerin eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin oyun kavramına ilişkin çağrışımları nelerdir?
- İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarda en beğendikleri etkinlikler nelerdir?
- İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlar aracılığıyla edindiklerini ifade ettikleri bilgi ve beceriler nelerdir?
- İlkokul ikinci sınıf öğrencilerine göre eğitsel oyunların öğrenme sürecine sağladığı katkılar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime örnek oluşturmaktadır. Olgubilimi tercih eden araştırmacı, bireylerin konuya ilişkin deneyimleriyle ilgilenir (Greene, 1997; Holloway, 1997; Kruger, 1988; Kvale, 1996; Maypole & Davies, 2001; Robinson & Reed, 1998; Akt. Groenewald, 2004). Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarındaki deneyimlerine yönelik görüşleri belirlendiği için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme, katılımcıların araştırmacının kolaylıkla erişebildiği bir kaynaktan seçilmesine dayanan örnekleme yoludur (Andrade, 2021). Çalışma kapsamına dâhil edilen öğrenciler belirlenirken kolay ulaşma kriteri dikkate alındığı için bu örnekleme yoluna başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 25 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 13'ü kız, 12'si erkektir.

Veri Toplama Aracı

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oyunun öğrencilerde çağrıştırdığı kavramları, eğitsel oyun uygulamalarında öğrencilerin en beğendikleri etkinlikleri, eğitsel oyunlar aracılığıyla edinilen bilgi ve becerileri ve eğitsel oyunların öğrenme sürecine katkılarına yönelik öğrenci görüşlerini ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla dört adet açık uçlu sorudan oluşan form hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, akademisyenlerden ve sınıf öğretmenlerinden alınan geri bildirimler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarına yönelik beş farklı eğitsel oyun tasarlanmıştır. Dinleme/izlemeyi yönetebilme, konuşmalarını yönetebilme, konuşmalarında içerik oluşturabilme, konuşma kurallarını uygulayabilme, okuma sürecini yönetebilme, okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme, okuduklarını çözümleyebilme, yazılarında içerik oluşturabilme ve yazma kurallarını uygulayabilme öğrenme çıktılarına yönelik olarak tasarlanan oyunlar ritim takımı, uykucu horoz, çark çevirme, soru değirmeni ve kelime çekmecesidir. On ders saatini kapsayan uygulama sürecinin ardından öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmeler yazıya aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde benzer anlamları temsil eden kategorilerin oluşturulması için veriler ayrıntılı olarak incelenir (Weber, 1990; Akt. Hsieh ve Shannon, 2005). Görüşme verileri analiz edilirken ayrıntılı bir şekilde kodlama süreci gerçekleştirilmiş ve ortak kodları içinde barındıran temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin oyun kavramı ve Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda öğrencilerin oyun kavramına ilişkin çağrışımları belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Oyun kavramının öğrencilerde çağrıştırdığı ifadeler

Tema	Kod	Öğrenci Numarası	f
Geleneksel Çocuk Oyunları	Saklambaç	Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö20, Ö25	10
	Ebelemece	Ö2, Ö11, Ö12, Ö16, Ö20, Ö25	6
	İp atlama	Ö3, Ö5, Ö9, Ö16, Ö24	5

Oyunun Ortaya Çıkardığı Duygular	Yerden yüksek	Ö2, Ö8, Ö11	3
	Seksek	Ö3, Ö5, Ö11	3
	Yakantop	Ö3, Ö12	2
	Keyif	Ö4, Ö6, Ö13, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25	7
	Mutluluk	Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö18, Ö25	6
	Heyecan	Ö14, Ö21	2
	Sevgi	Ö14	1
	Futbol	Ö1, Ö12	2
	Voleybol	Ö1	1
	Diğer	Ö24	1
Top İle Oynanan Oyunlar	Araba oyunları	Ö7	1
	Makyaj oyunları	Ö7	1
	Jetonlu oyunlar	Ö22	1
Oyun Oynamak İçin Gerekenler	Oyuncak	Ö9	1
	Kurallar	Ö19	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin oyun kavramına ilişkin çağrışımlarının “geleneksel çocuk oyunları”, “oyunun ortaya çıkardığı duygular”, “top ile oynanan oyunlar”, “bilgisayar ortamında oynanan oyunlar” ve “oyun oynamak için gerekenler” temaları altında toplandığı görülmektedir. “Geleneksel çocuk oyunları” kapsamında öğrencilerin en çok ifade ettiği oyun “saklambaç” (f=10) olup, bunu “ebelemece” (f=6) ve “ip atlama” (f=5) oyunları izlemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin oyun kavramını yalnızca belirli oyun türleriyle değil, oyunun kendilerinde ortaya çıkardığı duygularla da ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda öğrencilerin eğitsel oyun uygulamalarında en beğendikleri etkinlikler belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğrencilerin eğitsel oyunlarda en beğendikleri etkinlikler

Tema	Kod	Öğrenci Numarası	f
Harekete Dayalı Etkinlikler	Uykucu horoz etkinliği	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21	8
	Çark çevirme	Ö4, Ö14	2

	Değirmen	Ö16	1
	Çekmece açma	Ö23	1
Müziğe Dayalı Etkinlikler	Müzik aleti çalma	Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö18	5
	Şarkı söyleme	Ö7, Ö17, Ö20, Ö24, Ö25	5

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyunlarda en beğendikleri etkinliklerin “harekete dayalı etkinlikler” ve “müziğe dayalı etkinlikler” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından en beğenilen etkinliğin harekete dayalı etkinlikler kapsamında yer alan “uykucu horoz” (f=8) olduğu belirlenmiştir. Müziğe dayalı etkinliklerde ise müzik aleti çalmanın ve şarkı söylemenin eşit sayıda öğrenci tarafından ifade edildiği, çalışma grubundaki üç öğrencinin ise bu konuda görüş belirtmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda öğrencilerin eğitsel oyunlar aracılığıyla edindiklerini ifade ettikleri bilgi ve beceriler belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Öğrencilerin eğitsel oyunlar aracılığıyla edindikleri bilgi ve beceriler

Tema	Kod	Öğrenci Numarası	f
Dil Bilgisi Konuları	Noktalama işaretleri	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13 Ö14 Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21 Ö23 Ö24, Ö25	20
Görev ve	Görev bilinci	Ö1, Ö8, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25	9
Yükümlülük Bilinci	Sorumluluk	Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19	7
Müzik Uygulamaları	Müzik aleti çalma	Ö2, Ö4, Ö11, Ö16, Ö19, Ö23, Ö25	7
	Şarkı söyleme	Ö11, Ö16, Ö21, Ö23	4
Oyunlar	Uykucu horoz	Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	4
	Değirmen	Ö12	1
Oyunun Ortaya	Eğlence	Ö12, Ö18, Ö20	3
Çıkardığı Duygular	Mutluluk	Ö4, Ö18	2
Diğer	Yeni kelimeler	Ö9	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyunlar aracılığıyla edindiklerini ifade ettikleri bilgi ve becerilerin “dil bilgisi konuları”, “görev ve yükümlülük bilinci”, “müzik uygulamaları”, “oyunlar”, “oyunun ortaya çıkardığı duygular” ve “diğer” temaları altında toplandığı görülmektedir. Dil bilgisi konuları kapsamında yer alan noktalama işaretlerine ilişkin öğrenmelerin 25 öğrencinin 20’si tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda eğitsel oyunların öğrenme sürecine sağladığı katkılar belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Eğitsel oyunların öğrenme sürecine katkıları

Tema	Kod	Öğrenci Numarası	f
------	-----	------------------	---

Duyuşsal Katkılar	Eğlence	Ö1, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25	13
	Mutluluk	Ö3, Ö6, Ö9, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25	11
	Heyecan	Ö3, Ö4, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö21	7
	Duygu	Ö2, Ö5, Ö14	3
	Güzellik	Ö20	1
Bilişsel Katkılar	Düşünceyi geliştirme	Ö14	1
	Bilgi edinme	Ö18	1

Tablo 4 incelendiğinde eğitsel oyunların öğrencilere sağladığı katkıların “duyuşsal katkılar” ve “bilişsel katkılar” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin görüşlerinin ağırlıklı olarak duyuşsal boyutta yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu tema içerisinde en sık dile getirilen kod “eğlence” olup, öğrenciler eğitsel oyunların öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel katkılar temasına ilişkin görüşlerin ise sınırlı sayıda öğrenci tarafından dile getirildiği belirlenmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitsel oyunları yalnızca eğlenceli bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen ve olumlu öğrenme yaşantıları sunan bir öğretim uygulaması olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Genel olarak ele alındığında araştırma bulguları, eğitsel oyunların ve oyun temelli öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koyan ulusal ve uluslararası çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu, öğrencilerin oyun kavramını büyük ölçüde geleneksel çocuk oyunları ve olumlu duygularla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Özellikle saklambaç, ebelemece ve ip atlama gibi geleneksel oyunların öğrencilerin ilk aklına gelen oyunlar olması, dijital oyunların yaygınlaştığı günümüzde dahi geleneksel oyun kültürünün çocukların zihinlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin oyun kavramını keyif, mutluluk ve heyecan gibi olumlu duygularla ilişkilendirmeleri, oyunun çocuklar açısından öncelikle eğlence kaynağı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, oyun temelli öğrenmeye ilişkin sistematik derleme çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Guan ve arkadaşları (2024) tarafından ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen oyun temelli öğrenme araştırmalarının incelendiği sistematik derlemede, oyunların olumlu öğrenme çıktıları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözel ve Gündoğdu (2020) tarafından öğrencilerin oyun kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada ilkökul öğrencilerinin bu kavramı en çok eğlence, arkadaş, kitap ve saklambaç metaforlarıyla ifade ettikleri; oyuna ilişkin metaforların kavramsal kategorilerinde de bu çalışma ile benzer olarak saklambaç, yakalamaca, yerden yüksek gibi oyunları kapsayan geleneksel oyun ve eğlence, mutluluk gibi ifadeleri kapsayan duyuşsal özellik kategorilerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, eğitsel oyun uygulamalarında öğrencilerin en çok harekete dayalı etkinlikleri, özellikle de "Uykucu Horoz" oyununu beğendiklerini göstermektedir. Bununla birlikte müzik temelli etkinlikler de öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmiştir. İlkokul çağındaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında bu sonuç oldukça anlamlıdır. Fiziksel aktivite ve hareket çocukların gelişiminde önemli role sahiptir ve Brockman, Jago ve Fox (2010) tarafından aktif oyunlar, çocuk sağlığını destekleyen fiziksel aktivitenin önemli bir kaynağı olarak ifade edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrenci görüşlerine göre eğitsel oyunlar aracılığıyla en fazla noktalama işaretlerine ilişkin öğrenmelerin gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bunun yanında görev bilinci,

sorumluluk, müzik uygulamaları ve yeni kelime öğrenme gibi kazanımlar da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, eğitsel oyunların yalnızca eğlendirme işlevi taşımadığını; öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının kazandırılmasında da etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Garris, Ahlers ve Driskell (2002) tarafından oyunlar aracılığıyla hedeflenen öğretim amaçlarına ulaşılabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde Alotaibi (2024) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme ve metaanaliz çalışmasında oyun temelli öğrenmenin çocuklarda öğrenmeyi destekleyen ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesinde kullanılan bir araç olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, öğrencilerin eğitsel oyunların öğrenme sürecine sağladığı katkıları ağırlıklı olarak duyuşsal boyutta değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler eğitsel oyunların dersleri eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmiş; bunun yanında mutlu hissetme, heyecan duyma gibi görüşleri de dile getirmişlerdir. Buna karşılık bilişsel katkılar daha sınırlı sayıda öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Yıldız ve Şimşek (2021) tarafından öğrencilerin eğitsel oyuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışma kapsamında yöntemin öğrenmeye etkisinin yanı sıra derse yönelik tutuma ve sosyal becerilere etkisinin de öğrenciler tarafından ifade edildiği, bu bağlamda belirtilen duyuşsal katkıların bu araştırma bulgularıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- Öğrenme çıktılarına ulaşma ve dersi eğlenceli hâle getirmek amacıyla ilkökul Türkçe derslerinin işlenişinde eğitsel oyunlara daha fazla yer verilebilir.
- Öğrenciler tarafından en çok hareket temelli oyunlar tercih edildiği için geliştirilecek olan eğitsel oyunların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde hareket, iş birliği ve etkileşim içeren etkinliklerle zenginleştirilmesi sağlanabilir.
- Uygulama sürecinin ardından öğrenci görüşlerini belirlemenin yanı sıra karşılaştırmaya olanak tanımak amacıyla uygulama öncesinde de öğrenci görüşleri belirlenebilir ve farklı sınıf düzeylerinde yapılacak çalışmalarla alan yazına katkıda bulunulabilir.
- Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile öğrencilerin eğitsel oyunlara ilişkin deneyimleri daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Andrade, C. (2021). The inconvenient truth about convenience and purposive samples. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86–88. <https://doi.org/10.1177/0253717620977000>
- Bay, Y., & Kılınç, M. G. (2023). The effect of teaching with games on academic success in primary school language courses. *International Journal of Field Education*, 9(1), 38-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijofe/article/1198153>
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/article/445982>
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2010). The contribution of active play to the physical activity of primary school children. *Preventive Medicine*, 51(2), 144–147. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.05.012>
- Can, Ş., & Aydın, Ş. (2023). Yedinci sınıf çokgenler konusunda eğitsel oyunlarla zenginleştirilen matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarı ve kalıcılıklarına Etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 966-985. <https://doi.org/10.18009/jcer.1345706>
- Colliver, Y., & Veraksa, N. (2019). The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 296–310. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.001>
- Dal, S., & Cenik, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 187-207. <https://doi.org/10.31798/ses.1387349>
- Ding, A.-C. E., & Yu, C.-H. (2024). Serious game-based learning and learning by making games: Types of game-based pedagogies and student gaming hours impact students' science learning

- outcomes. *Computers & Education*, 218, 105075. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105075>
- Farotimi, G., & Popoola, A. A. (2026). Impact of game-based learning on students' academic achievement in social studies in upper basic schools. *UKR Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(3), 153-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19311321>
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gözel, Ü., & Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.18039/ajesi.741036>
- Guan, X., Sun, C., Hwang, G.-J., Xue, K., & Wang, Z. (2024). Applying game-based learning in primary education: A systematic review of journal publications from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 534-556. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091611>
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2016). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1504/18233>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 2-34). Pegem A Yayıncılık.
- Küçük, R., & Şenel Çoruhlu, T. (2025). Eğitsel oyunların ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimleri üzerine etkisinin araştırılması. *Bartın University Journal of Educational Research*, 9(1), 66-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/article/1550763>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf>
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43-58. <https://doi.org/10.1007/BF02300540>
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Kırsaldaki Öğretmenlerin Mesleki Zorlukları ve Öğretmen Topluluklarının Destekleyici Rolü: KODA Programı Üzerine Bir İçerik Analizi

Professional Challenges of Rural Teachers and the Supportive Role of Teacher Communities: A Content Analysis on the KODA Program

Abdil Özler ¹

Özet

Bu çalışma, Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından yürütülen Öğretmen Toplulukları Programı'nın (ÖTP), birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı mesleki ve kişisel zorluklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle tasarlanan çalışmada, 2006-2026 yılları arasında yayımlanan 28 akademik yayın ile KODA'nın 2024-2026 dönemine ait program raporları analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ÖTP'nin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin pedagojik güçlüklerine somut çözümler sunduğunu ortaya koymaktadır. Program; şiddetsiz iletişim, oyun ve ritim temelli sınıf yönetimi stratejileri ile doğa temelli materyal tasarımı ve dijital araç kullanımını teşvik ederek öğretmenlere pratik yetkinlikler kazandırmaktadır. Ayrıca, düzenli buluşmalarla kurulan dayanışma ağı sayesinde mesleki izolasyonu kırması ve öğretmenlerin liderlik becerilerini desteklemesi, öz-yeterlik algılarını ve psikolojik iyi oluşlarını belirgin düzeyde güçlendirmektedir. Bununla birlikte, müdür yetkili öğretmenliğin getirdiği bürokratik yükler ve fiziksel altyapı yetersizlikleri gibi yapısal sorunların sivil toplum müdahalelerinin etki sınırlarını aştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, sivil toplum destekli öğretmen dayanışma ağlarının öğretmenlerin iyi oluşlarını güçlendirmede etkili olduğu; ancak kırsal eğitimdeki kronik yapısal sorunlar için kamusal politika geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırsal Eğitim, Köy Okulu, Birleştirilmiş Sınıf, Köy Okulları Değişim Ağı (KODA)

Absract

This study aims to examine the impact of the Teacher Communities Program (ÖTP), conducted by the Village Schools Change Network (KODA), on the professional and personal challenges faced by teachers working in multigrade schools. Designed using a qualitative document analysis method, the study analyzed 28 academic publications from 2006–2026 and KODA's program reports from the 2024–2026 period. Research findings reveal that the ÖTP offers concrete solutions to the pedagogical and administrative difficulties of multigrade classroom teachers. The program provides practical competencies by encouraging strategies such as non-violent communication, game and rhythm-based classroom management, nature-based material design, and the use of digital tools. Furthermore, by breaking professional isolation through solidarity networks and supporting teachers' leadership skills, the program significantly strengthens their self-efficacy and psychological well-being. However, it was determined that structural problems—such as the bureaucratic burden of the "principal-teacher" role and physical infrastructure deficiencies—exceed the impact limits of non-governmental interventions. Consequently, while NGO-supported teacher solidarity networks are effective in strengthening teachers' well-being, public policy development is deemed essential to address chronic structural issues in rural education.

Keywords: Rural Education, Village School, Multigrade Classroom, Village Schools Change Network (KODA)

Giriş

Birleştirilmiş sınıflı okul (BSO) uygulamaları, dünya genelinde özellikle kırsal bölgelerde ve düşük nüfus yoğunluğuna sahip yerleşim yerlerinde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlayan kritik bir organizasyonel modeldir (Ares-Ferreirós ve ark., 2025). Bu model, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin aynı fiziksel ortamda, tek bir öğretmen rehberliğinde eğitim görmesi esasına dayanır (Sidekli ve ark., 2015). Küresel literatürde BSO, sadece demografik bir zorunluluk değil, aynı zamanda akran öğretimi ve bağımsız öğrenme gibi pedagojik fırsatları barındıran bir yapı olarak da ele alınmaktadır (Hargreaves, 2001; Miller, 1991). Örneğin Türkiye gibi ülkelerde bu model; kırsal kesimde öğrenci sayısının azlığı, öğretmen ve derslik yetersizliği gibi nedenlerin getirdiği demografik ve ekonomik bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2004; Sidekli ve ark., 2015). Benzer şekilde Brezilya, Güney Afrika ve Şili gibi ülkelerde de benzer sistemik ve demografik zorunluluklar bağlamında incelenmektedir (Ares-Ferreirós ve ark., 2025). Buna karşın BSO; İsveç, Hollanda ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilirken (Tolu ve ark., 2021), Finlandiya ve Avusturya gibi ülkelerde ise öğrencilerin birbirinden öğrenmesini, sosyalleşmesini ve kendi hızlarında ilerlemesini destekleyen bilinçli bir pedagojik tercih ve fırsat ortamı olarak başarıyla uygulanmaktadır (Hyry-Beihammer ve Hascher, 2015).

Türkiye bağlamında birleştirilmiş sınıflar, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren kırsal kesimde eğitime erişimin sağlanmasında temel bir rol üstlenmiştir (Şahin, 2003, akt. Erdost Özenir ve Mazman Budak, 2022). Ancak bu yapı, beraberinde öğretmenler için karmaşık mesleki zorlukları da getirmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar, köy okullarına atanan öğretmenlerin çoğunlukla lisans eğitimleri sırasında bu özel öğretim modeline yönelik yeterli pratik eğitim (staj) almadıklarını ve bağımsız sınıflara yönelik aldıkları teorik eğitimin onları birleştirilmiş sınıf gerçeğine karşı hazırlıksız bıraktığını göstermektedir (Sidekli ve ark., 2015).

BSO öğretmenlerinin literatürdeki karşılaştığı temel zorluklar; sınıf yönetimi, çoklu seviyeye uygun planlama yapma, öğretim materyallerinin eksikliği ve sosyal/mesleki izolasyon gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Ares-Ferreirós ve ark., 2025; Özben, 1997). Özellikle Türkiye bağlamında tek bir öğretmenin hem eğitimci hem de okul yöneticisi rollerini üstlenmek zorunda kalması, idari yüklerin öğretim faaliyetlerinin önüne geçmesine veya bu faaliyetleri aksatmasına neden olabilmektedir (Özdemir ve ark., 2020; Sidekli ve ark., 2015; Tatar ve ark., 2022). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını artırmakta ve sahada pratik çözüm sunan destek ağlarına, meslektaş işbirliğine olan gereksinimi kritik hale getirmektedir.

Söz konusu bu zorluklarla mücadele etmek ve kırsaldaki eğitim kalitesini artırmak amacıyla kurulan Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) derneği, köy okullarını sadece mahrumiyet bölgeleri olarak değil, doğayla iç içe ve özgün öğrenme fırsatları barındıran alanlar olarak değerlendirmektedir. KODA, kırsal toplulukların yerel potansiyelini eğitimle birleştirerek, köyde yaşayan çocukların gelişimine destek olmayı ve öğretmenlerin mesleki yolculuklarını güçlendirmeyi temel misyonu olarak benimsemiştir (KODA, 2026a). Dernek yasal çerçevesini belirleyen tüzüğünde amacını; milliyet, ırk, dil, din, sınıf ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin kırsal bölgelerde çocuktan başlayarak tüm topluluğa yayılacak ve kırsal kalkınmayı destekleyecek yenilikçi bir eğitim anlayışını hayata geçirmek olarak tanımlamaktadır (KODA, 2025). Bu doğrultuda dernek, öğretmenlerin yanı sıra aileler ve yerel topluluklarla iş birliği yaparak kırsala özgü, bütüncül bir eğitim modelinin inşası için faaliyet göstermektedir.

KODA'nın faaliyetleri arasındaki en temel çalışma alanlarından birini Öğretmen Toplulukları Programı (ÖTP) oluşturmaktadır. ÖTP özellikle mesleki izolasyon yaşayan köy öğretmenlerini bir araya getirerek bir dayanışma ve sürekli gelişim ağı sunmaktadır. Program kapsamında öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yöntemlerinden sınıf yönetimine, sosyal-duygusal becerilerden topluluk oluşturmaya kadar ihtiyaç duydukları pek çok alanda düzenli eğitimler almaktadır (KODA, 2026b). Bu sürecin sonunda gerçekleştirilen değerlendirme anketleri ve raporlamalar, programın sahadaki öğretmenler üzerindeki doğrudan etkisini izleme olanağı sunmaktadır.

Bu çalışma, KODA Öğretmen Toplulukları Programı kapsamında elde edilen sahadaki verileri ve öğretmen geri bildirimlerini analiz ederek, programın, literatürde tespit edilen birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadığı temel zorluklar ve eksiklikler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede, sivil toplum kuruluşları tarafından sunulan destek mekanizmalarının, kırsal eğitimdeki yapısal sorunlara nasıl etkilerde bulunduğu derinlemesine

incelenecektir. Bu doğrultuda araştırmanın problemini, 'KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın BSO öğretmenlerinin yaşadığı zorluklar üzerindeki etkileri nasıldır?' sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından yürütülen Öğretmen Toplulukları Programı'nın, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin literatürde tanımlanan mesleki ve kişisel zorluklarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu ana amaca yönelik olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

- 2006-2026 yılları arasında yapılan araştırmalara göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı temel mesleki ve kişisel zorluklar nelerdir?
- KODA Öğretmen Toplulukları Programı anket raporlarına göre, katılımcı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin program süresince deneyimlediği mesleki ve kişisel kazanımlar nelerdir?
- KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın sağladığı bu kazanımlar, literatürde tanımlanan mesleki ve kişisel zorluklarla hangi noktalarda örtüşmektedir?

Yöntem

Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından yürütülen Öğretmen Toplulukları Programı'nın (ÖTP) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadığı mesleki ve kişisel zorluklar üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi deseni benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizi ve değerlendirilmesi sürecini kapsayan sistematik bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009).

Veri Seti

Araştırma kapsamında incelenen veri seti, BSO öğretmenlerinin yaşadığı zorluklar ile KODA ÖTP'nin bu zorluklara sunduğu çözümleri ve sağladığı kazanımları bütüncül bir perspektifle ortaya koyabilmek amacıyla iki temel kaynaktan türetilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmanın odak noktasını oluşturan problem durumuna ilişkin hem literatürdeki mevcut durumu yansıtan akademik yayınlar hem de KODA'nın sahadaki uygulama sonuçlarını doğrudan sunan kurumsal izleme ve değerlendirme dokümanları bir araya getirilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan veri seti iki ana gruptan oluşmaktadır:

- Akademik Çalışmalar Kümesi (2006-2026): Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı temel mesleki ve kişisel zorlukları belirlemek amacıyla 2006–2026 yılları arasında yayımlanmış olan 25 makale, 1 yüksek lisans tezi ve 2 bildiri olmak üzere toplam 28 akademik kaynak analize dâhil edilmiştir.
- KODA Program Raporları Veri Seti (2024-2026): Programın öğretmenler üzerindeki etkisini ve sağladığı kazanımları belirlemek amacıyla KODA Öğretmen Toplulukları Programı kapsamında toplanan 2 dönemlik veri seti incelemeye alınmıştır. Bu veri seti; öğretmen anketleri ve uzman değerlendirme raporlarından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ve yönlendirilmiş içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel içerik analizi, metin verilerinin içeriğinin kodlama ve temaları belirleme gibi sistematik bir sınıflandırma süreci aracılığıyla öznel olarak yorumlanması amacıyla tercih edilmiştir (Hsieh & Shannon, 2005). Araştırmanın ilk aşamasında akademik çalışmalar kümesi içerik analizine tabi tutularak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadığı zorluklara ilişkin ana tema ve kodlar çıkarılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amaçları doğrultusunda ise yönlendirilmiş içerik analizi uygulanmıştır. Yönlendirilmiş içerik analizi, başlangıç kodlarına rehberlik etmesi amacıyla mevcut bir teori, model veya ilgili araştırma bulgularından yararlanarak başlayan analiz yaklaşımıdır (Hsieh & Shannon, 2005). Bu doğrultuda, literatür taramasından elde edilen zorluk kategorileri önceden belirlenmiş kod yapısını (kategorik çerçeveyi) oluşturmuş; KODA derneği ÖTP anket ve değerlendirme raporlarından elde edilen veriler bu çerçeve üzerinden çözümlenerek programın sağladığı kazanımların literatürdeki zorluklarla ne derece örtüştüğü ortaya konmuştur.

Bulgular

Araştırmanın temel amacına ulaşmak için belirlenen Araştırma sorularına ait veri analizi sonuçları sırasıyla sunulmuştur. Bulguların sunumuna, araştırmanın ilk aşamasını oluşturan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları temel mesleki ve kişisel zorluklara ilişkin '2006-2026 yılları arasında yapılan araştırmalara göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı temel mesleki ve kişisel zorluklar nelerdir?' araştırma sorusuyla başlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen verilerin okuyucu açısından daha açık, anlaşılır ve bütüncül bir şekilde takip edilebilmesi amacıyla, tespit edilen ana temalar ve bu temalara ait alt kodlar birbirine karıştırılmadan her bir tema için ayrı ayrı tablolandırma yoluna gidilmiştir.

“2006-2026 yılları arasında yapılan araştırmalara göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı temel mesleki ve kişisel zorluklar nelerdir?”

Araştırma kapsamında 2016-2026 yılları arasında yayımlanan akademik kaynaklar içerik analizine tabi tutulmuş; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar 4 ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin doğrudan sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kodlar, açıklamalar ve kaynak sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Zorluklar Teması

Kodlar	Açıklama	Kaynak Sıklığı (f)
Bireysel İlgilenme ve Değerlendirme Güçlüğü	Öğrenci sayısının artması ve seviye farkları, öğretmenin her bireyin ihtiyacına yeterince zaman ayırmasını zorlaştırmaktadır.	7
Sınıf Yönetimi ve Disiplin	Farklı yaş ve seviye gruplarının aynı sınıfta bulunması, sınıf kontrolünü zorlaştırarak gürültü ve dikkat dağınıklığına neden olmaktadır.	6
Müfredat ve Materyallerin Uyumsuzluğu	Mevcut müfredat ve ders kitapları bağımsız sınıflara yönelik tasarlandığı için birleştirilmiş sınıflar için eksiklikler yaşanmaktadır.	6
Zaman Yönetimi ve Öğretim Hızı	Birden fazla sınıf seviyesine hitap etme zorunluluğu, öğretmenlerin bağımsız sınıflarla aynı müfredatı zamanında tamamlamasını zorlaştırmaktadır.	2

Tablo 1 incelendiğinde, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en fazla zorlandıkları alanın bireysel ilgilenme ve değerlendirme güçlüğü (f=7) olduğu görülmektedir. Farklı yaş ve gelişim düzeylerindeki öğrencilerin aynı mekânda eğitim alması, hem sınıf yönetimi ve disiplin (f=6) sorunlarına yol açmakta hem de bağımsız sınıflar için hazırlanan müfredat ve materyallerin uyumsuzluğu (f=6) nedeniyle öğretim sürecini aksatmaktadır. Ayrıca, eş zamanlı çoklu öğretim yürütme zorunluluğu zaman yönetimi ve öğretim hızı (f=2) üzerinde baskı oluşturarak müfredatın zamanında yetiştirilmesini güçleştirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim, idari sorumluluklar ve altyapı olanakları çerçevesinde yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İdari ve Mesleki Zorluklar Teması

Kodlar	Açıklama	Kaynak Sıklığı (f)
Mesleki İzolasyon ve Rehberlik Eksikliği	Tek öğretmenli köy okullarındaki öğretmenler, meslektaş desteğinden yoksun olarak yalnız hissediyor ve 'kaderine terk edilmiş' durumda hissetmektedirler.	11
Altyapı, Teknoloji ve Ders Materyali Eksikliği	Okullarda bilgisayar, tablet, akıllı tahta ve laboratuvar araçlarının eksikliği eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir.	10
Müdür Yetkili Öğretmenlik ve Aşırı İş Yüğü	Öğretmenler, eğitimci ve okul yöneticisi olarak resmi yazışma, mali işler, temizlik ve bakım gibi idari görevlerle ilgilenmekte; bu durum ders zamanını kısaltarak mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır.	8
Ulaşım, Barınma ve Güvenlik	Köy yollarının kötü durumu, kışın ulaşım sorunları, lojmanların bakımsızlığı ve güvenlik endişeleri öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.	7
Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yetersizliği	Lisans eğitiminin şehir merkezli ve teorik olması, öğretmenleri sahada hazırlıksız bırakmakta ve köy okullarında staj imkânı sunulmaması önemli bir eksiklik oluşturmaktadır.	7

Tablo 2'deki veriler, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin en kritik sorunlarından birinin mesleki izolasyon ve rehberlik eksikliği (f=11) olduğunu ortaya koymaktadır. Akran desteğinden yoksun çalışma koşullarına, altyapı, teknoloji ve ders materyali eksikliği (f=10) ile müdür yetkili öğretmenliğin getirdiği aşırı idari iş yükü (f=8) eşlik etmektedir. Bunun yanı sıra, ulaşım, barınma ve güvenlik (f=7) sorunları gibi temel yaşam koşullarındaki yetersizlikler ve öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği (f=7) nedeniyle hizmet öncesi eğitimin saha gerçekliğiyle örtüşmemesi, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek mesleki tükenmişliği tetiklemektedir.

Köy okullarının yer aldığı fiziksel ve sosyal çevreye bağlı olarak ortaya çıkan kısıtlılıklara dair kod ve frekans dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Fiziksel, Teknolojik ve Çevresel İmkansızlıklar Teması

Kodlar	Açıklama	Kaynak Sıklığı (f)
Derslik ve Fiziksel Mekân Yetersizliği	Sınıfların küçük ve dar olması, hareketli etkinlikleri engelleyip güvenlik riskleri yaratmakta; sınıf içi donanımın yetersizliği ise öğretimi kısıtlamaktadır.	10
Çevresel İzolasyon ve Sosyal İmkân Kısıtlılığı	Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kurumsal ve sosyal ağlardan mahrum kalarak derin bir yalnızlık hissi yaşamaktadırlar.	8

Tablo 3 incelendiğinde, fiziki koşullar bazında en sık vurgulanan problemin derslik ve fiziksel mekân yetersizliği (f=10) olduğu görülmektedir. Dar ve donanımsız sınıflar aktif/hareketli öğretim yöntemlerinin uygulanmasını sınırlandırırken, güvenlik risklerini de beraberinde getirmektedir. Diğer yandan, çevresel izolasyon ve sosyal imkan kısıtlılığı (f=8), öğretmenlerin kurumsal ve sosyal çevreyle bağlarını zayıflatarak kırsal alandaki yalnızlık hissini derinleştirmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planları, aile yapıları ve kültürel etkenlerden kaynaklanan zorluklar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Sosyo-Kültürel ve Ailevi Zorluklar Teması

Kodlar	Açıklama	Kaynak Sıklığı (f)
Velilerin İlgisizliği ve Eğitime Katılım Eksikliği	Ailelerin düşük eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik zorlukları, eğitime gereken önemi vermemelerine neden olur. Bu durum, evde akademik destek sağlanamamasına ve toplantılara düşük katılıma yol açmaktadır.	11
Öğrenci Devamsızlığı ve Çocuk İşçiliği	Mevsimlik tarım göçleri (hasat zamanı), çocukların ev işlerinde çalıştırılması veya kardeş bakımı gibi nedenlerle eğitimde süreklilik bozulmakta ve başarı düşmektedir.	8
Dil Bariyeri ve Kültürel Uyum Sorunları	Öğrencilerin ana dili ile eğitim dili (Türkçe) arasındaki fark, iletişim engelleri yaratır ve okuma-yazma sürecini yavaşlatır. Ayrıca, öğretmenin yerel kültüre yabancı olması uyum sorunlarına yol açmaktadır.	7

Tablo 4 verileri, kırsal eğitimde okul-aile iş birliğinin önündeki en büyük engellerden birinin velilerin ilgisizliği ve eğitime katılım eksikliği (f=11) olduğunu göstermektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenci devamsızlığı ve çocuk işçiliği (f=8), öğrencilerin eğitim süreçlerindeki sürekliliği kesintiye uğratmaktadır. Son olarak, dil bariyeri ve kültürel uyum sorunları (f=7), hem öğrencilerin akademik beceri kazanım hızını (örneğin okuma-yazma) yavaşlatmakta hem de öğretmenin bölgeye ve yerel kültüre adapte olmasını zorlaştırmaktadır.

KODA Öğretmen Toplulukları Programı anket raporlarına göre, katılımcı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin program süresince deneyimlediği mesleki ve kişisel kazanımlar nelerdir?

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda, KODA Öğretmen Toplulukları Programı anket ve değerlendirme raporlarından elde edilen veriler yönlendirilmiş içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin program süresince elde ettikleri mesleki ve kişisel kazanımlara ilişkin temalar, alt kodlar ve açıklamalar Tablo 5'te tek bir çatı altında bütüncül olarak sunulmuştur.

Tablo 5. KODA Öğretmen Toplulukları Programı Süresince Elde Edilen Mesleki ve Kişisel Kazanımlar

Tema	Kodlar	Açıklama
1. Eğitim-Öğretim Süreci Kazanımları	Sınıf Yönetimi ve Disiplin	Şiddetsiz iletişim, oyun ve ritim temelli yöntemlerle sınıf içi disiplin süreçlerinin cezadan pedagojik aktiviteye evrilmesi.
	Müfredat ve Materyal Uyumsuzluğu	Doğadaki malzemelerle etkinlik tasarlama, zekâ oyunları ve Canva gibi dijital araçlarla müfredatın köy okulu şartlarına göre zenginleştirilmesi.
	Bireysel İlgilenme ve Değerlendirme	Özel gereksinimli öğrenciler ve kapsayıcı eğitim buluşmaları sayesinde bu gruptaki öğrencilerle çalışma kaygısının azalması ve somut yöntem kazanımı.

2. İdari ve Mesleki Kazanımlar	Mesleki İzolasyon ve Rehberlik Eksikliği	Farklı kıdemdeki öğretmenlerle bir araya gelerek "yalnız olmadığını" hissetme, deneyim paylaşımı ve "öğretmenler odası" eksikliğinin giderilmesi.
	Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yetersizliği	Resmi eğitimlerde eksik kalan "Köy Okullarında Yapay Zeka" ve "Okul Dışı Öğrenme" gibi güncel alanlarda pratik ve uygulanabilir yetkinlik kazanımı.
3. Fiziksel, Teknolojik ve Çevresel İmkansızlıklar	Sosyal Yaşam ve İmkan Kısıtlılığı	Düzenli buluşmalarla sosyal bir ağ kurulması.
	Derslik ve Fiziksel Mekân Yetersizliği	Doğadaki malzemelerle etkinlik tasarlama, zekâ oyunları ve Canva gibi dijital araçlarla müfredatın köy okulu şartlarına göre zenginleştirilmesi.
4. Velilerle İlişkiler ve Sosyal Çevre	Velilerle İletişim Zorlukları	Şiddetsiz iletişim eğitimlerinin sadece sınıfa değil, veli iletişimine de yansıtılması ve sağlıklı diyalog kanallarının açılması.
5. Öz-Yeterlik ve Kişisel Dönüşüm	Özgüven ve Liderlik	Öğretmenlerin ve topluluk sorumlularının topluluk önünde konuşma, organizasyon yapma ve "ben yapabilirim" duygusunu kazanması.
	Psikolojik İyi Oluş (Esneklik)	"Tazelenmişlik", "mutluluk" ve "enerji artışı" gibi ifadelerle öğretmenin duygusal dayanıklılığının artması.

Tablo 5 bütünsel olarak incelendiğinde, KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadığı pedagojik, idari ve kişisel güçlükleri doğrudan hedef alan dönüştürücü etkileri ortaya çıkmaktadır. Eğitim-öğretim boyutunda; oyun, ritim ve şiddetsiz iletişim teknikleriyle sınıf yönetimi geleneksel ceza yaklaşımlarından pedagojik bir yapıya evrilmiş; doğa temelli malzemeler ile Canva gibi dijital araçların entegrasyonu sayesinde müfredat köy okulu şartlarına göre esnek bir biçimde zenginleştirilmiştir. İdari ve mesleki açıdan program, oluşturduğu dayanışma ağıyla öğretmenlerin en kritik sorunlarından biri olan "mesleki izolasyon" ve yalnızlık hissini kırarak adeta işlevsel bir sanal "öğretmenler odası" işlevi görmüş; lisans eğitimindeki pratik eksiklikleri ise "okul dışı öğrenme" ve "yapay zekâ" gibi yenilikçi modüllerle tamamlamıştır. Ayrıca şiddetsiz iletişimin veli diyaloglarına aktarılmasıyla okul-aile ilişkilerinde sağlıklı iletişim kanalları açılırken, programın sunduğu dayanışma ve liderlik fırsatları öğretmenlerde özgüven, psikolojik dayanıklılık ve "tazelenmişlik" duygusu yaratarak öz-yeterlik algılarını belirgin şekilde yükseltmiştir.

KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın sağladığı kazanımlar, literatürde tanımlanan mesleki ve kişisel zorluklarla hangi noktalarda örtüşmektedir?

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda, literatür taramasından elde edilen temel zorluk alanları ile KODA Öğretmen Toplulukları Programı (ÖTP) sonucunda sağlanan kazanımlar yönlendirilmiş içerik analiziyle karşılaştırılmış; programın bu zorluk alanlarına olan doğrudan etkisi Tablo 6'da bütüncül olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Literatürdeki Zorluk Alanları ile KODA ÖTP Kazanımlarının Örtüşme ve Etki Analizi

Literatürdeki Zorluk Alanı	KODA Programı Kazanımı	Zorluk Alanlarına Etkisi
1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin	Şiddetsiz iletişim, oyun ve ritim temelli yöntemler kazanımı.	Disiplin sorunlarına alternatif pedagojik araçlar sağlanmış, cezacı yaklaşımı dönüştürülmüştür.
2. Müfredat ve Materyal Uyumsuzluğu	Doğadaki malzemelerle etkinlik tasarımı ve dijital araç (Canva) kullanımı.	Yerel ve kısıtlı imkanlara uygun, yaratıcı materyal geliştirme becerisi kazandırılmıştır.
3. Bireysel İlgilenme Güçlüğü	Özel gereksinimli öğrenciler ve kapsayıcı eğitim donanımı.	Öğretmenin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme konusundaki mesleki kaygısı azaltılmıştır.
4. Mesleki İzolasyon ve Rehberlik Eksikliği	Meslektaş paylaşımı, deneyimli öğretmenlerle etkileşim ve "yalnız değilim" farkındalığı.	İzolasyonu "sosyal sermaye" ve topluluk desteği ile hafifletilmiştir.
5. Öğretmen Yetiştirme Eksikliği	Köy odaklı Yapay Zekâ, Okul Dışı Öğrenme gibi saha eğitimleri.	Resmi hizmet içi eğitimlerin eksik bıraktığı pratik ve güncel saha boşluğunu doldurulmuştur.
6. Sosyal Yaşam Kısıtlılığı	Bölgesel buluşmalar, yeni arkadaşlıklar ve sosyal ağ kurma.	Sosyal yalıtılmışlığın yarattığı tükenmişlik riskini sosyal etkileşim yoluyla hafifletilmiştir.
7. Derslik ve Fiziksel Mekân Sınırlılığı	Doğayı alternatif bir öğrenme ortamı olarak kullanma ve doğayı materyal kaynağı olarak kullanma.	Okulun sınırlı imkânlarla sahip fiziksel sınırlılığına kırsalda ulaşabileceği öğrenme ortamlarına alternatifler geliştirmişlerdir.
8. Velilerle İletişim Zorlukları	Şiddetsiz iletişim tekniklerinin veli diyaloglarına aktarılması.	Okul-çevre arasındaki çatışma riskini azaltarak öğretmenin sosyal uyumunu artırılmıştır.
9. Öz-Yeterlik / Motivasyon	Özgüven artışı, liderlik becerileri ve tazelenmişlik hissi.	Öğretmenin genel zorluklarla başa çıkma kapasitesini ve psikolojik dayanıklılığını artırılmıştır.

Tablo 6'da yer alan karşılaştırmalı analiz verileri, KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin literatürde sıklıkla vurgulanan mesleki ve kişisel güçlüklerine doğrudan ve nitelikli çözümler sunduğunu göstermektedir. Program; sınıf yönetimi, müfredat uyumsuzluğu ve bireysel ilgilenme güçlüklerine cezalandırıcı olmayan pedagojik araçlar, doğa temelli materyal tasarımı ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla yanıt vererek öğretimsel süreçleri kolaylaştırmıştır. Mesleki ve sosyal izolasyon sorunlarını birer "sosyal sermaye" ve topluluk desteği ağına dönüştüren program, lisans ve resmi hizmet içi eğitimlerdeki pratik boşlukları yapay zekâ ve okul dışı öğrenme gibi güncel uygulamalarla tamamlamıştır. Şiddetsiz iletişimin veli diyaloglarına aktarılmasıyla okul-çevre çatışması azalırken; öğretmenlerin özgüven, liderlik ve psikolojik dayanıklılıkları artarak başa çıkma kapasiteleri pekiştirilmiştir. Bununla birlikte, programın sağladığı bu önemli pedagojik ve duyuşsal kazanımlara karşın; müdür yetkili öğretmenliğin getirdiği ağır bürokratik/idari iş yükü, zaman yönetimi kısıtları ile okul binalarının fiziksel/donanımsal yetersizlikleri, lojman, barınma, ulaşım ve altyapı eksiklikleri gibi makro ve yapısal zorluk alanlarının sivil toplum müdahalelerinin sınırlarını aştığı ve

çözumsuzluğunu koruduğu tespit edilmiştir. Bu durum, STK destekli gelişim modellerinin öğretmenlerin pedagojik ve kişisel iyi oluşlarını desteklemede oldukça etkili olduğunu ancak kırsal eğitimdeki yapısal/ıdari sorunların çözümü için kamusal düzeyde politika ve altyapı düzenlemelerine olan gereksinimin devam ettiğini göstermektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bütünsel olarak değerlendirildiğinde, KODA Öğretmen Toplulukları Programı'nın (ÖTP) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sahadaki niteliksel gelişimlerini destekleyen kritik bir model olduğu ortaya çıkmıştır. Program, literatürde BSO öğretmenleri için tanımlanan 14 temel zorluk alanından 8'ine doğrudan ve olumlu yönde etki ederek pedagojik, öğretimsel ve iletişimsel güçlüklerin aşılmasını sağlamıştır. Bunun da ötesinde ÖTP, literatürde karşılaşılan sorunların çözümünün de ötesine geçerek katılımcı öğretmenlerde özgüven, topluluk önünde konuşma ve liderlik becerilerini geliştirmiş; "tazelenmişlik" ve "enerji artışı" gibi ifadelerle öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerini ve öz-yeterlik algılarını belirgin düzeyde yükseltmiştir.

Bununla birlikte, sivil toplum destekli bu müdahale programının sunduğu kapsayıcı katkılara karşın, kırsal eğitimdeki bazı kronik sorunların etki alanı dışında kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği zaman yönetimi kısıtları, altyapı, teknoloji ve materyal eksiklikleri, müdür yetkili öğretmenlikten kaynaklanan aşırı idari ve bürokratik iş yükü, ulaşım, barınma/lojman güvenliği, internet/donanım yetersizlikleri ile dil bariyeri ve kültürel uyum gibi makro düzeydeki sistemik engeller varlığını sürdürmektedir. Bu durum, STK uygulamalarının öğretmenlerin pedagojik ve kişisel gelişimlerini güçlendirmede yüksek düzeyde başarı sağladığını, ancak kırsal alandaki fiziki ve idari kısıtların tamamen aşılması için kamusal ve yapısal politikalara olan gereksinimin devam ettiğini göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen temel bulgulardan biri de, KODA tarafından yürütülen ÖTP 'nin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadığı mesleki, pedagojik ve duyuşsal güçlükleri azaltmada kritik bir rol oynadığıdır. Alan yazın incelendiğinde; Türkiye'de kırsal eğitimi ve toplumsal katılımı güçlendirmek, eğitim girişimlerini desteklemek amacıyla okullar ile sivil toplum kuruluşları (STK) arasında sürdürülebilir ortaklıklar kurulmasının önerildiği görülmektedir (Kaya vd., 2024). Bu durum, çalışmamızda elde edilen "STK destekli topluluk programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve uyum süreçlerine sunduğu katkı" bulgusuyla tam bir paralellik göstermektedir.

Araştırmada tespit edilen mesleki izolasyon ve yalnızlık hissi, kırsal okul öğretmenlerinin en önemli mesleki tükenmişlik nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Literatür, coğrafi yalıtılmışlık ve akran desteğinden yoksunluğun öğretmenlerin mesleki enerjisini doğrudan baltaladığını ortaya koymaktadır (Özdemir ve ark., 2020; Varga ve Sabljak, 2020). Araştırma bulgularımız, KODA'nın düzenli buluşmalar ve mentörlük ağlarıyla öğretmenlere adeta işlevsel bir "sanal öğretmenler odası" sunduğunu göstermektedir. Bu sosyal ağ inşası, literatürde belirtilen izolasyon krizini aşmada sivil toplum destekli profesyonel öğrenme topluluklarının ne derece kritik olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Diğer taraftan, birleştirilmiş sınıflı okulların yalnızca demografik veya coğrafi bir zorunluluk olmadığını; nitelikli planlandığında önemli bir pedagojik fırsat barındırdığını vurgulayan küresel literatür örnekleri de mevcuttur. Örneğin Hindistan'da yürütülen RIVER ve Bodh projeleri üzerine yapılan bir çalışmada, demografik zorunluluklardan doğan birleştirilmiş sınıfların iyi tasarlandığı takdirde dezavantajlı çocuklar için yüksek kaliteli bir eğitim imkânı sunabildiği tespit edilmiştir (Blum & Diwan, 2007). Araştırmamızın bulguları, KODA'nın da öğretmenlere sunduğu doğa temelli öğretim, oyun/ritim odaklı sınıf yönetimi ve zenginleştirilmiş materyal becerileri sayesinde birleştirilmiş sınıflardaki bu kısıtlılıkları pedagojik fırsatlara dönüştürmeyi başardığını göstermektedir.

Ayrıca literatürde, hizmet öncesi lisans eğitimlerinde sınıf öğretmeni adaylarına sunulan "Etkili İletişim" gibi ders içeriklerine "Köy İnsanıyla İletişim" ve yerel kültüre uyum temalı modüllerin eklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sidekli vd., 2015). Araştırma bulgularımızda ÖTP kapsamında verilen şiddetsiz iletişim eğitimlerinin veli diyaloglarına aktarılacak okul-çevre diyalog kanallarını açması, literatürdeki bu gereksinimin sahadaki pratik bir karşılığı olduğunu kanıtlamaktadır.

Son olarak, fiziki yetersizlikler ve dar sınıf ortamlarının yarattığı odaklanma sorunları literatürde geleneksel köy okulu mimarisinin en büyük dezavantajı olarak tanımlanmaktadır (Özben, 1997). KODA

programı öğretmenleri sınıfın fiziksel dar kalıplarından çıkararak "doğayı alternatif bir öğrenme ortamı" olarak kullanmaya teşvik etmesi yönüyle bu çevresel kısıtlılığa özgün bir çözüm üretmiştir. Bu yaklaşım, geleneksel tek tip ve merkezîyetçi okulların kısıtlayıcı bir 'eğitim hapishanesi'ne dönüştüğünü eleştirerek; doğa ve çevreyle bütünleşik, esnek ve öznel (kişiselleştirilmiş) öğrenme alanlarının yaratılmasını savunan güncel eğitim sosyolojisi araştırmalarının (Tolu ve ark., 2021) vizyonuyla doğrudan örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda; kırsal eğitimde niteliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla farklı paydaşlara ve karar vericilere yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Eğitim Politikası Yapıcılara Yönelik Öneriler:

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve KODA arasındaki kurumsal iş birliği ve protokoller genişletilerek, ülke genelindeki kırsal bölgelerde görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyecek öğretmen topluluklarına katılımı teşvik edilmelidir.
- Sivil toplum müdahalelerinin sınırlarını aşan fiziksel ve donanımsal yetersizlikleri gidermek adına, kırsal bölgelerde yer alan ve materyal eksikliği yaşayan okullara MEB tarafından doğrudan eğitsel materyal ve teknolojik altyapı paketleri ulaştırılmalıdır.

Yükseköğretim Kurumları ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler:

- Eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarına kırsalda eğitime, çoklu seviyeli öğretim yönetimine ve köy kültürüne yönelik uygulamalı dersler eklenmelidir. Bu doğrultuda KODA'nın "Köye İlk Adım" programı gibi sahadan doğan başarılı modeller üniversitelerin hizmet öncesi eğitim süreçlerine entegre edilerek yaygınlaştırılmalıdır.

Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) ve Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Öneriler:

- KODA Öğretmen Toplulukları Programı (ÖTP) modüllerine; sahadaki öğretmenlerin çözmekte hâlen zorlandığı zaman yönetimi, müdür yetkili öğretmenliğin getirdiği bürokratik süreçler, kültürel uyum ve dil bariyeri gibi spesifik alanlara yönelik pratik çözüm stratejileri ve eğitimler eklenmelidir.

Kaynakça

- Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), Article 1052. <https://doi.org/10.3390/educsci15081052>
- Blum, N., & Diwan, R. (2007). Small, multigrade schools and increasing access to primary education in India: National context and NGO initiatives (Research Monograph No. 17). Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erdost Özenir, G. ve Mazman Budak, F. (2022). Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramı ile ilgili metaforlarının karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 55–75.
- Hargreaves, L. (2001). Multigrade teaching: Moving towards a global perspective. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 487–493. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-0)
- Hsieh, H.-F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hyry-Beihammer, E. K. ve Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. C. Craig ve L. Orland-Barak (Ed.),

International teacher education: Promising pedagogies (Part C) içinde (s. 89-113). Emerald Group Publishing Limited

- Kaya, M., Aktaş, S. ve Doğan, A. (2024). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve sınıf içi uygulamaları. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Dergisi*, 12(1), 23–41.
- Köy Okulları Değişim Ağı. (2025). *Köy Okulları Değişim Ağı Derneği Tüzüğü*. İstanbul.
- Köy Okulları Değişim Ağı. (2026-a). *Köy Okulları Değişim Ağı Derneği*. 1 Temmuz 2026 tarihinde <https://kodegisim.org/> adresinden erişildi.
- Köy Okulları Değişim Ağı. (2026-b). *Öğretmen toplulukları*. 1 Temmuz 2026 tarihinde <https://kodegisim.org/activity/ogretmen-topluluklari/> adresinden erişildi.
- Miller, B. A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3–12.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(6), 87–101.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311–331.
- Tatar, B. ve Oflaz, İ. (2022). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(60), 427-446.
- Tolu, H., Albayrak, O., Türkmen, A. ve Duysak, A. (2021). Birleştirilmiş sınıflı okulların algılanması: Kişiselleştirilmiş öğrenme sosyolojisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 270–283. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020059432>
- Varga, R., & Sabljak, M. (2020). Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor? [The combined classroom: socioeconomic necessity or pedagogical choice?]. *Acta Iadertina*, 17(2), 175–192.

Öğretmen Tasarımı Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlam Temelli Soru Kriterleri Açısından İncelenmesi

An Examination of Teacher-Designed Mathematical Modeling Activities in Terms of Context-Based Question Criteria of the Turkish Century Education Model

Mehmet ALTUNKAYA¹, Belma TÜRKER BİBER²

Özet

Eğitimde beceri temelli yaklaşımı ve süreç bileşenlerini merkeze alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), matematiğin günlük hayatla ilişkili ve işlevsel bağlamlar üzerinden sunulmasını öngörmektedir. Bu doğrultuda bağlam temelli sorular, öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmalarını destekleyerek soyut kavramları anlamlandırmalarına, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde matematiksel modelleme yaklaşımı, gerçek dünya problemlerinin matematiksel araçlarla temsil edilmesi, analiz edilmesi ve çözüme kavuşturulması sürecini kapsayan karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Blum & Leiss, 2007). Bu süreçte öğrencilerin akıl yürütme, soyutlama, sembolik temsil ve genelleme gibi üst düzey matematiksel becerileri etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir. Matematiksel modelleme becerisini geliştirmenin en etkili yollarından biri olarak öne çıkan matematiksel düşünmeyi ortaya çıkaran Model Oluşturma Etkinlikleri (MEA), Lesh ve Doerr'e (2003) göre öğrencilerin gerçek hayat problemlerine verilen yanıtlar yoluyla matematiksel model oluşturdıkları açık uçlu görevlerdir. Gerçek yaşam durumlarını bağlam edinerek öğrencilerin kavramsal derinlik kazanmasını hedefleyen Model Ortaya Çıkartan Etkinlikler (MEA), bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki bağlam temelli soru yaklaşımıyla güçlü bir teorik benzerlik göstermektedir. Geleneksel problem çözme yaklaşımlarından farklı olarak matematiksel modelleme etkinlikleri; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) hedeflediği bütünlük becerilerin somutlaştırılması ve öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı bir zemine taşınmasında uyum göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) uygulandığı sınıflarda modelleme etkinliklerinin kullanılması, programın hedeflediği bütünlük becerilerin somutlaştırılması ve öğrenme süreçlerinin kavramsal derinliğinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerin ne derece gerçekçi ve işlevsel bağlamlar içerdiği, bütünlük becerileri ne kadar kapsadığı, üst düzey düşünme becerilerini tetikleyici olup olmadığı konusu kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, öğretmenler tarafından tasarlanan modelleme etkinliklerinin (MEA) niteliğini, TYMM bağlam temelli soru yazım kriterleri ve modelleme ilkeleri çerçevesinde inceleyerek bu tasarımların yeni müfredatın öngördüğü sınıf içi uygulamalara uygunluğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma sorusu, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem ile açıklanabilmektedir. Araştırmanın katılımcıları 14 ilkokul öğretmenidir. Araştırmanın verileri, 14 öğretmen tarafından hazırlanan modelleme etkinliklerinin Modelleme İlkeleri Analiz Formu ve TYMM Bağlam Temelli Soru Yazım kriterlerine göre puanlanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin Gerçekçilik ve Model Oluşturma ilkelerinde, TYMM'nin günlük hayatla ilişki kurma ve problemi yapılandırma hedefleriyle yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Buna karşın, öğretmen tasarımlarında Model Genelleme ve Öz Değerlendirme boyutlarının en düşük puanlı alanlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, TYMM'nin temel hedeflerinden olan Bilginin Yeni Durumlara Transferi ve Yansıtma/Değerlendirme ile ilişkili süreç bileşenlerinin öğretmen tasarımlarında henüz yeterince karşılık bulamadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Matematiksel Modelleme Etkinlikleri, Maarif Modeli, Bağlam Temelli Soru Tasarlama, Sınıf Öğretmenleri

Abstract

The Turkish Century Education Model (TYMM), which emphasizes a skills-based approach and process-oriented learning, encourages the teaching of mathematics through contexts that are meaningful, functional, and related to daily life. In this regard, context-based questions help students connect real-life situations with mathematical concepts, understand abstract ideas, and develop mathematical thinking and problem-solving skills. Similarly, mathematical modeling is defined as a complex cognitive process that involves representing, analyzing, and solving real-world problems through mathematical tools (Blum & Leiss, 2007). This process requires students to use higher-order mathematical skills such as reasoning, abstraction, symbolic representation, and generalization. Model Building Activities (MBA), regarded as one of the effective ways to develop mathematical modeling skills, are described by Lesh and Doerr (2003) as open-ended tasks in which students construct mathematical models in response to real-life problems. Model-Generating Activities (MEA), which aim to deepen conceptual understanding by contextualizing real-life situations, show a strong theoretical connection with the context-based question approach in the Turkish Century Education Model. Unlike traditional problem-solving tasks, mathematical modeling activities support the concretization of integrated skills targeted by TYMM and contribute to transferring learning processes to a constructivist foundation. The use of modeling activities in classrooms where TYMM is implemented is expected to play an important role in enhancing the conceptual depth of learning and making integrated skills more visible in classroom practices. Therefore, the extent to which teacher-designed activities include realistic and functional contexts, address integrated skills, and activate higher-order thinking skills is highly significant. This study aims to examine the quality of modeling activities designed by teachers within the framework of the TYMM context-based question writing criteria and modeling principles, and to determine the suitability of these activities for the classroom practices envisioned by the new curriculum. The research question was addressed through a mixed-methods approach involving both quantitative and qualitative data. The participants were 14 primary school teachers. Data were collected by evaluating the modeling activities prepared by the teachers using the Modeling Principles Analysis Form and the TYMM Context-Based Question Writing Criteria. The findings indicate that the teachers' activities showed strong alignment with the principles of Realism and Model Building, particularly in terms of relating mathematical tasks to daily life and structuring the problem context. However, Model Generalization and Self-Assessment were identified as the lowest-scoring dimensions. This suggests that process components related to transferring knowledge to new situations and reflection/evaluation, which are among the core objectives of TYMM, have not yet been sufficiently reflected in teacher-designed activities.

Keywords: Mathematical Modeling Activities, Maarif Model, Context-Based Question Design, Classroom Teachers

Giriş

Eğitimde beceri temelli yaklaşımı ve süreç bileşenlerini merkeze alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), matematiğin günlük hayatla ilişkili ve işlevsel bağlamlar üzerinden sunulmasını öngörmektedir. Bu doğrultuda bağlam temelli sorular, öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmalarını destekleyerek soyut kavramları anlamlandırmalarına, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde matematiksel modelleme yaklaşımı, gerçek dünya problemlerinin matematiksel araçlarla temsil edilmesi, analiz edilmesi ve çözüme kavuşturulması sürecini kapsayan karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Blum & Leiss, 2007). Bu süreçte öğrencilerin akıl yürütme, soyutlama, sembolik temsil ve genelleme gibi üst düzey matematiksel becerileri etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir.

Matematiksel modelleme becerisini geliştirmenin en etkili yollarından biri olarak öne çıkan matematiksel düşünmeyi ortaya çıkaran Model Oluşturma Etkinlikleri (MEA), Lesh ve Doerr'e (2003) göre öğrencilerin gerçek hayat problemlerine verilen yanıtlar yoluyla matematiksel model oluşturdıkları

açık uçlu görevlerdir. Gerçek yaşam durumlarını bağlam edinerek öğrencilerin kavramsal derinlik kazanmasını hedefleyen Model Ortaya Çıkartan Etkinlikler (MEA), bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki bağlam temelli soru yaklaşımıyla güçlü bir teorik benzerlik göstermektedir.

Geleneksel problem çözme yaklaşımlarından farklı olarak matematiksel modelleme etkinlikleri; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) hedeflediği bütünlük becerilerin somutlaştırılması ve öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı bir zemine taşınmasında uyum göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) uygulandığı sınıflarda modelleme etkinliklerinin kullanılması, programın hedeflediği bütünlük becerilerin somutlaştırılması ve öğrenme süreçlerinin kavramsal derinliğinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerin ne derece gerçekçi ve işlevsel bağlamlar içerdiği, bütünlük becerileri ne kadar kapsadığı, üst düzey düşünme becerilerini tetikleyici olup olmadığı konusu kritik bir öneme sahiptir.

Günümüzde artık okullarda Maarif modeliyle birlikte öğrencilerin kazanması beklenen bütüncül beceriler ön plana çıkmıştır. MEB'e (2024) göre; Bütünlük beceriler, süreç modellemesi yapılabilen eylemleri ifade eder. TYMM öğretim programlarında çelişki giderme, gözlemleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme olmak üzere yirmi bütünlük beceri tanımlanmıştır.

TYMM öğretim programında yer alan Üst düzey düşünme becerileri ise bütünlük becerilerin en az ikisini içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade eder. TYMM'de karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere üç üst düzey düşünme becerisi tanımlanmıştır.

Alan becerileri, kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünlük becerileri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle alan becerileri, kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünlük becerileri kapsar ve bu becerilerin süreç bileşenlerini de içerir.

TYMM öğretim programında bütün bu becerilerin matematik dersleri için matematik alan becerilerini kapsayacak şekilde düşünülmesi gerekmektedir. Matematiksel modelleme bu yeni programda her ne kadar görünür bir beceri olarak verilme de belirtilen hemen her beceri alanında modelleme yaklaşımını örtük bir şekilde çağrıştırdığı söylenebilir.

Matematiksel Modelleme Yaklaşımı

Modelleme yaklaşımlarında model ve matematiksel model olmak üzere iki kavram tanımlanmaktadır.

Lesh ve Doerr'a (2003) göre "modeller," karmaşık sistemlerin, çok değişkenli problem durumlarının çözümünün tanımlamasını ve açıklanmasını sağlayan, kurallar, işlemler, ilişkiler, semboller ve notasyonlar gibi farklı gösterimlerle dış dünyaya aktarılan zihindeki kavramsal sistemlerdir.

Matematiksel modelleme ise var olan bu modellerin kullanıldığı ya da yeni kavramsal modellerin oluşturulduğu bir süreçtir (Lesh ve Doerr, 2003).

Matematiksel Modelleme yaklaşımı benimsenen derslerde matematiksel modelleme etkinlikleri kullanılarak, zihinsel kavramsal sistemlerin, matematiksel düşüncelerin ve çeşitli becerilerin ortaya çıkarılması sağlanır.

Bağlam Temelli Soru Nedir?

Soruları belirli bir senaryo, durum, grafik, metin, tablo gibi materyallere dayandırarak yapılandırmak, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin uygulama becerilerini ölçmeyi ve aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırmayı amaçlar (Ahmed & Pollitt, 2007). Bu çerçevede bağlam temelli sorular, yapısı gereği ölçme işleminin bütüncül bir bağlam üzerinden gerçekleştirilmesini sağlar. Bu sayede öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamaları değil aynı zamanda onu yeni durumlara uygulamaları, yorumlamaları ve problem çözme süreçlerine dâhil etmeleri hedeflenir. Araştırmacılara göre bağlam temelli sorular, özellikle üst düzey bilişsel süreçlerin ve becerilerin ölçülmesinde oldukça etkilidir (Allen & Sudweeks, 2001; Haladyna, 1992).

Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda araştırmanın ortaya çıkış noktası, matematiksel modelleme etkinliklerini kriterlerine uygun şekilde hazırlayabilen öğretmenlerin, maarif programı için gerekli olan bağlam temelli soru yazım süreçlerinin benzer yönlerinin olduğu düşüncesidir. Buradan hareketle, araştırmanın temel amacı, TYMM kapsamında benimsenen bağlam temelli soru yazım anlayışı ile ilkökul öğretmenlerinin hazırladığı matematiksel modelleme etkinliklerini altı temel Maarif kontrol kriteri ekseninde karşılaştırmaktır. Bu çerçevede şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- Modelleme Etkinliklerini Değerlendirme İlkeleri açısından etkinliklerin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- Maarif kriterleri ile modelleme etkinlikleri arasında; Bağlam Seçimi, İşlevsellik, Sadelik, Beceriye Tetikleme, Etik ve Tarafsızlık ile Dil ve Anlatım boyutlarında hangi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerin ne derece gerçekçi ve işlevsel bağlamlar içerdiği, bütünleşik becerileri ne kadar kapsadığı, üst düzey düşünme becerilerini tetikleyici olup olmadığı konusu kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin modelleme etkinliği tasarlama yeterliklerini ortaya koyarak pedagojik formasyon için kanıta dayalı bir yönelim sunar. Maarif kriterlerinin modelleme etkinliği tasarımı için de işlevsel bir öz değerlendirme aracı olduğunu somutlaştırır. Cinsiyet kalıp yargısı gibi etik risklerin ya da dekoratif bağlam gibi işlevsellik sorunlarının tasarımıdaki yansımalarını belgeler.

Yöntem

Veri analizi sürecinde; nicel verilerin analizinde betimsel analizler, nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu; Araştırma 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde görev yapmakta olan 14 ilkökul öğretmeni ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları; Araştırmanın verileri, 14 öğretmen tarafından hazırlanan modelleme etkinlikleri, modelleme etkinliklerinin kriterlere uygunluğunun analiz edildiği Modelleme İlkeleri Analiz Formu (Doruk, 2019) ve TYMM'nin yeni öğretim programında yer alan Bağlam Temelli Soru Yazım kriterlerine (MEB, 2024) göre puanlanmasıyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

- ❖ 14 öğretmene verilen 15 haftalık eğitim süreci içerisinde, öncelikle öğretmenlere modelleme perspektifi ve modelleme etkinlikleri hakkında eğitimler verildi. Bu eğitimlerin ardından, öğretmenler Lesh ve Doer'in (2003) modelleme ilkeleri kapsamında modelleme etkinlikleri hazırlamışlardır.
- ❖ Bu etkinlikler araştırmacılar tarafından incelenip, bir kez dönüt verilmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan düzeltmeler sonrasında Modelleme İlkeleri Analiz Formu (Doruk, 2019) ile her bir etkinlik puanlanarak düzeyleri ortaya çıkarılmıştır.
- ❖ Ardından öğretmen tasarımı modelleme etkinlikleri yüksek, orta ve düşük puan alanlar olarak sınıflandırılıp, Maarif modelinin benimsediği bağlam temelli soru yazma kriterleri dikkate alınarak incelenmiştir. Bu inceleme ile öğretmenlerin maarif modeldeki bağlam temelli soru tasarlama becerileri ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Değerlendirme Kriterleri 1: Modelleme İlkeleri

Model Oluşturma (MCP): Model ihtiyacı, yanıtın ötesine geçme ve sembolik yapı kurma.

Gerçeklik (RP): Hayatın içinden olma ve öğrenci için anlam taşıma.

Model Genelleme (MGP): Başka durumlara uyarlanabilirlik ve paylaşılabirlik.

Basit Prototip (SPP): Kavramsal basitlik ve yapısal benzerlik.

Modeli Dışsallaştırma (MEP): Düşüncenin görünür kılınması ve belgelenmesi.

Öz Değerlendirme (SEP): Hataları fark etme ve amacı net kavrama.

Table 2. Sub-criterion of MEA design principles

Principle	Sub-criterion number	Sub-criterion
The Model Construction Principle (MCP)	MCP1	The task puts students in a situation where they recognize the need to develop a model for interpreting the givens, goals, and possible solution processes in a complex problem-solving situation.
	MCP2	The task does not lead students to produce only an answer to a question that was formulated by others.
	MCP3	The task creates the need for students to revise, correct, explain, and modify the developed model.
	MCP4	The task explicitly states that students need to develop a model for solving the problem.
	MCP5	The task supports developing the most appropriate symbolic descriptions of meaningful situations instead of making meaning out of symbolically stated questions.
The Reality Principle (RP)	RP1	The problem situation included in the task could really happen in a real-life situation.
	RP2	The problem situation included in the task has a structure that can be perceived as realistic for the students.
	RP3	Students can make sense of the situation based on extensions of their own personal knowledge and experience.
	RP4	During the solution process, students' ideas are taken seriously, and they are not forced to follow the way that the author considers the right approach for the problem.
Principle (MEP)		modeling process.

Table 2. (cont'd)

Principle	Sub-criterion number	Sub-criterion
The Model Externalization Principle (MEP)	MEP2	The problem requires students to create a document that clearly reveals their own thoughts and solution approaches regarding the problem situation during the solution process.
The Self-Evaluation Principle (SEP)	SEP1	Students can check the accuracy of their interpretations and conclusions while performing the task and decide whether any improvements or corrections are necessary.
	SEP2	The problem statement strongly suggests appropriate criteria for assessing the usefulness of alternative solutions.
	SEP3	The purpose is clear (what, when, why, where, and for whom).

Note. Adapted from Doruk (2019)

Çelikdin, E. N. (2023). *An analysis of ninth grade mathematics modeling activity book based on model-eliciting activity design principles* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi], sayfa 54-55-56.

İlke	Alt Kriter Numarası	Alt Kriter
Model Oluşturma İlkesi (MCP)	MCP1	Görev; öğrencileri karmaşık bir problem çözme durumunda verilenleri, hedefleri ve olası çözüm süreçlerini yorumlamak için bir model geliştirme ihtiyacını fark ettikleri bir duruma sokar.
Model Oluşturma İlkesi (MCP)	MCP2	Görev, öğrencileri sadece başkaları tarafından formüle edilmiş bir sorunun yanıtını üretmeye yönlendirmez.
Model Oluşturma İlkesi (MCP)	MCP3	Görev; öğrencilerin geliştirilen modeli gözden geçirme, düzeltme, açıklama ve değiştirme ihtiyacını oluşturur.
Model Oluşturma İlkesi (MCP)	MCP4	Görev, öğrencilerin problemi çözmek için bir model geliştirmeleri gerektiğini açıkça belirtir.
Model Oluşturma İlkesi (MCP)	MCP5	Görev, sembolik olarak ifade edilmiş sorulardan anlam çıkarmak yerine, anlamlı durumların en uygun sembolik tanımlarının geliştirilmesini destekler.
Gerçeklik İlkesi (RP)	RP1	Görevde yer alan problem durumu, gerçek hayattaki bir durumda gerçekten yaşanabilir.
Gerçeklik İlkesi (RP)	RP2	Görevde yer alan problem durumu, öğrenciler için gerçekçi olarak algılanabilecek bir yapıya sahiptir.

Gerçeklik İlkesi (RP)	RP3	Öğrenciler, kendi kişisel bilgi ve deneyimlerinin uzantılarına dayanarak durumu anlamlandırabilirler.
Gerçeklik İlkesi (RP)	RP4	Çözüm süreci boyunca öğrencilerin fikirleri ciddiye alınır ve yazarın problem için doğru yaklaşım olarak kabul ettiği yolu izlemeye zorlanmazlar.

İlke	Alt Kriter Numarası	Alt Kriter
Model Genelleme İlkesi (MGP)	MGP1	Görev; geliştirilen modelin sadece onu geliştiren kişi için yararlı ve sadece problemde sunulan özel duruma uygulanabilir olmasını değil, aynı zamanda diğer benzer durumlarda da kullanılabilmesini sağlar.
Model Genelleme İlkesi	MGP2	Görev, öğrencileri paylaşılabılır, aktarılabilir, kolayca değiştirilebilir ve yeniden kullanılabilir modeller oluşturma üzerine düşünmeye yönlendirir.
Basit Prototip İlkesi (SPP)	SPP1	Problem durumu; öğrencinin mantıklı bir yanıt üretmesine ve bir prototip geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde karmaşıklıktan uzak tutulur.
Basit Prototip İlkesi (SPP)	SPP2	Çözüm; yapısal olarak benzer olan diğer durumları yorumlamak için yararlı bir prototip veya metafor sağlar.
Basit Prototip İlkesi (SPP)	SPP3	Problemin çözümü; görevin amaçlanan yapısıyla başa çıkmak için gerekli olan kavramsal ilişkilerin fark edilmesini engelleyecek düzeyde karmaşık işlemsel prosedürler içermez.

İlke	Alt Kriter Numarası	Alt Kriter
Modeli Dışsallaştırma İlkesi (MEP)	MEP1	Probleme verilen yanıt; modelleme süreci boyunca öğrencilerin nasıl düşündüklerini açıkça ortaya koyacak şekildedir.
Modeli Dışsallaştırma İlkesi (MEP)	MEP2	Problem; öğrencilerin çözüm süreci boyunca problem durumuna ilişkin kendi düşüncelerini ve çözüm yaklaşımlarını açıkça ortaya koyan bir belge oluşturmalarını gerektirir.
Öz Değerlendirme İlkesi (SEP)	SEP1	Öğrenciler, görevi yerine getirirken kendi yorumlarının ve sonuçlarının doğruluğunu kontrol edebilir ve herhangi bir iyileştirme veya düzeltmenin gerekli olup olmadığına karar verebilirler.
Öz Değerlendirme İlkesi (SEP)	SEP2	Problem ifadesi, alternatif çözümlerin yararlılığını değerlendirmek için uygun kriterleri güçlü bir şekilde telkin eder.

Öz Değerlendirme İlkesi (SEP)	SEP3	Amaç açıktır (ne, ne zaman, neden, nerede ve kimin için).
--------------------------------------	------	---

Doruk (2019) tarafından geliştirilen uyarlanmış form kullanılarak, her bir modelleme etkinliğinin uyumluluğu “tamamen uyumlu”, “kısmen uyumlu” veya “uyumsuz” olarak kodlanmıştır. Etkinlikleri ilkelere göre kodlarken, her ilke için tamamen uyumlu ise 2 puan, kısmen uyumlu ise 1 puan ve hiç uyumlu değilse 0 puan verilmiştir.

Değerlendirme Kriterleri 2: Maarif Modeli Bağlam Temelli Soru Yazma Kontrol Kriterleri:

Bağlam Seçimi: Günlük yaşama uygun konu, tema seçilmesi.

İşlevsellik: Bilginin sadece teorik kısımda kalmayıp pratikte kullanılması.

Sadelik: Karmaşık ifadelerin anlaşılır ve yalın haliyle sunulması.

Beceriye Tetikleme: Becerilerin tetiklenerek harekete geçirilmesi.

Etik/Tarafsızlık: Bilgilerin kişisel yorum katılmadan objektif bir şekilde verilmesi.

Dil ve Anlatım: Kurallara uygun ve akıcı bir anlatıma sahip olması.

Bağlam Temelli Soru Yazımına Yönelik Kontrol Listesi

Bağlam Adı				
Soru Yazarının Adı				
Beceri Adı				
Süreç Bileşeni				
Kontrol Alanı	Kontrol Ölçütü	Evet	Hayır	Açıklama / Düzeltme Notu
Bağlam Seçimi	Bağlam, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun mu?			
	Bağlam günlük hayatla ilişkili mi?			
	Bağlam karmaşık detaylardan arındırılmış mı?			
	Bağlam ilgili beceriyi ölçebilecek nitelikte mi?			
	Bağlam; kültür, cinsiyet, coğrafi bölge, din, ideoloji gibi unsurlar açısından tarafsız ve ön yargıdan uzak mı?			

2.4.4. Soru Yazımına Yönelik Kontrol Listesi, Arş. Gör. İsa KOYUNCU, Leyla Burcu DİNÇSOY, Osman DANIŞMAN, MEB,2026, TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAM TEMELLİ ÇOKTAN SEÇMELİ SORU YAZIM KILAVUZU, sayfa 18.

Soru ve Seçenekler	Soru açık ve anlaşılır bir dille yazılmış mı?			
	Sorunun güçlük düzeyi, öğrenci grubuna uygun mu?			
	Soru kökü ve seçenekler, ilgili becerinin süreç bileşenini/bileşenlerini ölçecek şekilde kurgulanmış mı?			
	Soru bağlamdan hareketle cevaplanıyor mu?			
	Seçenekler ifade tarzı ve biçimsel özellikler bakımından birbirine benzer mi?			
	Çeldiriciler, beceriye ve/veya süreç bileşenine sahip olmayan öğrencileri çekecek kadar güçlü mü?			
	Soru ve seçeneklerde ipucu içeren ifadelerden kaçınılmış mı?			
	"Yukarıdakilerin hepsi/hiçbiri" gibi seçeneklerin kullanımından kaçınılmış mı?			
Etik ve Tarafsızlık	Bağlam veya soru; herhangi bir birey, grup, kültür, cinsiyet vb. hakkında olumsuz çağrışımlardan arındırılmış mı?			
	Kullanılan materyaller (metin, tablo, grafik vb.) pedagojik ve etik açıdan uygun mu?			
Dil ve Anlatım	Bağlam, soru kökü ve seçeneklerde noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyulmuş mu?			
	Bağlam, soru kökü ve seçenekler anlatım bozukluklarından arındırılmış mı?			

2.4.4. Soru Yazımına Yönelik Kontrol Listesi, Arş. Gör. İsa KOYUNCU, Leyla Burcu DİNÇSOY, Osman DANIŞMAN, MEB,2026, TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAM TEMELLİ ÇOKTAN SEÇMELİ SORU YAZIM KILAVUZU, sayfa 19.

Bulgular

Araştırma sorusu: Öğretmen tasarımı Modelleme Etkinliklerinin Değerlendirme İlkeleri açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

1. Modelleme Etkinliklerinin Genel Puan Dağılımı

Tablo 1. Modelleme Etkinliklerinin İlke Bazlı Puan Dağılımı

İlkeler	Model Oluşturma (MCP)	Gerçeklik (RP)	Model Genelleme (MGP)	Basit Prototip (SPP)	Modeli Dışsallaştırma (MEP)	Öz Değerlendirme (SEP)	Toplam Puan
Etkinlik adı							
Okul Servisi Rota Düzenlemesi	MCP1: 2 MCP2:2 MCP3: 2 MCP4: 0 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 2 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 2 SPP3: 2	MEP1: 2 MEP2: 2	SEP1: 2 SEP2: 0 SEP3: 2	33 puan
	8 puan	8 puan	3 puan	6 puan	4 puan	4 puan	
	MCP1: 2 MCP2: 2	RP1: 2 RP2: 2	MGP1: 2 MGP2: 1	SPP1: 2	MEP1: 2 MEP2: 2	SEP1: 2	

Meyveli Bahçenin Hasat Zamanı	MCP3: 2 MCP4: 1 MCP5: 2	RP3: 2 RP4: 2		SPP2: 0 SPP2: 2		SEP2: 0 SEP3: 2	32 puan
	9 puan	8 puan	3 puan	4 puan	4 puan	4 puan	
Gemi Modelleme	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 0 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 2 SEP2: 2 SEP3: 2	31 puan
	7 puan	8 puan	2 puan	5 puan	3 puan	6 puan	
Okul Pikniğine Hangi Araçla Gitmeli	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 1 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 2 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 2 SEP2: 0 SEP3: 2	31 puan
	8 puan	8 puan	3 puan	5 puan	3 puan	4 puan	
Özge ve Aras'ın Park Hayali	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 1 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 1 SEP3: 2	30 puan
	8 puan	8 puan	2 puan	5 puan	3 puan	4 puan	
Elif Otel Tatiline Gidiyor	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 0 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 1 SEP3: 2	29 puan
	7 puan	8 puan	2 puan	5 puan	3 puan	4 puan	
	MCP1: 2 MCP2: 1 MCP3: 2	RP1: 2 RP2: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 0	MEP1: 2 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0	

Okul Bahçesine Bank Yerleştirme	MCP4: 1 MCP5: 2	RP3: 2 RP4: 2		SPP3: 2		SEP3: 2	29 puan
	8 puan	8 puan	2 puan	4 puan	4 puan	3 puan	
Pazar Alışverişini Planlayalım	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 0 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 0 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	27 puan
	7 puan	8 puan	2 puan	4 puan	3 puan	3 puan	
Mehmet Amca Ne Ekmeli	MCP1: 2 MCP2: 2 MCP3: 0 MCP4: 0 MCP5: 2	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 2 SPP2: 0 SPP3: 2	MEP1: 2 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	27 puan
	6 puan	8 puan	2 puan	4 puan	4 puan	3 puan	
Elif'in Pazar Alışverişi	MCP1: 1 MCP2: 2 MCP3: 1 MCP4: 0 MCP5: 1	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 2	MGP1: 1 MGP2: 1	SPP1: 1 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 1 SEP3: 2	26 puan
	5 puan	8 puan	2 puan	4 puan	3 puan	4 puan	
Kitap Kolisi	MCP1: 1 MCP2: 1 MCP3: 0 MCP4: 0 MCP5: 0	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 1	MGP1: 1 MGP2: 0	SPP1: 2 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	21 puan
	2 puan	7 puan	1 puan	5 puan	3 puan	3 puan	

Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar	MCP1: 0 MCP2: 1 MCP3: 0 MCP4: 0 MCP5: 1	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 1	MGP1: 1 MGP2: 0	SPP1: 1 SPP2: 1 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	20 puan
	2 puan	7 puan	1 puan	4 puan	3 puan	3 puan	
Güneş Paneli	MCP1: 0 MCP2: 1 MCP3: 0 MCP4: 0 MCP5: 0	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 1	MGP1: 0 MGP2: 0	SPP1: 1 SPP2: 0 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 2	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	17 puan
	1 puan	7 puan	0 puan	3 puan	3 puan	3 puan	
Çiftlikte Matematik	MCP1: 0 MCP2: 0 MCP3: 0 MCP4: 1 MCP5: 1	RP1: 2 RP2: 2 RP3: 2 RP4: 0	MGP1: 1 MGP2: 0	SPP1: 1 SPP2: 0 SPP3: 2	MEP1: 1 MEP2: 1	SEP1: 1 SEP2: 0 SEP3: 2	17 puan
	2 puan	6 puan	1 puan	3 puan	2 puan	3 puan	

Toplam 38 puan üzerinden yapılan değerlendirme sürecinde 17 ile 33 puan arasında bir dağılım ortaya çıkmıştır. 33 puan ile en yüksek puanı Okul Servisi Rota Düzenlemesi etkinliği almıştır. Bunu 32 puanla Meyveli Bahçenin Hasat Zamanı ve 31 puanla Gemi Modelleme ile Okul Pikniğine Hangi Araçla Gitmeli etkinlikleri izlemektedir. En düşük puanlar ise Güneş Paneli ve Çiftlikte Matematik etkinliklerine aittir; İkisi de 17 puan aldı.

İlkelere göre incelediğimizde ortaya çıkan bulgular şunlardır:

Model Oluşturma (MCP)

MCP, etkinlikler arasında en fazla farklılık gösteren ilkedir. En güçlü etkinlikler (Okul Servisi Rota Düzenlemesi, Meyveli Bahçe) tam puana yaklaşıırken en zayıflar (Güneş Paneli, Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar, Çiftlikte Matematik) oldukça düşük kalmıştır. Özellikle MCP3 (sembolik yapı kurma) ve MCP4 (yanıtın ötesine geçme) kriterlerinde sistematik eksiklikler dikkat çekmektedir; bu iki kriter çoğu etkinlikte 0 ya da 1 puan almıştır. MCP1 ve MCP2 ise genellikle 2 puan alarak görece güçlü kalmıştır.

Gerçeklik (RP)

RP, tüm ilkeler arasında en tutarlı ve en yüksek performans sergilenen ilkedir. Etkinliklerin büyük çoğunluğu 8 tam puan almış; yalnızca son üç etkinlikte (Kitap Kolisi, Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar, Güneş Paneli, Çiftlikte Matematik) RP4 kriterinde 1 veya 2 puan düşüş yaşanmıştır. Bu bulgu, etkinliklerin genel olarak günlük yaşamla bağlantısının başarılı biçimde kurulduğunu ve öğrenciler için anlamlı bağlamlar içerdiğini göstermektedir.

Model Genelleme (MGP)

MGP en zayıf ilkedir. Yalnızca iki alt kriter (MGP1 ve MGP2) bulunmasına karşın hiçbir etkinlik 4 üzerinden 3 veya daha fazla puan alamamıştır. MGP2 (paylaşılabilirlik) büyük çoğunlukta 1 ya da 0 almıştır; MGP1 ise biraz daha güçlü olmakla birlikte üst sıralardaki etkinliklerde bile yalnızca 2'ye

ulaşabilmiştir. Bu durum, öğretmen etkinliklerinin modeli başka bağlamlara taşıma konusunda sistematik olarak yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Basit Prototip (SPP)

SPP orta düzey bir performans sergilemiştir. SPP1 ve SPP3 kriterleri genellikle 2 puan alırken SPP2 (yapısal benzerlik) birçok etkinlikte 1 veya 0 puan almıştır. En yüksek puan alan etkinliklerde (Okul Servisi, Meyveli Bahçe, Gemi Modelleme) 5–6 puana ulaşılmıştır.

Modeli Dışsallaştırma (MEP)

MEP görece güçlü bir ilkedir. MEP2 (belgeleme) büyük ölçüde 2 puan alırken MEP1 (düşüncenin görünür kılınması) daha değişken bir profil sergilemiş; alt sıralardaki etkinliklerde 1'de kalmıştır. Yüksek toplam puana sahip etkinlikler MEP'ten de yüksek puan almaya eğilimlidir.

Öz Değerlendirme (SEP)

SEP üç alt kriter içermesine karşın (SEP1, SEP2, SEP3) birçok etkinlikte SEP2 0 puan olarak belirlenmiştir. SEP3 (amacı net kavrama) neredeyse tüm etkinliklerde 2 puan olarak en kararlı kriterdir. SEP1 (hataları fark etme) ise orta-zayıf düzeyde seyretmiş, düşük performanslı etkinliklerde 0 ya da 1 kalmıştır. Gemi Modelleme etkinliği, tüm üç SEP kriterini de doldurmasıyla SEP'te en yüksek puanı (6) almıştır.

Gerçeklik ilkesi (RP), faaliyetlerin büyük miktarlarda elde edilen yüksek puanlarla ilişkilendirilmesi; 14 etkinlikte 10'unda 8 tam puan elde edildi. Bu bulgu, tasarlanan bağlamaların gerçek dünya perspektifine genel olarak başarılı olduğuna işaret etmektedir. Buna karşılık Model Oluşma ilkesi (MCP) en fazla farklılaşmanın ortaya çıktığını gösteriyor: yüksek performanslı etkinliklerde 8-9 puan alınırken düşük performans gösteren etkinliklerde bu değer 1-2 puana kadar düşüyor. Model Genelleme ilkesi (MGP) sistematik olarak düşük puanlı olarak dağılıma sahiptir; pek çok etkinlikte 2 ya da 3 puanda kalıyor. Öz değerlendirme ilkesinin (SEP) alt boyutlarından SEP2, neredeyse tüm etkinliklerde 0 puan olarak belirlendi; bu durum, etkinliklerin kendi modellerini eleştirel biçimde değerlendirmesini yeterince desteklediğine işaret ediyor.

Bulgular bütünüyle ele alındığında etkinliklerin en güçlü olduğu alan gerçeklik (RP), en zayıf olduğu alan ise model genelleme (MGP)'dir. Bu durum, etkinliklerin yaşam gerçekliğini iyi yansıtırken modelin başka duruma transfer edilebilirliği konusunda geliştirmeye ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.

Araştırma Sorusu: Maarif programında bağlam temelli soru yazım kriterleri ile modelleme etkinlikleri arasında; Bağlam Seçimi, İşlevsellik, Sadelik, Beceriye Tetikleme, Etik ve Tarafsızlık ile Dil ve Anlatım boyutlarında hangi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

2. Maarif Kriterlerine Göre Genel Uyum Düzeyleri

Tablo 2. Modelleme Etkinliklerinin Maarif Kriterleri Çerçevesinde Genel Uyum Düzeyleri

Kriterler	Bağlam Seçimi	İşlevsellik	Sadelik	Beceriye Tetikleme	Etik/Tarafsızlık	Dil ve Anlatım	Genel Uyum Düzeyi
Etkinlik Adı							
Kitap Kolisi	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Elif Otel Tatiline Gidiyor	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Özge ve Aras'ın Park Hayali	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Yüksek

Okul Servisi Rota Düzenlemesi	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Meyveli Bahçenin Hasat Zamanı	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Okul Bahçesine Bank Yerleştirme	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Okul Pikniğine Hangi Araçla Gitmeli	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Tam	Yüksek
Pazar Alışverişini Planlayalım	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Kısmen	Yüksek
Elif'in Pazar Alışverişi	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Kısmen	Orta
Mehmet Amca Ne Ekmeli	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Kısmen	Orta
Gemi Modelleme	Tam	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Kısmen	Orta
Güneş Paneli	Tam	Kısmen	Kısmen	Tam	Tam	Kısmen	Orta
Çiftlikte Matematik	Tam	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Tam	Kısmen	Düşük
Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar	Kısmen	Kısmen	Tam	Kısmen	Tam	Tam	Düşük

Maarif kriterlerine göre incelediğimizde ortaya çıkan bulgular şunlardır:

Bağlam Seçimi

İncelenen 14 bağlamın 13'ünde bağlam seçimi tam uyumlu bulunmuştur.

Kitap Kolisi, Elif Otel Tatiline Gidiyor, Özge ve Aras'ın Park Hayali, Okul Servisi Rota Düzenlemesi, Meyveli Bahçenin Hasat Zamanı, Pazar Alışverişini Tamamlayalım, Okul Bahçesine Bank Yerleştirme, Mehmet Amca Ne Ekmeli, Elif'in Pazar Alışverişi, Gemi Modelleme, Güneş Paneli ve Çiftlikte Matematik bağlamlarının günlük hayatla ilişkili, gerçekçi ve öğrenci yaş düzeyine uygun kurgulandığı belirlenmiştir.

Sadece "Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar" bağlamında geçen "oyuncak kaybı ve arama" hikâyesinin, hedef yaş grubundan ziyade erken çocukluk dönemine hitap ettiği ve hedef kitlenin yaş düzeyine tam olarak uygun olmadığı değerlendirilmiştir.

İşlevsellik

Bağlamların büyük çoğunluğu işlevsellik açısından tam uyumludur. Sadece iki bağlamda yapısal uyumsuzluk tespit edilmiştir:

"Çiftlikte Matematik" ve "Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar" bağlamlarında sunulan hikâyelerin, sorulan toplama ve çarpma işlemleri için yapısal bir zorunluluk taşımadığı; öğrencilerin bağlamdan bağımsız olarak da bu işlemleri doğrudan yapabileceği görülmüştür. Bu durum, bağlamın soruya işlevsellik açısından kısmen uyumlu olduğunu göstermektedir.

Sadelik

Sadelik, en fazla kısmi uyumsuzluk tespit edilen kontrol alanı olmuştur:

"Meyveli Bahçenin Hasat Zamanı", "Mehmet Amca Ne Ekmeli" ve "Okul Pikniğine Hangi Araçla Gitmeli" bağlamlarında, soru içerisinde modelleme etkinliklerinde her ne kadar çok sayıda veri içermesinin farklı akıl yürütme süreçlerini harekete geçirdiği bilinse de bu sorulardaki fazla sayıda değişkene yer verilmesinin gereksiz bir karmaşıklık yarattığı ve sadeleşme ihtiyacı olduğu bulgusuna varılmıştır.

"Elif'in Pazar Alışverişi" bağlamında kilogram ve adet kavramlarının net ifade edilmediği; "Gemi Modelleme" bağlamında ise malzemelerin ağırlıklarının net sayısal veriler yerine tür olarak belirtilmesinin (örneğin, plastik top, taş vb. malzemeler) sadelik ilkesini zedelediği görülmüştür.

"Güneş Paneli" bağlamında enerji üretimine dair temel bir verinin eksik olduğu; "Çiftlikte Matematik" bağlamında ise sorunun çözümünde alan ölçüleri kullanılmadığı halde metinde bu gereksiz veriye yer verilerek kafa karışıklığı yaratıldığı tespit edilmiştir.

Beceriye Tetikleme

Öğretmen tasarımları soruların bağlamlarının; karşılaştırma, mevcut veriye dayalı tahmin, akıl yürütme, yorumlama, sıralama gibi bütünleşik beceriler ile karar verme ve problem çözme gibi üst düzey becerileri de ölçebilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Sadece kısmen uyumluluk düzeyine sahip üç bağlam öne çıkmaktadır:

"Okul Bahçesine Bank Yerleştirme" bağlamına, öğrencilerin farklı senaryoları kullanarak karşılaştırılması ifadesinin eklenmesiyle beceri tetikleme kriterinin geliştirilebileceği ortaya çıkmaktadır.

"Çiftlikte Matematik" bağlamının yalnızca temel toplama ve çıkarma işlemlerine odaklanması, bütünleşik ve üst düzey becerilerin yeterince ölçülememesi sonucunu ortaya çıkarmıştır.

"Gökçe ve Kayıp Oyuncaklar" bağlamında ise sorunun rutin toplama ve çarpma işlemlerinin ötesine geçemediği, bütünleşik ve üst düzey becerilerin yeterince ölçülememesi sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Etik ve Tarafsızlık

Bu kontrol alanında incelenen 14 bağlamın tamamı tam uyumlu olarak puanlanmıştır. Sorularda herhangi bir şekilde cinsiyet, kültür veya sosyoekonomik durumları içeren ifadeler bulunmamaktadır.

Tüm içerikler kültür, cinsiyet ve bölge tarafsız bir yaklaşımla kurgulanmıştır. Örneğin; "Okul Servisi Rota Düzenlemesi" bağlamında hem kız hem erkek öğrenci isimlerine dengeli yer verilmesi, "Güneş Paneli" bağlamında ise şehirlerin "A şehri" ve "B şehri" şeklinde kodlanması tarafsızlık hassasiyetinin somut göstergeleridir.

Dil ve Anlatım

Dil ve anlatım açısından incelendiğinde:

8 tanesinde herhangi bir anlatım, imla hatası görülmemiş, kullanılan dilin öğrenci düzeyine tam uygun olduğu tespit edilmiştir. 6 tanesinde sorunun ise aralarda imla ve kelimelerde yer yer eksiklerinin olduğu görülmüştür.

"Pazar Alışverişini Planlayalım" bağlamında "gerekmektedir" kelimesi "gerekmetedir"; "Elif'in Pazar Alışverişi" bağlamında ise "çocuklara" kelimesi "çocuklara" şeklinde hatalı yazılmıştır.

"Gemi Modelleme" bağlamında yer alan "...ne kadar kısaydı" ifadesinin dil bilgisi açısından sorunlu olduğu; "Güneş Paneli" bağlamında ise "kullanılabilir" yerine alternatif ve daha net bir ifadenin tercih edilmesinin doğruluğu artıracağı belirtilmiştir.

"Mehmet Amca Ne Ekmeli" bağlamında "ay çiçeği" yerine imla kurallarına uygun olarak "ayçiçeği" yazılması gerektiği vurgulanmıştır.

"Çiftlikte Matematik" bağlamında, soru çözümünde alan ölçülerine atıfta bulunulmasına rağmen, metin içinde bu matematiksel verinin eksik bırakılmasının anlatım tutarsızlığına yol açtığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Modelleme kriterleri incelendiğinde, öğretmenlerin tasarladıkları etkinliklerin model oluşturma, gerçeklik ve basit prototip prensipleri bakımından yüksek puan aldığı ve bu kriterlerle tam ya da yüksek düzeyde uyum sergilediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin söz konusu ilkeleri etkinlik tasarımına başarıyla yansıtabildiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, model genelleme kriteri açısından değerlendirildiğinde, tasarlanan etkinliklerin bu kriterin gerektirdiği koşulları karşılamada yetersiz kaldığı ve düşük puanlar aldığı dikkat çekmektedir. Modelleme etkinliklerinin sahip olması gereken genelleme ifadesine yönelik ölçütlerin etkinliklerde yeterince yer bulmadığı görülmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerin öğrencilerin modelleme süreci içinde öz değerlendirme yapabilmelerine, geliştirdikleri modeli dışsallaştırmalarına, belgelemelerine ve rapor yazmalarına imkân tanıyıp tanımadığı incelendiğinde de bu alanlarda eksiklikleri tamamlanmalıdır.

Bağlam temelli soru kriterleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin etkinlik tasarımında bağlam seçimi ve bağlamın işlevselliği bakımından oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Seçilen bağlamların ilgili becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu, etik ve tarafsızlık ilkesine uyulduğu, kültür, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma dayalı ayrımların büyük ölçüde gözetildiği tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra, tasarlanan etkinliklerin veri karşılaştırma, veri yorumlama, karar verme ve akıl yürütme gibi programın öngördüğü bütünleşik becerilerin ortaya çıkmasını desteklediği görülmektedir. Örneğin kırtasiye deposu bağlamında hazırlanan etkinlikte koli seçimi, kitap yerleştirme, stoklama ve maliyet hesabı gibi unsurları kapsayan bütünleşik bir yapı oluşturulmuş; bu etkinliğin bağlam temelli kriterler açısından tam uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Ancak sadelik kriteri değerlendirildiğinde bağlamın karmaşık detaylardan arındırılıp arındırılmadığı, dil ve anlatımın açık, anlaşılır ve net olup olmadığı ile içeriğin öğrencilerin sınıf ve gelişim düzeyine uygunluğu bakımından etkinlikler arasında farklılıklar gözlemlenmiş; bir kısım etkinliğin bu kriterde tam uyumlu ya da kısmen uyumlu puan aldığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, İncelenen 14 etkinliğin rubrik puanı ile modelleme niteliği arasında güçlü bir tutarlılık gözlemlenmiştir. TYMM kapsamında benimsenen bağlam temelli soru yazım anlayışı ile ilkökul öğretmenlerinin hazırladığı matematiksel modelleme etkinlikleri birbirinin rakibi değil, birbirini tamamladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin çalışmaları programdaki Maarif kriterleri ve matematiksel modelleme ilkeleri bütünleşmiş bir çerçevede ele alınmalı; her iki değerlendirme boyutunu da içselleştirecek biçimde kullanılmalıdır. Modelleme etkinliği tasarımında İşlevsellik ve Model Genelleme boyutlarına özellikle ağırlık verilmeli; öğretmenlerin bağlamın çözüm için zorunlu bir unsur olmasını sağlama ve modeli başka durumlara uyarlama konusundaki yetkinlikleri geliştirilmelidir. Öğretmenlerin kendi tasarladıkları etkinlikleri Maarif kriterleri ışığında değerlendirme fırsatı tanıyan öz değerlendirme etkinlikleri müfredata dahil edilmelidir. Etkinliklerde etik ve dil kalitesinin güvence altına alınabilmesi için denetim süreçleri oluşturulmalı ya da teknoloji destekli geri bildirim ile bu boşluğu kapatmak üzere yapılandırılmalıdır. Öğretmenlerin bağlam temelli soru yazım süreçlerinde bağlamı iyi bulmalarına rağmen sade olmayan, dil ve anlatımı eksik sorular yazdıkları görülmüştür. Bu konuda öğretmenlere soru yazımına dair hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

Ahmed, A., & Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: An experimental investigation of focus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 201–232. (Aktaran: Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım kılavuzu*, 14.)

Allen, S., & Sudweeks, R. R. (2001). *Identifying and managing local item dependence in context-dependent item sets*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453236.pdf> (Aktaran: Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım kılavuzu*, 14.)

Çelikdin, E. N. (2023). *An analysis of ninth grade mathematics modeling activity book based on model-eliciting activity design principles* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi], 54-55-56.

Haladyna, T. M. (1992). Context-dependent item sets. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 21–25. (Aktaran: Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım kılavuzu*, 14.)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım kılavuzu*, 12-13.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım kılavuzu*, 18-19.

Türker Biber, B., & Yetkin Özdemir, İ. E. (2015). Matematik öğretiminde matematiksel modelleme yaklaşımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (27), 41.

Montessori Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılması: Kuramsal Bir İnceleme

Comparison of Literacy Instruction Based on the Montessori Method with Traditional Methods: A Theoretical Review

Ali Kolomuç ¹ & Çiğdem Küçük ²

Özet

Bu çalışmada, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler ile Montessori metoduna dayalı okuma yazma öğretimi kuramsal olarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış; konuya ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan makale ve tezler taranarak elde edilen veriler sistematik biçimde bütünleştirilmiştir. İnceleme sonucunda geleneksel yöntemlerin hareket noktası bakımından birbirinden ayrıldığı, ancak tamamının öğretmen tarafından belirlenen ortak bir sıra ve hız içinde yürütüldüğü görülmüştür. Montessori metodunda ise okuma yazma öğretiminin hazırlanmış çevre, hata denetimini kendi içinde barındıran materyaller ve bireysel öğrenme hızı üzerine kurulduğu, yazmaya yönelik çalışmaların okumadan önce ele alındığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, metodun özellikle okul öncesi kademede çocukların lehine sonuçlar ürettiğini göstermekle birlikte ilkökul birinci sınıf düzeyinde yöntemler arasında her durumda anlamlı bir fark oluşmadığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Montessori metodu, ilkokuma ve yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, çözümleme yöntemi, alternatif eğitim.

Abstract

This study provides a theoretical comparison of the traditional methods used in early reading and writing instruction with literacy teaching grounded in the Montessori method. The research draws on document analysis, one of the qualitative research designs: articles and theses published in the national and international literature were surveyed, and the resulting data were brought together systematically. The review revealed that although traditional methods diverge from one another in terms of their point of departure, all of them proceed at a shared pace and follow a shared sequence set by the teacher. Literacy instruction in the Montessori method, by contrast, was found to rest on a prepared environment, on materials that carry their own control of error, and on each child's individual learning pace, with writing activities taken up before reading. The findings suggest that the method yields outcomes in children's favour particularly at the preschool level, yet they also indicate that no significant difference emerges between the methods in every case at the first-grade level of primary school.

Keywords: Montessori method, early literacy instruction, sound-based sentence method, analysis method, alternative education.

Giriş

Eğitimin bireyin ailesinde başladığı öngörüsünde bulunmak yanlış olmaz. Ayrıca doğum ile başlayan bu eğitimin; bir çocuğun ilk destekçisinin ailesi olmasını da göz önünde bulundurup ailenin dâhil olduğu yakın çevre, toplum-kültür ilişkisi de ailenin yapısını, bilgi birikim düzeyini etkileyeceği için bu eğitimin içeriği de ona göre şekillenir (Danışman, 2012). Günümüzde bireyin gelişiminde en önemli becerilerden biri olduğu öngörülen okuma yazma becerisinin birey için akademik alanda da yeri önemlidir. Bu bağlam göz önüne alındığında bireyin akademik açıdan sosyal hayata kadar birçok alanda okuma yazma becerisinin önemli olduğu sonucuna varılabilir (Şahin ve Çakır., 2018).

Bu becerinin kazanılması ve ömür boyu geliştirilip devam ettirilmesi ilkökulda başlar. Bireyin gelişiminde önemli yer kaplayan bu okuma yazma becerisinin edinilmesini sağlamakta hareket noktaları

ve okumaya başlama süreçleriyle birçok farklı yöntem vardır (Akyol ve Temur, 2008). Harf devriminden bu yana ilk zamanlarda adlandırma, seslendirme yöntemleri gibi birçok yöntem kullanılmıştır. Fakat sonrasında bu yöntemlerin zorluklarını gören eğitimciler sözcük ve cümle yöntemine geçişler bile yetişkinlerin ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerin kısa sürede okumaya geçebilmeleri adına karma yönteme geçiş yapılmıştır (Tok, 2001). Ülkemizde 1936 yılından 2004 yılına kadar programlarda çözümleme (cümle) yöntemi önerilmiş, 2005-2006 öğretim yılından itibaren ise ses temelli cümle yöntemi uygulamaya konulmuştur (Vatansever Bayraktar, 2016).

Bilginin öğretici ve öğrenen arasında dolaylı yollar yerine doğrudan iletilmesini önemseyen geleneksel anlayışın karşısında, öğrencinin süreçte etkin rol aldığı çok sayıda alternatif model geliştirilmiştir. Geleneksel okullarda ders başarısı ve öğretmen merkezli bir anlayış öne çıkarken, alternatif okullarda öğrencinin akademik, kişisel, sosyal ve duyuşsal yönden bütüncül gelişimine öncelik veren bir anlayış hâkimdir (Akbaba, 2022). Çocuğu merkeze alan bu modellerden biri de Montessori metodudur. Yirminci yüzyılın başlarından sonrasındaki ilk 25 yılı kapsayan sürede eğitimde popüler olan “çocuktan hareket” akımının öne çıkan savunucularından olan Maria Montessori’nin düşünme ve eğitim alanındaki faaliyetleri eğitimde bir rönesans olarak değerlendirilmekte (Akbaba, 2022); 2021 itibarıyla Montessori okulları 84 ülkede faaliyet göstermektedir (Kartal ve Çelik, 2022).

Ülkemizde metoda ilişkin çalışmalar büyük ölçüde okul öncesi kademedede yoğunlaşmış (Köseoğlu ve Barut, 2021), ilkökul düzeyinde yürütülen çalışmalar sınırlı kalmıştır (Kartal ve Çelik, 2022). Oysa oldukları yaş aralığı ve gelişimsel takvimleri açısından ilkökul birinci sınıf ile okul öncesi eğitim sarmal durumdadır (Akbaba, 2022). Bu çalışmanın amacı, ilkökuma ve yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler ile Montessori metodunu; hareket noktası, öğretim sırası, materyal kullanımı, öğretmenin rolü ve öğrenme hızı boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelemek ve alan yazındaki araştırma bulguları bir arada değerlendirmektir.

Yöntem

Bu yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemeden yararlanılmıştır. İlkokuma yazma öğretim yöntemleri ile Montessori metoduna ilişkin ulusal alanyazında yer alan makale ve lisansüstü tezlere ulaşılmış, elde edilen veriler konu başlıkları altında sistematik biçimde bütünleştirilerek yorumlanmıştır (Vatansever Bayraktar, 2016). İnceleme; öğretim yöntemleri, metodun kuramsal temelleri, bu metotta okuma yazma öğretimi ve görgül bulgular olmak üzere dört ekseninde yürütülmüştür.

İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Ülkemizde tarih boyunca birçok farklı yöntem uygulanmıştır. Uygulanan yöntemler zaman içinde gelişim göstermiş; her dil, kendi yapısına en uygun yönteme doğru evrilmiştir. Yöntem seçiminde dilin yapısı ve yazı sistemi, alandaki araştırma ve kuramlar ile çocuğun gelişim özellikleri belirleyici olmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2016). Bu bölümde literatürde yaygın olarak kullanılan bireşim, çözümleme ve karma yöntem ile hâlihazırda öğretim programındaki ses temelli cümle yöntemi ele alınacaktır.

Bireşim Yöntemi

Bu yöntemde öncelik sırası alfabetik seslerin tanıtılması, ardından harflerden hecelere, hecelerden sözcüğe, sonrasında sözcüklerden cümleye ve en son aşamada metne geçilmesidir. Yöntemin kendine temel aldığı ilke, okumayı eyleme geçirirken kelimenin ana öğelerinin (harf, ses, hece ve kelime) tanınması gerektirir; bu öğeler bir kez benimsendikten sonra diğer kelime ve cümleler rahatlıkla okunabilir (Vatansever Bayraktar, 2016). Bu yöntemin aşamalı uygulamasında hazırlık dönemi, ses ve harf dönemi, hece dönemi, sözcük dönemi, cümle dönemi ve okuma yazmaya geçiş dönemi vardır.

Hazırlık Dönemi: Eğitim öğretim döneminin başlamasıyla 3-4 hafta sürecektir bu aşamada amaç; okulu sevdirecek çizgi çalışmalarıyla başarı düzeyi arasında bağ kurdurup güzel yazı – güzel çizgi ilişkisini oluşturmaktır.

Ses ve Harf Dönemi: Hazırlık aşamasından sonra 12 haftalık bir süreçtir. İlk ayda 29 harfin sesleri öğrenciye aktarılması amaçlanır. İlk hafta sekiz sesli, üç sessiz harf ile başlanır; geriye kalanlar her haftaya altı harf gelecek şekilde ileriki haftalara aktarılır.

Hece Dönemi: Ses vermeden sonra her sessiz harfin sağ ve soluna sesli, ya da tam tersi sesli harfin sağ ve soluna sessiz harf eklenerek hece oluşturulup öğrenciye aktarılacak istenir.

Sözcük Dönemi: Hece sistemi oturduktan sonra heceler birleşip sözcük oluşturulmasına geçilir. İlk öncelik tek heceli sözcüklerdedir.

Cümle Dönemi: Sözcükler oturduktan sonra, doğru ve yan çizginin yanı sıra eğri ve yuvarlak çizgi çizmeye yatkın ilkokul çocuklarıyla ilk başta küçük harflerle cümle kurmaya geçilir.

Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi: Öğretmen, metin ve görseller üzerinden öğrencilerle ön hazırlık çalışmaları yaparak okuma etkinliklerini yönlendirir. Okuma sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınırken, metnin okunması, anlatılması ve yazma etkinlikleriyle okuma-yazma becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanır (Tok, 2001).

Bireşim yöntemi kendi içinde harf (alfabe), ses (fonetik) ve hece yöntemi olmak üzere alt gruplara ayrılmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2016). Yönteme yöneltile başlıca eleştiriler ise şunlardır: anlamsız ve geniş zaman dilimlerine yayılan hece tekrarının çocuğu sıkması; öğrencinin odağını hece ve harflere yönelttiği için kelimenin kavranması hedeflenen düzeyde gerçekleşmemekte; anlamlı söz grupları yerine tek tek sesler üzerinde dikkatin toplanması okumada gözün algıladığı alanda azalma yaşayıp bakış açısının düşmesine, okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına yol açmaktadır (Tok, 2001).

Çözümleme Yöntemi

Çözümleme, bir bütünden oluşan yapıları daha alt ögelere ayırma işlemidir. Öğrencilerin olayları ve materyalleri bir bütün gibi anlama eğiliminde olmasından dolayı önce bütün öğretilir, sonra bu bütünün alt ögeleri bölümlere ayrılarak olay ve materyaller parça ve bütün ilişkisi ile sarmal şekilde öğretim devam ettirilir. Yöntemin meydana geldiği çıkış noktası, bütünün alt ögelerinde var olan parçaların tamamından farklı ve özgün bir yapıya sahip olduğunu savunan Gestalt psikolojisidir. Gestalt psikolojisine göre kalıcı ve etkin bir öğrenme için öğrenme çıktıları birbiriyle anlamlı düzeyde bağlantılı bir bütün şeklinde yapılmalıdır (Tok, 2001; Vatansever Bayraktar, 2016).

Yöntemin kaynak aldığı farklı bir dayanakta gözün fizyolojik yapısıdır. Göz, satırları okurken tek düze hareket etmez, sıçrama ve duraklama hareketleriyle okumayı gerçekleştirir. İyi bir okuma becerisinde de bu hareketler daha düzenlidir. Bundan yola çıkarak araştırmacılar gözün bir bakışta daha geniş bir alanı görmesini sağlayan çözümleme yöntemini geliştirmişlerdir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Yöntemin kademeli ilerleyişinde hazırlık, cümle, sözcük, hece, ses ve harf dönemleri ile okuma yazmaya geçiş dönemi şeklinde ilerleme vardır. Cümle döneminde çocuğun aşına olduğu kelimelerle fiş cümleleri verilir; bu cümlelerdeki yakın anlamdaki kelimelerin anlaşılmasına başlandığı anda sözcük dönemine, sözcük içindeki hecelerin fark edilmesiyle hece dönemine geçilir (Tok, 2001). Yöntemin alt başlıklarında sözcük, cümle ve öykü (metin) yöntemi olmak üzere alt gruplar vardır (Vatansever Bayraktar, 2016).

Çözümleme yönteminin dezavantajlarında ise yöntemin uzun süreç alması ve okumayı geciktirmesi; cümleden sözcüğe, sözcükten heceye ve heceden harfe geçişin öğretmen inisiyatifine bırakılmasından dolayı uygulama esnasında önemli farklılıklar yaşanması; çocuğun dış dünyadan bir çok uyarıcıya odaklanması, ses ve hecelerin fark edilip öğrenilmesini güçleştirebilmektedir (Tok, 2001).

Karma Yöntem

Karma (eklektik) yöntem, bireşimsel yöntemin olumsuz yanlarından uzaklaşmak ve çözümsel yöntemlerin uygulaması esnasında yaşanan zorlukları ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenlerin geliştirdiği bir ara yöntemdir. Hem cümle ve kelimeler öğretilirken hem de kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir; bu şekilde özellikle yetişkin bireylere tez zamanda okuma yazma becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak öğrencinin eş zamanlı birçok uyarana maruz kalmasından dolayı

bocaladığı ve hızlı, doğru, anlamlı okumada yeterli becerilerin edindirilemediği görülmüştür (Tok, 2001; Vatansever Bayraktar, 2016).

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yöntemi, 2004-2005 öğretim yılında 120 pilot okulda denendikten sonra 2005-2006 öğretim yılından itibaren faaliyete geçirilmiştir. Bu yöntemde öğretimde ilk başta sesler başlangıç belirlenip, anlamlı bir bütün oluşturabilen birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve metinlere geçilmektedir. Yöntem, öğrencinin hazır bulunan bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgileri inşa etmesi fikrini temele aldığı için yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun kabul edilmektedir. Bir ses çocuğa aktarılmadan önce günlük rutinlerin olduğu hayatla bağdaştırılması hedeflenir ve bu açıdan da “insan zihni bütünü algılar” şeklindeki Gestalt görüşünden uzaklaşmayıp bunu içinde barındırır (Akyol ve Temur, 2008; Vatansever Bayraktar, 2016).

Türkçede bir harf bir sesle eşlendiğinden bu metot dilimizin ses yapısına uygundur ve öğrenen bireylerin işittiği sesin ne olduğu bilincinde olması sağlanarak doğru söyleyiş, akıcılık ve sesleri duyduğunda birbirinden farklarını anlayabilme gibi becerilere katkı sunulmaktadır. Bu yöntemde amaç; sesleri alfabe sırasına göre öğretmekten çok harflerin yazımı sırasında kolaylığı ile anlamlı hece ve bu heceleri kullanarak kelimeye geçebilme verimliliği dikkate alınarak altı grupta toplanmıştır. Yöntemin aşamaları ilk okuma yazmaya hazırlık; sesi sezinleyip fark etmek, tanışık olma ve farlılığını bulabilme; harfi okuma ve yazma; harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma; metin oluşturma ve bağımsız okuma yazma şeklindedir. Yazı çalışması evresinde bitişik eğik yazı kullanılmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2016).

Montessori Yöntemi

Yöntemin Doğuşu ve Kuramsal Temelleri

Roma üniversitende temel tıp eğitimi alıp aynı fakültede psikiyatri kliniğinde görev alan İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan, burada zihin geriliği bulunan çocuklarla ilgilenmiş ve aynı zamanda da Itard ile Seguin'in çalışmalarını incelemiştir. Üzerinde çalıştığı çocukların akademik başarısının normal gelişimdeki çocuklarla benzerlik göstermesi sonucunda bu yöntemle sağlıklı çocuklarda da başarı elde edilebileceği fikrini ortaya atmıştır. (Akbaba, 2022; Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Montessori, 1907 yılında Roma'nın refah seviyesi düşük bir yerleşkede “Çocuk Evi” (Casa dei Bambini) adında bir okul kurmuştur. Bu okullarda sınıflar, çocuğu tümünden ele alarak onu geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan çıkarıp yerine çocuğun bağımsızlık ve kendi otokontrolünü sağlayabilmesini geliştirmeye katkı sağlayacak öğrenme alanları hazırlanmış ortamlardır (Danışman, 2012). Montessori, yarattığı bu yöntemi direk buldum-uyguladım şeklinde değil de açtığı okullarda uygulamalar sırasında yaptığı gözlemlerle geliştirerek yöntemini geliştirmiştir. Eğitim felsefesini Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Itard ve Seguin gibi düşünür ve pedagoğlardan etkilenecek oluşturmuştur (Akbaba, 2022).

Temel Kavramlar

Emici zihin, çocuğun herhangi bir çabası olmadan ortamın bütün ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönlerini edinebilme yeteneğidir; bu yetenek harika olmasının dışında aynı zamanda da geçicidir (Danışman, 2012). Montessori buna örnek olarak da yeni doğan bir bebeğin zekâsının gelişmediği ve akıl yürütme becerisinin olmamasına rağmen konuşmayı başarmasını verir. Çocuk 0-3 yaş aralığında çevresinde olup biteni bir bilinç düzeyinde kavrayamazken 3-6 yaş aralığında algısı emici zihin devreye girer ve çocuk daha önceden ediniş sakladığı bilgileri harmanlayarak çıkarımlar yapabilir (Akbaba, 2022).

Duyarlı dönemler, çocukların temel yaşam becerilerini en rahatlıkla öğrendiği dönemlerdir. Bu dönemde çocuğun belirli alanlarda öğrenmeye en yatkın ve alıcı olduğu periyotlardır. Bu süreçte ama ilgi duyduğu alanın kısıtlanması ve desteklenmemesi aynı öğrenme fırsatını tekrar ettiği bir zamanda çocuğun gelişimsel açıdan önemli fırsatları elde edememesini sağlayabilir (Akbaba, 2022; Danışman, 2012). Dikkatin polarizasyonu ise çocuğun kendi ilgisi gereği yöneldiği nesneye tam olarak odaklanmasını ifade eder ve Montessori ideolojisinin anahtar noktasını oluşturur.

Hazırlanmış Çevre, Materyaller ve Öğretmenin Rolü

Metodun ana maddeleri eğitim sürecinde kullanılan öğretime yardımcı materyaller, bu materyallerin dahil olduğu çevre ve bu çevreyi kurup oluşturan eğitimcidir. Montessori ilkelerine göre hazırlanan çocuk merkezli ve çocuğun bireysel gelişimine imkan sağlayan bu yapı “hazırlanmış çevre” olarak adlandırılır (Akbaba, 2022). Montessori sınıfları her 1 yaş grubunun aynı alanda toplandığı değil de her üç yaş grubunun bir arada olacak şekilde dizayn edilmesine göre (3-6, 6-9, 9-12 gibi) düzenlenmiştir; bu yapı öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmaktadır (Danışman, 2012).

Materyallerin tasarlanmasındaki temel amaç, metodun “hiçbir insan başkası tarafından eğitilemez; çocuk sadece kendi deneyimleri sonucu yaparak ve yaşayarak eğitilir” ilkesidir. Her materyalin sadece bir kavram karşılığı vardır ve materyaller basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru kademeli olarak düzenlenmiştir (Akbaba, 2022).

Metotta öğretmenin rolü de farklıdır; Montessori “öğretmen” yerine “yönelten” terimini kullanmaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Öğretmen kendi rolünün çocuğun birincil olmasını kabul edip ikincil olduğunu bilerek gözlemci rolünün dahilinde çevreyi hazırlama ve tanıtırma rolünü üstlenir. Seçtiği materyale odaklanıp çalışan bir çocuğu takdir amacıyla bile olsa bölüp fikrini ve duygusunu yansıtmaz (Akbaba, 2022).

Montessori Yönteminde İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Geleneksel yöntemlerde alışık olunan düzen dışında Montessori yönteminde çocuğu sürece dahil etmeden arka planda ilerleten bir okuma yazma süreci yoktur; öğrenci okuma yazmayı kendinin de emek ve azmiyle sürece katılarak özgür biçimde öğrenir. Yöntemde öğrenme sürecin üç adımı vardır. İlk aşamada yazmaya hazırlık aşamasında kullanılmak üzere metal çerçeveler ve zımpara kâğıdından yapılmış harfler gibi ürünlerle pratik yapılır; sonraki aşamada harflerin seslerine göre hatırlanıp ayırt edilebilmesi için taşınabilir harfler kullanılır; üçüncü aşamada ise okuma kartları kullanılarak pratik yapılır (Danışman, 2012). Montessori metodunda eğitime yazmanın öğrenilmesiyle başlanılsa da okuma becerisiyle birbirini destekler ve Montessori’ye göre ancak yazı yazabilme yeteneğine sahip olmak için kullanılan materyalleri amacına uygun ve anlamlı düzeyde doğru kullanılan bir çocuk okuma eğitimine başlayabilir (Durakoğlu, 2010; Danışman, 2012).

Yazma doğrudan hazırlık dışında dolaylı hazırlık ile duyu ve günlük yaşam alıştırmaları aracılığıyla gerçekleşir. Duyu alıştırmalarında kullanılan tutmalı silindirik kalıpları, yazıya geçerken ki kalem tutma becerisinde üç parmağı (başparmak, işaret parmağı ve orta parmak) silindiri kavramaya çalışırken çalıştırarak parmakların yazmada kalem tutma becerisini sağlar. Doğrudan hazırlık aşamasında ise “metal kalıplar” ele alınarak öğrencinin farklı geometrik şekillere sahip kalıplarla kâğıt üzerinde dış çevreden şeklin çevresini çizmesi ve şekillerin içini renkli kalemlerle dar ve sık çizgilerle doldurması hedeflenir. Bu alıştırmalarla birlikte öğrenci kalemi gittikçe daha güvenli tutması amaçlanır (Akbaba, 2022).

Harflerin öğretiminde zımpara kabartmalı harfler kullanılır. Zımpara kâğıdından kesilen harfler ileriki süreçte sesli-sessiz harf ayrımının kolaylıkla yapılabilmesi adına sesliler için kırmızı, sessizler için mavi karton üzerine yapıştırılır. Zımpara kabartması, harfi tanımak adına hareket eden çocuğun hareketlerini denetlemesini sağlar. Çünkü bu hareketler sırasında çocuk harften çıkıp düz kartona geçtiğini harften uzaklaşmış olduğunu anlayacaktır. Harfler öğrenilirken isimleri değil seslerine göre söylenir ve öğretim üç aşamada ilerler. Çocuk ilk başta görme ve dokunma duyularını seslerle harmanlar, ardından duyduğu sesi ayırt ederek tanır ve son olarak harfin karşılığı olan sesi kendisi seslendirir (Akbaba, 2022).

Belli bir seviyede harf öğretildikten sonra, sembolleri ve sesleri eşlemeye yarayan “hareketli alfabe” materyaline geçilir. Öğretmenin açık biçimde söylediği kelimenin harflerini çocuk tek tek alarak kelimeyi oluşturur. Okuma çalışmalarına ise çocuğun yatkın ve tanıdığı ortamda bulunan kelimelerin büyük harflerle yazıldığı kartlarla başlanıp ardından çocuğun kartı okuduğunda ilgili nesneyle örtüştürmesi beklenir. Kelimelerden sonra cümlelerin okunmasında kitaplar hemen kullanılmaz.

Türkçenin okunduğu gibi yazılan fonetik bir dil olması, hareketli alfabe materyalinin ülkemiz eğitim kurumlarında da kullanılabileceğine işaret etmektedir (Durakoğlu, 2010; Akbaba, 2022).

Montessori Yöntemi ile Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması

Montessori yaklaşımında öğrenci odağında öğretim yapılırken öğretmen geri planda olur ve öğrencinin ihtiyacı olduğunda devreye girer. Geleneksel eğitimde ise öğretim evresinin merkezinde öğretmen olurken sınıftaki etkinlikler öğretmen tarafından belirlenmekte ve öğrenciye seçim imkânı verilmemektedir (Danışman, 2012). İki yaklaşımın temel farkları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Yöntemler ile Montessori Metodunun Karşılaştırılması

Ölçüt	Geleneksel yöntemler	Montessori metodu
Hareket noktası	Ses/harf, hece, sözcük ya da cümle gibi önceden belirlenmiş bir dil birimi	Çocuğun duyarlı dönemi ve hazırlanmış çevrede yaptığı seçim
Okuma–yazma sırası	Okuma ve yazma büyük ölçüde eş zamanlı yürütülür	Önce yazmaya hazırlık ve yazma, ardından okuma ele alınır
Öğrenme hızı	Sınıfın tamamı için ortak bir program ve takvim izlenir	Her çocuk kendi hızında ilerler; tekrar sayısını kendisi belirler
Öğretmenin rolü	Süreci planlayan, sunan ve doğrudan öğreten merkezî konum	Çevreyi hazırlayan, gözlem yapan ve gerektiğinde yönlendiren “yönelten”
Materyal	Ders kitabı, çalışma kitabı, fiş ve görseller ağırlıklı	Metal kalıplar, zımpara kabartmalı harfler, hareketli alfabe, okuma kartları
Hatanın denetimi	Hatayı çoğunlukla öğretmen fark ettirir ve düzeltir	Denetim materyalin kendisindedir; çocuk hatasını kendi görür
Sınıf yapısı	Aynı yaş grubundan oluşan sınıflar	Üçer yıllık aralıklarla oluşturulan karma yaş grupları
Güdüleme	Ağırlıklı olarak dışsal pekiştireç ve not	İçsel güdülenme esastır; dışsal ödül kullanılmaz

Geleneksel yöntemlerde öğretim ortak bir programla eş zamanlı bir programlama doğrultusunda sınıfın bütününe yönelik yürütülürken, Montessori metodunda öğretimin başlangıç noktasını çocuğun duyarlı dönemi ve hazırlanmış çevrede yaptığı seçimler doğrultusunda, her çocuk kendi hızında ilerlemektedir. İkinci önemli farklılık, ses temelli cümle yönteminde okuma ve yazmanın büyük ölçüde eş zamanlı yürütülmesine karşılık (Vatansever Bayraktar, 2016), Montessori metodunda yazmaya yönelik hazırlığın öncelik taşımasıdır (Akbaba, 2022). Üçüncü fark ise hatanın ele alınma şeklidir. Geleneksel uygulamada yazı çalışmalarındaki yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilirken (Tok, 2001), Montessori metodunda hata denetimi materyalin kendisinde bulunduğu için çocuğun hatası bir yetişkin tarafından düzeltilmez.

Bununla birlikte iki yaklaşımda kesişim kümeleri bulunmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde harflerin okunuşuyla değil de seslerinin öğretilmesi, Montessori metodundaki zımpara kabartmalı harf uygulamasıyla örtüşmekte ve her iki yaklaşımda da somut öğelerden yararlanılıp öğretim sağlanması benzerlik sağlamaktadır. Türkçede her harfin bir sesi karşılaması, her iki uygulamanın da dilimizin yapısına uygun olmasını sağlamaktadır.

İlgili Araştırma Bulguları

Geleneksel yöntemler arasındaki karşılaştırmalara bakıldığında tek bir yöntemin mutlak üstünlüğünden söz etmenin güç olduğu görülmektedir. Tok (2001) tarafından 42 sınıf öğretmeniyle yürütülen araştırmada öğretmenler, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı okuduğunu bildirmiştir. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) tarafından 30 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin %77’si okumaya geçme, %80’i okuduğunu anlama bakımından ses temelli cümle yöntemini daha etkili bulurken; %83’ü okuma hızı bakımından çözümleme yöntemini daha uygun görmüştür. Akyol ve Temur (2008) ise birinci sınıfta okumaya başarılı biçimde geçmenin yöntemden

öte öğrencinin kişisel özellikleri, ailenin ilgisi ve okul öncesi eğitim geçmişi gibi etkenlere bağlı olduğunu belirlemiştir.

Köseoğlu ve Barut (2021), 2010-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan 48 tez ve 36 makale olmak üzere toplam 84 çalışmayı incelemiş; çalışmaların yoğunluğunun son beş yıla ait olduğunu, büyük bölümünün okul öncesi kademedede yürütüldüğünü ve tamamına yakınının sonuç bölümünde Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların lehine değişim gözlemlendiğini belirtildiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, Montessori okullarında verilen okuma yazma eğitiminin MEB okul öncesi eğitiminden farklı olarak yalnızca hazır bulunuşluğu geliştirmek amacıyla değil, tamamen çocukların okuryazar olmaları amacıyla verildiği vurgulanmaktadır.

İlkokul düzeyindeki çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Yıldırım (2019) ise metoda dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını ve okuma yazma becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık Akbaba (2022) tarafından 34 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülen yarı deneysel çalışmada, Montessori metoduna dayalı öğretim yapılan deney grubu ile MEB Türkçe programının uygulandığı kontrol grubunun okumaya geçiş zamanları, okuma hızları, dikte ve yazma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uluslararası alanyazında da benzer bir tablo göze çarpmaktadır: Lillard ve Else-Quest (2006) matematik ve okumayla ilişkili akademik yeteneklerde 5 yaş öğrencilerinde anlamlı fark bulurken 12 yaş düzeyinde bir farka rastlamamış; Lopata, Wallace ve Finn (2005) ise Montessori öğrencilerinin daha yüksek akademik başarı gösterdiği görüşünü desteklememiştir. Kartal ve Çelik (2022) ayrıca devlet okullarının merkezî sınav ve not kaygısı sebebiyle modeli tam olarak uygulayamadığını saptamıştır.

Tablo 2. Geleneksel Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerine İlişkin Araştırmaların Özeti

Araştırmacı (Yıl)	Örneklem	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Tok (2001)	42 sınıf öğretmeni	Çözümleme yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek	Öğretmenler, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını daha anlamlı biçimde anladıklarını belirtmiştir.
Arsलantaş ve Cinoğlu (2010)	30 sınıf öğretmeni	Ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yöntemini karşılaştırmak	Öğretmenlerin %77'si okumaya geçmede ve %80'i okuduğunu anlamada ses temelli cümle yöntemini daha etkili bulurken, %83'ü okuma hızı açısından çözümleme yöntemini daha başarılı görmüştür.
Akyol ve Temur (2008)	Birinci sınıf öğrencileri	Okuma yazma başarısını etkileyen değişkenleri incelemek	Okuma yazmaya başarılı geçişin yalnızca öğretim yöntemine değil; öğrencinin bireysel özellikleri, aile desteği ve okul öncesi eğitim deneyimi gibi etkenlere bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Montessori Yöntemi ve Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Araştırmaların Özeti

Araştırmacı (Yıl)	Örneklem	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Köseoğlu ve Barut (2021)	48 tez ve 36 makale (84 çalışma)	Türkiye’de Montessori yöntemi üzerine yapılan araştırmaları incelemek	İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda Montessori eğitiminin çocukların gelişimini olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir. Montessori okullarında okuma yazma eğitiminin çocukları doğrudan okuryazar hâle getirmeyi amaçladığı vurgulanmıştır.

Araştırmacı (Yıl)	Örneklem	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Yıldırım (2019)	Birinci sınıf öğrencileri	Montessori temelli öğretim tasarımının etkisini incelemek	Montessori temelli öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve okuma yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.
Akbaba (2022)	34 birinci sınıf öğrencisi	Montessori temelli öğretim ile MEB Türkçe programını karşılaştırmak	Deney ve kontrol grupları arasında okumaya geçiş süresi, okuma hızı, yazma, dikte ve okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.
Lillard ve Else-Quest (2006)	5 ve 12 yaş grubu öğrencileri	Montessori eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek	Beş yaş grubunda matematik ve okuma becerilerinde Montessori lehine anlamlı farklılık belirlenirken, 12 yaş grubunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.
Lopata, Wallace ve Finn (2005)	Montessori ve geleneksel okul öğrencileri	Montessori eğitiminin akademik başarıya etkisini incelemek	Montessori öğrencilerinin akademik başarı bakımından daha üstün olduğu yönündeki görüş desteklenmemiştir.
Kartal ve Çelik (2022)	Devlet okulları	Montessori modelinin uygulanabilirliğini incelemek	Merkezi sınav sistemi ve not odaklı değerlendirme anlayışının Montessori yaklaşımının tam olarak uygulanmasını zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim ve yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler ile Montessori metoduna dayalı okuma yazma öğretimi kuramsal olarak karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda geleneksel yöntemlerin hareket noktası bakımından birbirinden ayrıldığı; bireşim yönteminin ses ve harften, çözümleme yönteminin cümleden, ses temelli cümle yönteminin ise sestten hareket ettiği, ancak tamamının sınıfın bütününe yönelik ortak bir sıra ve takvim içinde yürütüldüğü görülmüştür. Montessori metodu ise okuma yazma öğretimini hazırlanmış çevre, hata denetimini kendi içinde barındıran materyaller ve bireysel öğrenme hızı üzerine kurmakta; yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını okumadan önce ele almaktadır.

Araştırma bulguları iki yönlü bir tablo ortaya koymaktadır: bir yandan Türkiye’de yapılan çalışmaların tamamına yakınında Montessori eğitimi alan çocukların lehine sonuçlar bildirilmekte (Köseoğlu ve Barut, 2021), öte yandan doğrudan ilköğretim yazma becerilerini ölçen deneysel çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır (Akbaba, 2022). Bu durum, okuma yazma başarısının yalnızca yöntemle değil öğrencinin kişisel özelliklerine, ailenin sunduğu olanaklara ve okul öncesi eğitim geçmişine de bağlı olduğu görüşüyle tutarlıdır; nitekim araştırmalar, yöntemlerin kendi içindeki avantaj ve dezavantajlarından dolayı mükemmel bir yöntemden söz etmenin olanaksızlığını vurgulamaktadır (Akyol ve Temur, 2008).

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir: Öğretim programı tek bir yöntem seçeneği sunmak yerine çok seçenekli bir uygulama öngörebilir; burada önemli olan öğretmenlerin yöntemler konusunda yeterli biçimde bilgilendirilmesidir (Akyol ve Temur, 2008). Montessori metodunun okuma yazma materyalleri – özellikle metal kalıplar, zımpara kabartmalı harfler ve hareketli alfabe – mevcut programın hazırlık ve ses öğretimi aşamalarına destekleyici unsurlar olarak eklenebilir; Türkçenin fonetik yapısı bu uyarlamayı kolaylaştırmaktadır (Akbaba, 2022). Millî eğitim kapsamında öğretmen eğitimleri düzenlenebilir ve okul öncesi eğitim programı Montessori yöntemiyle harmanlanarak zenginleştirilebilir (Köseoğlu ve Barut, 2021). Ulaşılabilen ulusal alanyazınla sınırlı olan bu kuramsal

incelemenin ardından, ilkökul birinci sınıf düzeyinde metodun etkililiğini daha geniş örneklerle inceleyen deneysel çalışmalar yürütülebilir (Akbaba, 2022; Kartal ve Çelik, 2022).

Kaynakça

- Akbaba, D. (2022). *İlk okuma yazma öğretiminde Montessori metoduna dayalı öğretimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79–95.
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81–92.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85–113.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 91–104.
- Kartal, A., & Çelik, S. (2022). İlkokulda Montessori modeli: Bir meta-sentez çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1109–1142.
- Köseoğlu, F., & Barut, Y. (2021). Türkiye'de Montessori yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 101–118.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. M. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243–256.
- Şahin, F., & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(2), 75–90.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 257–275.
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. *Eurasian Education & Literature Journal*, (5), 37–62.
- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, matematik ve okuma yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya Yönelik Algılarının İncelenmesi

An Examination of Elementary School Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence

Nesrullah Alkar & Necla Kızılarıslan

Özet

Eğitim teknolojilerinde yaşanan hızlı dönüşüm, yapay zekânın öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonunu kaçınılmaz kılmaktadır. Bu dönüşümün temel aktörleri arasında yer alan sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyâ ilişkin algıları, söz konusu teknolojinin sınıf içi uygulamalardaki etkililiğini doğrudan belirlemektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algı düzeylerini “öğretme”, “öğrenme” ve “etik” boyutları çerçevesinde incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli esas alınarak yürütülen çalışmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında görev yapan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Üzümlü ve diğerleri (2025) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyâ yönelik genel algı düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, yapay zekâyı özellikle öğretimin planlanması, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları, içerik çeşitliliğinin artırılması ve hızlı değerlendirme süreçleri gibi öğretim boyutunda işlevsel bir destek unsuru olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte, yapay zekânın öğrencilerin öğrenmeye yönelik merak ve motivasyonlarını artırarak öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik ettiği yönünde olumlu bir algının da mevcut olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin, yapay zekânın bireyleri hazır bilgiye yönlendirme, öğrenme sürecinde yüzeyselliğe neden olma ve bilginin değerini azaltma gibi etik riskler barındırdığına ilişkin temkinli bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, teknoloji temelli hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin algı puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı öğretim süreçlerini zenginleştiren bir araç olarak benimsedikleri, ancak beraberinde getirebileceği etik sorunlara ilişkin farkındalıklarının da yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâyı etik ilkelere uygun ve etkili biçimde kullanmalarını destekleyecek uygulamalı eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, sınıf öğretmeni, algı, öğrenme, öğretme ve etik

Abstract

The rapid transformation in educational technology makes the integration of artificial intelligence into teaching and learning processes inevitable. The perceptions of classroom teachers—who are key actors in this transformation—regarding artificial intelligence directly determine the effectiveness of this technology in classroom applications. The purpose of this study is to examine classroom teachers' perception levels regarding the use of artificial intelligence in education within the framework of the “teaching,” “learning,” and “ethics” dimensions. Conducted using a descriptive survey model—a quantitative research method—the study's sample consists of 200 classroom teachers serving during the 2025–2026 academic year. The “Teacher Perception Scale on the Use of Artificial Intelligence in Education,” developed by Üzümlü et al. (2025), was used as the data collection tool. The analysis of the data revealed that classroom teachers' overall perception levels regarding artificial intelligence are at a moderate level. It was found that participants viewed artificial intelligence as a functional support tool in education, particularly in areas such as lesson planning, personalized instruction, increasing content diversity, and rapid assessment processes. Additionally, a positive perception was observed regarding artificial intelligence's ability to enhance students' curiosity and motivation toward learning, thereby promoting self-regulated learning. On the other hand, it was found that teachers adopt a cautious approach toward AI-related ethical risks, such as directing individuals toward ready-made information, leading to superficiality in the learning process, and diminishing the value of knowledge. Furthermore,

it was determined that teachers who participated in technology-based in-service training had significantly higher perception scores ($p<.05$). In conclusion, it is understood that classroom teachers have embraced artificial intelligence as a tool to enrich their teaching processes, yet they possess a high level of awareness regarding the ethical issues it may entail. In this context, it is recommended that practical training programs be widely implemented to support teachers in using artificial intelligence in an ethical and effective manner.

Keywords: Artificial intelligence, classroom teacher, perception, learning, teaching and ethical

Giriş

Yapay zekâ (YZ), günümüzün en hızlı gelişen ve dönüştürücü potansiyeli en yüksek teknolojilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bilimsel literatürde en yaygın tanımlardan birine göre yapay zekâ; bir sistemin dış verileri doğru bir şekilde yorumlama, bu verilerden öğrenme ve elde ettiği çıkarımları esnek bir adaptasyon yoluyla belirli hedeflere ve görevlere ulaşmak için kullanma yeteneğidir (Arslan, 2020; İşler ve Kılıç, 2021). Wang'a (2019) göre YZ, makine öğrenmesi ve yapay sinir ağları gibi teknolojik yaklaşımları temel alarak problem çözmeye yönelik bilimsel ve mühendislik uygulamalarını kapsayan bir alandır. Russell ve Norvig (2010), yapay zekâyı, makinelerin insan beyninin düşünme ve öğrenme işlevlerini taklit ederek problemleri çözme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar, yapay zekanın, makinelerin akıl yürütme, öğrenme, algılama ve problem çözme gibi insan zekâsı gerektiren temel görevleri yerine getirme kabiliyetiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2019; Lieto ve ark., 2018; Kasap ve Koç 2018; Ünal, 2025)

Yapay zekanın tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu alandaki bilimsel tartışmaların temelini Alan Turing'in 1950 yılında yayımladığı "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla atıldığı görülmektedir (Turing, 1950). "Yapay Zekâ" terimi ise resmi olarak ilk kez 1956 yılında Dartmouth Koleji'nde düzenlenen bir konferansta John McCarthy tarafından dile getirilmiştir (Haenlein ve Kaplan, 2019). Alanın gelişimi; büyük beklentilerin olduğu "YZ Baharı" dönemlerini, fon kesintileri ve hayal kırıklıklarının yaşandığı "YZ Kışı" dönemleri takip etmiş; ancak günümüzde büyük veri (Big Data) ve artan işlemci gücüyle birlikte YZ teknolojileri sağlık, sanayi, güvenlik, ticaret ve eğitim gibi hayatın her alanına nüfuz eden bir patlama dönemine girmiştir (Zawacki-Richter ve diğ., 2019; Haenlein ve Kaplan 2019; Aydın, 2023). Bu özellikler, yapay zekâyı yalnızca teknik bir gelişme olmaktan çıkarak toplumsal dönüşümün önemli bir aktörü hâline getirmiştir. Eğitim sektörü de bu teknolojik dönüşümden doğrudan etkilenmektedir (Karayığit vd., 2025).

UNESCO'nun (2021) AI and Education: Guidance for Policy-makers raporunda, yapay zekânın eğitim süreçlerine sağlıklı ve etkili biçimde entegre edilebilmesi için öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi kullanma becerisine değil, aynı zamanda bunun pedagojik ve etik yönlerini kavrayabilecek bir yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu gereksinime paralel olarak, Türkiye'de de eğitim sisteminde dijital dönüşüme yönelik adımlar atılmakta; Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programları güncellenerek öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı ve dijital becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Eğitimde Yapay Zekâ (EYZ) uygulamaları yaklaşık 30 yıllık bir geçmişe sahip olsa da, bu teknolojilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini kökten değiştirme potansiyeli son on yılda merkezi bir odak noktası haline gelmiştir (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019; Zafari ve diğerleri, 2022; Chen ve diğerleri., 2020). Yapay zekanın eğitimdeki rolü; öğretme, öğrenme ve etik boyutları çerçevesinde çok katmanlı bir yapı sunmaktadır.

Öğretme boyutu çerçevesinde yapay zekâ, özellikle "öğretmen-yüzü" (teacher-facing) uygulamalarla eğitimcilerin üzerindeki idari yükü hafifletmeyi amaçlar (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019). Sınavların notlandırılması, intihal tespiti ve rutin geri bildirimlerin sağlanması gibi görevlerin otomatize edilmesi, öğretmenlerin öğrencileriyle birebir etkileşime girmesi ve pedagojik gelişimlerine odaklanması için kritik bir zaman yaratmaktadır (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019; Tahiru, 2021). Bu süreçte öğretmenin rolü, bilginin tek aktarıcısı olmaktan çıkarak rehber, mentor ve öğrenme kolaylaştırıcısı konumuna evrilmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2019; Yurtsever ve Yurtsever, 2025).

Öğrenme boyutu ele alındığında, yapay zekanın sunduğu en büyük fırsat "kişiselleştirilmiş öğrenme" deneyimidir (Arslan, 2020). Akıllı ders sistemleri (ADS) ve uyarlanabilir öğrenme platformları, öğrencilerin öğrenme açıklarını gerçek zamanlı olarak tespit ederek her bireyin kendi hızına ve ihtiyacına uygun materyaller sunmaktadır (Chen ve diğerleri, 2020; Chiu ve diğerleri, 2023). Yapay zekâ ile kurulan bu iş birliği sayesinde öğrenci, öğrenme sürecinde pasif bir alıcı olmaktan çıkarak kendi öğrenme yolculuğunun lideri konumuna yükselmektedir (Ouyang ve Jiao, 2021).

Ancak bu teknolojik ilerleme, beraberinde ciddi etik sorumluluklar da getirmektedir (Adams ve diğerleri, 2022). Öğrenci ve öğretmenlerden toplanan devasa boyutlardaki verilerin mülkiyeti, gizliliği ve güvenliği en temel etik endişeler arasındadır (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019). Ayrıca, karar verme mekanizmalarında kullanılan algoritmaların şeffaf olmaması ("kara kutu" sorunu) ve eğitim verilerindeki önyargıların adaletsiz sonuçlara yol açma riski, üzerinde dikkatle durulması gereken konulardır (Ouyang ve Jiao, 2021; Tahiru, 2021). Eğitimin doğası gereği insani bir etkileşim disiplini olduğu unutulmamalı; yapay zekanın öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal bağı zayıflatma riskine karşı insan merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir (UNESCO, 2021; Yurtsever ve Yurtsever, 2025).

Dolayısıyla, yapay zekanın eğitime dahil edilmesi, bir yandan öğretimi iyileştiren ve öğrenmeyi kişiselleştiren etkili bir araç olarak öne çıkarken, öte yandan etik ilkeler ve öğretmenlerin rehberliği ile denge kurulması gereken dinamik bir süreci temsil etmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2019). Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu fırsatların yüksek kaliteli bir eğitim sürecine nasıl entegre edilebileceğini ve potansiyel risklerin nasıl yönetilebileceğini belirlemek önem kazanmıştır. Bu alandaki literatürün incelenmesi, eğitimde yapay zekanın tekniği ve genel potansiyeline odaklanan çalışmaların yaygın olduğunu ortaya koyarken, bu dönüşümün ön sıralarında yer alan sınıf öğretmenlerinin yapay zekanın kullanımını bütüncül bir bakış açısıyla nasıl değerlendirdiklerini ve algıladıklarını derinlemesine inceleyen çalışmaların önemli bir eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Alandaki bu boşluk göz önüne alındığında, çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik genel algılarını araştırmak ve bu algıların cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın Alt Problemleri:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin genel algı düzeyleri nedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin algı puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları, öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin algı puanları, mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli:

Bu araştırmada, nicel yöntemlerden biri olan tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseni, halihazırda var olan ya da geçmişte olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakta olan tarama deseni, örneklem grubuna ait çeşitli özellikleri incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Çalışma grubu:

Araştırmanın evrenini Akdeniz Bölgesi'nde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, 120'si kadın ve 80'i erkek olmak üzere toplam 200 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, öğretmenlerin süreçteki görüşlerini belirlemek amacıyla "Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve mezuniyet durumlarına göre dağılımı

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	107	53.5
	Erkek	93	46.5
Kıdem	1-5	99	49.5
	6-10	42	21
	11-15	40	20
	16 ve üzeri	19	9.5
Mezuniyet Durumu	Lisans	150	75
	Yüksek Lisans	50	25

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,5'inin kadın ($f = 107$), %46,5'inin ise erkek ($f = 93$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları ele alındığında; %49,5'inin 1–5 yıl ($f = 99$), %21,0'inin 6–10 yıl ($f = 42$), %20,0'sinin 11–15 yıl ($f = 40$) ve %9,5'inin ise 16 yıl ve üzeri ($f = 19$) hizmet süresine sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğrenim durumu değişkeni açısından katılımcıların %75,0'inin lisans ($f = 150$), %25,0'inin ise yüksek lisans ($f = 50$) mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında, Üzüm ve diğerleri (2025) tarafından geliştirilen "Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların yapay zekâ kullanımına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen bu araç, beşli Likert tipinde 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları; ölçek genelinde 0,87, "öğrenme algısı" alt boyutunda 0,82, "öğretim algısı" alt boyutunda 0,79 ve "etik algısı" alt boyutunda ise 0,79 olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Normallik varsayımının belirlenmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin $[-1.5, +1.5]$ aralığında olması temel alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği saptanmıştır. Normal dağılım varsayımı karşılandığı için analiz sürecinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda, katılımcıların demografik özelliklerini ve ölçek puanlarının genel dağılımını belirlemek amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden oluşan betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İki kategorili bağımsız değişkenler olan cinsiyet ve mezuniyet durumu (Lisans / Yüksek Lisans) değişkenlerinin öğretmenlerin yapay zekâ algı puanları üzerindeki etkisini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır. İki den fazla kategori içeren mesleki kıdem değişkeninin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin algı düzeyleri ve bu algıların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin genel algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yapay Zekâ Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2. Yapay Zekâ Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min.	Max.	X	S
Yapay Zekâ Algı Puanı	200	1,73	4,87	3,69	0,53

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 200 sınıf öğretmeninin yapay zekâ kullanımına yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamasının $X=3,69$ ve standart sapmasının $S=0,53$ olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	107	1,73	4,87			
Erkek	93	3,73	0,55	198	-0,892	,373
Ceyhan	C	5	Z			

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ algı puanı ortalamasının $X=3,66$; erkek öğretmenlerin ise $X=3,73$; olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda, cinsiyet grupları arasındaki aritmetik ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ve kadın ile erkek öğretmenlerin benzer algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yapay zekâ kullanımına ilişkin algı puanlarının ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapay Zekâ Algı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem Yılı	N	X	S	Sd	F	p	Fark
1-5 Yıl	99	3,84	0,43				
6-10 Yıl	42	3,51	0,53				
11-15 Yıl	40	3,74	0,55	3	4,889	,003	A>B
16 Yıl ve Üzeri	19	3,64	0,42	196			
Toplam	200	3,73	0,49				

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapay zekâ algı puanlarının ($X=3,84$) mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin puanlarından ($X=3,51$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına (Lisans ve Yüksek Lisans) göre eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yapay Zekâ Algı Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	X	S	sd	F	p	Fark
Lisans	99	3,84	0,43	3	4,889	,003	A>B
Yüksek Lisans	42	3,51	0,53	196			

Tablo 5 incelendiğinde, yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ algı puanı ortalamasının ($X=3,91$), lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($X=3,62$), daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, lisansüstü eğitim almanın sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya yönelik algılarını olumlu yönde ve anlamlı derecede etkilediği söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin genel algılarını ve bu algıların cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve eğitim düzeyi gibi çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin yapay zeka teknolojilerine yönelik tutumları, bu teknolojilerin öğretim sürecindeki işlevselliği ve karşılaştıkları etik kaygılar hakkında kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır.

Çalışmada elde edilen ilk temel bulgu, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik genel algı düzeylerinin yüksek ($X=3,69$) olduğudur. Katılımcılar yapay zekayı, özellikle ders planlama, içeriği çeşitlendirme, kişiselleştirilmiş öğretim materyalleri hazırlama ve hızlı değerlendirme gibi “öğretim” ile ilgili görevler için işlevsel bir destek mekanizması olarak görmektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlıdır. Örneğin, Zawacki-Richter ve diğerleri (2019) ile Tahiru (2021), Bu, yapay zekanın öğretmenlerin üzerindeki rutin ve idari yükü hafifleterek, onların pedagojik süreçlere ve öğrencilerle etkileşime daha fazla zaman ayırabilmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) çerçevesinde vurgulanan dijital beceriler ve yapay zeka okuryazarlığı hedefleri, öğretmenlerin bu teknolojiyi sınıf süreçlerini zenginleştiren bir araç olarak benimseme eğilimiyle uyumludur. Bununla birlikte, literatürde zıt sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır; bazı araştırmalar, öğretmenlerin yapay zeka konusunda sınırlı teknik ve pedagojik bilgiye sahip olduklarını ve uygulama aşamasında kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. (Chounta vd., 2022; Küçükçakır vd., 2024; Moura & Carvalho, 2024; Uğurlu & Usta, 2025; Uyak vd., 2023). Bu durum, öğretmenlerin yapay zekaya yönelik genel tutum ve algılarının olumlu olmasına rağmen, bu algıların henüz tam anlamıyla yetkin pratik becerilere dönüşmediğini ve hizmet içi pratik eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğrenme boyutu açısından bakıldığında, öğretmenlerin yapay zekanın öğrencilerin merakını, motivasyonunu ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiğine dair olumlu bir algıya sahip olmaları dikkat çekmektedir. Arslan (2020) ile Chen ve diğerlerinin (2020) Çalışmalarda da belirtildiği üzere, uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve akıllı öğretim programları, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı sunarak onları pasif alıcılar olmaktan çıkarıp kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılara dönüştürmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, yapay zekanın öğrencileri hazır bilgilere doğru yönlendirmesi, derin düşünme süreçlerini zayıflatması ve yüzeysel öğrenmeye yol açması gibi risklerin yanı sıra bilginin değerini azaltabileceğine de dikkat çekmektedir. UNESCO’nun (2021) Yayımladığı raporda da vurgulandığı üzere, yapay zekanın eğitim süreçlerine entegrasyonunda insani değerleri merkeze alan bir yaklaşım benimsemek ve öğretmenlerin etik bilincini geliştirmek kritik öneme sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Kadın: $X=3,66$ Erkek: $X=3,73$) Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde olumlu algıya sahip olması, teknolojiye erişim ve dijital araçların kullanımında cinsiyete dayalı eşitsizliklerin azalmakta olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki İşler ve Kılıç (2021) ile Aydın (2023) tarafından

yapılan araştırmalarla tutarlıdır; bu araştırmalar öğretmenlerin teknoloji ve yapay zekâya ilişkin algılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip mesleğinin başındaki öğretmenlerin yapay zekâ algı puanlarının ($X=3,84$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($X=3,51$) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, lisans eğitimini kısa süre önce yeni tamamlamış genç öğretmenlerin dijital teknolojilere daha tanıdık olmaları ve teknolojik yeniliklere ve yapay zeka araçlarına uyum sağlamaya daha esnek ve istekli olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Karayigit ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen bir araştırma, mesleki deneyimi az olan genç eğitimcilerin yeni nesil teknolojik araçlara karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini ve bu araçlara daha fazla güven duyduğunu da ortaya koymaktadır.

Son olarak, katılımcıların mezuniyet durumlarına göre yapılan analiz sonucunda, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yapay zekâ algı puanlarının ($X=3,91$), lisans mezunlarına ($X=3,62$), göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans eğitimi, öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri, yenilikçi öğretim yaklaşımları ve güncel eğitim teknolojileriyle daha derinlemesine ilgilenmelerini sağlar. Bu durum, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin yapay zekanın sunduğu pedagojik potansiyeli daha derinlemesine kavramalarına ve bu teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda daha vizyoner bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir. Bu bulgu, Yurtsever ve Yurtsever (2025) ile Kasap ve Koç'un (2018) lisansüstü eğitimin öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu algıları üzerindeki olumlu etkisini vurgulayan sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kapsamlı mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında yapay zekaya yönelik teknolojik uyum ve algıları geliştirmek amacıyla, akran mentorluğu ve motivasyonel eğitim modülleri önerilebilir.

Öğretmenlerin ders planlama süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla, Türkiye Yüzyıl Eğitim Modeli ile uyumlu olarak yapay zeka destekli dijital kaynak havuzlarının oluşturulması önerilmektedir.

Nitel veya karma yöntemlere dayalı araştırmaların, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve derinlemesine deneyimlerini ortaya koyacak şekilde tasarlanması tavsiye edilir.

Yapay zeka eğitiminin öğretmenlerin algıları ve sınıf içi performansları üzerindeki etkisini doğrudan ölçen, kontrol gruplarını içeren deneysel çalışmalar desteklenmelidir

Kaynakça

- Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., Turville, J., & Rockwell, G. (2022). Artificial Intelligence and teachers' new ethical obligations. *The International Review of Information Ethics*, 31(1), 1-18. <https://doi.org/10.29173/iric483>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aydın, F. (2023). *Yapay zeka tabanlı EBA akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 832845) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24. baskı). Pegem Akademi Yayınları. <https://pegem.net/>
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). *Pegem Akademi Yayınları*. <https://pegem.net/>
- Chen, L., Chen, P., ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in

- education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 725–755. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>
- Haenlein, M., ve Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>.
- İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1–11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Kaplan, A., ve Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayığit, M. G., Altınar, E. Ç., ve Ayanoğlu, K. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 9(2), 289-300. <https://doi.org/10.38089/iperj.2025.224>.
- Kasap, M. ve Koç, O. (2018). *Daha iyi bir dünya için yapay zekâ*. Doğan Egmont Yayıncılık.
- Küçükkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yapay zekâyâ ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.55008/tead.1431142>
- Lieto, A., Bhatt, M., Oltramari, A., & Vernon, D. (2018). The role of cognitive architectures in general artificial intelligence. *Cognitive Systems Research*, 48(2018), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2017.08.003>
- Moura, A., & Carvalho, A. A. A. (2024). Teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in the classroom. *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities* 17,140-150. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-380-1_13
- Ouyang, F., ve Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Ortak metin*. <https://tkb.meb.gov.tr/>
- Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Uğurlu, C.T. ve Usta, H.G. (2025). Yapay zekânın (yz) eğitime yansımaları: Öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1350-1374.DOI. 10.51460/baebd.1578952
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. unesco.org
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A. & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri [Artificial Intelligence applications in preschool education institutions: Administrators and teachers' opinions]. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625-4636. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72414>

- Ünal, H. (2025). *Öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1-37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>.
- Yurtsever, M., ve Yurtsever, G. G. (2025). Eğitimde yapay zeka çalışmalarında öğretmenlerin rolü ve bakış açıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2): 344-357 <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1453360>.
- Zafari, M., Bazargani, J. S., Sadeghi-Niaraki, A., ve Choi, S. M. (2022). Artificial intelligence applications in K-12 education: A systematic literature review. *IEEE Access*, 10, 61905-61921. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3179356>.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

Oyun Temelli Hayat Bilgisi Öğretiminin 2. Sınıf Öğrencilerinin Derse Yönelik Eğlenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

The Effect Of Game-Based Life Studies Instruction On The Enjoyment Levels of 2nd Grade Students

Mustafa Ziya UYSAL

Özet

Günümüz eğitim anlayışı, bilgi aktarımına dayalı geleneksel yapıdan uzaklaşarak öğrenciyi merkeze alan ve bütüncül gelişimi hedefleyen bir modele evrilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) temel alınarak yürütülen bu araştırmanın amacı, oyun temelli öğretim etkinliklerinin ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesinin büyük bir ilinde öğrenim gören ilkököl 2. sınıf öğrencilerinden oluşmakta olup deney grubunda 35, kontrol grubunda 37 öğrenci yer almıştır. On hafta süren deneysel işlem sürecinde kontrol grubunda dersler TYMM'nin standart akışına uygun olarak sınıf öğretmeni tarafından yürütülürken, deney grubunda yapay zekâ destekli olarak geliştirilen ve alan uzmanlarınca onaylanan oyun temelli etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği (HBEÖ)" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin eğlenme düzeyleri uygulama sonrasında anlamlı biçimde artmıştır ($t(34) = -7.12, p < 0.001, d = 1.20$). Geleneksel öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($t(36) = -0.94, p = 0.354$). Gruplar arası karşılaştırmada, uygulama sonunda deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($t(45.93) = -5.45, p < 0.001, d = 1.26$). Bu bulgular, oyun temelli Hayat Bilgisi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik eğlenme düzeylerini artırmada geleneksel öğretime kıyasla belirgin biçimde daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçların, TYMM'nin "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi doğrultusunda duyuşsal katılımı destekleyen yenilikçi uygulamalara ampirik katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğlenme Düzeyi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Oyun Temelli Öğrenme

Abstract

Today's educational paradigm has evolved from a traditional structure based on knowledge transfer to a model that centers on the student and targets holistic development. Based on the Turkish Century Maarif Model (TYMM), the purpose of this study is to examine the effect of play-based teaching activities on the enjoyment levels of 2nd-grade primary school students regarding the Life Studies course. A pre-test/post-test control group quasi-experimental design, one of the quantitative research approaches, was used in the study. The study group consists of 2nd-grade primary school students studying in a large province in the Central Anatolia Region during the fall semester of the 2025-2026 academic year, with 35 students in the experimental group and 37 students in the control group. During the ten-week experimental procedure, while the lessons in the control group were conducted by the classroom teacher in accordance with the standard flow of TYMM, play-based activities developed with artificial intelligence support and approved by field experts were implemented by the researcher in the experimental group. The "Scale for Determining Enjoyment Level in Life Studies Course" (HBEÖ) was used as the data collection tool. According to the research findings, the enjoyment levels of the students in the experimental group, where play-based teaching was applied, increased significantly after the implementation ($t(34) = -7.12, p < 0.001, d = 1.20$). In the control group, where traditional teaching was maintained, no statistically significant difference was observed between the pre-test and post-test scores ($t(36) = -0.94, p = 0.354$). In the inter-group comparison, a significant difference was found in favor of

the experimental group at the end of the application ($t(45.93) = -5.45, p < 0.001, d = 1.26$). These findings indicate that play-based Life Studies teaching is significantly more effective in increasing students' enjoyment levels toward the course compared to traditional teaching. The obtained results are expected to provide an empirical contribution to innovative practices that support affective engagement in line with the "Virtue-Value-Action" framework of TYMM.

Keywords: Game-Based Learning, Life Studies Instruction, Enjoyment Level

Giriş

Günümüz eğitim anlayışı, bilgi aktarımına dayalı geleneksel yapıdan uzaklaşarak öğrenciyi merkeze alan bir modele dönüşmüştür. Bu dönüşüm, Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme", Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" ve Piaget'nin "bilişsel yapılandırmacılık" kuramlarına dayanmaktadır (Demirel, 2012). Türkiye'de 2005'te başlayan bu süreç, 2024-2025 eğitim yılından itibaren uygulanacak olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile bütüncül ve beceri temelli bir yapıya kavuşmuştur.

TYMM, akademik başarının ötesine geçerek bilgi, beceri, değer ve eğilimlerin bütüncül biçimde geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim perspektifi sunmaktadır. Modelin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli insan" profili, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişimlerinin de desteklenmesini öngörmektedir. Ayrıca modelde yer alan "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde aktarılmasını değil aynı zamanda yaşantı yoluyla içselleştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024).

TYMM'de öğrenme sürecinin niteliğini artırmak amacıyla yansıtıcı katılım, deneyim temelli öğrenme, disiplinlerarası ilişkilendirme ve aktif öğrenme gibi ilkeler ön plana çıkarılmaktadır. Bu ilkeler, öğrencinin öğrenme sürecinde pasif bir dinleyici konumunda değil sürece aktif biçimde katılan bir birey olmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin derse yönelik ilgisini, katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırabilecek öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de oyun temelli öğrenme ortamlarıdır. Oyun temelli öğrenme, öğrenme içeriğinin oyun dinamikleri ile yapılandırılması yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getiren bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Prensky, 2003). Oyun temelli öğrenme ortamları sunduğu yüksek motivasyon, sosyal etkileşim ve güvenli deneme-yanılma fırsatları sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecine gönüllü katılımını artırmaktadır (Çetin, 2025; Güneş, 2015).

Bloom (2012), tam öğrenme modelinde akademik başarıyı belirleyen üç temel değişkene odaklanmıştır. Modele göre bilişsel giriş davranışları (hazırbulunuşluk, ön bilgiler ve zihinsel beceriler) öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin yaklaşık %50'sini açıklarken, duyuşsal giriş özellikleri (ilgi, tutum ve akademik özgüven) ile öğretim hizmetinin niteliği (ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt ve düzeltme) kalan %50'lik dilimi oluşturmaktadır. Bu çerçevede öğrencinin konuya duyduğu ilgi ve öğrenme isteği gibi duyuşsal özelliklerin öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilediği görülmektedir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı olumlu duyuşsal deneyimlerden biri de eğlenmedir. Pekrun vd. (2002), eğlenmeyi bireyin bir etkinlik sırasında hissettiği olumlu, aktivasyonu yüksek akademik bir duygu olarak tanımlamakta ve bu duygunun öğrenme motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca eğlenme kavramını duygusal (etkinlikten zevk alma ve keyif duyma), bilişsel (merak ve ilgi) ve davranışsal (etkinliğe istekli katılım) olmak üzere üç temel boyutuyla ele almaktadır. Eğlenerek öğrenme, özellikle ilkökul döneminde öğrencilerin dikkat sürelerini artırmakta, öğrenme etkinliklerine gönüllü katılımını desteklemekte ve öğrenme sürecinin daha anlamlı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Batmaz, 2021; Boyraz & Serin, 2015; Çetin, 2025; Seçkin, 2023). Csikszentmihalyi'nin (1990) "akış kuramı", bireyin yaptığı etkinlikten keyif almasının öğrenme sürecine yoğunlaşmasını ve etkinliğe daha fazla katılım göstermesini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecinde eğlenmeleri, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun gelişmesinde ve öğrenmenin kalıcılılaşmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada oyun temelli etkinliklerin önemli bir rol oynadığı değerlendirilmektedir. Oyun temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek aktif katılımı teşvik etmekte, öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmekte ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Boyraz & Serin, 2015; Taştekin, 2020; Seçkin, 2023; Çetin, 2025). Hirsh-Pasek ve Golinkoff (2003), çocukların öğrenme

verimliliğinin, bireysel ilgi alanlarını merkeze alan ve onlara hareket serbestliği tanıyan esnek öğrenme ekosistemlerinde en üst düzeye çıktığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, çocuğun kendi merakı doğrultusunda yönlendirildiği ve özerk hareket edebildiği ortamlar, bilginin içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda duyuşsal giriş özelliklerinin oyun yoluyla desteklenmesi, öğretim hizmetinin niteliğini güçlendirerek öğrenmenin kalıcılığının artmasına katkıda bulunmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin günlük yaşam becerileri, sosyal ilişkiler, çevre bilinci ve değerler eğitimi gibi çok boyutlu kazanımlar edinmelerini amaçlayan temel derslerden biridir. Dersin içeriği incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımaları, sosyal ilişkiler geliştirmeleri ve toplumsal değerleri içselleştirmeleri gibi deneyim temelli öğrenme süreçlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu yönüyle Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren ve öğrenme sürecinde deneyim kazanmasını teşvik eden bir yapıya sahiptir. Bu nedenle oyun temelli öğretim etkinlikleri, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal katılımını destekleyebilecek etkili öğretim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Literatür incelendiğinde uluslararası (Chang vd., 2019; Squire, 2011) ve ulusal (Boyras & Serin, 2015; Çetin, 2025; Gözütok, 2006; Seçkin, 2023; Sönmez, 2018) literatür; oyun temelli öğrenmenin motivasyonu, katılımı ve akademik başarıyı artırdığı konusunda hemfikirdir. Ancak mevcut çalışmaların çoğu akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon gibi değişkenlere odaklanmıştır.

Literatürde oyun temelli öğrenmenin özellikle Hayat Bilgisi dersi bağlamında öğrencilerin derse yönelik eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde eğlenmeleri, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını ve derse katılımlarını etkileyebilecek önemli bir duyuşsal değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle oyun temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, literatüre katkı sağlayabilecek önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi bağlamında, özellikle ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin "eğlenme düzeyleri" üzerindeki etkisi sınırlı düzeyde incelenmiştir. Bu çalışma, oyun temelli öğretimin öğrencilerin derse yönelik eğlenme düzeylerine etkisini belirleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir:

- Hayat Bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin derse yönelik eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi (ön-test) ve uygulama sonrası (son-test) eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi (ön-test) ve uygulama sonrası (son-test) eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Creswell (2017), "deneysel desen"i değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan kurgular olarak tanımlar. Bu tanım ekseninde, çalışmada uygulanan oyun temelli etkinliklerin öğrenci eğlenme süreci üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla deneysel bir yol izlenmiştir. Bu araştırma, yöntemsel olarak deneysel yaklaşımlardan "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kurgusuna uygun şekilde tasarlanmıştır (Büyüköztürk, 2008). Gerçek deneysel desenlerin temel şartı olan seçkisiz atamanın, okul ortamındaki mevcut sınıfların yapısını bozmamak adına mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel desenler işlevsel bir seçenek sunmaktadır. Bu

doğrultuda araştırmada okulun doğal yapısı içerisinde yer alan ve ön test sonuçlarına göre denk olduğu belirlenen iki farklı şube deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Karasar'ın (2000) vurguladığı gibi, araştırmacı kontrolünde verilerin sistematik olarak incelendiği bu süreçte, deney grubunda “Oyun Temelli Etkinlikler” yürütülürken, kontrol grubunda mevcut “Geleneksel Yöntem” takip edilmiştir. Her iki gruptaki katılımcıların gelişimlerini izlemek amacıyla, deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene yönelik ölçümler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya ait deneysel desene ilişkin simgesel görüntü

GRUP	ÖN-TEST	DENEYSEL İŞLEM	SON-TEST
Deney Grubu	• Hayat Bilgisi Dersi Eğlenme Düzeyi Belirleme Ölçeği	Oyun Temelli Etkinlikler	• Hayat Bilgisi Dersi Eğlenme Düzeyi Belirleme Ölçeği
Kontrol Grubu		Müfredat Temelli Etkinlikler	

Tablo 1’de sunulan araştırma deseni, uygulanan deneysel müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini sistematik bir kontrol mekanizmasıyla izlemek üzere kurgulanmıştır. On haftalık zaman diliminde, gruplar arasındaki temel ayrım noktası uygulanan öğretim yöntemleridir. Bu doğrultuda deney grubundaki oyun odaklı tematik etkinliklerin, kontrol grubundaki geleneksel müfredat uygulamalarıyla karşılaştırılması, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba da uygulanan Hayat Bilgisi Dersi Eğlenme Düzeyi Belirleme Ölçeği (HBEÖ) ön test ölçümleri, katılımcıların başlangıç düzeylerini saptamanın yanı sıra grupların istatistiksel denkliliğini test etmeye olanak sağlamıştır.

Çalışma Grubu

2025-2026 akademik yılı içerisinde İç Anadolu Bölgesi’nin büyük bir ilindeki devlet ilkokulunda yürütülen bu çalışmanın katılımcı grubunu ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem seçiminde **uygun örnekleme yöntemi** kullanılmıştır. Örneklem seçiminde, araştırmanın doğası gereği ihtiyaç duyulan kurumsal iş birliği, eğitimcilerin gönüllülük esası ve ulaşılabilirlik gibi kriterler belirleyici olmuştur. İkinci sınıf düzeyi, Hayat Bilgisi dersi içeriklerinin oyun temelli etkinliklerle somutlaştırılmaya oldukça elverişli olması ve bu yaş grubundaki öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri gereği eğlenme temelli öğrenme süreçlerine ilgi göstermeleri sebebiyle araştırmanın merkezi olarak belirlenmiştir.

Grupların Karşılaştırılması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde, grupların deneysel işlem öncesinde bağımlı değişken açısından benzer özelliklere sahip olması temel kriter olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun denkliliğini bilimsel olarak doğrulamak amacıyla, ön testlerden elde edilen verilerin normallik varsayımları incelenmiş ve verilerin normal dağılım sergilediği saptanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, araştırmaya katılan şubelerin (2-A, 2-B, 2-C, 2-D, 2-E) deneysel işlem öncesindeki eğlenme düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3. Grupların Eğlenme Düzeylerine İlişkin ANOVA ve Welch ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	W	p
Gruplar Arası	1.237	4	0.309	2.029	.092

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	W	p
Grup İçi	26.225	172	0.152		
Toplam	27.463	176			
Welch		4		2.648	.039*

$p < .05$

Tablo 2’de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eğlenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4,172)=2.029$; $p=0.092$). Ancak varyansların homojenliği varsayımının sağlanmaması nedeniyle analizde Welch ANOVA testi kullanılmıştır. Welch ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencilerin eğlenme düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (Welch $W(4,85.40) = 2.65$; $p = .039$)

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanıma uygun olan Games-Howell post-hoc testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2018). Test sonuçları, anlamlı farkın yalnızca 2-A ($\bar{x}=1.56$) ve 2-C ($\bar{x}=1.79$) sınıfları arasında olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan sınıflar arasından kura yöntemiyle deney grubu olarak belirlenen 2-B sınıfı ile diğer sınıflar arasında, uygulama öncesinde eğlenme düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgu, kura sonucunda seçilen deney grubunun, çalışma başlangıcında diğer sınıflarla benzer ve karşılaştırılabilir bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun belirlenmesinde ise gruplar arası varyans ve ortalama benzerlikleri temel alınmıştır. Deney grubu olan 2-B sınıfının ön test ($\bar{x}=1.67$, $S= 0.47$) ve 2-D sınıfının ($\bar{x}=1.58$, $S=0.46$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar ve standart sapmalar arasındaki bu yüksek istatistiksel benzerlik ile 2-D sınıfının anlamlı farklılık gösteren uç grupların (2-A ve 2-C) dışında yer alması, araştırmanın iç geçerliğini güvence altına almak amacıyla bu şubenin kontrol grubu olarak atanmasını sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilkökul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki eğlenme düzeylerini ölçmek amacıyla Uluçınar vd.(2020) tarafından geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği (HBEÖ)" kullanılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Ölçek, ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin bu derse yönelik eğlenme düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Toplam 10 maddeden oluşan ölçek, iki alt boyuta sahiptir:

Dersin İçeriğiyle İlgili Eğlenme Düzeyi: 5 maddeden (E6, E1, E12, E11, E5) oluşmaktadır.

Dersin İşlenişiyile İlgili Eğlenme Düzeyi: 5 maddeden (E14, E10, E15, E2, E13) oluşmaktadır.

Ölçeğin Yapısı ve Puanlanması: Üçlü Likert tipinde hazırlanan ölçek; "Her Zaman (1)", "Bazen (2)" ve "Hiçbir Zaman (3)" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:

Ölçeğin toplamına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise "Dersin İçeriğiyle İlgili Eğlenme Düzeyi" için Cronbach alpha = 0.765, "Dersin İşlenişiyile İlgili Eğlenme Düzeyi" için ise Cronbach alpha = 0.596 değerleri elde edilmiştir.

Oyun Temelli Etkinliklerin Tasarlanması ve Planlanması

Pehlivan (2014), oyunla öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinde, oyunun öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğretilecek konunun niteliğine uygun biçimde yapılandırılmasının kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, konunun güçlük seviyesi, sınıfın fiziksel yapısı ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak sürecin en verimli şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Gee (2003), oyunların öğrenme ortamlarında anlam oluşturma ve stratejik düşünme becerilerini destekleyen yapılar sunduğunu ifade etmekte ve bu doğrultuda tasarlanan öğrenme süreçlerinin hem kalıcılığı artırdığını hem de eğlenceli bir öğrenme deneyimi sağladığını belirtmektedir.

Bu araştırmada, deney grubunda uygulanacak oyun temelli etkinliklerin tasarım süreci söz konusu kuramsal çerçeveye dayandırılmıştır. Bununla birlikte süreç yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonu ile zenginleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından, etkinlik içeriklerinin üretilmesi, çeşitlendirilmesi ve ilkökul düzeyine uyarlanması amacıyla Gemini tabanlı “gem” ve ChatGPT tabanlı “cpt” adlı özel yapay zekâ sohbet botları geliştirilmiştir. Bu sistemler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda yapılandırılarak eğitilmiştir. Yapay zekâ destekli bu tasarım sürecinde dikkate alınan oyun planlama aşamaları aşağıda sunulmaktadır:

- 1- Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesi
- 2- Oyun Ortamının Seçilmesi
- 3- Oyuncuların ve Grupların Tanımlanması
- 4- Oyuncu Özelliklerinin Belirlenmesi
- 5- Kaynak ve Materyallerin Tanımlanması
- 6- Eylem ve Etkileşim Sürecinin Planlanması
- 7- Dış Etkenlerin Göz Önünde Bulundurulması
- 8- Değerlendirme ve Puanlama Sisteminin Oluşturulması
- 9- Oyun Türünün Seçilmesi ve Sürecin Yapılandırılması

Belirtilen bu aşamalar, oyun temelli etkinliklerin sistematik ve etkili biçimde planlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı, yapay zekâ destekli araçlar (gem ve cpt) tarafından üretilen etkinlik taslaklarını ilgili kuramsal ilkeler çerçevesinde değerlendirmiş ardından alan uzmanlarının görüşlerine başvurarak etkinliklere uygulanabilir son şeklini kazandırmıştır.

Tablo 4. Deneysel İşlem Sürecinde Uygulanan Oyun Temelli Etkinlikler Planı

Öğrenme Çıktısı	Erdem ve Değerler	Oyun Türü ve Adı	Oyun Alanı	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta HB.2.4.2. Yaşadığı yerin yönetim birimleri ile ilgili kaynaklardan bilgi toplayabilme.	Sorumluluk, Liderlik, Toplumsal Katılım	Eğitsel Drama: Benim Mahallem, Benim Kararım.	Sınıf İçi	Sınıfta muhtarlık, belediye ve kaymakamlık masaları kurulur. Öğrenciler senaryolaştırılmış mahalle sorunlarını doğru birime giderek çözerler.	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programında yer alan standart işlevişi

Öğrenme Çıktısı	Erdem ve Değerler	Oyun Türü ve Adı	Oyun Alanı	Deney Grubu	Kontrol Grubu
2. Hafta HB.2.4.3. M. Kemal Atatürk'ün öğrencilik yıllarına ait anıları yorumlayabilme.	Çalışkanlık, Vatansızlık, Saygı	Pandomim ve Keşif Gizemli Sandık	Çok Amaçlı Salon (Çember Düzeni)	Araştırmacının getirdiği "Anı Sandığı"ndan rastgele nesneler (karga, defter vb.) çeken gruplar, bu nesnenin ait olduğu anıyı arkadaşlarına sessiz sinema ile anlatır.	
3. Hafta HB.2.4.4. Millî gün ve bayramların önemini yorumlayabilme.	Bağımsızlık, Vatansızlık	Dijital Oyun: Bayram Treni.	Etkileşimli Tahta	Dijital platformda (Wordwall vb.) millî bayramlara ait kavramlar ve görseller doğru vagonlara sürüklenerek eşleştirilir.	
4. Hafta HB.2.4.5. Dinî gün ve bayramların önemini yorumlayabilme.	Sevgi, Yardımlaşma, Saygı	Masa Oyunu: Ziyaret Yolu	Öğrenci Sıraları	Hazırlanan oyun tahtasında zar atılarak ilerlenir. Bayramlaşma ve ziyaret kurallarına göre ileri/geri gitme yönergeleri uygulanır.	
5. Hafta HB.2.5.1. Hava olayları ve mevsimler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme.	Doğal Yaşama Uyum	Kinestetik oyun: Mevsim Çemberleri	Bahçe / Sınıf	Yere 4 mevsim çemberi konur. Öğretmenin söylediği hava olayı veya kıyafete göre öğrenciler doğru mevsim çemberine atlarlar.	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programında yer alan standart işleyiş

Öğrenme Çıktısı	Erdem ve Değerler	Oyun Türü ve Adı	Oyun Alanı	Deney Grubu	Kontrol Grubu
6. Hafta HB.2.5.2. Doğadan yararlanarak yönünü belirleyebilme.	Araştırmacılık, Bilimsellik, Özgüven	Hazine Avı: Kayıp Pusula	Okul Bahçesi	Doğadaki yön bulma ipuçları (karınca yuvası, yosunlu ağaç) kullanılarak bahçeye saklanan hazineye (görev kartlarına) ulaşılır.	
7. Hafta HB.2.5.3. Afetlere karşı alınması gereken önlemlere ilişkin bilgi toplayabilme.	Tedbirli Olma, Dayanışma	Kart Eşleştirme: Afet Kahramanları	Sınıf İçi	Tahtadaki afet görselleri ile önlem materyali (düdük, fener) kartları eşleştirilir. Ardından "Çök-Kapan-Tutun" simülasyonu yapılır.	
8. Hafta HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilme.	Tutumluluk, Çevre Bilinci	İş Birlikli Yapboz: Dünyanın Enerjisi	Etkileşimli Tahta	Gruplar tasarruflu davranış senaryolarını doğru yanıtladıkça, akıllı tahtadaki renksiz dünya yapbozunun bir parçasını ekleyerek dünyayı renklendirirler.	

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, toplam 10 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem süreci; ön testin uygulanması, deneysel müdahale (Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Temelli Etkinlikler) ve son testin uygulanması olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır.

Ön Test Aşaması (1. Hafta)

Uygulamanın ilk haftasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeylerini belirlemek Hayat Bilgisi Dersi Eğlenme Düzeyi Belirleme Ölçeği (HBEÖ) her iki gruba da uygulanmıştır.

Deneysel İşlem Aşaması (2-9. Hafta)

Sekiz haftalık süreçte deney ve kontrol gruplarında farklı öğretim süreçleri yürütülmüştür. Deney grubundaki dersler bizzat araştırmacı tarafından işlenmiştir. Bu gruptaki ders sürecinde öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programında yer alan standart işleyiş baz alınarak yürütülmüş olup ardından haftada 2 ders saati olacak şekilde oyun temelli etkinlikler uygulanmıştır. Deneysel müdahalede kullanılan etkinliklerin tasarlanması aşamasında yapay zekâ araçlarından faydalanılarak çeşitli öneriler derlenmiş ve sonrasında alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda etkinliklere nihai şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir. Söz konusu etkinlikler, mevcut fiziksel imkânlar ölçüsünde standart sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Eş zamanlı olarak kontrol grubunda ise dersler, sınıfın kendi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya katılmaya istekli olan ve uygulama süreci hakkında araştırmacı tarafından önceden detaylı bir şekilde bilgilendirilen sınıf öğretmeni, dersleri TYMM programının öngördüğü standart akışa bağlı kalarak işlemiştir. Bu grupta oyun temelli etkinliklere yer verilmemiştir.

Son Test Aşaması (10. Hafta)

Uygulamanın son haftasında, gerçekleştirilen deneysel işlemlerin gruplar üzerindeki etkisini ve aralarındaki olası farklılaşmaları belirlemek amacıyla, ön testte kullanılan ölçme aracı (HBEÖ) son test olarak her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler, öğrencilerin eğlenme düzeylerindeki olası farklılaşmaları analiz etmek üzere istatistiksel sürece dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayılarının 50'nin altında olması ($n=35$ ve $n=37$) nedeniyle normallik sınavında Kolmogorov-Smirnov yerine Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Normallik analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. 2. Sınıf Öğrencilerinin Eğlenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Eğlenme Düzeyi Ölçeği	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	Shapiro-Wilk	<i>p</i>	Çarpıklık	Basıklık
2-A Sınıfı	37	1.56	0.33	0.933	0.028	1.03	1.91
2-B Sınıfı	35	1.67	0.47	0.848	0.001	1.28	1.10
2-C Sınıfı	35	1.79	0.33	0.963	0.285	0.17	0.99
2-D Sınıfı	37	1.58	0.46	0.919	0.010	0.61	-0.67
2-E Sınıfı	33	1.59	0.34	0.952	0.157	0.70	1.01

NOT: Ölçek puanlaması; 1 = Her Zaman, 2 = Bazen ve 3 = Hiçbir Zaman şeklindedir (Düşük puan yüksek eğlenme düzeyini temsil etmektedir.)

Tablo 4 incelendiğinde, beş farklı şubede (2-A, 2-B, 2-C, 2-D ve 2-E) öğrenim gören öğrencilerin Eğlenme Düzeyi Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları görülmektedir.

Kullanılan Eğlenme Düzeyi Ölçeğinden alınan puanların 1'e yaklaşması "Her Zaman" (yüksek eğlenme), 3'e yaklaşması ise "Hiçbir Zaman" (düşük eğlenme) anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda, ortalaması en düşük olan 2-A sınıfının ($\bar{x} = 1.56$), diğer sınıflara oranla eğlenme düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre; 2-C ($p = .285$) ve 2-E ($p = .157$) sınıflarında puanların normal dağılım sergilediği ($p > .05$) ancak 2-A, 2-B ve 2-D sınıflarında normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir sapma olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin hassasiyeti ve grup içi değişkenlikler göz önüne alınarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tüm şubeler için çarpıklık değerlerinin 0.17 ile 1.28 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.67 ile 1.91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin ± 2 sınırları içerisinde olması normal dağılım için yeterli bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, araştırmanın ilerleyen aşamalarında parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı; “Oyun temelli Hayat Bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin derse yönelik eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ulaşmak için üç alt problem belirlenmiştir. Belirlenen alt problemlere ait bulgular sırayla verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi (ön-test) ve uygulama sonrası (son-test) eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilen araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda Deney grubuna müdahaleden önce yapılan ön-test ve müdahaleden sonra yapılan eğlenme düzeylerini belirlemeye yönelik son-test puanlarındaki farklılaşma durumunu test etmek için yapılan analizlerin bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test puanlarına ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	df	t	p	d
Ön-test	35	1.67	0.47	34	-7.12	<0.001	1.20
Son-test	35	1.19	0.13				

Tablo 5 incelendiğinde, oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi eğlenme düzeyleri ($\bar{x} = 1.67$; $S = 0.47$) ile uygulama sonrası eğlenme düzeyleri ($\bar{x} = 1.19$; $S = 0.13$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t = -7.12$, $p < 0.001$]. Elde edilen sonuçlara göre, son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı derecede düşük çıkması veri toplama aracının puanlama yapısı gereği (düşük puan = yüksek eğlenme), uygulanan oyun temelli öğretimin öğrencilerin eğlenme düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü ($d = 1.20$) incelendiğinde, uygulamanın “çok geniş” düzeyde bir etkisinin olduğu söylenebilir ($d > 0.80$ geniş etki kabul edilir).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi (ön-test) ve uygulama sonrası (son-test) eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilen araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Kontrol grubuna TYMM Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki etkinliklerin yapılarak işlendiği sürecin sonunda yapılan eğlenme düzeylerini belirlemeye yönelik son-test puanlarındaki farklılaşma durumunu test etmek için yapılan analizlerin bulguları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test puanlarına ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön-test	37	1.58	0.46	36	- 0.94	0.354
Son-test	37	1.54	0.37			

Tablo 6 incelendiğinde, TYMM Hayat Bilgisi Ders kitabı doğrultusunda etkinliklerin yapıldığı Kontrol grubuna yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ön-test puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 1.58 , *S* = 0.46) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 1.54, *S* = 0.37) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır, [*t*= -0.94, *p* = 0.354] , Elde edilen bulgular, uygulanan işlemin veya zaman faktörünün ölçülen değişken üzerinde anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test eğlenme düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yürütülen on haftalık sürecin sonunda deney ve kontrol grupları son-test puanlarındaki farklılaşma durumunu test etmek için yapılan analizler ve bu analizlerin bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Deney Grubu ve Kontrol Grupları Son-Test puanlarına ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
2-B Sınıfı (Deney)	35	1.19	0.13	45.93	-5.45	<0.001	1.26
2-D Sınıfı (Kontrol)	37	1.54	0.37				

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-test eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz öncesinde yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı görülmüş (*F* = 32.82 ; *p* < 0.001); bu nedenle serbestlik derecesi düzeltilmiş (Welch's t-test) analiz sonuçları dikkate alınmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 1.19; *s* = 0.13) ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 1.54 ; *s* = 0.37) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [*t* = -5.45, *p* < 0.001]. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı (*d* = 1.26), bu farkın geniş (large) düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracının yapısı gereği düşük puanların yüksek eğlenme düzeyini temsil ettiği göz önüne alındığında; elde edilen bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin eğlenme düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, oyun temelli Hayat

Bilgisi öğretiminin öğrencilerin dersten aldıkları eğlenme düzeyini artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, oyun temelli Hayat Bilgisi öğretiminin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin derse yönelik eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, üç alt problem çerçevesinde tartışılmış ardından sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda deney grubunun eğlenme düzeyinin uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. Cohen (1988) ölçütlerine göre çok geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilen bu bulgu, oyun temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeyleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik duyuşsal tepkilerini olumlu yönde dönüştürdüğünü göstermesi bakımından ilgili alan yazınla örtüşmektedir. Pekrun vd. (2002), eğlenmenin aktivasyonu yüksek olumlu bir akademik duygu olduğunu ve bu duygunun öğrenme sürecine içsel katılımı artırdığını belirtmektedir. Oyun temelli ortamların sunduğu merak, rekabet, iş birliği ve anlık geri bildirim gibi unsurlar, öğrencilerin ders sürecinde bu olumlu duyguyu daha yoğun biçimde deneyimlemesine zemin hazırlamaktadır (Boyras ve Serin, 2015; Seçkin, 2023). Nitekim Csikszentmihalyi'nin (1990) akış kuramı da bireyin etkinlikten keyif almasının o etkinliğe olan katılım ve yoğunlaşmayı artırdığını ortaya koymakta; bu durum eğlenme düzeyindeki artışın kuramsal altyapısını güçlendirmektedir. Benzer şekilde Batmaz (2021), ilkökul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeylerinin derse katılım ve tutumla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada tasarlanan oyun temelli etkinliklerin eğitsel drama, dijital oyun, kinestetik oyun ve hazine avı gibi çeşitli türleri kapsamı, farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrencilerin derse yönelik eğlenme algısını güçlendirmiş olabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ön-test ve son-test eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu sonuç, geleneksel öğretim yöntemlerinin duyuşsal değişkenler üzerindeki sınırlı etkisini ortaya koyan alan yazın bulguları ile uyum içindedir. Bloom'un (2012) tam öğrenme modelinde öğretim hizmetinin niteliğinin duyuşsal özellikler üzerindeki belirleyici rolüne ilişkin vurgusu, bu bağlamda değerli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Standart müfredat temelli uygulamaların, öğrencilerde kayda değer bir duyuşsal dönüşüm yaratmadığı buna karşın mevcut eğlenme düzeyini büyük ölçüde koruduğu söylenebilir. Bu durum, kontrol grubunun ön-test ortalamalarının zaten görece yüksek eğlenme düzeyine işaret etmesiyle de ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle belirli düzeyde bir tavan etkisinin söz konusu olduğu değerlendirilebilir. Seçkin (2023) de benzer biçimde, eğlenme düzeyinin bireysel ve bağlamsal değişkenlerle şekillendiğini ve yalnızca zaman faktörünün bu değişken üzerinde belirleyici bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney ve kontrol gruplarının son-test eğlenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır Cohen (1988) sınır değerleri çerçevesinde geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilen bu bulgu, oyun temelli Hayat Bilgisi öğretiminin öğrencilerin eğlenme düzeylerini artırmada geleneksel yöntemle kıyasla anlamlı ölçüde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, Hayat Bilgisi öğretiminde oyun temelli yaklaşımların öğrencilerin duyuşsal katılımını güçlendirdiğine işaret eden ulusal ve uluslararası çalışmalarla örtüşmektedir (Boyras ve Serin, 2015; Çetin, 2025; Squire, 2011; Taştekin, 2020). Hirsh-Pasek ve Golinkoff (2003), çocukların bireysel ilgi ve

özerkliklerine alan tanınan esnek öğrenme ortamlarında daha verimli öğrendiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada uygulanan etkinliklerin —kinestetik oyunlar, drama ve dijital platformlar gibi farklı türlere yayılmış olması— çeşitli öğrenme stillerine aynı anda hitap etmiş ve farklı öğrencilerde farklı biçimlerde eğlenme deneyimi yaratmış olabilir. Ayrıca TYMM'nin öngördüğü “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesiyle örtüşecek şekilde tasarlanan etkinliklerin, değerlerin deneyimsel süreçler yoluyla içselleştirilmesine katkı sağladığı ve bu durumun öğrencilerin dersi anlamlı bulmasını artırarak eğlenme düzeyini yükselttiği düşünülmektedir (MEB, 2024). Gee (2003) de oyunların anlam oluşturma ve stratejik düşünmeyi destekleyen yapılar sunduğunu vurgulayarak bu görüşü kuramsal düzeyde desteklemektedir.

Bu araştırma, oyun temelli Hayat Bilgisi öğretiminin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin derse yönelik eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiş ve üç temel sonuca ulaşmıştır. İlk olarak, oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin eğlenme düzeyleri uygulama sürecinin ardından anlamlı biçimde artmıştır. İkinci olarak, geleneksel öğretim sürecinin yürütüldüğü kontrol grubunda ön-test ve son-test eğlenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Pratik etki büyüklüğü de ihmal edilebilir düzeyde kalmıştır. Üçüncü olarak, uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bütün bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, oyun temelli öğretimin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eğlenme düzeylerini artırmada geleneksel öğretime kıyasla belirgin biçimde daha etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu bulgu, oyun temelli öğrenmenin duyuşsal katılımı güçlendirdiğini savunan ulusal ve uluslararası alan yazın ile kuramsal altyapısını destekleyen Pekrun vd. (2002)'nin duygu-motivasyon modeli ve Csikszentmihalyi'nin (1990) akış kuramıyla örtüşmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle uygulamaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin duyuşsal katılımını desteklemeye yönelik olarak oyun temelli etkinliklere ders planlarında sistematik biçimde yer vermeleri önerilmektedir. Özellikle eğitsel drama, kinestetik oyunlar ve dijital platformlar gibi farklı türlerin bir arada kullanılması, çeşitli öğrenme stillerine hitap ederek eğlenme deneyimini daha geniş bir öğrenci kitlesine yaygınlaştırabilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarında oyun temelli öğretim etkinliklerinin tasarımına ve uygulamasına ilişkin yeterliklerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi de büyük önem taşımaktadır. TYMM'nin “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi doğrultusunda hazırlanan oyun temelli etkinliklerin, değerlerin deneyimsel süreçlerle içselleştirilmesine katkı sağladığı göz önüne alındığında, bu tür uygulamaların ilkökul birinci kademesinin tüm sınıf düzeyleri için ders kitabı etkinliklerine entegre edilmesi ve müfredat tasarımında sistematik olarak ele alınması önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İleride yürütülecek araştırmalar için de çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Bu araştırma tek bir okulda ve sınırlı bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Farklı okul türleri, bölgeler ve sosyoekonomik koşullar dahilinde daha geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilecek çalışmalar, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Oyun temelli öğretimin yalnızca eğlenme düzeyi üzerindeki değil, tutum, motivasyon ve akademik başarı gibi diğer duyuşsal ve bilişsel değişkenler üzerindeki etkilerini de bütüncül biçimde ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Son olarak, karışık yöntemli araştırma desenlerinin benimsenmesi ve öğrenci görüşme ya da gözlem verilerinin istatistiksel bulgularla birlikte değerlendirilmesi, oyun temelli öğretimin etki mekanizmalarını daha derinlemesine anlamlandırmaya katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Batmaz, O. (2021). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1535-1547. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.934527>

Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1976)

- Boyras, C. ve Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Chang, K. E., Zhang, J., Huang, Y. S., Liu, T. C. ve Sung, Y. T. (2019). Applying augmented reality in physical education on motor skills learning. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 685-697.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Çetin, H. (2025). *Oyun temelli matematik öğretiminin 8. sınıf matematik dersindeki başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayınları.
- Güneş, G. (2015). Oyun temelli öğrenmenin eğitimdeki yeri: Matematik eğitimi örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(5), 120-135.
- Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flashcards*. Rodale.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (9. baskı). Dinamik Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB Yayınları.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4.
- Seçkin, İ. (2023). *Hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyinin inanç, tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenleriyle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Sönmez, Ö. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde çocuk hakları. R. Turan ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* içinde (ss. 402-409).
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson Education.
- Taştekin, N. S. (2020). *Oyun temelli öğrenme yaklaşımının ilkokulda çocukların İngilizce öğrenme motivasyonuna ve konuşma becerilerine etkileri: Yarı-deneysel araştırma* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹⁰

Development of a Reading Comprehension Strategies and Instruction Awareness Questionnaire for Teachers: A Validity and Reliability Study

Ayşe Nur Alkoç Sayan¹¹, Birsen Doğan¹²

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ve bu stratejilerin öğretimine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Okuduğunu anlama, bireyin metni anlamlandırma sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri etkin biçimde kullanmasını gerektiren çok boyutlu bir süreç olarak bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin sahip olduğu strateji farkındalığı, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak ilgili alan yazında, öğretmenlerin hem strateji kullanımını hem de strateji öğretimine yönelik farkındalıklarını birlikte değerlendiren ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda geliştirilen “Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formu” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin farkındalıklarını, ikinci bölüm ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine yönelik farkındalıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Birinci bölümde, soru sorma, bağ kurma, tahmin etme, çıkarım yapma, görselleştirme, özetleme, anlamayı izleme ve değerlendirme, olmak üzere yedi okuduğunu anlama stratejisine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise karşılıklı öğretim stratejisi, işbirlikli stratejik okuma, doğrudan strateji öğretimi ve dönüşümsel strateji öğretimi ele alınmıştır. Her bir stratejiye yönelik üç soru, toplamda 21 soru hazırlanmış ve tüm sorular senaryo temelli açık uçlu sorular biçiminde yapılandırılmıştır. Katılımcılardan, verilen senaryo ile ilgili stratejiyi bularak yazmaları istenmiştir. Ölçme aracının geliştirilme sürecinde öncelikle kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 12 alan uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca, kapsam geçerliği sürecinde soruların dil ve ifade uygunluğu ile ölçme aracının kullanılabilirliği de değerlendirilmiştir. Nihai şeklini alan formların, soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek üzere altı sınıf öğretmeni ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında, pilot uygulama Aydın ilinde görev yapan 200 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, birinci bölümden 7, ikinci bölümden 4 soru çıkarılmıştır. Birinci formun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .62 ile .76 arasında değişmektedir. Faktör analizi toplam varyansın %63’nü açıklamıştır ($\chi^2/df=2.33$). İkinci formun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .59 ile .72 arasında değişmektedir. Faktör analizi toplam varyansın %65’ni açıklamıştır ($\chi^2/df=2.08$). Elde edilen bulgular doğrultusunda formun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, strateji farkındalığı, strateji öğretimi, sınıf öğretmenleri

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable assessment tool to determine classroom teachers’ levels of awareness regarding reading comprehension strategies and the instruction of these

¹⁰ Bu geçerlik ve güvenilirlik çalışması, “Sınıf Öğretmenleri için Geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Programının İlkokul Öğrencilerine Yansımaları” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹¹ Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, e-posta: aysenur09alkoc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0793-5605

¹² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, e-posta: bdogan@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0271-4317

strategies. Reading comprehension is known to be a multidimensional process that requires individuals to effectively use cognitive and metacognitive strategies in the process of making sense of a text. Teachers' awareness of these strategies plays a significant role in developing students' reading skills. However, the relevant literature indicates that there are limited assessment tools that evaluate both teachers' awareness of strategy use and their awareness of strategy instruction. Developed within this scope, the "Awareness Form on Reading Comprehension Strategies and Instruction for Teachers" consists of two sections. The first section aims to measure teachers' awareness of reading comprehension strategies, while the second section aims to measure their awareness regarding the instruction of these strategies. The first section covers seven reading comprehension strategies: asking questions, making connections, predicting, inferring, visualizing, summarizing, monitoring and evaluating understanding. The second section addresses reciprocal teaching, cooperative strategic reading, direct instruction of strategies, and transactional strategies instruction. Three questions were prepared for each strategy, for a total of 21 questions, and all questions were structured as open-ended questions based on sample scenarios. Participants were asked to identify and write down a strategy related to the given scenario. During the development process of the assessment tool, input was sought from 12 subject matter experts and one assessment specialist, primarily to ensure content validity. Additionally, as part of the content validity process, the appropriateness of the questions' language and phrasing, as well as the usability of the assessment tool, were evaluated. A pre-test was conducted with six classroom teachers to evaluate the comprehensibility of the questions in the final versions of the forms. As part of the validity and reliability analyses of the assessment tool, a pilot study was conducted with 200 classroom teachers working in Aydın Province. As a result of the analyses, 7 questions were removed from the first section and 4 from the second. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the first form ranged from .62 to .76. Factor analysis explained 63% of the total variance ($\chi^2/df=2.33$). The Cronbach's alpha reliability coefficients for the second form ranged from .59 to .72. Factor analysis explained 65% of the total variance ($\chi^2/df = 2.08$). Based on these findings, it was determined that the validity and reliability levels of the form are acceptable.

Keywords: Reading comprehension, strategy awareness, strategy instruction, classroom teachers

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, bilgiye erişimi kolaylaştırmakla birlikte, bu bilgiyi anlamlandırmayı daha karmaşık hale getirmiştir. Bu nedenle bireylerin yalnızca bilgiye ulaşması değil, ulaştığı bilgiyi doğru biçimde anlaması da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte okuma ve okuduğunu anlama becerileri temel bir rol üstlenmektedir.

Bireysel ve toplumsal gelişim için temel bir rol üstlenen okuma ve okuduğunu anlama becerileri, eğitim ve öğretimde önemli katkılardan birini sunmaktadır (Akyol, 2025). Okuma, yazılı dili anlamlandırma süreci olarak tanımlanırken, bu süreç yazılı sembollerin görsel olarak algılanmasıyla başlamaktadır. Okuyucu, metindeki bilgileri işleyerek anlamlar oluşturur. Sürecin sonunda yazarın vermek istediği mesajın anlaşılması hedeflenir. Okuma, algılama, anlamlandırma ve yorumlama süreçlerinin birlikte işlediği dinamik bir yapıya da sahiptir (Alkan ve Özkan, 2023; Rumelhart, 2013). Okuma aynı zamanda bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen temel dil becerilerinden biri olarak bilinmektedir. Bu beceri, bilgiye ulaşmayı, bilgiyi değerlendirmeyi ve yeni anlamlar oluşturmayı sağlamaktadır (Güvey Aktay ve Anılan, 2021). Bu nedenle okuduğunu anlama, aktif bir bilişsel yapılandırma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin metinleri daha iyi anlama sürecine yönelik olarak daha etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi günümüz eğitim ortamında hala önemli bir tartışma konusu olarak öne çıkmaktadır (Doğan, 2002). Günümüzde okuma öğretimi farklı kuramsal yaklaşımlar temelinde yürütülmektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen okuma modelleri, öğretim sürecine yön vermektedir. Öğretmenlerin bu modellere ilişkin bilgi sahibi olması önem taşımaktadır. Okuma öğretiminde görev alan tüm paydaşların bu modelleri etkili biçimde kullanması, nitelikli okurlar yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır (Güvey Aktay ve Anılan, 2021).

Uluslararası değerlendirme sonuçları incelendiğinde, PISA (2022) ve PIRLS (2021) verileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli güçlükler yaşadığını göstermektedir. Bu bulgular, okuma becerisinin yalnızca bireysel bir yeterlik olarak ele alınamayacağını, etkili biçimde geliştirilmesi ve

öğretilmesi gereken temel bir eğitim alanı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Mullis vd., 2023; OECD, 2023). Nitekim Arslan Özer (2022) göre okuma becerisinin nasıl geliştirileceği ve etkili biçimde nasıl öğretilceği uzun yıllardır eğitim araştırmalarında önemli bir araştırma konusu da olmuştur.

Hall'e (2005) göre, öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı sorunların önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin bu süreci kendi sorumluluk alanlarının dışında görmeleridir. Oysaki okuduğunu anlama, öğretmen ve öğrencilerinin birlikte yapılandığı bir süreçtir. Nitekim Sulistyani ve diğerleri (2022) ve Tary ve diğerleri (2026) okuduğunu anlamada öğretmenlerin eğitim sürecindeki önemli rolünü vurgulamaktadır.

Türkiye'de okuduğunu anlama stratejilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünün öğrenci örnekleriyle yürütüldüğü görülmektedir (Bayar, 2022; Baydık, 2011; Bulut, 2013; Can, 2024; Çapoğlu, 2021; Çöğmen, 2018; Doğan, 2006; Epçaçan, 2008; Kaptan, 2023; Kanmaz, 2012; Tosun Kaya, 2018; Tosun Kaya ve Doğan, 2020). Buna karşın, yalnızca öğretmenleri kapsayan araştırmaların sayısı daha sınırlıdır (Ateş ve Yıldırım, 2014; Şahin ve Ergül, 2022; Toksun Erdağı, 2017; Varol ve Varol, 2022). Ayrıca, öğretmen ve öğrenci örneklerinin birlikte ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018; Bulut, 2018; Doğan vd. 2021; Sulak ve Behriz, 2018). Bu sonuçlara göre alan yazının büyük bölümünün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye odaklandığı ve çoğunlukla öğrenci örnekleriyle yürütüldüğü görülmektedir (Bayar, 2022; Baydık, 2011; Bulut, 2013; Çapoğlu, 2021; Çöğmen, 2018; Doğan, 2006; Epçaçan, 2008; Kanmaz, 2012; Tosun Kaya, 2018). Bununla birlikte, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere etkili biçimde kazandırılabilmesi için bu süreci yürütecek öğretmenlerin strateji bilgisi ve öğretim uygulamaları açısından yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Son 30 yıl incelendiğinde genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin, okuduğunu anlama stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Biancarosa ve Snow, 2006; Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır, 2024; Klingner vd., 2010; Öztürk, 2020; Rice vd., 2024; Vaughn vd., 2011). Araştırmalar, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin öğretime yönelik bilgi, farkındalık ve uygulamalarını konu alan çalışmaların sınırlı olduğunu söylemektedir (Rice vd., 2024). Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik farkındalıklarını değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi, alan yazında vurgulanan önemli gereksinimlerden biridir (Öztürk, 2020).

Bu gereksinimden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ve bu stratejilerin öğretime ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; "Araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri ve öğretimi farkındalık formunun kapsam geçerliği ve görünüş (yüzey) geçerliği yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri formuna ilişkin geçerlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?

Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri formuna ilişkin güvenilirlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?

Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri öğretimi formuna ilişkin geçerlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?

Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri öğretimi formuna ilişkin güvenilirlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri ve öğretimi farkındalık formunun geliştirilmesini amaçlayan nicel bir çalışmadır. Ölçme aracının geliştirilme sürecinde madde oluşturma, kapsam geçerliği, pilot uygulama, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada ölçme aracının geliştirilme sürecinin farklı aşamalarında geçerlik ve güvenirlik kanıtları elde etmek amacıyla iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Her çalışma grubu, araştırmanın ilgili aşamasının amacına uygun olarak belirlenmiştir. Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında çalışma grubunun araştırmanın amacına uygun biçimde belirlenmesi önem taşımaktadır (Cohen vd., 2018). Bu kapsamda pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi ve geçerlik ile güvenirlik analizlerinin yürütülmesi için farklı katılımcı gruplarından yararlanılmıştır.

Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci çalışma grubunu “Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formunun” geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, geliştirilen farkındalık formunun hedef kitlesini oluşturan sınıf öğretmenlerine ulaşmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması için Aydın ilinde görev yapan 200 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

Araştırmada örneklem büyüklüğü belirlenirken mümkün olduğunca fazla katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Literatürde faktör analizleri için madde sayısının 5 ila 10 katı kadar katılımcı önerilmekle birlikte (Boateng, 2018, Gorsuch, 1983, MacCallum, 1999), güncel yaklaşımlar örneklem yeterliliğinin yalnızca bu kurala göre değerlendirilmemesi gerektiğini, veri yapısı ve faktör özelliklerinin de dikkate alınmasının önem taşıdığını belirtmektedir (Boateng, 2018, Worthington ve Whittaker, 2006.).

İkinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu, geliştirilen “Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formunun” geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, geliştirilen farkındalık formunun hedef kitlesini oluşturan sınıf öğretmenlerine ulaşmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması için veri toplama sürecinde Aydın ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Aynı 20 öğretmene dört hafta arayla test tekrar test güvenirliği için form ikinci defa uygulanmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçme aracının geliştirilme süreci literatür tarama ve madde havuzu oluşturma, uzman değerlendirmeleri ve pilot uygulama alt başlıklarıyla sunulmuştur.

Literatür Tarama ve Madde Havuzu Oluşturma

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde, öncelikle okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin öğretime ilişkin alan yazın incelenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda; soru sorma, bağ kurma, tahmin etme, çıkarım yapma, görselleştirme, özetleme anlamayı izleme ve değerlendirme gibi temel stratejiler ile karşılıklı öğretim stratejisi, işbirlikli stratejik okuma, doğrudan strateji öğretimi ve dönüşümsel strateji öğretimi yaklaşımları dikkate alınmıştır.

Literatürde okuduğunu anlama sürecinin bilişsel ve üstbilişsel yönlerini vurgulayan çalışmalar doğrultusunda, öğretmenlerin bu stratejileri tanıma, ayırt etme ve öğretim sürecinde yapılandırma becerilerini ortaya koyabilecek senaryolar geliştirilmiştir (Afflerbach vd., 2008; Duke ve Pearson, 2002; Öztürk, 2020). Bu kapsamda, öğretmenlerin yalnızca kuramsal bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda uygulamaya dönük farkındalıklarını değerlendirebilmek amacıyla sorular senaryo temelli olacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu süreçte, soruların açık, anlaşılır, tek boyutlu ve öğretmenlerin sınıf içi deneyimleriyle ilişkilendirilebilir olmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak formda, okuduğunu anlama stratejilerine yönelik 21, strateji öğretime yönelik ise 12 açık uçlu soru yer almıştır. Böylece oluşturulan soru havuzunun, ölçülmek istenen yapıyı kuramsal olarak temsil etmesi ve kapsam geçerliğini desteklemesi amaçlanmıştır.

Uzman Değerlendirmeleri

Ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada katılımcılar, belirli bir uzmanlık düzeyine sahip bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2018; Johnson ve Christensen, 2019). Ölçüt olarak okuma eğitimi alanında akademik çalışmaları bulunan öğretim üyeleri esas alınmıştır. Bu kapsamda 12 uzmana elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır. Uzmanlara taslak form ile uzman değerlendirme formu gönderilmiştir. Değerlendirme süreci sonunda dokuz uzmandan geri bildirim alınmıştır. Bu uzmanlar, Türkçe eğitimi, sınıf eğitimi, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanlarında görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Uzmanların farklı üniversitelerde (Burdur Mehmet Akif Ersoy, Denizli Pamukkale, Aydın Adnan Menderes, Uludağ, Muğla Sıtkı Koçman, Celal Bayar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Florida State University) görev yapıyor olması değerlendirme sürecine kurumsal ve bölgesel çeşitlilik kazandırmıştır. Uzmanlardan maddeleri kapsam, ifade açıklığı, dil uygunluğu, ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi ve ölçme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca gerekli gördükleri maddeler için Word dosyası üzerinde açıklama ve önerilerini belirtmeleri talep edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ön Uygulama

Araştırmanın ön uygulamasında, geliştirilen “Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formunun” ön uygulamasına katılan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Ön uygulama, üç kadın ve üç erkek olmak üzere toplam altı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamanın amacı, ölçme aracındaki maddelerin anlaşılabilirliğini, uygulanabilirliğini ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları belirlemektir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Ön uygulama sonrasında öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Pilot Uygulama

Araştırmanın birinci çalışma grubunu, geliştirilen “Öğretmenler İçin Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Öğretimi Farkındalık Formunun” pilot uygulamasına katılan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Pilot uygulama, Aydın ilinde çalışan 200 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın amacı, ölçme aracındaki maddelerin anlaşılabilirliğini, uygulanabilirliğini ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları belirlemektir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Pilot uygulama sonrasında öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, ölçme aracı geliştirme çalışmalarında izlenen temel aşamalar doğrultusunda planlanmış ve yürütülmüştür. İlk aşamada literatür doğrultusunda kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri ve öğretimi farkındalık formunun taslak maddeleri hazırlanmıştır. İkinci aşamada taslak formun kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonunda ölçme aracına son şekli verilmiş ve Aydın ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden araştırma verileri toplanmıştır. Son aşamada ise ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizleri gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2018; Garson, 2022; Gay ve Mills, 2018; McMillan ve Schumacher, 2014). Tüm bu analizler sonucu ise form son şeklini almıştır. Son şekle göre ise formun birinci bölümünde 14, ikinci bölümünde 8 soru yer almıştır (Ek 1). Ölçme aracının test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla, 20 sınıf öğretmenine iki farklı zamanda uygulama yapılmış ve uygulamalardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara alt problemler çerçevesinde yer verilmiştir. Öncelikle okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri öğretimine ait geçerlik sonuçları sunulmuştur. Ardından ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri öğretimi güvenilirliğine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu Geçerlik Çalışması

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri formuna ilişkin geçerlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri bölümü yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile sınanmıştır. KMO katsayısının .80'in üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine elverişli olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Okuduğunu Anlama Stratejileri Birinci Formu için KMO örneklem yeterliliği katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 934.76$; SD = 91; $p < .001$). Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde temel bileşenler analizi ile Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu Geçerlik Çalışması: Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Ortak Varyans</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonu</i>
Faktör 1: Bağ Kurma ($\alpha = .76$)			
Madde 1	.78	.64	.58
Madde 11	.74	.59	.55
Faktör 2: Özetleme ($\alpha = .73$)			
Madde 2	.81	.67	.61
Madde 12	.77	.62	.57
Faktör 3: Anlamayı İzleme ve Değerlendirme ($\alpha = .71$)			
Madde 3	.75	.58	.53
Madde 8	.72	.55	.50
Faktör 4: Görselleştirme ($\alpha = .68$)			
Madde 4	.70	.54	.49
Madde 13	.73	.57	.52
Faktör 5: Soru Sorma ($\alpha = .74$)			
Madde 5	.79	.65	.59
Madde 9	.76	.61	.56
Faktör 6: Çıkarım Yapma ($\alpha = .62$)			
Madde 6	.68	.51	.45
Madde 10	.64	.47	.42
Faktör 7: Tahmin Etme ($\alpha = .69$)			
Madde 7	.72	.56	.50
Madde 14	.70	.53	.48

Tablo 1'e göre, ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri bölümü başlangıçta 21 maddeden oluşmaktadır. Madde analizleri sonucunda her alt boyutta güvenilirliği düşüren bir madde çıkarılmış ve form son hâlinde 14 madde ile 7 alt boyuttan oluşmuştur. Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan yedi faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının toplam varyansın %63'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı ve herhangi bir binişik madde bulunmadığı görülmüştür.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri formuna ilişkin güvenilirlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak için ölçme aracının iç

tutarlılığı Cronbach Alfa katsayıları ile değerlendirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının .62 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Alt boyutların iki maddeden oluştuğu dikkate alındığında bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021).

Ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri birinci bölümüne ilişkin yarıya bölme güvenirliğini incelemek amacıyla ölçek, tek ve çift numaralı maddelerden oluşan iki eşit parçaya ayrılmış, bu iki yarıdan elde edilen ortalama puanlar arasındaki korelasyon katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür ($r = .84$; $p < .001$). Ardından Spearman-Brown formülü $2r/(1+r)$, uygulanmış ve ölçme aracının güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme aracının test-tekrar test güvenirliğini belirlemek amacıyla, 20 sınıf öğretmenine iki farklı zamanda uygulama yapılmış ve uygulamalardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bu incelemeye bağlı bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuduğunu anlama stratejileri formunun test-tekrar test güvenirliğine ilişkin bulgular

<i>Alt boyut</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bağ kurma	Birinci uygulama	20	0.88	0.32	.690	< .001
	İkinci uygulama	20	1.85	0.33		
Özetleme	Birinci uygulama	20	0.73	0.55	.641	.002
	İkinci uygulama	20	1.78	0.41		
Anlamayı izleme	Birinci uygulama	20	0.30	0.41	.647	.002
	İkinci uygulama	20	1.60	0.48		
Görselleştirme	Birinci uygulama	20	0.88	0.28	.836	< .001
	İkinci uygulama	20	1.78	0.44		
Soru sorma	Birinci uygulama	20	0.78	0.50	.640	.002
	İkinci uygulama	20	1.88	0.32		
Çıkarım yapma	Birinci uygulama	20	0.45	0.48	.897	< .001
	İkinci uygulama	20	1.48	0.57		
Tahmin etme	Birinci uygulama	20	0.68	0.41	.883	< .001
	İkinci uygulama	20	1.63	0.56		

Not. r: Pearson Korelasyon Katsayısı; SS: Standart Sapma.

Tablo 2’ye göre birinci ve ikinci uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları bağ kurma alt boyutunda $r=.690$, özetleme alt boyutunda $r=.641$, anlamayı izleme alt boyutunda $r=.647$, görselleştirme alt boyutunda $r=.836$, soru sorma alt boyutunda $r=.640$, çıkarım yapma alt boyutunda $r=.897$ ve tahmin etme alt boyutunda $r=.883$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının tamamı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.01$). Korelasyon katsayılarının .640 ile .897 arasında değişmesi, ölçüm aracının alt boyutlarından elde edilen puanların zamana karşı orta ve yüksek düzeyde kararlılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Formu Geçerlik Çalışması

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri öğretimi formuna ilişkin geçerlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri öğretimi bölümünde yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile sınanmıştır. KMO katsayısının .80’in üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine elverişli olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Formu için KMO örneklem yeterliliği katsayısı .83 olarak hesaplanmış, Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 487.34$; $SD = 28$; $p < .001$). Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde temel bileşenler analizi ile Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. İkinci bölüme ilişkin açımlayıcı faktör analizi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Formu Geçerlik Çalışması: Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüklü</i>	<i>Ortak Varyans</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonu</i>
<i>Faktör 1: Karşılıklı Öğretim Stratejisi ($\alpha = .72$)</i>			
<i>Madde 1</i>	.81	.66	.60
<i>Madde 3</i>	.77	.61	.56
<i>Faktör 2: İşbirlikli Stratejik Okuma ($\alpha = .68$)</i>			
<i>Madde 2</i>	.75	.58	.52
<i>Madde 5</i>	.71	.54	.49
<i>Faktör 3: Dönüşümsel Okuma Stratejisi ($\alpha = .64$)</i>			
<i>Madde 4</i>	.70	.53	.47
<i>Madde 7</i>	.67	.50	.45
<i>Faktör 4: Doğrudan Öğretim Stratejisi ($\alpha = .59$)</i>			
<i>Madde 6</i>	.65	.48	.42
<i>Madde 8</i>	.62	.45	.40

Tablo 3' e göre, ölçme aracının ikinci bölümüne ilişkin madde analizleri sonucunda dört madde formdan çıkarılmıştır. Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının toplam varyansın %65'ini açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı ve herhangi bir binişik madde bulunmadığı görülmüştür.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Formu Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenler için okuduğunu anlama stratejileri öğretimi formuna ilişkin güvenilirlik yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ölçme aracının iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayıları ile değerlendirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının .59 ile .72 arasında değiştiği belirlenmiştir. Alt boyutların iki maddeden oluştuğu dikkate alındığında bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021).

Ölçme aracının okuduğunu anlama stratejileri bölümüne ilişkin yarıya bölme güvenilirliğini incelemek amacıyla ölçek, tek ve çift numaralı maddelerden oluşan iki eşit parçaya ayrılmış, bu iki yarıdan elde edilen ortalama puanlar arasındaki korelasyon katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür ($r = .80$; $p < .001$). Ardından Spearman-Brown formülü $2r/(1+r)$, uygulanmış ve ölçme aracının güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

İkinci formun test tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla, 20 sınıf öğretmeninden iki farklı zamanda elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bu incelemeye bağlı bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuduğunu anlama stratejileri öğretimi formunun test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin bulgular

<i>Alt boyut</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Karşılıklı öğretim stratejisi	Birinci uygulama	20	0.65	0.46	.849	< .001
	İkinci uygulama	20	1.73	0.41		
İş birlikli stratejik okuma	Birinci uygulama	20	0.75	0.38	.920	< .001
	İkinci uygulama	20	1.75	0.41		
Dönüşümsel okuma stratejisi	Birinci uygulama	20	0.65	0.49	.755	< .001
	İkinci uygulama	20	1.58	0.47		
Doğrudan öğretim stratejisi	Birinci uygulama	20	0.73	0.38	.856	< .001
	İkinci uygulama	20	1.73	0.44		

Not. r: Pearson Korelasyon Katsayısı; SS: Standart Sapma.

Tablo 4'te sunulmuş bulgulara göre birinci ve ikinci uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları karşılıklı öğretim stratejisi alt boyutunda $r=.849$, iş birlikli stratejik okuma alt boyutunda $r=.920$, dönüşümsel okuma stratejisi alt boyutunda $r=.755$ ve doğrudan öğretim stratejisi alt boyutunda $r=.856$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının tamamı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.001$). Korelasyon katsayılarının .755 ile .920 arasında değişmesi, ikinci formun alt boyutlarından elde edilen puanların zamana karşı yüksek düzeyde kararlılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Mevcut çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri ile bu stratejilerin öğretimine yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, ölçme aracının kuramsal yapıyla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Uzman görüşleri, pilot uygulama ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, ölçme aracının sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin öğretimine yönelik farkındalıklarını belirlemede kullanılabilecek nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, geliştirilen ölçme aracının hem kuramsal temelleri hem de istatistiksel analiz sonuçları açısından yeterli kanıtlar sunduğunu göstermektedir.

Formun zamana karşı kararlılığını belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test analizlerinde, okuduğunu anlama stratejilerine yönelik farkındalık bölümündeki alt boyutların korelasyon katsayılarının .640 ile .897 arasında değiştiği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine yönelik farkındalık bölümünde ise korelasyon katsayıları .755 ile .920 arasında değişmiştir. Elde edilen katsayıların tamamının pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olması, formun her iki bölümünün de zamana karşı tutarlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, geliştirilen formun test-tekrar test güvenirliğinin yeterli ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, ölçme aracı geliştirme sürecinde kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlik kanıtlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan alan yazın ile örtüşmektedir (Creswell, 2018; DeVellis ve Thorpe, 2021; Gay ve Mills, 2018; McMillan ve Schumacher, 2014; Worthington ve Whittaker, 2006). Bunun yanı sıra araştırma bulguları, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik farkındalıklarının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarına duyulan gereksinimi vurgulayan Öztürk (2020) ile Tary ve diğerlerinin (2026) bulgularıyla da örtüşmektedir.

Bu bulgular ışığında literatür incelendiğinde etkili okuduğunu anlama öğretiminin öğretmenlerin stratejilere ilişkin bilgi, farkındalık ve öğretim yeterlikleriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Afflerbach vd., 2008; Duke ve Pearson, 2002). Ayrıca Tary ve diğerleri (2026), öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik araştırmaları kapsayan incelemelerinde, okuma stratejilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve uygulamaların sistematik biçimde değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin öğretimine yönelik farkındalıklarının güvenilir ve geçerli bir araçla belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada geliştirilen farkındalık formunun, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde, hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ortaya konulmasında ve bu alanda yürütülecek araştırmalarda kullanılabilecek önemli bir ölçme aracı olarak alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucu ile ilgili şu önerilere yer verilebilir: Geliştirilen ölçme aracı farklı illerde ve farklı öğretmen gruplarında uygulanarak geçerlik ve güvenirlik özellikleri yeniden incelenebilir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme aracının faktör yapısının farklı örneklemelerde test edilmesi, elde edilen geçerlik kanıtlarını güçlendirecektir. Bunun yanında, geliştirilen form farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler üzerinde uygulanabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kullanımına yönelik araştırmalar yürütülebilir. Geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine yönelik araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur.

Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu E-93803232-622.02-728081 sayılı 23/07/2025 tarih ve 11-21 toplantı/karar nolu kodu ve MEB.TT.2025.030730.01 Başvuru no'lu AYDIN İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış araştırma izni d8d017efa22108f452b170dac417d606044d01b6856dadcec83d9dead46417a2 doğrulama kodu ile sunulmuştur.

Kaynakça

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Aktaş, E., Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414. <https://izlik.org/JA34KT23HX>
- Akyol, H. (2025). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Alkan, V. ve Özkan, E. (2023). 'Türkçe dilinde okuma kaygısı': sistematik bir derleme araştırması. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları E-Dergisi*, 7(13), 180-192. <https://doi.org/10.31458/iejes.1232967>
- Arslan Özer, D. (2022). Okuma öğretiminde kuramlar. İçinde B. Doğan (Ed.), *Okuma öğretimi* (ss. 1–34). Eğiten Kitap.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve Anlama. *Ilkogretim Online*, 13(1).
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading Next: A Vision For Action And Research In Middle And High School Literacy: A Report To Carnegie Corporation Of New York* (2nd ed.). Alliance for Excellent Education.
- Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quinonez H.R. and Young S.L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Front. Public Health* 6 doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, M. (2024). *Soru-cevap ilişkisi stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi] Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. ve Çayır, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma stratejileri: Nitel bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 597-607. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1393614>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. SAGE.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.

- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Dogan, B., Cermik, H., Yildirim, K. & Ates, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.308>
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Garson, G. D. (2022). *Factor analysis and dimension reduction in R: A social scientist's toolkit*. Routledge.
- Gay, L. R., & Mills, G. E. (2018). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Güvey Aktay, E. ve Anılan, H. (2021). Okumada kuram ve modeller. İçinde H. Anılan (Ed.), *Okuma ve okuduğunu anlama* (3. bs., ss. 29–41). Vizetek Yayıncılık.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, A. (2023). *Okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59–74. <https://doi.org/10.1177/073194871003300201>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Medina, A. L., Hancock, S. D., Hathaway, J. I., Pilonieta, P., & Holshouser, K. O. (2021). The influence of sustained, school-based professional development on explicit reading comprehension strategy instruction. *Reading Psychology*, 42(8), 807–835. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1939820>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry*. Pearson.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://pirls2021.org/results>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Öztürk, M. B. (2020). Üst-bilişsel okuma stratejileri. İçinde K. Kiroğlu (Ed.), *Okuduğunu anlama stratejileri* (ss. 1–22). Pegem Akademi.
- Öztürk, N. (2020). The instrument of teaching metacognition in reading classrooms: The ITMR. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 305–322. <https://doi.org/10.21449/ijate.706558>
- Rice, M., Lambright, K. ve Wijekumar, K. (2024), Professional development in reading comprehension: a meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly*, 59 (3): 424-447. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Rumelhart, D. E. (2013). Toward an interactive model of reading. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 719–747). International Reading Association.
- Sulak, S. E., Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407.

- Sulistyani, S., Khoiriyah, K., Wicaksono, A., & Aji, M. P. P. (2022). Collaborative strategic reading (CSR) and its influence on students' reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 6(3), 367–378. <https://doi.org/10.33369/jeet.6.3.367-378>
- Tary, B., Hódi, Á., Fejes, J. B., Szenczi, B., & Vigh, T. (2026). Preservice and in-service teachers' reading strategies: a scoping review. *Reading Psychology*, 47(3), 531–561. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2589764>
- Toksun Erdağı, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 10-18.
- Tosun Kaya, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Tosun Kaya, D., Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Varol, M., Varol, V. (2022). Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenleri tarafından öğretilen okuduğunu anlama stratejileri. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (4), 393-399. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1220121>
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American educational research journal*, 48(4), 938-964.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi

An Examination of Primary School Teachers' Strategies for Coping with Undesirable Classroom Behaviors

Caner Özdemir¹ & Erdoğan Gülmez²

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tanımladıklarını, bu davranışların nedenlerini, baş etme stratejilerini ve bu stratejilerin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Fatsa ilçesinde devlet okullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler en sık dikkat dağıtıcı davranışlar, izinsiz konuşma, derse ilgisizlik, materyallere zarar verme, sınıfta dolaşma ve geç kalma gibi davranışlarla karşılaşmaktadır. Bu davranışların nedenleri arasında aile sorunları, olumsuz çevre, ekran bağımlılığı, akran ilişkileri, dikkat eksikliği ve düşük motivasyon yer almaktadır. Öğretmenler ise etkili iletişim, sınıf kuralları, olumlu pekiştirme, sorumluluk verme ve rehberlik servisiyle iş birliği stratejilerini kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi davranışlar, ilkökul öğrencileri, sınıf öğretmeni.

Abstract

This study aims to examine how primary school teachers define undesirable student behaviors encountered in the classroom, the causes of these behaviors, the coping strategies they use, and the effectiveness of these strategies. The study group consisted of 12 primary school teachers working in public schools in Fatsa district of Ordu province. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed using content analysis. Findings showed that teachers most frequently encountered distracting behaviors, speaking without permission, lack of interest in lessons, damaging materials, wandering around the classroom, and lateness. The causes of these behaviors were identified as family problems, negative environmental influences, screen addiction, peer relationships, attention deficits, and low motivation. Teachers mainly used strategies such as effective communication, establishing classroom rules, positive reinforcement, assigning responsibilities, and cooperation with guidance services.

Keywords: Classroom behaviors, primary school students, primary school teacher.

Giriş

Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışları öğrenme ve öğretme sürecini, zaman yönetimini ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin sınıfını eğitim öğretim açısından düzenlemesi ve müfredatı öğrencilere kazandırabilmesi için sınıftaki istenmeyen davranışlar oldukça önemli bir etkiye sahiptir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının farklı tanımları yapılmaktadır. Başar (2003), okuldaki ve sınıftaki eğitsel çabalara engel olan her türlü davranış; Öztürk (2005), okulda veya sınıfta oluşturulmuş yazılı/yazılı olmayan kurallara aykırı davranma ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkinliğini azaltmaya yol açan tüm davranışlar; Çetin (2013), okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış; Celep (2008), sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen veya öğrencilerin kısıtlı/kısıtsız olarak gösterdikleri davranışları; Balay (2003), öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen ve dersi bölen davranışları ve Yalçinkaya ve Küçükgaragöz (2006), sınıf içerisinde eğitim öğretimi olumsuz etkileyen tüm davranışları istenmeyen öğrenci davranışları olarak nitelendirmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışı, sınıfta öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının; öğrenmesini, güvenliğini ve sosyalleşmesini engelleyen, sınıfın ve arkadaşlarının eşyalarına zarar veren, sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin sürdürülmesini kısıtlayan ve öğretmenlerin moralini bozan, sınıfta iletişimi bozarak zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişmelere neden olan psikolojik gerilim durumudur (Gökkyer & Doğan, 2016). Sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen birçok öğrenci davranışının altında mutlaka bir sebep bulunmaktadır. Sınıf ortamında bulunan öğelerin karşılıklı olarak birbirini etkilemeleri bu nedenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleğine bakışı, karakter özellikleri, öğrencilerin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıfın fiziki ortamı, sınıf içerisindeki iletişim ve etkileşim bu kaynaklardan bazılarıdır (Özer & Bozanoğlu, 2016). Olumsuz öğrenci davranışları öğrencilerden, sınıfın fiziki ortamından ve öğretmenlerden kaynaklanabildiği gibi; sosyal nedenlerden, geçmiş yaşantılardan, eğitim öğretim programlarından ve yöntemlerinden, sınıftaki düzensizliklerden de kaynaklanabilmektedir.

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin sınıf ortamında disiplini sağlamak, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve sınıf düzenini korumak için kullanılan stratejilerin toplamıdır (Jones, Vermette & Jones, 2017). Bu süreçte sınıf öğretmenleri, öğrencilerin çeşitli davranışlarını yönetirken pek çok güçlükle karşılaşabilmektedir. Her öğrenci farklı bir kişilik, öğrenme tarzı ile sınıfa gelir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde esneklik göstermesini ve her öğrenciye uygun yaklaşımlar benimsemesini gerektirir. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, öğretmenlerin farklı yöntemler ve stratejiler geliştirmesini zorunlu hale getirir. Sınıf yönetim becerisi eğitim öğretim faaliyetlerinin kaliteli, nitelikli ve tekin bir biçimde sürdürülmesinde önemlidir. Öğretmen sınıf içerisinde oluşabilecek istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için nasıl bir önlem alacağı veya istenmeyen davranışlarla karşılaştığında nasıl davranacağını bilmesi sınıf içi etkinliklerin amacına ulaşmasına katkı sağlar (Gökkyer ve Doğan, 2016).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin farkında oldukları ancak ayrıntılı biçimde açıklayamadıkları olgulara ilişkin deneyim ve algılarını ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde yaşadıkları deneyimlerin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ili Fatsa ilçesinde devlet okullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan bireylerin seçilmesini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışma grubunun belirlenmesinde farklı mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesine dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan gerekli izinler alınmış, görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınarak daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymada etkili bir veri toplama yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Karataş, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde öncelikle veriler kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve kodların frekans değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

İnandırıcılık ve Tutarlılık

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilerek görüşlerini rahat ifade etmeleri sağlanmıştır. Araştırmada veri çeşitlemesi ve katılımcı doğrulaması teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen kod ve temalar iki bağımsız araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlayıcılar arası uyum değerlendirilmiştir. Bu süreç, araştırmanın inandırıcılık ve tutarlılığını destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular*Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışı Olarak Nitelendirilen Durumlar*

Sınıf ortamında ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları, öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini zorlaştıran önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu davranışlar yalnızca öğretmenin sınıf yönetimini değil, aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimi, öğrenme ortamının düzenini ve akademik süreci de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf içinde hangi davranışları istenmeyen davranış olarak değerlendirdiklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Tablo 1’de, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirilen durumlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışı Olarak Nitelendirilen Durumlar

Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmenler
İstenmeyen Davranışlar	Öğretmene Yönelik Davranışlar	Dikkat dağıtıcı hareketler ve gürültü yapma	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
		İzinsiz ve söz almadan konuşmak	6	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
		Dersi dinlememe ve derse ilgisizlik	5	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10
		Eşya ve materyallerle oynama ve zarar verme	4	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9
	Öğrenciye Yönelik Davranışlar	Derste ayakta dolaşma	2	Ö2, Ö7
		Derse geç kalma	1	Ö12
		Küfür ve kaba konuşma	5	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11
		Akran zorbalığı	5	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11
		Arkadaşının eşyalarını izinsiz alma	3	Ö1, Ö8, Ö9
		Arkadaşının sözünü kesme	2	Ö3, Ö8
		Yalan söyleme	2	Ö4, Ö10
		Sürekli şikâyet etme	2	Ö4, Ö12

Tablo 1 incelendiğinde, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “öğretmene yönelik davranışlar” ve “öğrenciye yönelik davranışlar” olmak üzere iki temel kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmene yönelik davranışlar içerisinde en sık ifade edilen durumun dikkat dağıtıcı hareketler ve gürültü yapma olduğu belirlenmiştir. Bu davranış 7 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bunu sırasıyla izinsiz ve söz almadan konuşma (f=6), dersi dinlememe ve derse ilgisizlik (f=5), eşya ve materyallerle oynama ve zarar verme (f=4), derste ayakta dolaşma (f=2) ve derse geç kalma (f=1) davranışları takip etmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özellikle dersin akışını bozan ve sınıf düzenini olumsuz etkileyen davranışları önemli bir problem olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğrenciye yönelik davranışlar incelendiğinde ise öğretmenlerin en sık küfür ve kaba konuşma (f=5) ile akran zorbalığına (f=5) vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında arkadaşının eşyalarını izinsiz alma (f=3), arkadaşının sözünü kesme (f=2), yalan söyleme (f=2) ve sürekli şikâyet etme (f=2) davranışları da öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlar arasında değerlendirilmiştir. Bu bulgular, sınıf içindeki olumsuz davranışların yalnızca öğretim sürecini değil, aynı zamanda öğrenciler arası sosyal ilişkileri de etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar da bu bulguları desteklemektedir. Ö3 kodlu öğretmen, öğrencilerin dersi dinlememesi, söz kesmesi, izinsiz konuşması ve ders dışı materyallerle zaman geçirmesini önemli sorunlar arasında göstermiştir. Benzer şekilde Ö8 kodlu öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle gereksiz konuşmaları, alay etmeleri, arkadaşlarının sözünü kesmeleri ve materyallere zarar vermeleri gibi davranışların sınıf düzenini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Sınıf İçinde Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Kaynakları

Sınıf içinde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları, yalnızca öğrencinin bireysel özelliklerinden değil; aile, çevre, öğretmen ve sosyal ilişkiler gibi farklı etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu davranışların nedenlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde daha etkili stratejiler geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri istenmeyen davranışların kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf İçinde Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Kaynakları

Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmenler
İstenmeyen Davranış Kaynakları	Aile	Aile içi sorunlar ve yetiştirme tarzı	7	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12
		Olumsuz çevre örnekleri	4	Ö1, Ö4, Ö5, Ö11
	Çevre	Ekran bağımlılığı	2	Ö10, Ö11
		Akran ilişkileri	7	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Öğrenci	Dikkat eksikliği ve odaklanamama	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
		Derse ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü	5	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
		Beslenme alışkanlıkları	2	Ö2, Ö9
	Öğretmen	Öğretmen tutum ve davranışları	2	Ö4, Ö12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin “aile”, “çevre”, “öğrenci” ve “öğretmen” olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Aile kaynaklı nedenler arasında en fazla “aile içi sorunlar ve yetiştirme tarzı” (f=7) vurgulanmıştır. Çevresel faktörler kapsamında öğretmenler, “olumsuz çevre örnekleri”ni (f=4) ve “ekran bağımlılığı”nı (f=2) önemli nedenler arasında göstermiştir. Öğrenciden kaynaklanan nedenler içerisinde ise “akran ilişkileri” (f=7), “dikkat eksikliği ve odaklanamama” (f=6) ile “derse ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü” (f=5) en sık ifade edilen görüşler olmuştur. Ayrıca bazı öğretmenler beslenme alışkanlıklarının da öğrencilerin davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler arasında ise “öğretmen tutum ve davranışları” (f=2) ifade edilmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin istenmeyen davranışların ortaya çıkışını çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önlemede Öğretmenlerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Öğretmenlerin sınıf içinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla baş etme süreçlerinde sahip oldukları bireysel yeterlikler ve sınıf yönetimi becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin güçlü yönleri kadar zorlandıkları alanların da belirlenmesi, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemede güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önlemede Öğretmenlerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmenler
Güçlü Yönler	İletişim ve Etkileşim	Etkili iletişim kurma	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11
		Sabırlı olma ve sakin kalabilme	4	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10
		Tutarlı ve kararlı olma	3	Ö8, Ö9, Ö10

Zayıf Yönler	Analiz Etme	Sorunun kaynağına odaklanma	2	Ö3, Ö4
	Katılımı Arttırma	Etkinlik ve görev verme	2	Ö7, Ö12
	İletişim ve Etkileşim	İletişim kurmada zorlanma	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö11, Ö12
		Aşırı samimiyet ve ani tepki verme	4	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9
	Sınıf Yönetimi	Kalabalık sınıflarda zamanında müdahale güçlüğü	6	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
	Öğrenci Gelişimi	Öğrencilerin gelişim düzeylerini göz ardı etmek	2	Ö11, Ö12

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin güçlü yönler temasında “iletişim ve etkileşim”, “analiz etme” ve “katılımı arttırma” olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. İletişim ve etkileşim kategorisinde öğretmenler en çok “etkili iletişim kurma”yı (f=7) güçlü yön olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında “sabırlı olma ve sakin kalabilme” (f=4) ile “tutarlı ve kararlı olma” (f=3) öğretmenler tarafından vurgulanan diğer güçlü yönlerdir. Analiz etme kategorisinde bazı öğretmenler sorunların kaynağına odaklanabilmenin önemli bir avantaj sağladığını belirtirken (f=2), katılımı arttırma kategorisinde ise etkinlik ve görev verme yoluyla öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamanın etkili olduğu ifade edilmiştir (f=2).

Zayıf yönler temasında ise görüşlerin “iletişim ve etkileşim”, “sınıf yönetimi” ve “öğrenci gelişimi” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle iletişim kurmada zorlanma (f=6) ve aşırı samimi davranma ya da ani tepki verme (f=4) durumlarını zayıf yön olarak değerlendirmiştir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğrencilere zamanında müdahale edememe (f=6) önemli bir sınıf yönetimi sorunu olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin gelişim düzeylerini yeterince dikkate alamamanın istenmeyen davranışların yönetimini zorlaştırdığını belirtmiştir (f=2). Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde hem güçlü iletişim becerilerine sahip olduklarını hem de uygulamada çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önlemede Öğretmenlerin Kullandığı Stratejiler ve Diğer Öğretmenlere Tavsiyeleri

Öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri istenmeyen davranışların önlenmesinde öğretmenlerin kullandıkları stratejiler, sınıf yönetiminin etkili biçimde yürütülmesi açısından önemli bir role sahiptir. Bu süreçte öğretmenlerin yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, aynı zamanda aile ve rehberlik servisi ile iş birliğine dayalı yaklaşımlara da önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin benzer sorunlarla karşılaşan meslektaşlarına yönelik önerileri, sınıf yönetimi sürecine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ve diğer öğretmenlere yönelik tavsiyelerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önlemede Öğretmenlerin Kullandığı Stratejiler ve Diğer Öğretmenlere Tavsiyeleri

Tema	Kategori	Kod	f	Öğretmenler
Kullanılan Stratejiler	Sınıf İçi	Etkili iletişim kurma	7	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Sınıf kurallarını belirleme düzeni	6	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
		Olumlu davranışları pekiştirme	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9
		Görev ve sorumluluk verme	5	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12
	Sınıf Dışı	Rehberlik servisi ve veli ile iş birliği	4	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11
		Güçlü iletişim ve etkileşim	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10

Tavsiyeler		Aile ile iş birliği	5	Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, 12
	Çözümleme	Davranışın nedenini araştırma	4	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9
	Yönlendirme	Rehberlik etme ve sorumluluk verme	4	Ö3, Ö4, Ö8, Ö12
	Ödül	Olumlu davranışları pekiştirme	3	Ö3, Ö4, Ö8

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin kullanılan stratejiler temasında “sınıf içi” ve “sınıf dışı” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Sınıf içi stratejiler arasında en fazla “etkili iletişim kurma” (f=7) ifade edilmiştir. Bunu “sınıf kurallarını belirleme ve düzen oluşturma” (f=6), “olumlu davranışları pekiştirme” (f=5) ve “görev ve sorumluluk verme” (f=5) stratejileri takip etmektedir. Sınıf dışı stratejiler kapsamında ise öğretmenler, rehberlik servisi ve veli ile iş birliğinin önemine vurgu yapmıştır (f=4).

Öğretmenlerin diğer öğretmenlere yönelik tavsiyeleri incelendiğinde ise görüşlerin “iletişim”, “çözümleme”, “yönlendirme” ve “ödül” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler en çok güçlü iletişim ve etkileşim kurulmasını (f=8) önermiştir. Bunun yanında aile ile iş birliği yapılması (f=5), davranışın nedenlerinin araştırılması (f=4), öğrencilere rehberlik edilmesi ve sorumluluk verilmesi (f=4) ile olumlu davranışların pekiştirilmesi (f=3) diğer önemli öneriler arasında yer almaktadır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin istenmeyen davranışların önlenmesinde iletişim temelli ve öğrenci merkezli stratejilere öncelik verdikleri anlaşılmaktadır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının hem öğretmene hem de öğrencilere yönelik farklı boyutlarda ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenler tarafından en sık ifade edilen istenmeyen davranışların dikkat dağınıklık hareketler, gürültü yapma, izinsiz konuşma, derse ilgisizlik, materyallere zarar verme, küfürlü konuşma ve akran zorbalığı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarının sözünü kesmesi, yalan söylemesi ve sürekli şikâyet etmesi gibi davranışların da sınıf düzenini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Alan yazında yer alan benzer araştırmalarda da ders dışı konuşma, saygısız davranışlar, küfredme, kavga etme ve gereksiz şikâyet davranışlarının sınıf ortamında sıklıkla karşılaşılan disiplin sorunları arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu bulgular, istenmeyen davranışların öğretim sürecinin niteliğini düşürdüğünü, sınıf yönetimini zorlaştırdığını ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Baysal ve Dağlı, 2012).

Araştırmada öğretmenler, istenmeyen davranışların nedenlerini aile, çevre, öğrenci ve öğretmen kaynaklı faktörlerle açıklamıştır. Özellikle aile içi sorunlar, yetiştirme tarzı, olumsuz çevre koşulları ve ekran bağımlılığı önemli nedenler arasında değerlendirilmiştir. Bunun yanında akran ilişkileri, dikkat eksikliği, odaklanma problemleri, motivasyon düşüklüğü ve beslenme alışkanlıklarının da öğrencilerin davranışlarını etkilediği ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Elde edilen sonuçlar, istenmeyen davranışların tek bir nedene bağlı olmadığını; bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerin birlikte etkili olduğunu göstermektedir (Akçadağ, 2005). Bu durum, davranış problemlerinin önlenmesinde çok yönlü ve bütüncül yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede etkili iletişim kurma, sabırlı ve sakin kalabilme, tutarlı davranma, öğrencilerin sorunlarının kaynağına odaklanma ve öğrencilere görev verme gibi güçlü yönleri sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın iletişim kurmada zorlanma, aşırı samimi davranma, kalabalık sınıflarda zamanında müdahale edememe ve öğrencilerin gelişim düzeylerini göz ardı etme gibi durumlar öğretmenlerin zayıf yönleri arasında yer almıştır. Öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejileri arasında etkili iletişim kurma, sınıf kurallarını belirleme, olumlu davranışları pekiştirme, sorumluluk verme ve rehberlik servisi ile aile iş birliği öne çıkmaktadır (Gökden-Kaya ve Ataman, 2017). Sonuç olarak araştırma, sınıf içi davranış problemlerinin çözümünde iletişim temelli, önleyici ve öğrenci merkezli yaklaşımların önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. (Ed: H. Kıran), Etkili Sınıf Yönetimi (Effective Classroom Managment), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Baysal, N., & Dağlı, A. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 259-271. <https://izlik.org/JA96UN22GX>.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, (1) 255-269.
- Gökkyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Jones, V. F., Vermette, P. J., & Jones, L. S. (2017). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems. Pearson.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kaya, N. G., & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. <https://doi.org/10.17152/gefad.332459>.
- Özer, N. & Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların üniversite öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 245-266.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed), *Sınıf yönetimi* içinde. Pegem Akademi.
- Yalçınkaya, M. & Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulanması. M. Yılman (Ed), *Sınıf yönetimi* içinde. Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerilerinin Okuma Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması

Comparison of Fourth-Grade Elementary School Students' Summarization Skills in Terms of Reading Methods

Özge Selin Birgül¹ & Fatih Çetin Çetinkaya²

Özet

Araştırmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin etkileşimli okuma ve sesli okuma yöntemleri açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere bir resimli çocuk kitabı bir gruba etkileşimli okuma yöntemiyle okunurken diğer gruba sesli okuma yöntemiyle okunmuştur. Çalışmanın modeli zayıf deneysel desendir. Çalışma grubu kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 56 (A= 28; B= 28) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan Özetleme Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak İlişkisiz Örneklem T-Testi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, resimli çocuk kitaplarının sesli okunan gruba kıyasla etkileşimli okuma yöntemiyle okunan grubun özetleme puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{56} = 3,09$; $p < ,001$). Buna bağlı olarak okuma öncesi, sırası ve sonrasında yürütülen tahmin etme ve soru-cevap gibi etkileşimi merkeze alan etkileşimli okuma yönteminin, öğrencilerin özetleme becerilerinde sesli okuma yöntemine göre daha yüksek düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, özetleme becerisi, sesli okuma, resimli çocuk kitapları.

Abstract

The primary aim of this study is to compare the summarization skills of fourth-grade primary school students in terms of interactive reading and read-aloud methods. For this purpose, a children's picture book was read to one group using the interactive reading method, while the other group experienced the read-aloud method. The study employed a weak experimental design. The study group consisted of 56 fourth-grade students (Group A = 28; Group B = 28) selected through convenience sampling. Data were collected using a Summarization Scale developed by the researchers. The data were analyzed using the SPSS statistical software. Since the data showed normal distribution, an independent samples t-test was conducted. The findings revealed that the summarization scores of the group exposed to interactive reading were significantly higher than those of the group exposed to the read-aloud method ($t_{56} = 3.09$; $p < .001$). Accordingly, it was concluded that the interactive reading method, which emphasizes interaction through prediction and question-answer activities conducted before, during, and after reading, has a greater effect on students' summarization skills compared to the read-aloud method.

Keywords: Interactive reading, summarization skills, read-aloud, picture books.

Giriş

Okuma birden çok alt becerinin ve ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003). Başka bir ifadeyle okumanın nihai amacı anlam kurmaktır (Akyol vd., 2013; Şahin, 2011). Ancak okumanın verimli bir şekilde gerçekleşmesinde, metnin anlamlandırılması ve bilgilerin zihinsel olarak organize edilmesi önemli bir yere sahiptir (Epçayan, 2018). Bu noktada karşımıza özetleme becerisi çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan özetleme tekniği, bireyin okuduğu veya dinlediği metindeki temel bilgileri seçmesini, önemsiz ayrıntıları elemesini ve metnin özünü kendi cümleleriyle yeniden ifade etmesini sağlayan bir tekniktir (Epçaçan, 2018). TDK'ye göre özetlemek "Bir yazı veya sözü daha öz sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak, hülasa etmek" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Eğitim bilimleri açısından ise özetleme "Bir eseri ya da konuşmayı; özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmak (MEB, 2004)" anlamına gelmektedir. Bu süreç yalnızca metni kısaltmayı değil, aynı zamanda bilgiyi seçme, düzenleme ve yeniden yapılandırmayı gerektiren bilişsel işlemleri de kapsamaktadır (Kintsch ve van Dijk, 1978; Akyol, 2021). Bu nedenle özetleme, okuduğunu anlamının hem bir sonucu hem de öğrencinin anlamlandırma düzeyini ortaya koyan önemli bir performans göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Akyol ve Çetinkaya, 2012; Bahap Kudret ve Baydık, 2016). Araştırmalar, özetleme stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin metni daha iyi anladıklarını ve daha başarılı özetler oluşturduklarını göstermektedir (Çetinkaya vd., 2020; Çıkrıkçı, 2013). Bu nedenle özetleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin metni analiz etmelerini, önemli bilgileri ayırt etmelerini ve ana fikir ile yardımcı fikirler arasında ilişki kurmalarını destekleyen farklı öğretim yöntem ve stratejilerinden yararlanılması gerekmektedir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını teşvik etmesi, soru sorma, tahminde bulunma, çıkarım yapma ve metin üzerine tartışma gibi üst düzey bilişsel süreçleri desteklemesi nedeniyle bu yöntemlerden biri olarak değerlendirilebilir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metin hakkında tahminlerde bulunmalarını, sorular sormalarını ve yanıtlamalarını, çıkarımlar yapmalarını ve metindeki görsel unsurları içerikle ilişkilendirmelerini sağlayarak anlam oluşturma sürecine aktif katılımını desteklemektedir (Akyol, 2014; Uğur ve Tavşanlı, 2022). Bu bilişsel süreçlerin, öğrencilerin metindeki temel bilgileri ayırt etmelerini, gereksiz ayrıntıları elemelerini ve bilgileri yeniden yapılandırarak kendi ifadeleriyle sunmalarını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir (Kintsch ve van Dijk, 1978).

Özetleme becerisi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir bölümü, öğrencilerin özetleme becerilerini, özetleme stratejilerini kullanma düzeylerini ve okuduğunu anlama ile özetleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Bahap Kudret ve Baydık, 2016; Çetinkaya vd., 2020). Bunun yanı sıra etkileşimli okumanın değişken olarak ele alındığı çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Çetinkaya vd., 2019; Sezer vd., 2021; Çetinkaya vd., 2018). Ancak ulusal alanda yapılan çalışmalarda etkileşimli okumanın özetleme becerisindeki etkisinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, etkileşimli okuma ile geleneksel sesli okuma uygulamalarını doğrudan karşılaştıran araştırmaların da bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışma, etkileşimli okumanın yalnızca etkili olup olmadığını değil, sınıf içi uygulamalarda yaygın biçimde kullanılan geleneksel sesli okumaya kıyasla ne düzeyde bir katkı sağladığını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Alanyazında ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmalardan biri olan Uğur ve Tavşanlı (2022), öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını belirlemiştir. Bu bulgu, etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin metni daha etkili anlamlandırmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte etkileşimli okuma yönteminin özetleme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesinin hem alanyazına hem de öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmanın temel amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin etkileşimli okuma ve sesli okuma yöntemleri açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda "ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma ve geleneksel sesli okuma yöntemleri açısından özetleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Zayıf deneysel desenlerde araştırmacı bağımsız değişken üzerinde bir işlem gerçekleştirirken katılımcılar

gruplara rastgele atanmaz ve araştırma çoğunlukla mevcut gruplar üzerinde yürütülür. Bu desenler özellikle eğitim ortamlarının doğal yapısını bozmadan öğretim uygulamalarının etkisini incelemeye olanak sağlamaktadır (Campbell ve Stanley, 1966; Büyüköztürk ve ark., 2024).

Çalışma Grubu

Mevcut çalışmanın katılımcıları kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda 2025-2026 eğitim ve öğretim yılında Kocaeli ilinin merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmeye devam eden A (N=28) ve B (N=28) şubesinde öğrenim gören 56 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Şubelerin araştırmaya dâhil edilebilmesi için gerekli olan denkliliğini analiz etmek için okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Denklik analizleri için normallik verileri incelenmiştir. Normallik için ise çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinde ise George ve Mallery (2001) tarafından önerilen ± 2 aralığı esas alınmıştır. Bu doğrultuda A grubunun puanları ($Z_{skew} = .885$, $Z_{kurt} = .319$) ile B grubunun puanlarının ($Z_{skew} = -.207$, $Z_{kurt} = .513$) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılımı sebebiyle A ve B grupların denkliklerini karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	s	Sd	T	P
A	28	7.10	1.85	27	-1.07	.287
B	28	6.60	1.65			

Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır. Okuduğunu anlama ($F(119) = .732$, $p = .287$) varyansının homojen dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, mevcut çalışma grubunun okuduğunu anlama ($t_{54} = -1.07$, $p = .287$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama yönünden denk olduğu yorumu yapılabilir.

Grupların denkliliğinin belirlenmesinde özetleme becerisi yerine okuduğunu anlama becerisinin kullanılmasının temel nedeni, özetleme becerisinin doğrudan ölçülmesinin öğrencilerin sonraki özetleme performanslarını etkileyerek deneysel sürece müdahale riski oluşturabilmesidir. Buna karşılık okuduğunu anlama becerisi, özetleme becerisinin temelini oluşturan ve onu güçlü biçimde yordayan daha kapsayıcı bir üst düzey beceri olduğundan (Kudret ve Baydık, 2016), başlangıç düzeydeki akademik yeterlikleri daha güvenilir biçimde yansıtmaktadır. Bu nedenle grup denkliliğinin değerlendirilmesinde okuduğunu anlama becerisinin kullanılması tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde Akyol (2021) tarafından, Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri”nin soru ölçeği kullanılmıştır. Envantere göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için üç basit anlama, iki de derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama soruları, hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; tam cevaplanmış ise 2 puan verilmiştir. Derinlemesine anlama soruları hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; beklenen ancak eksik olarak cevaplanmış ise 2; tam ve etkili olarak cevaplanmış ise 3 puan verilmiştir (Akyol, 2021).

Metnin Belirlenmesi

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde Yalçın (2019) tarafından yazılan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak 2019-2020 öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaptan “Deniz Masalı” başlıklı metin seçilmiştir.

Özetleme becerilerinin ölçülmesinde ise Cronin (2000), tarafından yazılan Yazı Yazan İnekler başlıklı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır.

Özetleme Becerisi

Çalışmada özetleme becerisini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı olarak iki öğretmen ve iki doktora mezunu araştırmacının görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Çalışmada değerlendiriciler arası uyumun (inter-rater agreement) belirlenmesi amacıyla Fleiss Kappa katsayısı kullanılmıştır. Fleiss Kappa, üç veya daha fazla değerlendiricinin yer aldığı durumlarda kullanılmaktadır (McHugh, 2012). Kappa katsayısından elde edilen veriler .01-.20 arasında ise zayıf uyuma, .21-.40 ise kabul edilebilir uyuma, .41-.60 ise orta derecede uyuma, .61-.80 ise iyi uyuma, .81-1.00 ise çok iyi uyuma olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1960; McHugh, 2012). Bu doğrultuda çalışma kapsamında gerçekleştirilen değerlendiriciler arası uyumun $k = .426$ ($p < .001$) olduğu ve bu değer değerlendiriciler arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, uygulama süreci için gerekli hazırlıkların yapılmasıyla başlamıştır. Bu kapsamda Çetinkaya vd., (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yer alan resimli çocuk kitabı listesinden Yazı Yazan İnekler (Cronin, 2000) adlı resimli çocuk kitabının kullanılmasına karar verilmiştir. Ardından kitaba ilişkin etkileşimli okuma planı hazırlanmıştır. Son olarak ilgili alan yazın taranmış ve özetleme becerisinin ölçülmesinde kullanılmak üzere özetleme formu hazırlanmıştır. Hazırlıkların tamamlanmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubuna Yazı Yazan İnekler adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuştur. Okuma süreci yaklaşık bir ders saati sürmüştür. Okuma öncesinde paratextual okuma yapılmıştır. Okuma sırasında ise metnin devamında ne olduğuna, olaylar ve karakterlere ilişkin sorular sorulmuş, öğrencilerin çıkarım yapmalarına ve görüşlerini paylaşımlarına fırsat verilmiştir. Okuma sürecinin sonra ermesinden sonra öğrencilere boş kâğıtlar dağıtılmış ve metnin özetinin yazılması istenmiştir. Bir ders saati süre verilmiştir. Kontrol grubunda ise resimli çocuk kitabı geleneksel okuma yöntemlerinden biri olan sesli okuma yöntemi ile seslendirilmiştir. Okuma sırasında metin sesli olarak okunmuş, öğrenciler metni dinlemiş ve okuma süreci etkileşimli soru-cevap etkinlikleri kullanılmadan tamamlanmıştır. Okumanın ardından öğrencilere boş kâğıtlar dağıtılmış ve metnin özetini yazmaları istenmiştir. Kitabın okunması ve özetin yazılması bir ders saati sürmüştür. Verilerin toplanmasının ardından veri analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde Düzce Üniversitesi tarafından lisanslanan SPSS 24 (IBM Corp., 2016) paket programı kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik değerlendirmesinde değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada grupların özetleme ($Z_{skew} = -.149$, $Z_{kurt} = -.902$) puanlarının normal dağılım göstermesi sonucu Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	s	Sd	T	P
Etkileşimli Okuma (A)	28	45.96	8.65	27	3.09	.003
Sesli Okuma (B)	28	38.63	9.35			

Araştırma kapsamında A şubesindeki öğrencilere Yazı Yazan İnekler adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle okunurken B şubesindeki öğrencilere sesli okuma yöntemiyle okunmuştur. Varyansların homojenliği yapılan Levene Testi sonucunda okuduğunu anlama puanları açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F=.295$)= .589, $p > .005$). Tablo 2 incelendiğinde A şubesi ile B şubesi arasında, etkileşimli okuma yapılan A şubesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(56) = 3,09$; $p < ,001$).

Bu bulgu doğrultusunda resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okumanın özetleme becerileri üzerinde daha etkili olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle okuyucu ve dinleyici rolleri ile etkileşimin merkeze alındığı bir okuma yöntemi olan etkileşimli okuma, okuma sürecinde sorular sorma, tahmin etme, kelime öğretimi gibi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleriyle öğrencilerin sesli okumaya kıyasla daha iyi özetleme yaptıkları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri, etkileşimli okuma ve sesli okuma yöntemleri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre etkileşimli okuma yöntemiyle uygulama yapılan öğrencilerin özetleme puanları, sesli okuma yöntemiyle uygulama yapılan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin özetleme becerilerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel sesli okuma yöntemine kıyasla etkileşimli okuma yöntemi okuyucu ile dinleyici arasındaki rollerin dönüşümlü olarak kullanılmasına olanak tanıyan ve merkezinde etkileşimin yer aldığı bir yöntemdir (Whitehurst vd., 1994). Bu süreçte okuyucunun aktif katılımını sağlamak amacıyla dinleyiciden olaylar ve karakterler hakkında sorulan soruları yanıtlaması ve çıkarımlarda bulunması, resimde anlatılan olayları tanımlaması ve yorumlaması ve metni kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi istenebilir (Ceyhan, 2019). Özetleme süreci; bilgiyi seçme, önemsiz ayrıntıları eleme ve metnin özünü zihinsel olarak yeniden organize etme gibi karmaşık bilişsel işlemleri gerektirmektedir (Kintsch ve van Dijk, 1978; Epçaçan, 2018). Dolayısıyla çalışmada, etkileşimli okuma sırasında, öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular, tahmin etme, çıkarım yapma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve metnin temel düşüncesini tartışma gibi etkinliklerin öğrencilerin metni daha derinlemesine işlemelerine olanak sağladığı söylenebilir. Nitekim Meller ve diğerleri (2009) ile Uğur ve Tavşanlı (2022), etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin metni daha derinlemesine işlemelerine ve anlama düzeylerini artırmalarına imkân tanıdığını belirtmektedir. Bu durumun da öğrencilerin metindeki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, ana fikir ile yardımcı fikirleri belirleme ve bilgileri yeniden organize etme becerilerini desteklediği söylenebilir. Özetleme becerisi de temelde bu bilişsel süreçlere dayandığından, etkileşimli okumanın öğrencilerin özetleme becerisinde sesli okuma yöntemine kıyasla daha etkilidir. Buna karşılık gerçekleştirilen sesli okuma yönteminde öğrencilerin daha pasif bir dinleyici konumunda kalması, metindeki önemli bilgileri seçme ve zihinsel şemalarına entegre etme süreçlerini sınırlamış olabilir. Sesli okuma, metnin seslendirilmesine ve akıcılığa odaklanırken; etkileşimli okuma, metinle okuyucu/dinleyici arasında sürekli bir diyalog kurarak anlamın kalıcı ve derinlemesine yapılandırılmasına olanak tanımaktadır (Akyol, 2014). Nitekim alanyazındaki çalışmalar da (Çetinkaya vd., 2020; Bahap Kudret ve Baydık, 2016) stratejik ve etkileşimli müdahalelerin özetleme başarısını doğrudan artırdığını destekler niteliktedir.

Tüm bunlara bağlı olarak ilkökul Türkçe derslerinde etkileşimli okuma yöntemine daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenlere etkileşimli okuma uygulamalarının planlanması ve uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Resimli çocuk kitapları kullanılarak yürütülen etkileşimli okuma etkinlikleri öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçlerine dâhil edilmelidir. Bunun yanı sıra araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak araştırma, yalnızca ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütüldüğünden elde edilen bulgular farklı sınıf düzeylerine ve yaş gruplarına doğrudan genellenemez. İkinci olarak çalışma, özetleme becerisini belirli metinler üzerinden gerçekleştirilen tek bir uygulama sonucunda değerlendirmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular, öğrencilerin farklı metin türlerindeki ya da uzun süreli uygulamalar sonrasındaki özetleme performanslarını yansıtmamaktadır. Araştırma, etkileşimli okuma ile geleneksel sesli okuma yöntemlerini karşılaştırmakla sınırlıdır. Tüm bu sınırlılıklar dikkate alındığında, gelecekte farklı sınıf düzeylerinde, farklı metin türleriyle, daha uzun süreli uygulamaların gerçekleştirildiği ve

farklı okuma yöntem ve tekniklerinin karşılaştırıldığı çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın son sınırlılığı çalışmanın değişkenine ait ölçümün tekliğidir. Aynı beceriye ait verilerin, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış farklı ölçme araçlarıyla ortaya konması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır. Bu noktadan hareketle gelecekteki araştırmalarda, araştırmacıların değişkenlere ait verileri çoklu veri toplama yöntemine uygun şekilde elde etmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (22. bs.). Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Çetinkaya, Ç. (2012). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 82–97.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41–56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.
- American Psychological Association. (2025). *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/>
- Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317–346.
- Başaran, M., & Erol, M. (2024). The effect of using movies and stories in teaching space in primary school fourth grades on space attitude and space permanence achievement. *HAYEF: Journal of Education*, 21(1), 41–48. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23003>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. bs.). Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Tez No. 604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Cronin, D. (2000). *Click, clack, moo: Cows that type*. Simon & Schuster.
- Çetinkaya, Ç., Şentürk, M., & Dikici, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 415–430.
- Çetinkaya, F. C., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180–193. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219280.pdf>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Elalmış, S. (2025). Temel eğitimde ne okunmalı? Bir "resimli çocuk kitabı listesi" önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 13(2), 201–226. <https://doi.org/10.35233/oyea.1683061>
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19–35. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000096
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 74, 11–30. <https://izlik.org/JA95DU43JL>
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (4. bs.). Pegem Akademi.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Lipsum. (2020). *Lorem Ipsum – All the facts – Lipsum generator*. <https://www.lipsum.com/feed/html>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1–5. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sezer, B. B., Çetinkaya, F. C., Tosun, D. K., & Yıldırım, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Just reading, performance-based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100974. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974>
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423–433.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655–678.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Yalçın, I. U. (2019). *4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Sınıf İçi Uygulamalarda Alternatif Bir Perspektif: Reggio Emilia Yaklaşımının İlkokul Kademesine Entegrasyonu Üzerine Bir Alanyazın Taraması*

An Alternative Perspective in Classroom Practices: A Literature Review on the Integration of the Reggio Emilia Approach into the Primary School Level

Yusuf AÇIKGÖZ¹, Musa AKŞİT²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, yusufacikgoz352@gmail.com

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, musaaksit06@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kademesinde dünya çapında kabul görmüş alternatif modellerden biri olan Reggio Emilia yaklaşımının ilkököl kademesine entegrasyonuna ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülmüş bilimsel çalışmaları alanyazın taraması yöntemiyle bütüncül bir yaklaşımla incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli benimsenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını, son yirmi yılda DergiPark, YÖKTEZ, Scopus ve Google Akademik veri tabanlarında yayımlanmış, doğrudan Reggio Emilia modelinin ilkököl uygulamalarını ve sınıf içi dönüşüm süreçlerini konu edinen 24 akademik makale ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, yaklaşımın ilkököl kademesine entegrasyonunda "çocuğun yüz dili", "üçüncü öğretmen olarak çevre" ve "proje tabanlı derinlemesine öğrenme" boyutlarının öne çıktığını göstermektedir. Ancak geleneksel sınıf düzeni ve katı müfredat yapılarının entegrasyon sürecinde yapısal direnç oluşturduğu tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda, esnek öğrenme alanlarının oluşturulmasının çocukların somut öğrenme süreçlerine ve yaratıcı problem çözme becerilerine pozitif katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Reggio Emilia Yaklaşımı, İlkokul Kademesi, Sınıf İçi Uygulamalar, Alternatif Eğitim, Alanyazın Taraması.

Abstract

The purpose of this study is to examine international and national scientific studies on the integration of the Reggio Emilia approach, which is a globally recognized alternative educational model at the early childhood level, into the primary school level using a holistic literature review method. The document analysis model, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. The data source of the research consists of 24 academic articles and postgraduate theses published in DergiPark, YÖKTEZ, Scopus, and Google Scholar databases over the last two decades, focusing directly on the primary school practices and classroom transformation processes of the Reggio Emilia model. The obtained data were analyzed using content analysis techniques. The research findings indicate that "the hundred languages of children", "environment as the third teacher", and "project-based in-depth learning" dimensions come to the fore in the integration of the approach to the primary school stage. However, traditional classroom arrangements and rigid curriculum structures create structural resistance during the integration process. Conclusively, it was found that creating flexible learning spaces contributes positively to children's concrete learning processes and creative problem-solving skills.

Keywords: Reggio Emilia Approach, Primary School Level, Classroom Practices, Alternative Education, Literature Review.

Giriş

Modern eğitim sistemleri, sanayi devriminden bu yana süregelen standardizasyon, tek tipleştirme ve katı müfredat odaklı yapısal kurgular nedeniyle sıklıkla eleştirilmektedir. Bilgi çağının getirdiği dinamizm, çocukların yalnızca akademik bilgiyi tüketen pasif alıcılar olmaktan çıkarılıp, bilgiyi inşa eden, eleştirel düşünen ve yaratıcı çözümler üreten aktif öznelere olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel eğitim paradigmalarına alternatif olarak geliştirilen pedagojik yaklaşımlar, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından giderek daha fazla ilgi görmektedir. Loris Malaguzzi tarafından İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında temelleri atılan Reggio Emilia yaklaşımı, çocuğun potansiyeline duyulan derin saygı, iş birliğine dayalı öğrenme ilişkileri ve çevrenin eğitsel bir uyarıcı olarak kullanılması prensipleriyle bu alternatif modellerin en başında yer almaktadır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımı, alanyazında çoğunlukla erken çocukluk ve okul öncesi eğitim dönemine ait bir model olarak sınırlandırılrsa da felsefi kökenleri ve felsefi yapısı itibarıyla temel eğitim kademelerinin tamamını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Yaklaşımın temel felsefesi olan "Çocuğun Yüz Dili" kavramı, çocukların kendilerini ifade etmek, dünyayı anlamlandırmak ve öğrenmek için resim, müzik, heykel, drama, gölge oyunları ve yazı gibi sayısız semiyotik araca sahip olduğunu savunur (Malaguzzi, 1993). İlkokul kademesi, çocukların somut işlemler döneminden soyut düşünmeye geçiş yaptıkları ve resmi öğretim süreçleriyle karşılaştıkları ilk kurumsal basamaktır. Bu kritik evrede, çocukların yaratıcı potansiyellerinin katı ders süreleri, tek tip sıra düzenleri ve öğretmen merkezli anlatımlarla bastırılması, kalıcı öğrenme yaşantılarının önüne geçebilmektedir. Rinaldi (2006) tarafından ifade edildiği üzere, "öğrenme süreci çocukların sorularıyla başlar, hazır cevapların dikte edilmesiyle değil". Dolayısıyla, Reggio felsefesinin ilkökul kademesine aktarılması, sınıfların yaşayan laboratuvarlara dönüşmesi açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

Geleneksel ilkökul sınıfları genellikle öğretmen masasının merkeze alındığı, öğrencilerin arka arkaya sıralandığı ve pencerelerin sadece dış dünyayı seyretmekle sınırlı kaldığı monoton mekanlardır. Oysa Reggio Emilia felsefesinde çevre, çocukların gelişimini tetikleyen proaktif bir aktör olarak kabul edilir (Gandini, 2015). İlkokul müfredatının içerdiği soyut matematiksel ilişkiler, karmaşık fen örüntüleri ve dil becerileri, çocuğun çevresiyle girdiği somut etkileşimler ölçüsünde anlam kazanır. Erken çocukluk eğitiminde başarıyla uygulanan bu felsefenin ilkökula taşınması, çocukların oyun temelli ve keşif odaklı öğrenme eğilimlerinin kesintiye uğramamasını sağlar. Bu doğrultuda, ilkökul kademesinde gerçekleştirilecek bir alanyazın taraması, hem teorik boşlukları ortaya koyacak hem de uygulamadaki öğretmenlere alternatif bir yol haritası sunacaktır.

Son yıllarda Türkiye'deki eğitim reformlarında, özellikle de bütüncül gelişimi temel alan çağdaş müfredat modellerinde (örneğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), öğrencilerin disiplinlerarası projeler yürütmesi ve kök değerleri somut etkinliklerle içselleştirmesi hedeflenmektedir. Bu durum, Reggio Emilia yaklaşımının yapılandırmacı ve keşif odaklı uygulamalarıyla doğrudan örtüşmektedir. Ancak, alanyazın incelendiğinde bu yaklaşımın ilkökul düzeyindeki yansımalarına, entegrasyon imkanlarına ve karşılaşılan yapısal engellere dair bütüncül bir tarama çalışmasının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Reggio Emilia yaklaşımının ilkökul kademesinde uygulanabilirliğine yönelik ulusal ve uluslararası literatürde üretilmiş akademik birikimi sistematik bir şekilde değerlendirmek, öne çıkan eğilimleri belirlemek ve gelecekteki sınıf içi uygulamalar ile müfredat tasarımlarına somut bir perspektif sunmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojik tasarımı, incelenen dokümanların seçim kriterleri, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu çalışma, Reggio Emilia yaklaşımının ilkökul kademesine entegrasyonu konusundaki bilimsel birikimi derinlemesine analiz etmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden "doküman analizi" (document analysis) yöntemiyle yürütülmüş sistematik bir alanyazın taramasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizini, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan, nitel araştırmalarda tek başına veya diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilen güvenilir bir süreç olarak nitelendirmektedir. Çalışmada, belirlenen tematik odak doğrultusunda verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği işe koşulmuştur. Araştırmacılar, verilerin güvenilirliğini

artırmak adına çoklu veri kaynaklarına başvurmuş ve elde edilen kodları bağımsız olarak analiz etmişlerdir.

Veri Kaynağı ve Örneklem Kriterleri

Araştırmanın veri kaynağını oluşturmak amacıyla 2005-2026 yılları arasında ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler ile YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), Scopus, Web of Science, EBSCOhost ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan lisansüstü tezler taranmıştır. Arama parametreleri olarak "Reggio Emilia", "ilkokul", "primary school", "elementary education", "sınıf içi uygulama", "pedagojik belgeleme", "üçüncü öğretmen" ve "entegrasyon" anahtar kelimeleri farklı kombinasyonlarla (AND/OR mantıksal bağlaçları kullanılarak) işleme alınmıştır. İncelemeye dahil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: (a) çalışmanın doğrudan Reggio Emilia modelinin ilkökul düzeyindeki (1-4. sınıflar) yansımalarını veya entegrasyonunu konu alması, (b) hakemli bir dergide basılmış olması veya enstitü onaylı bir yüksek lisans/ doktora tezi olması, (c) veri tabanlarında tam metnine erişilebilir olması. Yapılan eleme süreçleri neticesinde toplam 24 bilimsel doküman (18 makale, 6 lisansüstü tez) analiz kapsamına dahil edilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Seçilen 24 doküman, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Alternatif Model Entegrasyon Analiz Formu" uyarınca; yayımlandığı yıl, araştırma yöntemi, uygulandığı sınıf düzeyi, odaklandığı Reggio bileşeni, ulaşılan sonuçlar ve karşılaşılan engeller boyutlarıyla kategorize edilmiştir. Elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuş, ham veriler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek üst tematik kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizi sürecinde ilk olarak dokümanlar baştan sona okunarak genel bir kod listesi çıkarılmış, ardından bu kodlar arasındaki anlamsal ilişkiler incelenerek alt temalar belirlenmiştir. Kodlama güvenirliği Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmış ve araştırmacılar arasındaki uyum %94 olarak yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Uyuşmazlık yaşanan kodlar üzerinde araştırmacılar ortak oturum düzenleyerek fikir birliğine varmışlardır.

Bulgular

Sistemik alanyazın taraması sonucunda elde edilen veriler, Reggio Emilia yaklaşımının ilkökul kademesine entegrasyon sürecinde öne çıkan pedagojik boyutları ve karşılaşılan temel engelleri gözler önüne sermektedir. Aşağıdaki tabloda, incelenen çalışmaların Reggio Emilia temel bileşenlerine göre dağılımı ve bu bileşenlerin ilkökuldaki yansımaları sunulmaktadır.

Reggio Emilia Temel Bileşeni	Yüzde (%) / Çalışma Sayısı (f)	İlkokul Kademesindeki Temel Yansıması ve Uygulama Alanı
Üçüncü Öğretmen Olarak Çevre (Atölye/Atelier)	37.5% / 9	Sınıf sıralarının kaldırılması, esnek öğrenme köşeleri, doğal ve geri dönüşümlü materyal kullanımı.
Çocuğun Yüz Dili (Çoklu Temsil)	25.0% / 6	Fen ve matematik derslerinde sanat, drama, grafiksel çizim ve somut modellerle ifade biçimleri.
Proje Tabanlı Derinlemesine Araştırmalar	20.8% / 5	Öğrenci merakından yola çıkan, haftalar süren disiplinlerarası tema incelemeleri ve saha gezileri.

Dokümantasyon Belgeleme)	(Pedagojik	16.7% / 4	Geleneksel notlama ve test yerine öğrenme süreçlerinin panolar, dijital portfolyolarla sergilenmesi.
-----------------------------	------------	-----------	--

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Odaklandığı Reggio Emilia Bileşenleri ve İlkokuldaki Yansımaları

Tablo 1 verileri incelendiğinde, alanyazında Reggio Emilia felsefesinin ilkökula aktarılmasında en fazla "Üçüncü Öğretmen Olarak Çevre" (%37.5) bileşenine odaklanıldığı görülmektedir. Araştırmalar, ilkökul sınıflarının fiziksel yapısının geleneksel sıra düzeninden kurtarılarak birer "atölye" (atelier) gibi tasarlanmasının öğrencilerin motivasyonunu ve keşif arzularını doğrudan artırdığını göstermektedir. Fiziksel çevre, öğrencilerin pasif biçimde oturduğu bir mekan olmaktan çıkıp, öğrenmeyi kışkırtan, materyallere erişimi kolaylaştıran ve akran etkileşimini destekleyen esnek bir ekosisteme dönüştürüldüğünde, akademik çıktılar da kalıcı hale geldiği belirlenmiştir. "Çocuğun Yüz Dili" (%25.0) odaklı çalışmalarda ise, soyut matematiksel kavramların veya fen bilimleri konularının görsel sanatlar, kil çalışmaları ve yapı blokları vasıtasıyla somutlaştırılmasının kalıcı öğrenmeyi desteklediği vurgulanmaktadır (Gandini, 2015). Bu durum, öğrencilerin sadece kağıt kalem testleriyle değil, kendi tasarımlarıyla kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

Literatürde yer alan deneysel ve eylem araştırması niteliğindeki çalışmalardan aktarılan doğrudan bulgular, entegrasyonun bilişsel ve duyuşsal çıktıları net bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, bir devlet ilkökulunda gerçekleştirilen eylem araştırmasında araştırmacılar şu tespiti paylaşmaktadır:

"Sınıfta oluşturulan geçici atölye alanında doğal ahşap bloklar ve taşlarla geometri çalışan 3. sınıf öğrencilerinin, alan ve hacim kavramlarını formüllere ihtiyaç duymadan, dokunarak ve birbirleriyle tartışarak keşfettikleri; geleneksel test sınavlarındaki başarılarının yanı sıra problem çözme motivasyonlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği gözlenmiştir" (Açıkoğ, 2021, s. 74).

Benzer şekilde, İngilizce dil öğretiminde Reggio ilkelerini kullanan uluslararası çalışmalarda, çocukların kelime ve dil bilgisi yapılarını drama ve hikaye panoları (storyboarding) aracılığıyla yapılandırdıkları, dil korkularını yendikleri ve otantik dil üretim süreçlerine katıldıkları rapor edilmiştir. Bu bulgu, yaklaşımın sadece sanat eğitimiyle sınırlı kalmayıp temel akademik disiplinlerin tamamında kaldıraç görevi görebileceğini kanıtlar niteliktedir.

Buna karşın, taranan dokümanların neredeyse tamamında entegrasyon sürecinde karşılaşılan ciddi yapısal ve pedagojik engellerden bahsedilmektedir. Katı müfredat süreleri, haftalık ders saati sınırlılıkları, merkezi sınav baskısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretmenlerin alternatif pedagojiler konusundaki yetersiz hizmet içi eğitim düzeyleri entegrasyon önündeki en büyük bariyerler olarak listelenmiştir (Karasu, 2019). Sınıf öğretmenleri, sistemin kendilerinden beklediği "müfredatı yetiştirme" sorumluluğu ile Reggio'nun "çocuğun hızına saygı duyma" prensibi arasında derin bir rol çatışması yaşamaktadırlar. Bu durum, alternatif yaklaşımların sistemik bir destek olmaksızın sadece öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sürdürülemeyeceğini göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Reggio Emilia yaklaşımının okul öncesi sınırlarını aşarak ilkökul kademesinde de devrimsel bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Taranan çalışmalarda en yoğun yoğunlaşmanın "çevre" bileşeninde olması, ilkökullardaki mevcut mekansal sıkışmışlığın bir yansıması olarak okunabilir. Sınıf ortamlarının yaşayan birer üçüncü öğretmen olarak kurgulanması, çocukların somut işlemler dönemindeki öğrenme ritimlerini doğrudan desteklemektedir. Fraser (2012) tarafından da belirtildiği gibi, çocuk fiziksel olarak hareket edebildiği, materyale dokunabildiği ve hipotezlerini somut nesnelerle test edebildiği ölçüde entelektüel gelişim kaydeder. Alanyazındaki bu vurgu, geleneksel sınıflarda saatlerce oturmak zorunda kalan ilkökul öğrencilerinin yaşadığı odaklanma ve motivasyon sorunlarına doğrudan bir çözüm alternatifi sunmaktadır.

"Çocuğun Yüz Dili" bileşeninin ilkökul kademesindeki yansımaları, Gardner'ın çoklu zeka kuramı ve Bruner'in eylemsel-imgesel-sembolik öğrenme aşamalarıyla büyük bir teorik paralellik göstermektedir.

İlkokul çocukları, soyut sembollerle (rakamlar, harfler, formüller) karşılaşmadan önce, dünyayı imajlar ve somut eylemler yoluyla anlamlandırır. Reggio felsefesinin sınıflara sanatsal ifade araçlarını, kili, dijital mikroskopları ve doğal malzemeleri entegre etmesi, çocuğun bilişsel şemalarını zenginleştirmektedir. Vecchi (2010), estetik boyutun öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve çocuğun şiirsel dili ile bilimsel dili arasında bir ayrım yapılmaması gerektiğini savunur. Dolayısıyla, fen bilgisi dersindeki bir bitki çimlenme sürecinin sadece deftere yazılması yerine, çocuk tarafından kille modellenmesi veya büyüme günlüğünün resmedilmesi bilişsel derinliği artırmaktadır.

Bununla birlikte, entegrasyonun önündeki en radikal engel olarak karşımıza çıkan katı müfredat ve merkezi sınav sistemi baskısı, sadece Türkiye'ye özgü bir durum olmayıp uluslararası literatürde de (örneğin ABD ve İngiltere tabanlı çalışmalarda) sıklıkla rapor edilen kronik bir sorundur. Müfredatın konu odaklı ve doğrusal yapısı, Reggio'nun esnek, döngüsel ve öğrenci merakını izleyen "ortaya çıkan müfredat" (emergent curriculum) felsefesiyle taban tabana zıtlık oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin iyi niyetli girişimlerinin yarıda kalmasına ya da Reggio ilkelerinin geleneksel etkinliklerin arasına serpiştirilmiş basit birer "etkinlik saatine" indirgenmesine yol açmaktadır. Gerçek bir entegrasyon için sistemin ölçme-değerlendirme pratiklerinin de pedagojik belgeleme (dokümantasyon) yönünde esnetilmesi kaçınılmazdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi dönemin en güçlü alternatif eğitim felsefelerinden biri olan Reggio Emilia yaklaşımının ilkökul kademesinde uygulanabilirliği ulusal ve uluslararası literatür ekseninde bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Reggio felsefesinin somut işlem dönemindeki ilkökul çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarıyla mükemmel bir uyum sergilediğini doğrulamaktadır. Sınıf ortamlarının yaşayan birer üçüncü öğretmen olarak kurgulanması ve çocukların çoklu zeka yapılarına hitap eden yüz dilinin serbest bırakılması, ezbere dayalı geleneksel ilkökul pratiklerine güçlü ve iyileştirici bir alternatif sunmaktadır. Bu sonuçlar, alanyazındaki alternatif okul modellerini inceleyen çağdaş pedagojik çalışmalarla yapısal olarak paralellik göstermektedir. Entegrasyon sürecinin başarısı; fiziksel mekanların esnekleştirilmesi, öğretmenlerin profesyonel özerkliklerinin artırılması ve müfredat programlarının süreç odaklı bir anlayışla yeniden yapılandırılmasına doğrudan bağlıdır.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımının ilkökul kademesine entegrasyonu salt bir yöntem değişikliği değil, sınıf içi kültürün, mekan tasarımının ve öğretmen-öğrenci rollerinin radikal bir şekilde yeniden inşasını gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi çağdaş eğitim vizyonlarının zenginleştirilmesinde ve çokkültürlü, kapsayıcı sınıf ortamlarının yapılandırılmasında bu felsefenin esnek yapısından ilham alınabileceği değerlendirilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu somut öneriler sunulabilir:

1. İlkokul ders kitapları ve öğretim programları, katı konu sıralamalarından arındırılarak Reggio modelindeki gibi esnek ve derinlemesine proje araştırmalarına imkan tanıyacak şekilde modüler hale getirilmelidir.
2. Sınıf içi fiziki mekanlar, öğrencilerin somut materyallerle çalışabileceği, akran iş birliğini tetikleyen küçük atölye köşelerini (mini-atelier) barındıracak biçimde mimari düzeyde yeniden tasarlanmalıdır.
3. Eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği lisans programlarına alternatif eğitim yaklaşımlarını içeren teorik ve uygulamalı dersler eklenmeli, mevcut öğretmenler için uygulamalı hizmet içi eğitimler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
4. Gelecek araştırmalarda, Reggio Emilia yaklaşımına göre dönüştürülmüş deneysel ilkökul sınıfları ile geleneksel sınıflar arasındaki akademik başarı, yaratıcılık ve okula aidiyet duygusu gibi değişkenler boylamsal (longitudinal) araştırma desenleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.

Kaynakça

Akyol, AK (2018). Erken çocukluk eğitiminde alternatif yaklaşımlar ve Reggio Emilia felsefesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(2), 201-224.

Aslan, Y., & Can, M. (2022). İlkokul düzeyinde proje tabanlı öğrenme ve Reggio Emilia modeli entegrasyonu. Milli Eğitim Dergisi, 51(3), 445-468.

- Aydın, H. (2019). Çokkültürlü eğitim: Teori, politika ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bal, S. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin somut materyal kullanım düzeyleri ile matematiksel başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 19(4), 2134-2148.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Greenwich, CT: Ablex.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Nelson Education.
- Fyfe, B. (2011). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange*, 18(2), 12-21.
- Gandini, L. (2015). Values and principles of the Reggio Emilia approach. In *In dialogue with Reggio Emilia* (pp. 24-39). Routledge.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with developmental delays: The Reggio perspective. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 89-104.
- Karasu, N. (2019). İlkokullarda alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulanabilirliği önündeki engeller. *YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) Yüksek Lisans Tezi*, Tez No: 485961.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 48(7), 9-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood education: International perspectives*. London: Routledge.
- Öztürk, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitim modellerine yönelik tutum ve hazırbulunuşluk düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 49(215), 87-106.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Turan, M., & Şahin, S. (2025). İlkokul düzeyinde estetik ve sanat odaklı öğretim tasarımları: Reggio Emilia esintileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 45-68.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2023). Reggio Emilia felsefesinin ilkökul hayat bilgisi dersi kazanımlarına entegrasyonu. *YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) Doktora Tezi*, Tez No: 789

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Planı Hazırlama Yeterlilikleri

Lesson Plan Preparation Competencies Of Primary School Teacher Candidates

Zeynep Nalan YILMAZ¹³ & Abdulkadir SAĞLAM¹⁴

Özet

Eğitim süreci, birbirini tamamlayan ve herhangi birinde yaşanan aksaklığın diğerlerini de etkileyerek tüm yapıyı değiştirebildiği önemli unsurlardan oluşur. Bu unsurların başında öğretmen gelir. Nitelikli bir öğretmen, aynı zamanda kaliteli bir eğitimin göstergesidir. Öğretmen niteliğini artırmak, geçmişten günümüze eğitim alanında üzerinde yoğun biçimde durulan hem kuramsal hem de uygulamaya dönük çalışmaların odağında yer alan bir konudur. Bu çalışmalar, öğretmenlerin nitelikli sayılabilmesi için belirli yeterliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yeterliklerden biri de öğrenme-öğretme sürecinde yapılan planlamadır. Planlama ne kadar etkili olursa, öğretim süreci de o ölçüde başarılı olur. Eğitimde planlama denilince ilk akla gelen kavramlardan biri de ders planıdır. Bireyin örgün eğitimde belki de ilk öğrenme deneyiminin merkezinde yer alan sınıf öğretmenleri bu bakımdan toplum içinde kritik bir öneme sahiptir. İlkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil; aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini de yönlendiren çok boyutlu bir eğitim sürecini yürütür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir öğrenme-öğretme süresi yürütebilmeleri adına gerekli becerilerden biri olan ders planı hazırlama becerisini hizmet öncesinde edinmesi beklenmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının yeterliliklerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2025-2026 güz dönemi İlk Okuma ve Yazma Öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu 29 adet ders planı araştırmanın veri birimini oluşturmaktadır. Ders planları Çolak (2017) tarafından hazırlanan “Ders Planı Puanlama Anahtarı”nda yer alan teknik yapı, bütünsel yapı, giriş etkinlikleri, süreç etkinlikleri ve kapanış etkinlikleri boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında öncelikle teknik yapı boyutu incelendiğinde tüm ders planlarında dersin adı, hedefler, öğrenme çıktıları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyalleri ile ortam düzenlemelerinin yer aldığı görülmektedir. Bütünsel yapı açısından ders planlarının büyük çoğunluğunda etkinliklerin birbirini takip eden bir sıra içinde düzenlendiği, sesin hissettirilmesinden yazma, hece, kelime, cümle ve metin aşamasına doğru ilerleyen bir yapı bulunduğu görülmüştür. Giriş etkinlikleri incelendiğinde ders planlarında hikâye, video, tekerleme, drama, dikkat çekici materyaller kullanıldığı ve öğrencide merak uyandırmaya yönelik etkinliklerin bulunduğu görülmektedir. Süreç etkinlikleri boyutu incelendiğinde tüm ders planlarında öğrencinin aktif olduğu, oyun temelli öğrenme, drama, materyal kullanımı, yazma, okuma, hece oluşturma, kelime ve cümle kurma gibi etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan ders planlarının çoğunun öğrenme sürecine odaklı olduğu söylenebilir. Kapanış etkinlikleri ve ölçme değerlendirme boyutu incelendiğinde ders planlarının çoğunda gözlem, soru-cevap, okuma, yazma, ödev ve etkinlik değerlendirmelerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin derste ne öğrendiğini düşünmesini sağlayacak yansıtma etkinlikleri ve üst düzey düşünmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri bazı planlarda yeterince yer almamaktadır. Sonuç olarak tüm ders planlarının genel olarak etkinlik bakımından zengin, uygulanabilir ve öğrenci merkezli olduğu, ancak özellikle üst düzey düşünme becerileri, yansıtma etkinlikleri, tartışma ortamı oluşturma ve ilk kaynak kullanımına yer verilmesi durumunda ders planlarının daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, ders planı, yeterlilik.

¹³ Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, zeynepnalanalkan@hakkari.edu.tr

¹⁴ Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, abdulcadirsaglam@hakkari.edu.tr

Abstract

The educational process consists of important elements that complement each other, and any disruption in one can affect the others, altering the entire structure. The teacher is paramount among these elements. A qualified teacher is also an indicator of quality education. Improving teacher quality has been a central focus of both theoretical and practical studies in the field of education from the past to the present. These studies have shown that teachers must possess certain competencies to be considered qualified. One of these competencies is planning in the learning-teaching process. The more effective the planning, the more successful the teaching process. When it comes to planning in education, one of the first concepts that comes to mind is lesson planning. Classroom teachers, who are perhaps at the center of an individual's first learning experience in formal education, are therefore of critical importance to society. Primary school classroom teachers conduct a multi-dimensional educational process that guides not only the cognitive development of students but also their affective, social, and moral development. Therefore, it is expected that pre-service classroom teachers acquire the skill of preparing lesson plans, which is one of the necessary skills for conducting a high-quality learning-teaching process. Based on this point, the aim of this study is to reveal the adequacy of the lesson plans prepared by prospective classroom teachers. The study used the document analysis method, a qualitative research design. The data unit of the research consists of 29 lesson plans prepared by prospective classroom teachers in the 2025-2026 fall semester of the Primary Reading and Writing Teaching course at the Department of Classroom Teaching, Faculty of Education, Hakkari University. The lesson plans were evaluated according to the dimensions of technical structure, holistic structure, introductory activities, process activities, and closing activities, which are included in the "Lesson Plan Scoring Key" prepared by Çolak (2017). The research findings, primarily examining the technical structure aspect, reveal that all lesson plans include the lesson name, objectives, learning outcomes, teaching methods and techniques, instructional technologies and materials, and environmental arrangements. From a holistic perspective, the majority of lesson plans feature activities arranged in a sequential order, progressing from sound perception to writing, syllables, words, sentences, and texts. Examining introductory activities, lesson plans utilize stories, videos, rhymes, drama, attention-grabbing materials, and activities designed to pique student curiosity. Regarding process activities, all lesson plans demonstrate student activity, incorporating play-based learning, drama, material use, writing, reading, syllable formation, word and sentence construction. In this respect, it can be said that most lesson plans focus on the learning process. Examining closing activities and assessment, most lesson plans include observation, question-and-answer sessions, reading, writing, homework, and activity evaluations. However, reflection activities that encourage students to consider what they have learned and assessment activities aimed at higher-order thinking are insufficiently included in some plans. In conclusion, it is believed that all lesson plans are generally rich in activities, practical, and student-centered; however, they could be even more effective if they incorporated higher-order thinking skills, reflective activities, discussion environments, and the use of primary sources.

Keywords: Prospective classroom teacher, lesson plan, qualifications.

Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği, büyük ölçüde bu sistemi uygulayan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle ilköğretim düzeyinde görev yapacak sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin temellerini attıkları için eğitim sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının yalnızca alan bilgisine sahip olmaları yeterli olmayıp, öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini de etkin bir şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesinde planlama becerisi, öğretmen yeterliklerinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitekim öğretimin başarıya ulaşması, büyük ölçüde öğretimin sistemli ve amaçlı bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Demirel, 2011; Senemoğlu, 2015). Alanında yetkin öğretmenlerin, öğretim sürecini sistemli bir biçimde planlayan, öğrencilerin derse etkin katılımını destekleyen ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretimi düzenleyip uygulayan kişiler olduğu ifade edilmektedir (Farr, 2010).

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin belirli hedefler doğrultusunda düzenlenmesini ifade eder. Bu süreçte öğretmen; hedefleri belirler, uygun yöntem ve teknikleri seçer, öğretim materyallerini düzenler

ve değerlendirme süreçlerini planlar (Karagöz, Ak Başoğlu ve Yücelşen, 2017). Sınıf öğretmenleri açısından planlama, farklı gelişim düzeylerine sahip öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim sürecini yapılandırmayı gerektirir. Bu yönüyle planlama, yalnızca bir hazırlık aşaması değil, aynı zamanda öğretim sürecini yönlendiren dinamik bir süreçtir (Senemoğlu, 2015). Planlamanın öğretmene rehberlik etmesi, öğretim etkinliklerini düzenlemesi ve öğretmenin kendi uygulamalarını değerlendirmesine olanak sağlaması (Çolak, 2017; Davran, 2020), bu sürecin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretim sürecinin en önemli araçlarından biri olan ders planı, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını sistematik hale getiren temel bir yapı sunar. Ders planı; amaç, içerik, öğretim etkinlikleri, kullanılan araç-gereçler ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Oğuzkan, 1981). Sınıf öğretmenleri için ders planı, özellikle çok disiplinli öğretim yapısı ve farklı derslerin bütünleştirilmesi gerekliliği açısından daha da önem kazanmaktadır. Planlı bir öğretim süreci, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin daha etkili ve kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde ders planı hazırlama becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim fakültelerinde verilen “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerine olanak tanımaktadır (YÖK, 2018; MEB, 2017). Bu dersler aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama becerilerinde çeşitli eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama becerilerinin incelendiği çalışmalar, bu becerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğunu ve öğretim ilke ve yöntemlerini uygulamaya aktarma konusunda güçlükler yaşandığını göstermektedir (Aşıroğlu ve Koç Akran, 2018). Sınıf öğretmeni adayları açısından bu durum, özellikle öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını sınıf ortamında etkili biçimde uygulayamama riskini beraberinde getirmektedir. Öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri çoğunlukla bilişsel düzeyde öğrendikleri, ancak bu bilgileri sınıf içi uygulamalara dönüştürmede yetersiz kaldıkları belirtilmektedir.

Ders planı hazırlama becerisinin gelişimi yalnızca kuramsal bilgiyle sınırlı değildir; aynı zamanda uygulamaya dayalı yaşantılarla da yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme düzeyleri ile somut yaşantıları arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin ders planı hazırlama becerilerini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Kablan, 2012). Sınıf öğretmeni adayları açısından mikro öğretim uygulamaları, sınıf içi etkinliklerin planlanması ve uygulanması konusunda önemli deneyim fırsatları sunmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine katkı sağlamaktadır.

Kolb’un yaşantısal öğrenme modeli, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama becerilerinin gelişimini açıklamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu modele göre öğrenme; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı aşamalarından oluşmaktadır (Kolb, 1984; akt. Kablan, 2012). Ders planı hazırlama süreci ise özellikle soyut kavramsallaştırma aşaması ile ilişkilendirilmektedir. Bu aşamada sınıf öğretmeni adayları, kuramsal bilgilerini kullanarak öğretim sürecine yönelik zihinsel modeller geliştirmekte ve bu modelleri ders planlarına dönüştürmektedir.

Öte yandan ders planı hazırlama süreci, yalnızca bireysel öğrenme süreçleri ile değil, aynı zamanda öğretim programları ve eğitim politikaları ile de ilişkilidir. Türkiye’de öğretim programlarının merkezi bir yapıda geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin belirli çerçeveler doğrultusunda planlama yapmalarını gerektirmektedir (MEB, 2018). Ancak öğretmenlerin bu programları uygularken karşılaştıkları sorunlar, planlama becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte sınıf öğretmenlerinden daha esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı planlar hazırlamaları beklenmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerini uygulamada çeşitli güçlükler yaşadığını göstermektedir. Bu güçlüklerin bir kısmı bilgi eksikliğinden, bir kısmı ise uygulama fırsatlarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Aydemir, 2012; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Saraçoğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Bu durum, özellikle sınıf öğretmeni adaylarının çok yönlü öğretim sorumlulukları düşünüldüğünde daha da önemli hale gelmektedir.

Etkili bir ders planı, öğretim sürecinin verimliliğini artırmakta, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemekte ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamaktadır (Demirel, 2011). Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel mesleki gelişim açısından değil, aynı zamanda ilköğretim düzeyindeki eğitimin niteliği açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Problem Durumu

Günümüzde sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında ders planı hazırlama eğitimi çoğunlukla kuramsal bilgiye dayalı olarak yürütülmekte; uygulama boyutu ise sınırlı kalabilmektedir. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama becerilerini gerçek sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanmalarını zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama süreçlerinde özellikle kazanım belirleme, uygun öğretim yöntemlerini seçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama konularında yetersizlikler yaşadığını göstermektedir (Aşıroğlu ve Koç Akran, 2018). Ayrıca öğretmen adaylarının ders planlarını çoğu zaman bir zorunluluk olarak gördükleri ve bu süreci mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak yeterince içselleştiremedikleri ifade edilmektedir (Farrell, 2002). Bu durum, ders planlarının niteliğini olumsuz etkilemekte ve öğretim sürecinin etkililiğini azaltmaktadır.

Öte yandan, öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde edinilen kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasında yaşanan sorunlar, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerini sınırlayan önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Kuramsal öğrenmeler ile somut yaşantılar arasındaki ilişkinin yeterince kurulamaması, ders planı hazırlama ve uygulama becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Kablan, 2012).

Bu çerçevede, sınıf öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama becerilerinin kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele alınması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi ve mevcut sorunların ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama becerilerine ilişkin kuramsal temelleri inceleyerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı 2025-2026 eğitim öğretim yılında Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının yeterliliklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistemli bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacıya mevcut bilgileri derinlemesine inceleme, karşılaştırma ve yorumlama imkânı sunmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2018). Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının ders planı hazırlama becerilerine ilişkin kuramsal temelleri ve mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak sağlayan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Birimi ve Verilerin Analizi

Çalışmanın veri birimini 2025-2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersinde hazırlamış olduğu ders planları oluşturmaktadır. Alfabemizdeki her bir harfin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders planları 29 tanedir.

Ders planlarının yeterliliklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada verilerin analizi için Çolak (2017) tarafından hazırlanan “Ders Planı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Ölçme aracının teknik yapı alt boyutunda 2, bütünsel yapı alt boyutunda 3, giriş etkinlikleri alt boyutunda 4, süreç etkinlikleri alt boyutunda 12 ve kapanış etkinlikleri alt boyutunda 4 olmak üzere 25 ölçütü bulunmaktadır. Her bir ölçütten 1-3 puan aralığında (1=Yetersiz, 2=Orta, 3=Yeterli) puanlar alabilmektedir. Dolayısıyla ölçme aracından alınabilecek minimum değer 25, maksimum değer ise 75’tir. Ders planları bu kapsamda araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde puanlanmış, daha sonra ise

bu puanlamaların ortalama puanları alınarak ölçme aracının her bir alt boyutu için bulgular ortaya konularak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının yeterlilikleri bağlamında elde edilen verilere dair bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin “Ders Planı Puanlama Anahtarı”ndan almış oldukları toplam puana dair bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Aldıkları Toplam Puana İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	42	71	59,31

Tablo 1’e bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarından almış oldukları en düşük puanın 42, en yüksek puanın 71 ve ortalama puanın da 59,31 olduğu görülmektedir. Ölçme aracından alınabilecek puan aralığının 25-75 arasında olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının ortalamanın üzerinde yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin Ders Planı Puanlama Anahtarı teknik yapı alt boyutundan almış oldukları puanlara dair bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Teknik Yapı Alt Boyutunda Aldıkları Puana İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	4	6	5,47

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planları ölçme aracının teknik yapı alt boyutunda en düşük 4 ve en yüksek de 6 puan aldığı bilgisi Tablo 2’de yer almaktadır. Bu bölümden alınabilecek en yüksek puanın da 6 olduğu düşünüldüğünde, teknik yapı alt boyutundan alınan 5,47 ortalama puanın bu bağlamda hazırlanan ders planlarının oldukça yeterli olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin Ders Planı Puanlama Anahtarı bütünsel yapı alt boyutundan almış oldukları puanlara dair bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Bütünsel Yapı Alt Boyutunda Aldıkları Puana İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	6	9	7,97

Tablo 3 incelendiğinde ölçme aracının bütünsel yapı alt boyutunda en düşük 6, en yüksek 9 ve ortalama puanın da 7,97 olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta da ortalama puanın alınabilecek olan en yüksek puana (9) oldukça yakın bir değer olduğu, dolayısıyla da sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının bütünsel yapı alt boyutunda ortalamanın oldukça üzerinde bir yeterliliğe sahip olduğundan söz edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin Ders Planı Puanlama Anahtarı giriş etkinlikleri alt boyutundan almış oldukları puanlara dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Giriş Etkinlikleri Alt Boyutunda Aldıkları Puanla İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	5	12	9,74

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladığı ders planlarının ölçme aracının giriş etkinlikleri alt boyutundan en düşük 5 ve en yüksek 12 puan aldıkları Tablo 4'te yer almaktadır. Ölçme aracından alınan 9,74 değerindeki ortalama puanın bu boyuttan alınabilecek olan en yüksek puana (12) yakın bir değer olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin Ders Planı Puanlama Anahtarı süreç etkinlikleri alt boyutundan almış oldukları puanlara dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Süreç Etkinlikleri Alt Boyutunda Aldıkları Puanla İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	20	34	27,95

Tablo 5'e göre hazırlanmış olan ders planları süreç etkinlikleri boyutunda en düşük 20, en yüksek 34 ve ortalama da 27,95 puan almışlardır. Ölçme aracının bu boyutundan alınabilecek puan aralığı 12-36 arasındadır. Sınıf öğretmeni adaylarının yine bu alt boyutta da ortalamanın üzerinde puan aldıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ders planlarının yeterliliklerine ilişkin Ders Planı Puanlama Anahtarı kapanış etkinlikleri alt boyutundan almış oldukları puanlara dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırlamış Oldukları Ders Planlarından Kapanış Etkinlikleri Alt Boyutunda Aldıkları Puanla İlişkin Bulgular

N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
29	4	10	8,16

Tablo 6'ya bakıldığında ölçeğin kapanış etkinlikleri alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 10 ve ortalama da 8,16 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmen adayları hazırlamış oldukları ders planları ile ölçeğin bu alt boyutunda ortalamanın çok az üzerinde bir puan aldıkları görülmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının yeterlilikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının ders planı hazırlama konusunda genel olarak yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle teknik yapı, bütünsel yapı, giriş etkinlikleri ve süreç etkinlikleri boyutlarında ders planlarının güçlü özellikler taşıdığı görülmüştür. Ders planlarında öğrenci merkezli etkinliklerin, oyun temelli uygulamaların, drama çalışmalarının ve materyal kullanımının yaygın olması öğretmen adaylarının aktif öğrenme anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının öğrenci dikkatini çekmeye ve öğrenciyi aktif kılmaya yönelik etkinlikler hazırlayabildikleri söylenebilir. Hikâye, drama, oyun temelli öğrenme, görsel materyal kullanımı ve etkinlik çeşitliliği gibi uygulamaların ders planlarında sıklıkla yer alması,

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmen adayları tarafından benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, öğrenci merkezli öğretim anlayışının öğretmen yetiştirme sürecinde etkili olmaya başladığını düşündürmektedir.

Hazırlanan ders planlarında, kapanış etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise bazı eksiklikler dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrendiklerini sorgulamalarına, düşünmelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlayan yansıtıcı etkinliklerin yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı olması, öğretmen adaylarının değerlendirme süreçlerinde daha çok geleneksel yaklaşımları tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kuramsal bilgi düzeylerinin yeterli olduğu; ancak bu bilgilerin uygulama süreçlerine aktarılmasında bazı geliştirilmesi gereken yönlerin bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli çalışmaların artırılması, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama becerilerini daha nitelikli hale getirebilir.

Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında ders planı hazırlamaya yönelik uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
2. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları mikro öğretim uygulamalarıyla desteklenmeli ve uygulama sonrasında geri bildirim süreçleri yürütülmelidir.
3. Ders planlarında üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin hazırlanmasına yönelik örnek uygulamalar artırılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını destekleyecek eğitimler verilmelidir.
5. Ders planlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine olanak sağlayan yansıtıcı düşünme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
6. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim anlayışını uygulamaya aktarabilmeleri için gerçek sınıf ortamlarında daha fazla deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
7. Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının ders planları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
8. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırmalar yapılarak ders planı hazırlama becerilerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Aşıroğlu, S., & Koç Akran, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13.
- Aydemir, H. (2012). Öğretim yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(9), 81-100.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandığı yöntemler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 741-758.
- Çolak, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğundaki yapılandırmacı ders planı hazırlama deneyimleri: ilkokul öğretmenleriyle yapılmış bir örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 189-209.
- Davran, A. M. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasında ders planı hazırlama ve uygulama durumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Farr, S. (2010). *Teach for america-teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson planning in language teaching. *RELC Journal*, 33(1), 30-45.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 239-252.
- Karagöz, M., Ak Başoğlu, D., & Yücelşen, N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamadaki yeterlikleri (Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi örneği). *International Journal of Language Academy*, 5(7), 67-80.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf
- MEB, (2018). *Öğretim programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Saraçoğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.
- YÖK, (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303404310.Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi_09042019.pdf

Ulusal Eğitim Politikalarında Yapay Zekâ: Uygulamalar, Dijital Araçlar ve Gelecek Vizyonu

Artificial Intelligence in National Education Policies: Applications, Digital Tools, and a Vision for the Future

Taha ORUÇ¹⁵, Murat KURT¹⁶, Gülsün KARSLI¹⁷

Özet

Yapay zekâ teknolojileri günümüzde eğitim sistemlerinin yapısal ve pedagojik dönüşümünde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı Türkiye'nin eğitimde yapay zekâya yönelik stratejik vizyonunu ve kurumsal yönelimlerini resmi politika belgeleri üzerinden analiz etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle yürütülen bu çalışmada T.C. Cumhurbaşkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve TÜBİTAK gibi yetkili kurumlar tarafından 2021–2029 yıllarını kapsayacak şekilde yayımlanan toplam 14 temel politika belgesi, strateji planı, etik rehber ve öğretim programı incelenmiştir. Verilerin analizinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmış ve dokümanlar NVivo yazılımı aracılığıyla kodlama sürecine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları, yapay zekânın ulusal eğitim dokümanlarında yalnızca teorik bir vizyon olarak kalmadığını; çoklu dil modelleri, üretken platformlar ve millî sistemler (ÖDS, EBA) aracılığıyla öğretmenin idari yükünü hafifleten somut bir tasarım ortağı ve akıllı rehber olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Sınıf içi uygulamalar bağlamında özellikle ortaöğretim kademesinde öğrencilerin bulut tabanlı ortamlar ve açık kaynaklı veri setleri üzerinden kendi yapay zekâ modellerini eğittikleri uygulamalı bir yaklaşıma geçildiği ancak bu somut pedagojik senaryoların okul öncesi ve ilkökul düzeyinde eksik kaldığı tespit edilmiştir. Gelecek vizyonu ise bireyi teknolojinin pasif bir tüketicisi olmaktan çıkarıp otonom algoritmalarla veriden değer üreten aktif bir tasarımcı konumuna yükseltmeyi hedeflemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda temel eğitim kademesine uygun oyunlaştırılmış algoritmik etkinliklerin müfredata entegre edilmesi, öğretmenlere branş temelli istem şablonları oluşturma odaklı uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesi ve okullardaki bulut tabanlı donanım altyapılarının güçlendirilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde yapay zekâ, eğitim politikaları, dijital araçlar, doküman analizi.

Abstract

Artificial intelligence technologies are playing a decisive role in the structural and pedagogical transformation of education systems today. The main aim of this study is to analyze Türkiye's strategic vision and institutional orientations toward artificial intelligence in education through official policy documents. This study was conducted using the document analysis design, one of the qualitative research methods. A total of 14 key policy documents, strategic plans, ethical guidelines, and curricula published by authorized institutions such as the Presidency of the Republic of Türkiye, the Ministry of National Education, the Council of Higher Education, and TÜBİTAK-covering the years 2021–2029 were examined. The data were analyzed using thematic content analysis, and the documents were subjected to a coding process through NVivo software. The findings of the study indicate that artificial intelligence is not merely presented as a theoretical vision in national education documents; rather, it is positioned as a concrete design partner and intelligent guide that alleviates teachers' administrative workload through multi-language models, generative platforms, and national systems (such as ÖDS and EBA). In the context of classroom practices, it has been observed that, particularly at the secondary education level, an applied approach has been adopted in which students train their own AI models using

¹⁵ Öğr. Gör., Amasya Üniversitesi, taha.orc@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9503-3240

¹⁶ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, murat.kurt@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1155-9339

¹⁷ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, gulsun.karsli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4534-2664

cloud-based environments and open-source datasets. However, such concrete pedagogical scenarios remain limited at the preschool and primary education levels. In terms of future vision, the aim is to transform individuals from passive consumers of technology into active designers who generate value from data through autonomous algorithms. In line with these results, it is recommended to integrate gamified algorithmic activities appropriate for basic education levels into the curriculum, to provide teachers with practice-oriented in-service training focused on developing subject-specific prompt templates, and to strengthen cloud-based infrastructure in schools to ensure equal opportunities in education.

Keywords: Artificial intelligence in education, education policies, educational technologies, document analysis.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın en dinamik teknolojik sıçramalarından biri olan yapay zekâ, toplumsal yapıların yanı sıra eğitim ekosistemlerini de köklü bir dönüşüme uğratmaktadır. Bilginin üretim, iletim ve işleme süreçlerindeki bu paradigma değişimi, geleneksel eğitim modellerinin yerini veri odaklı, esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlara bırakmasına neden olmaktadır. Bu dijital dönüşüm süreci teknolojik bir yenilik olmasının yanı sıra aynı zamanda eğitimde yapısal bir reform ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (OECD, 2023). Bu bağlamda eğitim sistemlerinin bu dönüşüme ne ölçüde hazır olduğu ve hangi stratejik vizyonla hareket ettiği kritik bir soru haline gelmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’nin eğitimde yapay zekâyâ yönelik stratejik yönelimlerini T.C. Cumhurbaşkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve ilgili resmi kurumlarca yayımlanan temel politika belgeleri üzerinden doküman analizi yöntemiyle incelemektir. Çalışmanın önemi Türkiye’nin “2025–2029 Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi” gibi güncel vizyon belgeleriyle ortaya koyduğu eğitimde yapay zekâ yol haritasını sistematik bir çerçeveye oturtmasında yatmaktadır. Zira ulusal düzeydeki politika belgeleri, bir ülkenin teknolojik adaptasyon sürecindeki önceliklerini ve etik sınırlarını belirleyen temel metinlerdir (UNESCO, 2024). Literatürde yapay zekânın sınıf içi uygulamalarına yönelik pek çok çalışma bulunsada ulusal düzeydeki politika metinlerinin bütüncül bir perspektifle analiz edilmesi, hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar için stratejik bir rehber niteliği taşıyacaktır. Türkiye son yıllarda yayımladığı stratejik belgelerle eğitimde yapay zekâ konusundaki vizyonunu somutlaştırmıştır. Özellikle “Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)”, bu alandaki en kapsamlı yol haritalarından birini sunmaktadır. Türkiye’nin eğitim vizyonu, teknolojiyi yerli ve milli imkânlarla geliştirmeyi ve etik değerlerle harmanlamayı hedefleyen bir perspektife sahiptir (MEB, 2025a). Türkiye’nin vizyonu etik ilkeler, yerli içerik üretimi ve müfredat uyumu olmak üzere üç temel sütun üzerine inşa edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak geliştirilen bu vizyon, yapay zekâyı sadece teknik bir araç değil öğrenme süreçlerini zenginleştiren pedagojik bir bileşen olarak ele almaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim sistemlerine entegrasyon hızı, kurumsal ve yasal düzenlemelerin gelişim hızını çoğu zaman geride bırakmaktadır. Bu durum teknolojinin eğitim süreçlerini belirlediği anlayışı ile eğitimin pedagojik ihtiyaçları arasında bir gerilim oluşmasına neden olmaktadır. Bu gerilim teknolojinin pedagojik amaçların önüne geçmesi riskini doğurmaktadır (Selwyn, 2022). Türkiye özelinde yapay zekâyâ yönelik ulusal stratejiler hızla hayata geçirilse de bu stratejilerin dayandığı kavramsal temellerin ve politika belgelerinin sistematik bir analizi henüz yeterli düzeyde yapılmamıştır. Türkiye merkezli literatür incelendiğinde eğitimde yapay zekâ konulu güncel çalışmaların büyük bir kısmının üretken sohbet botlarının, akıllı öğretim sistemlerinin ve uyarlanabilir öğrenme platformlarının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkilerine odaklandığı görülmektedir (İncemen ve Öztürk, 2024; Oruç, Yeşilyurt ve Kurt, 2024). Özellikle son yıllarda ulusal bağlamda yürütülen gözleme dayalı, deneysel ve betimsel çalışmalar; bu araçların öğrencilere anında geri bildirim sunarak bilişsel yükü hafiflettiğini, kişiselleştirilmiş öğrenme rotaları oluşturduğunu ve sonuç olarak akademik performansı ile başarı motivasyonunu anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır (Dülger ve Gümüşeli, 2023; Meço ve Coştu, 2022). Ancak alan yazındaki bu eğilim genellikle mikro düzeydeki sınıf içi uygulamalar, başarı tahmini veya paydaş tutumları üzerine yoğunlaşırken ulusal eğitim politikalarının yapay zekâyâ bakış açısını, belirlediği öncelikleri ve kurumsal vizyonunu yansıtan makro düzeydeki resmi belgelerin doküman analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmesi noktasında belirgin bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu çalışma Türkiye’nin eğitimde yapay zekâ vizyonunu resmileştiren metinleri

çözümleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve ulusal politikanın kuramsal çerçevesini netleştirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yön veren politika yapıcılar için stratejik karar alma süreçlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara ise gelecekteki çalışmalar için bir temel sunacaktır. Ayrıca eğitim paydaşları ve uygulayıcılar için Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ vizyonunu daha iyi anlamalarına ve bu vizyon doğrultusunda kendi pratiklerini şekillendirmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi; ulusal eğitim politikalarında yapay zekânın pratik kullanım alanlarını, önerilen dijital araçları, somut sınıf içi uygulamaları ve akıllı eğitime yönelik gelecek vizyonunu tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ vizyonunu ve stratejik yönelimlerini belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini içeren nitel bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Araştırmanın amacı ile doküman analizi yöntemi arasındaki ilişki, Türkiye'nin eğitimde yapay zekâyâ yönelik vizyonunu ortaya koyan resmi politika belgelerinin sistematik bir şekilde incelenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır.

Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri setini Türkiye'de eğitimde yapay zekâ stratejilerini, gelecek vizyonunu, öğretim programlarını ve uygulama rehberlerini doğrudan belirleyen üst ölçekli politika belgeleri ve kurumsal raporlar oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen temel ölçütler aşağıda sıralanmıştır.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (DDO), Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (MEB YEGİTEK), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) gibi yetkili kurumlarca yayımlanmış olması,

Doğrudan yapay zekâ odaklı olması,

2021–2029 yıllarını kapsayan güncel dokümanlar olmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlara, kurumların resmî web siteleri (cbddo.gov.tr, meb.gov.tr, yegitek.meb.gov.tr, yok.gov.tr, tubitak.gov.tr) üzerinden açık erişim yoluyla ulaşılmıştır. Analiz edilmek üzere seçilen dokümanlara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Analiz Edilen Temel Politika Belgeleri ve Dokümanlar

Doküman Kod	Doküman Adı	Yayımlayan Kurum	Yıl	Doküman Türü
D1	Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021–2025	T.C. Cumhurbaşkanlığı	2021	Üst Ölçekli Strateji Belgesi
D2	Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024–2025 Eylem Planı	T.C. Cumhurbaşkanlığı	2024	Ulusal Eylem Planı
D3	2026 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı	T.C. Cumhurbaşkanlığı	2025	Üst Ölçekli Planlama Belgesi
D4	Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)	MEB (YEGİTEK)	2025	Sektörel Politika Belgesi
D5	Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Üretken YZ	YÖK	2024	Akademik Etik Rehber

	Kullanımına Dair Etik Rehber				
D6	Destek Süreçlerinde Üretken Yapay Zekânın (ÜYZ) Sorumlu ve Güvenilir Kullanım Rehberi	TÜBİTAK	2025	Araştırma ve Destek Etik Rehberi	
D7	Yapay Zekâ Etiği Tavsiyeleri	MEB (YEĞİTEK)	2025	Sektörel Etik Çerçeve	
D8	Yapay Zekâ Uygulamaları Dersi Öğretim Programı (7 ve 8. Sınıf)	MEB (TEGM)	2023	Öğretim Programı	
D9	Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi Ders Materyali (Ortaöğretim)	MEB	2023	Ders Kitabı / Materyali	
D10	Deneyap Yapay Zekâ Eğitim Kitabı (Ortaokul)	TÜBİTAK (Deneyap)	2023	Uygulamalı Eğitim Materyali	
D11	Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı	MEB (YEĞİTEK)	2024	Uygulama Kılavuzu	
D12	Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler için Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri	MEB (YEĞİTEK)	2025	Teknik/Pedagojik Rehber	
D13	Yapay Zekâ Uygulamaları Öğretmen El Kitabı (Ortaokul-Lise)	MEB (DÖGM)	2023	Uygulama Kılavuzu	
D14	BİLSEM Yaz Okulu Yapay Zekâ Atölyesi Kurs Programı	MEB (ORGM)	2023	Atölye/Kurs Programı	

Tablo 1’de listelenen dokümanlar Türkiye’nin eğitimde yapay zekâyâ yönelik çok boyutlu yaklaşımını yansıtmaktadır. Analiz sürecinde her bir dokümana sistematik incelemeyi kolaylaştırmak amacıyla doküman kodu atanmıştır (D1, D2...D14). Yıllara göre dağılım incelendiğinde dokümanların büyük çoğunluğunun 2023 ($f = 5$) ve 2025 ($f = 5$) yıllarında yayımlandığı görülmektedir. Doküman türleri açısından ise üst ölçekli strateji ve eylem planları ($f = 3$), sektörel politika belgeleri ($f = 1$), etik rehberler ($f = 3$), öğretim programları ve materyalleri ($f = 5$) ile uygulama kılavuzları ($f = 2$) gibi geniş bir yelpaze mevcuttur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan 14 politika belgesi, NVivo nitel veri analizi yazılımı kullanılarak tematik içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda dokümanlar sistematik olarak okunmuş, araştırmanın temel problemleri ekseninde kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve veriler kodlanarak ana

kategorilere ulaşılmıştır. Son aşamada ise elde edilen bu kategoriler dokümanlardan doğrudan alıntılarla desteklenerek Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ vizyonunu yansıtacak biçimde yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Eğitimde Yapay Zekâ Kullanım Alanları

Eğitimde yapay zekâ kullanım alanlarına ilişkin oluşturulan kategoriler, üretilen kodlar, bağlamsal odaklar ve kaynak doküman kodları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitimde Yapay Zekâ Kullanım Alanları Temasına Ait Kodlama ve Bağlamsal Odak Dağılımı

Kategori	Kod	Bağlamsal Odak	Kaynak Dokümanlar
Eğitsel İçerik Üretimi ve Öğretim Tasarımı	- Ders planı/izlence hazırlama - Görsel, metin ve video üretimi - Materyal zenginleştirme - İstem (prompt) ile tasarım	Üretken yapay zekâ, öğretmenin sıfırdan içerik üretmek için harcadığı zamanı minimize ederek pedagojik senaryolara odaklanmasını sağlayan bir <i>tasarım ortağı</i> olarak görülmektedir.	D4, D11, D12, D13
Ölçme, Değerlendirme ve Öğrenme Analitiği	- Çoktan seçmeli/açık uçlu soru üretimi - Rubrik (puanlama anahtarı) oluşturma - Otomatik dönüt ve notlandırma - Veri tabanlı performans takibi	Öğrenci başarısının ölçülmesi ve gelişiminin veri analitiği ile takip edilmesi, yapay zekânın en yoğun tavsiye edilen yönetsel ve eğitsel kullanım alanlarından biridir.	D4, D8, D11, D12
Bireyselleştirilmiş Öğrenme ve Akıllı Rehberlik	- Uyarlanabilir (adaptif) öğrenme - Akıllı öğretim sistemleri - Öğrenme hızına uygunluk 7/24 sanal asistanlık	Sistemin odak noktası öğrenciye kaydırılmış, yapay zekânın her öğrencinin kendi bilişsel hızına ve eksiklerine göre şekillenen özel bir <i>öğrenme rotası</i> çizmesi hedeflenmiştir.	D4, D7, D9
Akademik Araştırma ve Literatür Yönetimi	- Literatür haritalama - Büyük veri seti analizi - Akademik yazım desteği - Hakemlik süreçlerinde kullanım yasağı	Yükseköğretim ve enstitü düzeyinde yapay zekâ, araştırma süreçlerini hızlandıran bir araç olarak teşvik edilirken <i>akran değerlendirmesi</i> (hakem incelemesi) gibi süreçlerde kesinlikle kullanılmaması gereken bir alan olarak sınırlandırılmıştır.	D5, D6, D12

Tablo 2’de sunulan bulgular incelendiğinde, “Eğitsel İçerik Üretimi ve Öğretim Tasarımı” kategorisinin özellikle öğretmenlere yönelik hazırlanan el kitaplarında (D11, D12, D13) ve politika belgesinde (D4) en baskın kullanım alanı olduğu görülmektedir. Belgelerde yapay zekânın *ders planları oluşturma*, *karmaşık kavramları basitleştirme*, *dersin hedeflerine uygun sunumlar hazırlama* ve hatta *metinden görsel/video üreterek öğrenme ortamını zenginleştirme* amacıyla kullanımı detaylıca örneklendirilmiştir. Bu yaklaşım teknolojiyi doğrudan öğretmenin yaratıcılığını destekleyen bir kaldıraç olarak konumlandırmaktadır. İkinci kritik kullanım alanı olan “Ölçme, Değerlendirme ve Öğrenme Analitiği”, yine D4, D8, D11 ve D12 dokümanlarında geniş yer bulmuştur. Yapay zekâ farklı bilişsel seviyelere (Bloom Taksonomisi) *uygun soru havuzları oluşturma*, *açık uçlu sorular için rubrik hazırlama* ve *öğrenci performanslarını analiz ederek anında biçimlendirici dönüt sağlama* süreçlerinde merkeze

alınmıştır. Bu kullanım alanının temel felsefesi öğretmenin omuzlarındaki bürokratik ve yorucu değerlendirme yükünü hafifleterek öğretmeni sınıfta daha aktif bir mentora dönüştürmektir.

Öğrenci odaklı kullanım alanı olan “Bireyselleştirilmiş Öğrenme ve Akıllı Rehberlik”, Türkiye’nin eğitim vizyonunu yansıtan D4 ve D7 belgeleri ile D9 (Ortaöğretim) dokümanında öne çıkmaktadır. Devletin “Öğrenci Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS)” gibi platformlarla da desteklediği bu alanda yapay zekâ; tek tip eğitimi ortadan kaldıran, *öğrencinin eksikliklerini algoritmalarla tespit edip ona özel içerik* (uyarlanabilir öğrenme) *sunan akıllı bir rehber* olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ, fırsat eşitliğini destekleyen ve *okul dışı saatlerde de (7/24) öğrenciye asistanlık yapan bir mekanizma* olarak görülmektedir. Son olarak yükseköğretim ve proje tabanlı araştırmaları kapsayan D5, D6 ve D12 belgelerinde kullanım alanları akademik çerçeveye taşınmıştır. Üretken yapay zekâ araçları; *geniş veri setlerini analiz etme, karmaşık makaleleri özetleme, literatür haritaları çıkarma ve akademik metinleri dil bilgisi yönünden düzenleme* konularında güçlü bir destekleyici olarak kabul edilmiştir. Ancak D5 (YÖK) ve D6 (TÜBİTAK) rehberlerindeki en katı kural; hakemlik, jüri değerlendirmesi veya proje incelemesi gibi üçüncü şahıslara ait fikirlerin değerlendirildiği alanlarda yapay zekâ kullanımının *gizlilik ve fikri mülkiyet ihlali* gerekçesiyle kesin şekilde yasaklanmasıdır. Bu durum kullanım alanlarının genişliğine rağmen etik kırmızı çizgilerin çok net çizildiğini göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlardan elde edilen ve yapay zekânın kullanım alanlarını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda listelenmiştir.

“Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen öğrenme deneyimleri sunarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili biçimde planlamalarına, nitelikli içerikler oluşturmalarına ve öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunmalarına katkı sağlamaktadır.” (D4)

“Yapay zekâ destekli araçlar, öğretmenlerin sınav hazırlama, rubrik oluşturma, ödev ve proje değerlendirme, geri bildirim sağlama gibi süreçlerini hızlandırarak daha objektif ve veri odaklı kararlar almalarına yardımcı olur.” (D12)

“Akran değerlendirmesi sürecinin temel taşı gizliliklidir. Proje önerileri, yayınlanmamış özgün fikirler, metodolojiler, potansiyel buluşlar ve başvuru sahipleri ile ekip üyelerine ait kişisel veriler gibi son derece hassas ve gizli bilgiler içerir. Bu içeriğin herhangi bir kısmının, ÜYZ araçlarına yüklenmesi veya girilmesi, değerlendiricinin TÜBİTAK Mevzuatı çerçevesinde üstlendiği gizlilik yükümlülüğünün ihlalidir.” (D6)

2. Eğitimde Kullanılan veya Önerilen Yapay Zekâ Araçları

Eğitimde önerilen yapay zekâ araçlarına ilişkin oluşturulan kategoriler, üretilen kodlar, bağlamsal odaklar ve kaynak doküman kodları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitimde Kullanılan veya Önerilen Yapay Zekâ Araçları Temasına Ait Kodlama ve Bağlamsal Odak Dağılımı

Kategori	Kod	Bağlamsal Odak	Kaynak Dokümanlar
İçerik ve Materyal Geliştirme Araçları (Üretken Yapay Zekâ)	• Metin ve görsel üretimi (<i>Stable Diffusion, Magic Studio</i>)		
	• Video ve ses tasarımı (<i>Kaiber, Runway</i>)	Öğretmenlerin ders materyallerini	
	• Çoklu dil modelleri (<i>Poe, NotebookLM</i>)	zenginleştirmek, görsel ve işitsel içerikleri saniyeler içinde tasarlamak için	D11, D12, D13
	• İnteraktif materyal ve sunum tasarımı (<i>Nearpod, SMART Learning Suite</i>)	başvurdukları üretken araçlar merkeze alınmıştır.	
	• Kişiselleştirilmiş öğrenme senaryoları (<i>Socrat AI</i>)		

Kodlama ve Model Eğitimi Platformları	• Blok tabanlı ortamlar (<i>mBlock, Scratch</i>) • Metin tabanlı ortamlar (<i>Google Colab, Jupyter</i>) • Veri seti platformları (<i>Kaggle</i>)	Öğrencilerin yapay zekâ sistemlerini sadece kullanmakla kalmayıp kendi modellerini eğittikleri ve test ettikleri dijital laboratuvar ortamlarıdır.	D8, D9, D10
Akademik Araştırma ve Veri Analitiği Araçları	• Literatür haritalama (<i>Litmaps</i>) • Akademik yazım/denetim (<i>ProWritingAid</i>) • Hesaplamalı zekâ motoru (<i>Wolfram Alpha</i>) • Veri analizi kütüphaneleri (<i>Pandas, Numpy, Scikit-learn</i>)	Yükseköğretim ve ortaöğretim proje süreçlerinde araştırmacıların geniş veri setlerini analiz etmesini ve literatürü görselleştirmesini sağlayan bilimsel asistan araçlarıdır.	D5, D6, D9, D11, D12
Ulusal Eğitim ve Destek Platformları	• Öğrenci Öğretmen Destek Sistemi (<i>ÖDS</i>) • Eğitim Bilişim Ağı (<i>EBA</i>) • Uyarlanabilir platformlar	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen, güvenli, yerli ve veriye dayalı akıllı rehberlik sunan kurumsal eğitim platformları vurgulanmıştır.	D4, D9

Tablo 3'te sunulan bulgular incelendiğinde, “İçerik ve Materyal Geliştirme Araçları” kategorisinin öğretmenlere yönelik kılavuzlarda (D11, D12, D13) çok geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Adeta bir dijital envanter niteliğinde olan bu dokümanlarda (özellikle D11 ve D12) öğretmenlere metinden görsel ve video üretmek için *Kaiber*, *Runway* ve *Stable Diffusion*; metin ve belge yönetimi için *NotebookLM* ve *Poe*; görsel düzenleme için ise *Magic Studio* ve *Remini* gibi doğrudan üretken yapay zekâ araçları önerilmektedir. Buna ek olarak D11 belgesinde salt içerik üretimiyle kalınmamış öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve alan-ders bazlı interaktif materyal ve sunumlar tasarlamak için *Nearpod* ile *SMART Learning Suite*; öğrencilerle diyalog kurarak kişiselleştirilmiş öğrenme senaryoları geliştirmek için ise *Socrati AI* gibi platformlar ön plana çıkarılmıştır. Bu araçlar öğretmenlerin sıfırdan materyal tasarlama yükünü alarak dersin pedagojik akışına ve öğrenciyle etkileşime odaklanmalarını sağlamaktadır. “Kodlama ve Model Eğitimi Platformları” kategorisi, öğrenci merkezli müfredat dokümanlarında (D8, D9, D10) öne çıkmaktadır. Temel eğitim seviyesinde (D8, D10) öğrencilere yapay zekâ eklentileriyle desteklenmiş *mBlock* ve *Scratch* gibi blok tabanlı platformlar önerilirken ortaöğretim seviyesine (D9) geçildiğinde araçların endüstriyel standartlara ulaştığı görülmektedir. Ortaöğretim dokümanında öğrencilerin *Python* diliyle kod yazmaları için *Google Colab* ve *Jupyter Notebook* gibi bulut tabanlı geliştirme ortamları kullanmaları; veri setlerine ulaşmak için ise *Kaggle* platformundan yararlanmaları açıkça yönlendirilmektedir.

“Akademik Araştırma ve Veri Analitiği Araçları” kategorisinde, araştırmacıların ve proje yürüten öğrencilerin iş yükünü hafifleten araçlar listelenmiştir. D12 dokümanında literatür taramasını görselleştirmek için *Litmaps*, akademik metinleri denetlemek için *ProWritingAid* gibi spesifik araçlar sunulurken; D11 belgesinde veri ve hesaplamalı zekâ motoru olarak *Wolfram Alpha* ön plana çıkarılmıştır. Ortaöğretim seviyesini kapsayan D9 dokümanında ise istatistiksel veri analizi için *Pandas*, *Numpy* ve *Scikit-learn* gibi açık kaynaklı *Python* kütüphaneleri temel araçlar olarak konumlandırılmıştır. D5 ve D6 numaralı etik rehberler ise bu araçların kullanımını desteklemekle birlikte elde edilen çıktılarının beyan edilmesi zorunluluğunu kurala bağlamıştır. Makro düzeydeki politika belgelerinde (D4, D9) ise “Ulusal Eğitim ve Destek Platformları” dikkat çekmektedir. Küresel ticari araçların yanı sıra devletin kendi öz kaynaklarıyla geliştirdiği *Öğrenci Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS)* ve *EBA* gibi platformlar, yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme süreçlerinin merkezi olarak konumlandırılmıştır. Bu durum veri mahremiyetini ve fırsat eşitliğini sağlamak adına millî platformların kullanımının teşvik edildiğini

göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlardan elde edilen ve önerilen yapay zekâ araçlarını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda listelenmiştir.

“Kaiber: Metinden Videoya / Müzik Video Üretimi, Magic Studio: Görsel Düzenleme / Arka Plan Silme” (D12)

“Makine öğrenmesi modelleri oluşturmak ve eğitmek için Google Colab ortamı... Kaggle gibi açık veri bilimi platformlarından veri setleri indirilir.” (D9)

“Litmaps: Akademik Literatür Haritalama, ProWritingAid: Akademik / Yazım Denetimi” (D12)

3. Yapay Zekâ Destekli Eğitim Uygulamaları

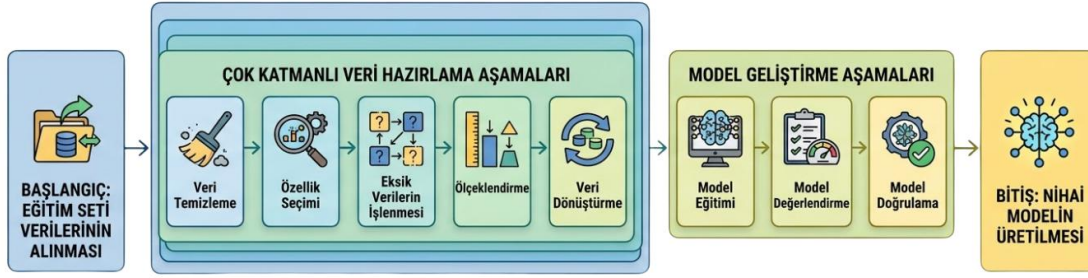
İncelenen dokümanlar, yapay zekânın eğitim ekosistemindeki varlığını soyut stratejiler olmaktan çıkarıp doğrudan sınıf içi uygulamalara, somut ders planlarına ve dijital materyallere dönüştürmüştür. Bulgular, eğitim kademelerine göre farklılaşan uygulama örneklerinin; kişiselleştirilmiş öğrenme platformları, uygulamalı ders planları, üretken yapay zekâ destekli ölçme-değerlendirme pratikleri ve probleme dayalı yöntemler etrafında şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda makro düzeydeki en belirgin uygulama örneği, ulusal çapta devreye alınan Öğrenci Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) entegrasyonudur (D4, D9). Bu sistemler öğrencinin akademik geçmişini, çözdüğü testlerdeki hata örüntülerini ve bilişsel hızını veri madenciliği ile analiz ederek her öğrenciye özel bir kişiselleştirilmiş öğrenme rotası ve telafi içerikleri sunan akıllı rehberlik uygulamaları olarak belgelenmiştir.

İncelenen dokümanların yapısal çerçeveleri ve içerik organizasyonları değerlendirildiğinde D8 Öğretim Programı belgesinde yapay zekâ odaklı 10 ünite ve bu ünitelerin altında toplam 79 kazanım yapılandırıldığı görülmektedir. Ders materyali niteliğindeki D9 dokümanında 3 ünite ve bunlara bağlı 9 konu başlığı yer alırken D13 öğretmen el kitabında 4 ünite altında 18 öğrenme alanı tanımlanmıştır. Bir diğer ders materyali olan D10 belgesinde ise 8 haftalık bir müfredat planlanmış ve her haftanın öğrenme alanı “algıla, tasarla, harekete geç, yürüt, karar ver, ilave etkinlik” şeklindeki sistematik adımlardan oluşturulmuştur. Belirlenen bu kapsamlı yapı içerisinde sınıf içi uygulamalarda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde (D8, D9, D10, D13), geleneksel anlatım yöntemlerinin tamamen terk edilerek yerine *Proje Tabanlı Öğrenme, Tasarım Odaklı Düşünme, İşbirlikli Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme* yaklaşımlarının merkeze alındığı görülmektedir. Dokümanlarda öğrencilerin pasif dinleyici konumundan çıkarılıp verilerle çalışan model eğiticileri olmaları istenmektedir. Materyal olarak ise ortaokul kademesinde bilgisayarsız etkinlik kâğıtları ve blok tabanlı kodlama arayüzleri (mBlock, Scratch) önerilirken ortaöğretim kademesinde internet bağlantılı bilgisayarlar, bulut tabanlı derleyiciler (Google Colab), açık kaynaklı veri setleri ve Python programlama dili temel uygulama materyalleri olarak belirlenmiştir. Doküman analizleri sonucunda Türkiye’deki yapay zekâ entegrasyonunun uygulama boyutunda okul öncesi ve ilkökul kademelerine yönelik somut sınıf içi etkinlik örneklerinin ve yapılandırılmış ders senaryolarının henüz yeterince detaylandırılmadığı görülmektedir. Bu erken eğitim kademelerinde yapay zekâ vizyonu daha çok makro hedefler ve genel farkındalık düzeyinde ifade edilmiş olup bahsi geçen hedeflerin öğrenci yaş grubuna uygun, pedagojik temelli pratik uygulamalara ve materyallere dönüştürülmesi hususunda geliştirilmeye açık bir alan bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretim programları ve materyal kitaplarında teorik bilginin pratiğe dönüşümünü gösteren yapılandırılmış makine öğrenmesi süreçleri göze çarpmaktadır. Özellikle ortaöğretim kademesini kapsayan D9 dokümanında bu süreç standart bir etkinlik olmaktan çıkarılarak profesyonel bir “İş Hattı” mimarisi olarak sunulmuştur. Sınıf içi uygulamaların da temeline oturtulan bu iş hattı; eğitim seti verilerinin alınmasıyla başlamakta, ardından sırasıyla “veri temizleme, özellik seçimi, eksik verilerin işlenmesi, ölçeklendirme ve veri dönüştürme” gibi çok katmanlı veri hazırlama aşamalarından geçmektedir. Hazırlanan veriler daha sonra “model eğitimi, model değerlendirme ve model doğrulama” aşamalarına tabi tutularak nihai modelin üretilmesiyle son bulmaktadır. Sınıf içi mühendislik etkinlikleri ve proje tasarımları doğrudan bu detaylı iş hattı adımlarına göre kurgulanmaktadır. Söz konusu iş hattı süreci Şekil 1’de görselleştirilmiştir.

Şekil 1. Veri İşleme ve Model Geliştirme İş Hattı Mimarisi (Görselleştirme Aracı, Google Gemini Nano Banana

2



Bu döngüye uygun olarak dokümanlarda yer alan ve ortaöğretim kademesindeki öğrencilere yönelik tasarlanan birinci örnek ders planı akışı (Görüntü İşleme ve Otonom Sistemler Modeli) şu şekilde kurgulanmıştır (Sentezlenmiş D9 ve D13 Uygulama Örneği): Öğretmen sınıfa “*Otonom bir aracın yoldaki trafik işaretlerini tanıması nasıl sağlanır?*” şeklinde gerçek dünyadan bir problem sunar. İkinci aşamada öğrenciler bilgisayarlarından açık kaynaklı veri platformlarına (Kaggle vb.) girerek farklı açılardan çekilmiş yüzlerce “*Dur*” ve “*İleri*” trafik işareti görselini veri seti olarak indirir. Uygulama aşamasında bu veri seti bulut tabanlı bir platforma yüklenerek yapay zekâ modeli eğitilir ve algoritmanın trafik işaretlerindeki renk/şekil örüntülerini tanıması sağlanır. Son olarak öğrenciler modele daha önce hiç görmediği yeni trafik işareti fotoğrafları göstererek sistemin hata payını test eder ve optimize eder.

Dokümanlarda yer alan bir diğer somut ve adım adım yapılandırılmış sınıf içi uygulama, D10 dokümanında sunulan “Bulanık Mantık ile Bulaşık Makinesi Modellemesi” ders planıdır. Bu uygulama öğrencilere yapay zekâ matematiğini Python programlama dili üzerinden uygulamalı olarak öğretmeyi amaçlamaktadır. Ders planı; *Algıla, Tasarla, Harekete Geç, Yürüt ve Karar Ver* olmak üzere beş temel pedagojik aşamadan oluşmaktadır. Tasarım aşamasında öğrenciler, sistemin çalışma prensibini modellemek için *bulaşık miktarı* ve *kirlilik seviyesini* giriş parametresi, *yıkama süresini* ise çıkış parametresi olarak belirler. Uygulama (Harekete Geç) aşamasında öğrenciler, Python’daki *scikit-fuzzy* kütüphanesini kullanarak bu parametreleri *az*, *normal*, *çok* gibi dilsel değişkenlerle bilgisayara tanıtır. Yürütme aşamasında, *Eğer bulaşık miktarı normal ve kirlilik az ise yıkama zamanı normaldir* şeklinde 9 adımlı bir mantıksal kurallar matrisi oluşturulur. Son olarak karar verme aşamasında öğrenciler, sisteme farklı yüzdelik değerler (Örneğin; %50 bulaşık, %80 kirlilik) girerek yapay zekânın 113,7 saniye gibi kesin bir yıkama süresi hesaplamasını simüle ederler. D10 dokümanı, bu temel yapay zekâ modellemesinin ardından öğrencilerin aynı mantığı kullanarak otonom araçlar için bir “Otomatik Fren Sistemi” (araç mesafesi ve hızına bağlı olarak fren basıncı hesaplama) kodlamasını ileri düzey bir donanım projesi olarak sunmaktadır.

Öğretmenler için uygulamalı stratejiler sunan D12 dokümanı yapısal olarak incelendiğinde toplam 8 temel bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümler sırasıyla “*giriş, prompt mühendisliğine genel bakış, temel kavramlar, prompt yazma teknikleri ve örnek uygulamalar, eğitimde prompt kullanımı ve yapay zekâ araçları, üretken yapay zekâ araçları, eğitimde yapay zekâ ve etik: sorumlu kullanım ilkeleri ve uygulamaları ve sonuç*” başlıklarını taşımaktadır. Bu kapsamlı rehberin sunduğu yönergeler doğrultusunda eğitimde üretken yapay zekâ araçlarının sınıf içi entegrasyonuna yönelik olarak ise “*üçüncü örnek uygulama akışı (Senaryo Tabanlı Öğrenme ve Rol Oynama)*” öne çıkmaktadır (D12). Özellikle sosyal bilimler derslerinde (Tarih, Edebiyat vb.) öğrencilerin büyük dil modellerini bir “*tarihi şahsiyet*” veya “*uzman*” gibi davranmaya programlamaları istenir. Örneğin öğrenciler, yapay zekâyı “*Bir tarih öğretmeni gibi davranarak öğrencilerine Kurtuluş Savaşı’nın önemini açıkla*” komutunu girerek sistemle interaktif bir röportaj gerçekleştirirler. Ardından elde ettikleri bu metinleri, metinden görsel üreten yapay zekâ araçları vasıtasıyla resmederek kendi dijital belgelerini oluştururlar.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı BİLSEM kurumlarına yönelik hazırlanan D14 dokümanında ise uygulamaların “*doğal dil işleme ve konuşma tanıma*” odaklı interaktif projelere dönüştüğü

görülmektedir. İlgili doküman uygulama çeşitliliği açısından oldukça zengin bir kaynak niteliği taşımakta olup ortaokul düzeyi için 13, ortaöğretim düzeyi için ise 12 farklı somut etkinlik önerisi sunmaktadır. Bu zengin havuzdan seçilen ve ortaokul düzeyine hitap eden “Ben Ne Dersem O” adlı yapılandırılmış atölye etkinliğinde (Etkinlik 8), öğrencilere yapay zekânın sesli veriyi nasıl işlediği uygulamalı olarak kavratılmaktadır. Bu uygulamanın giriş aşamasında öğretmen, “*Arama Motorları ve Sesli Asistanların Hayatımızdaki Yerini Anlatan Bir Hikâye*” üzerinden öğrencilerle bir tartışma ortamı yaratmaktadır. Tasarım aşamasında öğrenciler, blok tabanlı kodlama arayüzüne “*Speech Recognition (Convert speech to text) [Konuşma Tanıma (Konuşmayı metne dönüştürme)]*” eklentisini dâhil ederek bilgisayarın mikrofonundan gelen sesleri metne çeviren bir sistem kurarlar. Uygulama adımı sisteme yüklenen sanal bir kuklaya çeşitli komutlar tanımlanır. Öğrenciler algoritmalarını kullanıcının mikrofona Türkçe olarak söylediği (Örneğin; yürü, zıpla, gizlen, görün) komutları algılayacak ve ekrandaki kuklaya anında fiziksel hareketler yaptıracak şekilde kodlarlar. Bu somut uygulama örneği öğrencilerin ses tabanlı kimlik doğrulama veya sanal asistan gibi karmaşık yapay zekâ teknolojilerinin arkasındaki temel “sesi metne dönüştürme ve şarta bağlama” mantığını algoritmik bir zeminde bizzat üretmek keşfetmelerini sağlamaktadır.

Eğitimde yapay zekânın potansiyelini ve kullanım alanlarını geniş bir perspektifle ele alan D11 dokümanı, web tabanlı yapay zekâ araçlarının kullanımı konusunda öğretmenlere kapsamlı bir rehberlik sunmak amacıyla tasarlanmıştır. İlgili dokümanda Türkçe eğitiminden matematik, fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji gibi farklı branşlara kadar geniş bir yelpazede yapay zekâ araçlarının nasıl kullanılabileceği detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca ilköğretim, okul öncesi, özel eğitim öğrencilerinin yanı sıra işitme ve görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi gibi özel alanlarda da bu araçların nasıl entegre edilebileceği incelenmekte ve yabancı dil eğitiminden bilişim teknolojileri eğitimine kadar çeşitli branşlarda kullanılabilecek faydalı platformlara değinilmektedir. Öğretmenlerin pedagojik süreçlerine yönelik sınıf içi uygulamalarda ise en çok vurgulanan yöntem “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımı”dır (D4, D11). Sınıfında okuma güçlüğü çeken, standart seviyede olan ve üstün yetenekli öğrenciler bulunan bir öğretmenin, karmaşık bir bilimsel makaleyi üretken yapay zekâ araçlarına vererek aynı metnin üç farklı zorluk derecesinde (basitleştirilmiş, standart ve zenginleştirilmiş) yeniden yazdırılması somut bir uygulama olarak önerilmektedir.

Son olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında üretken yapay zekânın öğretmenin en büyük asistanı olarak sisteme entegre edildiği görülmektedir (D11, D12). Geleneksel kalem-kâğıt testlerinin ötesine geçilerek yapay zekâ destekli formatif (biçimlendirici) değerlendirme uygulamaları önerilmiştir. D12 dokümanında öğretmenlerin kendi ölçme araçlarını bilimsel bir çerçevede geliştirebilmeleri için yapılandırılmış “İstem Şablonları” sunulmaktadır. Örneğin “Rubrik Tasarlama” uygulamasında öğretmenlerin sisteme bir *rol tanımlayarak* (Örneğin; Ben bir öğretmenim) *sınıf seviyesini, rubrik türünü* ve *değerlendirilecek eleştirel düşünme/üst düzey becerileri* boşluk doldurmalı bir şablon dâhilinde yapay zekâyı girmeleri istenmektedir. Bu uygulama sayesinde yapay zekânın her bir kriteri açıkça tanımlaması, puanlama ölçütleri önermesi ve böylece değerlendirme sürecini standartlaştırarak öğretmene daha adil bir sonuç sunması hedeflenmektedir. Benzer şekilde öğrenme hedeflerini ve süre sınırlarını referans alan çoktan seçmeli veya açık uçlu sınavlar hazırlamak için de detaylı komut şablonları rehberde yer almaktadır. Bu yapılandırılmış komut uygulamalarına ek olarak spesifik dijital platformlar da önerilmektedir. Öğrenci kompozisyonlarını analiz edip puanlayan *EssayGrader*, el yazısı sınavları okuyarak dinamik geri bildirim sağlayan *Gradescope* ve açık uçlu sorulara verilen yanıtları analiz ederek öğrencilere düzeltici dönütler sunan *Cognii* gibi araçlar, ölçme sürecini bireyselleştiren yenilikçi uygulamalar olarak belgelenmiştir.

4. Gelecek Vizyonu ve Öngörüler

Yapay zekânın eğitimdeki gelecek vizyonuna ve öngörülere ilişkin oluşturulan kategoriler, üretilen kodlar, bağlamsal odaklar ve kaynak doküman kodları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Gelecek Vizyonu ve Öngörüler Temasına Ait Kodlama ve Bağlamsal Odak Dağılımı

Kategori	Kod	Bağlamsal Odak	Kaynak Dokümanlar
Akıllı Eğitim Ekosistemleri ve Veri Yönetimi	• Bulut tabanlı ulusal ağ • Veriye dayalı eğitim politikası • Akıllı okul altyapıları	Geleceğin okulları, izole binalar olmaktan çıkıp; öğrenci performansını anlık analiz eden ve eğitim politikalarına veri sağlayan entegre "akıllı ekosistemler" olarak öngörülmüştür.	D1, D2, D4
İnovasyon ve Küresel Rekabet (Teknoloji Üreten Nesil)	• Tüketici değil üretici nesil • İleri düzey kuluçka merkezleri • Uluslararası liderlik	Eğitimin nihai hedefi, teknolojiyi yalnızca kullanan değil; kendi yapay zekâ modellerini geliştirebilen ve küresel teknoloji yarışında ülkeyi öne taşıyacak liderler yetiştirmektir.	D1, D4, D14
Dinamik Müfredat ve Hayat Boyu Öğrenme	• İhtiyaca göre güncellenen içerik • Mesleklerin dönüşümü • Sürdürülebilir öğrenme yoldaşlığı	Yapay zekânın, gelecekteki mesleki dönüşümlere hızla adapte olabilen esnek/dinamik öğretim programları yaratacağı ve bireylere hayat boyu eşlik edecek bir rehber olacağı vurgulanmıştır.	D4, D7

Tablo 4'te sunulan bulgular incelendiğinde, "Akıllı Eğitim Ekosistemleri ve Veri Yönetimi" kategorisinin (D1, D2, D4) eğitimde yapısal bir devrimi işaret ettiği görülmektedir. Ulusal strateji belgelerinde yapay zekâ, gelecekte Millî Eğitim Bakanlığının tüm dijital altyapısını (Öğrenci Öğretmen Destek Sistemi, Eğitim Bilişim Ağı vb.) tek bir bulut mimarisinde birleştirecek bir üst akıl olarak konumlandırılmıştır. Bu vizyona göre gelecekte eğitim politikaları anlık sınıf verileriyle şekillenecek ve okullar fiziksel sınırları aşan akıllı öğrenme merkezlerine dönüşecektir.

"İnovasyon ve Küresel Rekabet" kategorisi, Türkiye'nin teknolojik bağımsızlık vizyonunu eğitimle harmanlamaktadır (D1, D4). Dokümanlarda ortaöğretim ve üstü kademelerde öğrencilerin yalnızca birer kullanıcı olmaktan çıkıp model geliştirici olmaları gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı D14 (BİLSEM) dokümanında bu vizyon oldukça somuttur. Atölyelerin geleceğin teknoloji liderlerini yetiştiren birer *inovasyon ve kuluçka merkezi* olarak faaliyet göstermesi öngörülmüştür. Bu vizyon Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ahlaki değerlerle donatılmış, ülkesini küresel rekabette en üste taşıyacak yetkin ve üretken nesiller yetiştirme hedefiyle doğrudan örtüşmektedir.

"Dinamik Müfredat ve Hayat Boyu Öğrenme" kategorisinde (D4, D7) ise geleceğin mesleklerine yönelik öngörüler yer almaktadır. Dokümanlar yapay zekânın birçok geleneksel mesleği dönüştüreceğini kabul ederek öğretim programlarının bu hıza ayak uyduracak şekilde dinamik bir yapıya kavuşturulmasını hedeflemektedir. Yapay zekânın, okul yılları bittikten sonra da bireylerin kariyer gelişimini destekleyen *hayat boyu öğrenme yoldaşları* olacağı öngörülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlardan elde edilen ve gelecek vizyonunu destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda listelenmiştir.

“Ulusal çapta dijital dönüşüm için ihtiyaç duyulan temel bilgi sistemleri ile ortak altyapı, hizmet ve standartların geliştirilmesi amacıyla kurumlar arası veri erişim ve paylaşım çerçevesinin tanımlanması ve söz konusu verilerin YZ araştırmalarında kullanılabilmesi için gerekli olan temizleme, etiketleme ve sınıflandırma gibi ön işlemlerde kullanılacak araçların kurulumu veya geliştirilmesi ulusal YZ ekosisteminin güçlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.” (D1)

“BİLSEM yaz okulu atölye programları öğrencilerin devam ettiği eğitim kademeleri dikkate alınarak ilköğretim, ortaokul ve lise kademeleri için altı haftayı kapsayacak şekilde ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğrencilerimizin atölyelerde aldıkları eğitim ile bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları ve atölye deneyimleri doğrultusunda farklı beceriler edinmeleri hedeflenmektedir.” (D14)

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ vizyonunun soyut bir plandan çıkarılarak doğrudan öğretim tasarımı, kodlama, ölçme-değerlendirme ve akıllı rehberlik alanlarında somut araçlar ve iş hatlarıyla desteklendiği tespit edilmiştir. Kullanım alanları ve önerilen araçlar boyutu değerlendirildiğinde yapay zekânın çoklu dil modelleri, üretken görsel/video oluşturucuları ve interaktif sunum platformlarıyla öğretmenin içerik hazırlama yükünü azaltan bir tasarım ortağına, veri analitiği ve literatür haritalama sistemleriyle de araştırmacıların akademik asistanına dönüştüğü görülmektedir. Öğrenci boyutunda ise veri mahremiyetini merkeze alan ÖDS ve EBA gibi millî platformlar üzerinden kişiselleştirilmiş bir akıllı rehberlik mekanizması kurgulandığı sonucuna varılmıştır. Sınıf içi uygulamalar boyutu incelendiğinde, özellikle ortaöğretimde geleneksel bilişim derslerinin ötesine geçilerek öğrencilerin açık kaynaklı veri setleri ve bulut tabanlı platformlar üzerinden kendi yapay zekâ modellerini eğittikleri uygulamalı bir yaklaşıma geçildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinde ise yapay zekâ destekli değerlendirme asistanlarıyla açık uçlu soruları okuması ve boşluk doldurmalı “İstem (Prompt) Şablonları” ile rubrik tasarlaması merkeze alınmıştır. Ancak sistemin bütünü değerlendirildiğinde üst kademelerdeki bu somut uygulama ve pedagojik senaryoların okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde görece eksik kaldığı belirlenmiştir. Bu erken eğitim kademelerinde yapay zekâ entegrasyonunun daha çok genel farkındalık ve makro hedefler düzeyinde bırakıldığı; öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun, oyunlaştırılmış veya bilgisayarsız etkinliklerle desteklenen somut sınıf içi pratiklere henüz yeterince dönüştürülemediği tespit edilmiştir. Eğitim ekosisteminin gelecek vizyonu bağlamında Türkiye'nin nihai hedefinin veriden değer üreten bir nesil yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır. BİLSEM kuluçka merkezleri örneğinde somutlaştığı üzere; otonom araç algoritmaları kodlayabilen ve bulut tabanlı akıllı okul ekosistemlerinde yetişen üretici bir nesil inşa etmek ana vizyon olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler aşağıda verilmiştir.

Üst öğretim kademelerinde başarıyla kurgulanan yenilikçi yapay zekâ vizyonunun alt kademelerdeki eksikliğini gidermek amacıyla okul öncesi ve ilköğretim seviyelerine yönelik algoritmik düşünmeyi, veri farkındalığını ve dijital vatandaşlığı merkeze alan oyunlaştırılmış, somut ve yaşa uygun ders senaryoları müfredata entegre edilmelidir.

Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını pedagojik süreçlerde etkin birer tasarım ortağı olarak kullanabilmeleri ve süreçteki etik sınırları yönetebilmeleri için bu yeni nesil dijital yetkinlikler eğitim fakültelerinin lisans programlarına dâhil edilmeli, eş zamanlı olarak mevcut öğretmenler için branş temelli uygulamalı atölyeler yaygınlaştırılmalıdır.

Ortaöğretimde hedeflenen modelleme mimarilerinin hayata geçebilmesi için okulların bulut tabanlı donanım eksiklikleri giderilmeli ve ÖDS/EBA gibi millî platformlar güçlendirilerek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Gelecekteki araştırmalarda, dokümanlara yansıyan bu vizyonun sınıf içine ne ölçüde yansıdığını tespit etmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle derinlemesine görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve eylem araştırmaları yürütülmelidir.

Kaynakça

*Doküman analizinde kullanılan kaynakları gösterir.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Dülger, E. D., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133–153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>

İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022>

Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171–193.

OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

Oruç, T., Yeşilyurt, M., & Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim*, 6(24), 44–60.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

*T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). Ulusal yapay zekâ stratejisi 2021–2025. <https://bilgem.tubitak.gov.tr/wp-content/uploads/sites/8/TR-UlusalYZStratejisi2021–2025–1.pdf>

*T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2024). Ulusal yapay zekâ stratejisi 2024–2025 eylem planı. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/UlusalYapayZekaStratejisi2024–2025EylemPlani.pdf>

*T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2025). 2026 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/10/2026-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf>

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Yapay zekâ ve makine öğrenmesi ders materyali (Lise). <https://meslek.meb.gov.tr/upload/dersmateryali/pdf/BT2025YZ111207.pdf>

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2023). Yapay zekâ uygulamaları öğretmen el kitabı (Ortaokul-Lise). <https://dogmprojeler.meb.gov.tr/upload/feyza/YapayZeka.pdf#page=17.00>

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023). BİLSEM yaz okulu yapay zekâ atölyesi kurs programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/12165116_Yapay_Zeka_Atolyesi.pdf

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). Yapay zekâ uygulamaları dersi öğretim programı (7 ve 8. sınıf). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112493011132–23174117_yapayzekauygulamalaridersiogretimprogrami_3.23.pdf

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_1207_2024_web.pdf

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025a). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029). https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesive_eylemplani202520291.pdf

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025b). Yapay zekâ etiği tavsiyeleri. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/22165423_yapay_zeka_etigi_tavsiyeleri_22102_025_webformati.pdf

*T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025c). Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri.

https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/08125530_yz_ve_egitim_prompt_rhbri_guncell.pdf

*Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. (2023). Deneyap yapay zekâ eğitim kitabı (Ortaokul). https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/25506/yapay_zeka_ortaokul.pdf

*Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. (2025). Destek süreçlerinde üretken yapay zekânın (ÜYZ) sorumlu ve güvenilir kullanım rehberi. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2026-01/UYZ_Rehberi_v04_TR.pdf

UNESCO. (2024). AI competency framework for students and teachers. UNESCO Publishing. https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco_ai_competency_framework_for_teachers.pdf

*Yükseköğretim Kurulu. (2024). Bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken YZ kullanımına dair etik rehber.

<https://proje.yok.gov.tr/documentFiles/17539645334.Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%BCretken%20yapay%20zeka%20kullan%C4%B1m%C4%B1-tr.pdf>

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin "Yaşanabilir Dünya" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions Of 4th Grade Primary School Students Regarding The Concept of "Livable World"

Rıza Gençaslan, Ahu Taneri

Özet

Yaşanılabilir dünya kavramı, yalnızca fiziksel çevre koşullarını değil; bireysel yaşam kalitesini, değer sistemlerini ve insan ile doğa arasındaki ilişkiyi kapsayan çok boyutlu bir anlam yapısını ifade etmektedir. Bu anlam yapısının bireylerin bilişsel dünyasında nasıl inşa edildiğini anlamak, hem çevre eğitimi hem de değerler eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşanılabilir dünya kavramına ilişkin anlayışlarını, metaforik kavramsallaştırmalar aracılığıyla fenomenolojik bir perspektiften incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrencilere “Yaşanılabilir dünya ... gibidir, çünkü ...” ifadesi yöneltilmiş; katılımcıların bu kavrama yükledikleri anlamlar metaforik anlatımlar yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler, sistematik bir içerik analizi süreci aracılığıyla kodlanmış, benzerlik alanları belirlenmiş ve üst kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin 40 farklı metafor ürettiğini ve bu metaforların belirli kavramsal örüntüler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle cennet metaforunun (f = 10) diğer metaforlara kıyasla belirgin biçimde öne çıktığı saptanmıştır. Üretilen metaforlar beş üst kategori altında yapılandırılmıştır: çevre (f = 8), değerler (f = 5), gereklilik (f = 9), yaşam alanı (f = 17) ve hareket (f = 1). Metafor açıklamalarına dayalı fenomenolojik çözümleme, öğrencilerin yaşanılabilir dünya kavramını yalnızca fiziksel bir çevre olarak değil, aynı zamanda korunması gereken, sorumluluk gerektiren ve değer temelli bir varoluş alanı olarak kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktadır. Bulgular, öğrencilerin bu kavramı çevresel, duyuşsal, gereksinimsel ve deneyimsel boyutları bütünleştiren çok katmanlı bir anlam yapısı içinde inşa ettiklerini doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşanabilir dünya, metafor analizi, ilkokul öğrencileri, sürdürülebilirlik

Abstract

The concept of a livable world encompasses not only physical environmental conditions but also individual quality of life, value systems, and the relationship between human beings and nature, constituting a multidimensional meaning structure. Understanding how this meaning structure is constructed in the cognitive world of individuals holds critical importance for both environmental and values education. Against this backdrop, the present study aims to examine fourth-grade primary school students' conceptions of the livable world concept through metaphorical conceptualizations, adopting a phenomenological perspective. Conducted within a qualitative research framework using a phenomenological design, this study's participant group comprised 40 fourth-grade primary school students enrolled in public schools in Istanbul during the 2025–2026 academic year. During data collection, students were prompted with the statement: “A livable world is like ... because ...”. The

meanings attributed by the participants to this concept were elicited through their metaphorical expressions. The resulting data were processed through a systematic content analysis procedure, during which codes were identified, similarity domains were determined, and higher-order categories were constructed. The analysis revealed that students produced 40 distinct metaphors, which clustered around specific conceptual patterns. Notably, the metaphor of heaven ($f = 10$) emerged as significantly more salient than others. The generated metaphors were structured under five superordinate categories: environment ($f = 8$), values ($f = 5$), necessity ($f = 9$), living space ($f = 17$), and movement ($f = 1$). Phenomenological analysis of the metaphor explanations indicates that students conceptualize a livable world not merely as a physical setting but as an existential domain requiring protection, entailing responsibility, and grounded in shared values. The findings confirm that students construct the notion of a livable world as a multilayered meaning structure that integrates environmental, affective, need-based, and experiential dimensions.

Keywords: Livable world, metaphor analysis, primary school students, sustainability

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çevre sorunları, iklim değişikliği ve kentleşmenin beraberinde getirdiği yaşam kalitesi kaygıları, "yaşanabilir dünya" kavramını hem akademik hem de toplumsal gündemin merkezine taşımıştır. Yaşanabilir bir dünya; bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabildikleri, doğal çevrenin korunduğu ve gelecek nesillere aktarılabilirdiği sürdürülebilir bir yaşam alanı olarak tanımlanabilir (Wheeler, 2001). Bu bağlamda yaşanabilirlik kavramı, yalnızca fiziksel altyapı ve çevre koşullarıyla değil; adalet, eşitlik, sağlık, güvenlik ve duygusal refah gibi çok boyutlu unsurlarla da ilişkilendirilmektedir (Leby & Hashim, 2010). Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) çerçevesinde ele alındığında, bireylerin yaşanabilirliğe ilişkin algıları ve değerleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle SKH 11 (Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar) ve SKH 13 (İklim Eylemi), yaşanabilirlik ve çevre duyarlılığı temalarını doğrudan gündemin odağına taşımaktadır (United Nations, 2015). Bu değerlerin erken yaşlarda edinilmesi ise eğitim aracılığıyla mümkün olmaktadır. Nitekim araştırmalar, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik farkındalığının ilkökul yıllarında şekillenmeye başladığını ortaya koymaktadır (Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2011; Davis, 2009). Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin yaşanabilir dünya kavramını nasıl anlamlandırdığını anlamak, hem eğitim programlarının tasarımı hem de çevre eğitiminin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Kavramsal algıların derinlemesine incelenmesinde metafor analizi yöntemi giderek yaygınlaşmaktadır. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları somut imgeler aracılığıyla nasıl yapılandırdığını ortaya koyduğundan (Lakoff & Johnson, 1980), çocukların kavramsal dünyasını anlamlandırmak için güçlü bir araç niteliği taşımaktadır. Saban (2009), metafor analizini eğitim araştırmalarında sistematik biçimde kullanan çalışmalarıyla bu yöntemin Türkiye'deki uygulanabilirliğini kapsamlı biçimde ortaya koymuştur. Bu çalışmada da ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaşanabilir dünya kavramına ilişkin zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla metafor analizi tercih edilmiştir.

Literatüre Bir Bakış

Yaşanabilirlik Kavramı ve Çevre Eğitimi

Yaşanabilirlik (livability), birden fazla disiplinin kesişim noktasında yer alan çok katmanlı bir kavramdır. Wheeler (2001), yaşanabilirliği bir toplumun uzun vadeli refah ve sürdürülebilirlik kapasitesiyle özdeşleştirmiş; fiziksel çevre kalitesinin yanı sıra sosyal adalet ve ekonomik fırsatlara eşit erişimi bu kavramın temel bileşenleri arasında saymıştır. Leby ve Hashim (2010) ise yaşanabilirliği katılımcı bir süreç olarak ele almış ve bireylerin çevreleriyle kurdukları anlamlı ilişkileri ön plana

çıkarmıştır. Bu bağlamda yaşanabilir dünya algısı; bireyin doğayla, toplumla ve kendisiyle kurduğu ilişkinin bir yansıması olarak da okunabilir.

Çevre eğitimi alanında çocukların sürdürülebilirlik kavramına ilişkin algılarını inceleyen araştırmalar, erken çocukluk ve ilkökul döneminin bu değerlerin şekillenmesinde belirleyici olduğunu tutarlı biçimde ortaya koymaktadır (Davis, 2009; Elliott & Davis, 2009; Årlemalm-Hagsér & Sandberg, 2011). Chawla (1998), bireylerin doğayla ilgili değer ve tutumlarının büyük ölçüde ilk on yıl içinde biçimlendiğini ve bu dönemdeki deneyimlerin yetişkinlik dönemindeki çevre davranışlarını güçlü biçimde yordadığını öne sürmektedir. Benzer biçimde, Årlemalm-Hagsér ve Sandberg (2011) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sürdürülebilirlik kavramını erken yaşlarda yaşamsal bir zorunluluk olarak içselleştirebildiğini göstermiştir.

Türkiye'de ilkökul düzeyindeki çevre ve sürdürülebilirlik eğitime yönelik araştırmalar görece sınırlı kalmakla birlikte bu alanda farkındalığın giderek arttığı görülmektedir. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004), Türk öğrencilerinin çevre tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin çevre sorunlarına duyarlı oldukları ancak bu duyarlılığın davranışsal boyuta yeterince yansımadığını tespit etmiştir.

Metafor Analizi ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri

Metafor, yalnızca edebi bir araç olmayıp insan düşüncesinin ve eyleminin temelini oluşturan bilişsel bir yapıdır (Lakoff & Johnson, 1980). Kavramsal metafor kuramına göre bireyler, soyut kavramları anlamlandırırken somut deneyim alanlarından yararlanmakta ve bu süreç dil aracılığıyla görünür kılınmaktadır. Eğitim araştırmalarında metafor analizinin kullanımı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Saban (2009), öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını incelediği kapsamlı çalışmasıyla bu yöntemin eğitim bilimleri alanındaki metodolojik değerini ortaya koymuştur. Cerit (2008), benzer bir yaklaşımla öğretmen metaforlarını incelemiş ve öğrencilerin öğretmeni çoğunlukla rehber ve yol gösterici olarak algıladığını saptamıştır.

Çocukların çevreye ve doğaya ilişkin metaforik algılarını inceleyen araştırmalar da dikkat çekici bulgular ortaya koymaktadır. Reigota (1990), öğrencilerin çevre kavramını üç ana kategoride —doğacı, küreselci ve antroposentrik— metaforlarla yapılandırdığını göstermiştir. Bu sınıflandırma, çevre eğitimi araştırmalarında sıkça başvurulan bir referans çerçevesi hâline gelmiştir. Soyut bir kavram olan "yaşanabilir dünya"nın çocuklar tarafından nasıl metaforikleştirildiğine ilişkin araştırmalar ise oldukça kısıtlı kalmaktadır; bu durum mevcut çalışmanın özgün katkısını güçlendirmektedir.

İlkokul Öğrencilerinde Kavramsal Gelişim ve Çevre Algısı

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 8-10 yaş aralığındaki çocuklar, somut işlemler döneminde bulunmakta ve kavramları somut deneyimler üzerinden yapılandırmaktadır (Piaget, 1952). Bu durum, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin soyut kavramları (yaşanabilirlik, sürdürülebilirlik gibi) somut imgeler ve benzetmeler aracılığıyla anlamlandırmalarını açıklamaktadır. Vygotsky (1978) ise kavram gelişiminin sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız ele alınamayacağını; çocukların kavramsal şemalarının hem bireysel hem de toplumsal deneyimlerle şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu kuramsal çerçeveden hareketle, ilkökul öğrencilerinin yaşanabilir dünya kavramına atfettikleri metaforların yalnızca bireysel bilişsel yapıları değil, aynı zamanda yaşadıkları sosyal ve kültürel çevreyi de yansıması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin "yaşanabilir dünya" kavramına yönelik algılarını metafor analizi yöntemiyle belirlemek ve bu algıların hangi anlam boyutları etrafında şekillendiğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi: "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaşanabilir dünya kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara ait açıklamalar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?"

Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yaşanabilir dünya kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar hangileridir?
2. Bu metaforlar hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?
3. Öğrencilerin metafor açıklamaları hangi anlam boyutlarına işaret etmektedir?

Araştırmanın Önemi

Yaşanabilirlik ve sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin farkındalığın erken yaşlarda kazandırılması, bireylerin gelecekteki çevresel tutum ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Chawla, 1998; Davis, 2009). Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin söz konusu kavramları nasıl algıladıklarının ve zihinsel olarak nasıl temsil ettiklerinin ortaya konması, hem çevre eğitimi hem de değerler eğitimi alanlarında önemli katkılar sağlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, yaşanabilir dünya kavramını doğrudan ilkökul öğrencileri bağlamında ele alan ve metafor analizi yöntemini kullanan çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmanın alan yazındaki boşluğu doldurmaya yönelik özgün bir katkı sunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular; ilkökul öğretmenlerinin yaşanabilirlik temalı etkinlikleri planlaması, ders kitabı yazarlarının kavram öğretimine yönelik içerik geliştirmesi ve eğitim politikası yapıcılarının sürdürülebilirlik eğitime ilişkin kararlar alması açısından pratik bir değer taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin belirli bir kavram ya da olguya ilişkin öznel deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamayı hedefleyen bir araştırma desendir (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). Olgubilsel araştırmalar, katılımcıların yaşamış deneyimlerine odaklanarak bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Patton, 2014). Bu araştırmada da öğrencilerin yaşanabilir dünya kavramına yükledikleri öznel anlamların ve zihinsel imgelerinin ortaya konması amaçlandığından olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Metafor analizi, olgubilsel araştırmaların doğasıyla uyumlu bir veri toplama ve analiz yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Saban (2009) ve Lakoff ile Johnson (1980) temelinde şekillenen bu yaklaşım, katılımcıların kavramsal dünyalarını yapılandırma biçimlerini somut imgeler üzerinden görünür kılmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının önceden belirlediği belirli özellikleri taşıyan bireylerin ya da durumların örnekleme dahil edilmesine dayanmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada belirlenen ölçütler şunlardır: (1) ilkökul 4. sınıf düzeyinde öğrenim görme, (2) devlet okulunda kayıtlı olma ve (3) veri toplama sürecinde okula devam etme.

Araştırmaya, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 16 kız (%59,3) ve 11 erkek (%40,7) olmak üzere toplam 27 öğrenci katılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü istatistiksel temsiliyet kaygısıyla değil, anlam ve derinlik ilkesiyle belirlenmektedir (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada tek bir sınıf düzeyindeki tüm öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi, mevcut durumun bütüncül bir tablo ile ortaya konmasına imkân tanımıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan "Yaşanabilir dünya ... gibidir; çünkü ..." cümle kalıbı, Saban (2009) tarafından eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan ve geçerliliği kabul görmüş standart metafor elicasyon yöntemini esas almaktadır. Formun uygulanmasından önce öğrencilere metafor kavramı, günlük hayattan örneklerle açıklanmış ve "Yaşanabilir dünya" ifadesinin anlamı sınıf ortamında kısaca tartışılmıştır. Uygulama, öğrencilerin rahat bir sınıf ortamında, baskı hissetmeksizin yanıt verebilmeleri amacıyla ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yeterli süre tanınmış ve istedikleri takdirde birden fazla metafor yazabilecekleri belirtilmiştir.

Veri toplama sürecinde araştırmacı sınıfta hazır bulunmuş; öğrencilerin soruları yanıtlanmış, ancak metafor üretimine yönlendirme yapılmamıştır. Bu yaklaşım, elde edilen verilerin özgünlüğünü ve içsel geçerliğini artırmayı hedeflemektedir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik biçimde kodlanmasını ve bu kodların anlamlı kategoriler altında birleştirilmesini içeren bir süreçtir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Analiz sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Aşama 1 – Ham verilerin incelenmesi ve eleme: Tüm formlar tek tek okunmuş; anlamsız, boş bırakılan ya da metafor niteliği taşımayan yanıtlar elenmiştir. Bu aşamada hiçbir form elenme gerektirmemiş, tüm 27 form analize dahil edilmiştir.

Aşama 2 – Metafor imgelerinin belirlenmesi: Her öğrencinin yanıtından metafor imgesi (konu), kaynak alan ve gerekçe (açıklama) ayrı ayrı çıkarılmıştır. Saban (2009) tarafından tanımlanan bu üçlü yapı, metaforun mantıksal bütünlüğünü değerlendirmek için temel alınmıştır.

Aşama 3 – Kodlama: Belirlenen metafor imgeleri anlam özelliklerine göre kodlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı her metaforu bağımsız biçimde incelemiş ve benzer anlam özelliği taşıyan metaforlar aynı kod altında bir araya getirilmiştir.

Aşama 4 – Kategori oluşturma: Kodlar anlam bütünlüğü içinde değerlendirilerek üst kategoriler belirlenmiştir. Kategori adları, ilgili metaforların taşıdığı ortak anlam boyutunu yansıtacak biçimde oluşturulmuştur. Aynı süreç, metafor açıklamaları için de bağımsız olarak uygulanmıştır.

Aşama 5 – Geçerlik-güvenirlik kontrolü: Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler, araştırmacı dışında nitel araştırma yöntemlerine aşına başka bir akademisyen tarafından da bağımsız olarak kodlanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül aracılığıyla hesaplanmıştır: $Güvenirlik = (Görüş Birliği Sayısı) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) \times 100$. Yapılan hesaplama sonucunda metafor kategorileri için uyum oranı %89, metafor açıklaması kategorileri için ise %86 olarak bulunmuştur. Bu değerler, nitel araştırmalarda yeterli güvenilirlik ölçütü olarak kabul edilen %80'in üzerinde olup analizin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) boyutlarında ele alınmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada söz konusu ölçütleri karşılamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır.

İnandırıcılık: Araştırmacı, veri toplama öncesinde sınıfı gözlemlemiş ve öğrencilerin araştırmacıya alışması için gerekli süre tanınmıştır. Bunun yanı sıra uzman görüşüne başvurulmuş ve verilerin farklı kodlayıcılar tarafından analiz edilmesi yoluyla çoklu perspektif sağlanmıştır (Creswell & Poth, 2018).

Aktarılabirlik: Çalışma grubu, veri toplama süreci ve analitik süreç ayrıntılı biçimde betimlenerek okuyucuların bulguları kendi bağlamlarında değerlendirmelerine olanak tanınmıştır.

Tutarlılık: Araştırmanın tüm aşamaları sistematik biçimde kayıt altına alınmış; kategorilerin oluşturulma gerekçeleri belgelenmiştir.

Teyit edilebilirlik: Ham veriler ve analitik notlar saklanmış; böylece araştırma sürecinin dışarıdan denetlenebilmesine olanak sağlanmıştır.

Etik Değerlendirme

Araştırmanın yürütülmesinde araştırma etiği ilkeleri titizlikle uygulanmıştır. Çalışma kapsamında öğrenci velilerinden yazılı onam alınmış, öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Öğrenci kimlikleri anonim tutulmuş; formlar numaralandırılmış (Ö1, Ö2... Ö27) ve hiçbir kişisel bilgi kayıt altına alınmamıştır. Araştırmada elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında 27 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda toplam 27 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir. Her öğrencinin özgün bir metafor ifade etmesi nedeniyle tüm metaforlar birer kez tekrar etmektedir ($f=1$). Bu durum, öğrencilerin yaşanabilir dünya kavramını bireysel ve özgün deneyimlerine dayalı olarak farklı biçimlerde anlamlandırdıklarına işaret etmektedir.

Tablo 1. Metaforların Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kod	f
Çevre	Doğa ve Canlılık, Sağlık ve Temizlik	7
Değerler	Duygusal ve Ahlaki Değerler, Keyif ve Haz	5
Gerekliklik	Yaşam ve Gerekliklik, Korunması Gereken Değerler	8
Yaşam Alanı	Mekân ve Yaşam Alanı, Özgürlük ve Rahatlık	6
Hareket	Hareket ve Sistem	1
Toplam		27

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip kategorinin "Gerekliklik" ($f=8$) olduğu görülmektedir. Bu kategori altında su, para, kalp ve yaşam gibi vazgeçilmezliği vurgulayan metaforların yanı sıra oyuncak, dondurma, hazine ve balon gibi korunması gereken değerlere atıfta bulunan metaforlar yer almaktadır. Bunu "Çevre" kategorisi ($f=7$) izlemekte olup çimenler, çiçek, orman, kuş ve bulut gibi doğa unsurlarına yapılan vurgu dikkat çekmektedir. "Yaşam Alanı" kategorisinde ($f=6$) ev, köy, okul bahçesi ve yatak gibi somut mekânların yanı sıra cennet ve rüya gibi ideal yaşam imgelerine yer verilmiştir. "Değerler" kategorisi ($f=5$) sevgi, mutluluk ve iyilik gibi ahlaki ve duygusal değerleri kapsamaktadır. "Hareket" kategorisi ise tek bir metaforla (top, $f=1$) temsil edilmekte ve yaşanabilir dünyanın döngüsel bir sistem olarak algılandığını göstermektedir.

Tablo 2. Metafor Açıklamalarının Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kod	f
Değerler	Değerler, Koruma ve Sorumluluk	12
Gerekliklik	Gerekliklik	4
Çevre	Doğa ve Çevre, Hassasiyet	4
Yaşam Deneyimi	Özgürlük ve Rahatlık, Eğlence	4
Bilişsel Yapı	Hayal, Sistem	3
Toplam		27

Tablo 2'de görüldüğü üzere metafor açıklamalarında en yüksek frekansa sahip kategori "Değerler"dir (f=12). Bu kategori altında korunmalı, kirletilmemeli ve dikkatli olunmalı gibi sorumluluk vurgulayan ifadelerin yanı sıra sevgi dolu olmalı ve iyilik vardır gibi duygusal değerlere atıfta bulunan açıklamalar yer almaktadır. "Gerekliklik" (f=4), "Çevre" (f=4) ve "Yaşam Deneyimi" (f=4) kategorileri eşit frekanslarda yer alırken; "Bilişsel Yapı" kategorisi (f=3) hayal gücü ve döngüsel sistem gibi soyut düşünme boyutlarını yansıtmaktadır.

Tartışma

Bu araştırma, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin "yaşanabilir dünya" kavramını çok boyutlu ve özgün bir zihinsel yapı içinde anlamlandırdığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ürettiği 27 farklı metafor, kavramın yalnızca tek bir anlam ekseninde değil; çevre, gerekliklik, yaşam alanı, değerler ve hareket gibi birbirini tamamlayan anlamsal boyutlar çerçevesinde yapılandırıldığını göstermektedir. Bu bulgu, Lakoff ve Johnson'ın (1980) kavramsal metafor kuramıyla doğrudan örtüşmektedir: İnsan düşüncesi temelden metaforiktir ve bireyler soyut kavramları somut deneyim alanlarından hareketle anlamlandırır. Nitekim Saban (2009), eğitim araştırmalarında bu yaklaşımı sistematik biçimde uygulayarak öğrencilerin kavramsal şemalarını metaforlar aracılığıyla görünür kılmının metodolojik açıdan güçlü bir yol olduğunu göstermiştir.

En yüksek frekansa sahip "Gerekliklik" kategorisi (f=8), öğrencilerin yaşanabilir dünyayı varoluşsal bir ihtiyaç ve korunması zorunlu bir varlık olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Su, kalp ve yaşam gibi metaforlar bu varoluşsal zorunluluk duygusunu açıkça yansıtmaktadır. Bu bulgu, Årlemalm-Hagsér ve Sandberg'in (2011) erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin sürdürülebilirliği yaşamsal bir zorunluluk olarak içselleştirebildiğine dair bulgularıyla uyum içindedir. Davis (2009) da erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının yalnızca bilgi aktarımı yoluyla değil, deneyimsel ve duyuşsal süreçler aracılığıyla edinildiğini vurgulayarak bu kategoride ortaya çıkan varoluşsal nitelemenin kökenini açıklayan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Benzer biçimde Elliott ve Davis (2009), öğrencilerin çevresel değerlere sahip çıkma eğilimini erken dönemde geliştirdiklerini göstermiş; bu süreçte okul kültürünün belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Metafor açıklamalarında "Değerler" kategorisinin en yüksek frekansa ulaşması (f=12), öğrencilerin yaşanabilirliği yalnızca fiziksel çevre koşullarıyla ilişkilendirmediğini; koruma sorumluluğu, sevgi ve

etik değerler gibi duyuşsal boyutlarla da güçlü biçimde bağdaştırdığını göstermektedir. Bu sonuç, Wheeler'ın (2001) yaşanabilirliği adalet, eşitlik ve sosyal refah gibi çok katmanlı unsurları kapsayan bir bütün olarak ele alan tanımıyla örtüşmektedir. Leby ve Hashim (2010) de yaşanabilirlik algısının bireyin çevresiyle kurduğu anlamlı ve katılımcı ilişkiyi yansıttığını vurgulayarak fiziksel koşulların ötesindeki duyuşsal bileşenin önemine dikkat çekmiştir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu denli güçlü bir değer vurgusu yapmaları, büyük olasılıkla aile ve okul ortamında bu değerlere sık sık maruz kalmalarıyla ve söz konusu değerlerin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirilmesiyle açıklanabilir.

"Çevre" kategorisinde yer alan çiçek, orman ve kuş gibi doğa unsurlarına dayalı metaforlar, öğrencilerin yaşanabilir dünyayı canlı ve yeşil bir doğa imgesiyle özdeşleştirdiğini göstermektedir. Reigota (1990), öğrencilerin çevre kavramını ağırlıklı olarak doğalcı imgeler üzerinden yapılandırıldığını saptamış ve bu örüntünün farklı kültürlerde ve yaş gruplarında tutarlı biçimde tekrarlandığına dikkat çekmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları bu örüntüyle örtüşmektedir. Chawla (1998), bireylerin doğayla ilgili değer ve tutumlarının büyük ölçüde ilk on yılda şekillendiğini ve bu dönemdeki doğa deneyimlerinin yetişkinlik dönemindeki çevre davranışlarını güçlü biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin çiçek, orman ve kuş gibi imgelerle kurdukları duygusal bağ, yalnızca bir metafor tercihinin değil, aynı zamanda ilerideki çevre tutumlarının habercisi niteliğindeki kavramsal bir köklülüğü de temsil etmektedir. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) ise Türk öğrencilerin çevre sorunlarına duyarlı olduklarını ancak bu duyarlılığın davranışsal boyuta yeterince yansımadağını göstermiştir; bu bulgu, duyarlılığı davranışa dönüştürecek müfredat stratejilerinin gerekliliğini bir kez daha gündeme taşımaktadır.

"Yaşam Alanı" kategorisindeki cennet ve rüya gibi metaforlar, öğrencilerin yaşanabilir dünya kavramına idealize edilmiş bir ütopya anlamı yüklediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, Piaget'in (1952) somut işlemler dönemindeki çocukların soyutlama kapasitelerinin henüz gelişmekte olduğuna dair görüşüyle birlikte değerlendirilmelidir: Öğrenciler, henüz tam olarak deneyimleyemedikleri bir yaşam idealini hayal gücü aracılığıyla yapılandırmakta ve mevcut dünya ile arzu edilen dünya arasında zihinsel bir gerilim kurmaktadır. Ev ve okul bahçesi gibi yakın çevre imgelerinin de aynı kategoride yer alması ise öğrencilerin bilişsel haritalarında güvenlik ve aşinalığın yaşanabilirlikle özdeşleştirildiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, Leby ve Hashim'in (2010) bireylerin yaşanabilirlik algısını öncelikle kendi yakın çevreleri üzerinden kurduklarını öne süren görüşüyle de örtüşmektedir.

Son olarak, "Hareket" kategorisinin tek bir metaforla (top, $f=1$) temsil edilmesi istatistiksel açıdan düşük bir frekansa işaret etmekle birlikte içerik açısından oldukça anlamlıdır. Söz konusu metaforu üreten öğrencinin "herkes eşit yaşamalı" vurgusunu taşıması, yaşanabilirlik kavramının eşitlik ve adalet boyutuna işaret etmekte ve Birleşmiş Milletler'in (2015) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında yer alan eşitsizliklerin azaltılması ilkesiyle kavramsal bir uyum sergilemektedir. Bu tür sistemik ve döngüsel düşünme biçiminin ilkökul 4. sınıf düzeyinde ortaya çıkması dikkat çekicidir ve öğrencilerin kavramı bireysel çevrelerinin ötesinde, toplumsal bir adalet meselesi olarak da ele alabildiğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin "yaşanabilir dünya" kavramını fiziksel, duyuşsal, etik ve bilişsel boyutlarıyla bütünleşik bir yapı içinde anlamlandırabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ürettikleri 27 özgün metafor, kavramın tek boyutlu bir çevre imgesiyle sınırlı kalmadığını; sorumluluk, sevgi, özgürlük ve sistem düşüncesi gibi çok katmanlı anlamsal boyutları da kapsadığını göstermektedir. Bu sonuç, erken yaşlarda edinilen kavramsal şemaların zenginliğini ve derinliğini gözler önüne sermesi bakımından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önem taşımaktadır.

Bulgular, sürdürülebilirlik ve yaşanabilirlik temalarının ilkökul müfredatında çevre bilgisi ekseninin ötesine geçilerek değerler eğitimi, duyuşsal öğrenme ve eleştirel düşünme boyutlarıyla bütünleşik biçimde ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Sınıf öğretmenleri, metafor analizini bir öğretim öncesi tanı aracı olarak kullanarak öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını tespit edebilir; bu doğrultuda yaşanabilirlik temalarına yönelik daha hedefli öğretim etkinlikleri tasarlayabilir. Gelecekteki araştırmaların farklı sınıf düzeylerini ve sosyoekonomik bağlamları kapsayan karşılaştırmalı tasarımlarla genişletilmesi, konuya ilişkin daha kapsamlı ve genellenebilir bulgular elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: In-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research*, 17(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522704>
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693–712.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11–21. <https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Davis, J. M. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
- Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–77. <https://doi.org/10.1007/BF03168879>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Leby, J. L., & Hashim, A. H. (2010). Liveability dimensions and attributes: Their relative importance in the eyes of neighbourhood residents in Kuala Lumpur. *Journal of Construction in Developing Countries*, 15(1), 67–91.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Reigota, M. (1990). Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de sciences à São Paulo-Brésil [Doktora tezi]. Université Catholique de Louvain.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459–496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281–326.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

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

Wheeler, S. M. (2001). Livability and sustainability. *Local Environment*, 6(2), 121–130. <https://doi.org/10.1080/13549830120033792>

Yılmaz, O., Boone, W. J., & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527–1546. <https://doi.org/10.1080/0950069042000177280>

Sınıf Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme Araçlarını Tanıma Düzeyleri

Primary School Teachers' Levels Of Recognition of Contemporary Assessment Tools

Hüseyin İŞERİ¹, Behsat SAVAŞ²

Özet

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarını tanıma düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama (kesitsel) desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 412 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veriler, çağdaş ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bir ölçme aracıyla toplanmış; analizlerde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmuş; ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin büyükşehirde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık mezun olunan fakülte türü, okutulan sınıf düzeyi ve mesleki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin kurumsal ve çevresel faktörlerden etkilendiği, ancak bireysel mesleki özelliklerden büyük ölçüde bağımsız olduğu söylenebilir. Bu bulgular, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının özellikle özel okullar ve büyükşehirlerde görev yapan öğretmenler açısından güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş ölçme araçları, sınıf öğretmeni, ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı

Abstract

The aim of this study is to determine primary school teachers' levels of recognition of contemporary assessment and evaluation tools and to examine whether these levels differ according to various variables. The study used a quantitative research approach with a cross-sectional survey design. The population consisted of primary school teachers in the province of İzmir, and the sample comprised 412 teachers selected via stratified sampling.

Data were collected using an instrument designed to assess teachers' knowledge of contemporary assessment tools. Independent-samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for data analysis. The findings revealed that teachers' recognition of contemporary assessment tools differed significantly by school type, with teachers in public schools scoring higher than those in private schools. In addition, a significant difference was found in school location, indicating that teachers working in district centers had higher levels of knowledge than those working in metropolitan areas. However, no statistically significant differences were identified in terms of the type of faculty graduated from, the grade level taught, or years of professional experience.

In conclusion, primary school teachers' recognition of contemporary assessment tools appears to be influenced by institutional and environmental factors, while largely independent of individual professional characteristics. These findings suggest that in-service teacher training programs should be strengthened, particularly for teachers working in private schools and metropolitan areas.

Keywords: Contemporary assessment tools, primary school teacher, recognition of assessment and evaluation tools, assessment literacy

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemlerinin temel amacı, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerini ölçmek değil; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve öz düzenleme gibi üst düzey bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek olarak yeniden tanımlanmıştır (Trilling & Fadel, 2009; Pellegrino & Hilton, 2012; OECD, 2019). Bu dönüşüm, ölçme ve değerlendirme anlayışının da köklü biçimde değişmesine yol açmış; geleneksel sonuç odaklı yaklaşımların yerini, öğrenme sürecini merkeze alan çağdaş değerlendirme yaklaşımları almaya başlamıştır (Brookhart, 2010).

Çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları; biçimlendirici değerlendirme, performans dayalı değerlendirme, portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme gibi teknikler aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimlerini bütüncül biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2013; Boud & Falchikov, 2007). Bu yaklaşımlar, değerlendirmeyi öğretimden bağımsız bir etkinlik olarak değil, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak ele almakta; öğretmenlere öğretimi düzenleme, öğrencilere ise öğrenmelerini yönlendirme fırsatı sunmaktadır (Shepard, 2000; Stiggins, 2007).

Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar, geleneksel kâğıt-kalem testlerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, problem çözme stratejilerini ve öğrenme sürecindeki ilerlemelerini yeterince yansıtamadığını göstermektedir (Wiggins, 1998; Birenbaum vd., 2006; Bennett, 2011). Buna karşılık otantik ve performans temelli değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırdığı, öğrenme motivasyonunu güçlendirdiği ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığı vurgulanmaktadır (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004; Andrade & Du, 2005; Hattie & Timperley, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile ilkökul düzeyinde süreç temelli değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, 2024–2025 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Yeni modelde öğretim programları “öğrenme çıktıları”, “öğretme-öğrenme süreci” ve “öğrenme kanıtları” temelinde yapılandırılmış; rubrikler, portfolyolar, performans görevleri, yapılandırılmış gridler, tanılayıcı dallanmış ağaçlar, kavram haritaları ve öz/akran değerlendirme gibi çağdaş ölçme araçlarının sistematik kullanımına vurgu yapılmıştır (MEB, 2025).

Ancak uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını etkili biçimde kullanabilmeleri için pedagojik bilgi, ölçme okuryazarlığı ve uygulama deneyimine sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Popham, 2009; DeLuca & Klinger, 2010; Xu & Brown, 2016). Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaması durumunda, programlarda öngörülen değerlendirme yaklaşımlarının uygulamada geleneksel yöntemlerle sınırlandığı görülmektedir (Brown, 2011; Brookhart, 2015).

Ancak alanyazında yapılan çok sayıda çalışma, öğretmenlerin özellikle alternatif/çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma, uygulama ve yorumlama konusunda önemli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır (Özenç, 2013; Demirkol, 2018). Öğretmenlerin bu araçları zaman alıcı bulmaları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve uygulamaya dönük rehberlik eksikliği gibi etkenler, geleneksel ölçme araçlarına yönelimin sürmesine neden olmaktadır. Oysa geleneksel kâğıt-kalem testleri; öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenmeyi yapılandırma süreçlerini yeterince ortaya koyamamaktadır (Kutlu, 2002; Karaoğlu, 2014).

Ulusal ve uluslararası politika belgeleri de ölçme ve değerlendirmenin eğitim kalitesini doğrudan etkileyen stratejik bir alan olduğunu vurgulamaktadır. OECD ve Avrupa Birliği raporlarında, süreç temelli ve biçimlendirici değerlendirmenin yaygınlaştırılması, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve ölçme araçlarının tutarlı biçimde uygulanmasının eğitim sistemlerinin etkililiği açısından kritik olduğu belirtilmektedir (OECD, 2015; Eurydice, 2009; Halász, 2016).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da sınıf öğretmenlerinin alternatif/çağdaş ölçme araçlarını tanıma ve uygulama düzeylerinin sınırlı olduğunu, çoğunlukla yazılı sınav ve çoktan seçmeli testlere dayalı geleneksel yöntemlerin tercih edildiğini göstermektedir (Özenç, 2013; Demirkol, 2018). Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü süreç temelli değerlendirme anlayışının uygulamada istenen düzeye ulaşmasını güçleştirmektedir.

Bu çerçevede, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını kullanma yeterliklerinin belirlenmesi, yeni öğretim programlarının etkililiği açısından kritik bir önem taşımaktadır. Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öngörülen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını kullanma yeterlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine, hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

2. Araştırmanın Amacı ve Problemi

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

2.2. Problem Cümlesi

“Sınıf öğretmenleri çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını ne düzeyde tanımaktadır?” araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Veriler için araştırma sürecinde belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

2.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 412 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu kapsamda, İzmir ilinde belirlenen sekiz ilçedeki devlet okullarında görev yapan Kiraz (32), Bergama (45), Aliağa (35), Buca (43), Kemalpaşa (35), Konak (56), Güzelbahçe (26) ve Bornova (34) ilçelerinden toplam 306 öğretmen ile; dört ilçedeki özel okullarda görev yapan Konak (27), Güzelbahçe (26), Bornova (42) ve Karşıyaka (11) ilçelerinden 106 öğretmen olmak üzere toplam 412 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

Örneklem grubuna ait değişkenler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1 Örneklem grubuna ait değişkenler

	Katılımcılar	F	%
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet	306	74,28
	Özel	106	25,72

	Toplam	412	100
Mezun Olunan Üniversite	Eğitim Fakültesi	336	81,6
	Diğer	76	18,4
Okutulan Sınıf	1.Sınıf	65	15,8
	2.Sınıf	103	25,0
	3.Sınıf	136	33,0
	4.Sınıf	108	26,2
Görev Yapılan Yerleşim Birimi	Köy	15	3,6
	İlçe	161	39,1
	Büyükşehir	236	57,3
Öğretmenlikteki Görev Süresi	1-10	69	16,7
	11-20	108	26,2
	21+	235	57,0

2.5. Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki bölümlü ölçme aracı ile toplanmıştır. Birinci bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan “Çağdaş Ölçme Araçlarını Tanıma Ölçeği” 14 maddeden oluşan, beş seçenekli çoktan seçmeli bir testtir. Test rubrik, performans görevi, portfolyo, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası ve kontrol listesi gibi araçlara ilişkin öğretmenlerin ölçme araçlarını tanıma düzeylerine ölçmeye yöneliktir. Her doğru cevap 1(bir) puan olarak değerlendirilmiş; toplam puanlar 0–14 aralığında hesaplanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliği KR-20 iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan 412 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda KR-20 değeri 0.76 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu ve ölçme aracının sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarını tanıma düzeylerini güvenilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır.

2.6. Veri Toplama Süreci

Veriler gönüllülük esasına göre, araştırmacılar gözetiminde toplanmıştır. Öğretmenlerin birbirlerinden veya elektronik kaynaklardan yardım almamaları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Toplanan 412 formun tamamı analizde kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okul türü ve mezun olunan fakülte değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; okutulan sınıf, yerleşim yeri ve mesleki kıdem değişkenleri için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak alınmış, anlamlı farklılık durumlarında Tukey post-hoc testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne (devlet/özel) göre çağdaş ölçme araçlarına ilişkin tanıma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analizler SPSS yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne (devlet/özel) göre çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okul Türüne Göre Toplam Doğru Sayısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p	Cohen's d
Devlet	306	8.82	2.98	5.46	410	< .001	0.62
Özel	106	6.89	3.57				

Analiz sonuçlarına göre, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını tanıma puan ortalaması ($\bar{X} = 8.82$, $SS = 2.98$), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 6.89$, $SS = 3.57$) daha yüksektir. Varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 16.257$, $p < .001$). Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmada eş varyans varsayımının sağlanmadığı durum dikkate alınmıştır. Buna göre gerçekleştirilen t-testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t = 5.008$, $sd = 158.62$, $p < .001$). Elde edilen etki büyüklüğü değeri Cohen’s $d = 0.616$ olup, bu değer orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu bulgu, okul türünün öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeyleri üzerinde yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Toplam Doğru Sayısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p	Cohen's d
Eğitim Fakültesi	336	8.36	3.22	0.451	410	.653	0.06
Diğer	76	8.17	3.40				

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ($\bar{X}=8.36$, $SS=3.22$) ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ($\bar{X}=8.17$, $SS=3.40$) toplam doğru sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(410)}=0.45$, $p=.653$). Ortalama farkın güven aralığının sıfırı içermesi ve etki büyüklüğünün çok düşük düzeyde olması (Cohen’s $d=0.06$), gözlenen farkın hem istatistiksel açıdan ihmal edilebilir olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okutmakta oldukları sınıf düzeyine (1., 2., 3. ve 4. sınıf) göre çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Toplam Doğru Sayısı: Tek Yönlü ANOVA Bulguları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	26.758	3	8.919	0.844	.470
Gruplar İçi	4309.308	408	10.562		
Toplam	4336.066	411			

Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma puanları okunan sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3, 408)} = 0.844$, $p = .470$). Gruplar arası kareler ortalaması 8.919, gruplar içi kareler ortalaması ise 10.562 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü katsayısı olarak hesaplanan eta-kare (η^2) değeri .006 olup, bu değer okutulan sınıf düzeyinin öğretmenlerin toplam doğru sayısı puanları üzerindeki etkisinin ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından çoklu karşılaştırmalarda Games-Howell testi kullanılmış, ancak yapılan ikili karşılaştırmalarda hiçbir sınıf düzeyi çifti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (tüm $p > .05$). Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin görev yaptıkları sınıfın (1., 2., 3. veya 4. sınıf) düzeyine bağlı olarak anlamlı biçimde değişmediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgi düzeylerinin sınıf kademesinden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine (köy/ilçe/büyükşehir) göre çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Toplam Doğru Yanıt Sayısı: Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	172.413	2	86.206	8.468	< .001
Gruplar İçi	4163.653	409	10.180		
Toplam	4336.066	411			

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre toplam doğru yanıt sayılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(2, 409)} = 8.47$, $p < .001$). Etki büyüklüğü katsayısı olarak hesaplanan eta-kare (η^2) değeri .040 olup, bu değer Cohen (1988) sınıflamasına göre küçük-orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, görev yapılan yerleşim yerinin öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeyleri üzerinde sınırlı ancak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Post-hoc Games-Howell testi sonuçlarına göre, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin toplam doğru yanıt sayıları, büyükşehirde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .001$). Buna karşılık köy-ilçe ve köy-büyükşehir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev sürelerine (1–10 yıl, 11–20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlikteki Görev Süresine Göre Toplam Doğru Yanıt Sayısı: Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	23.133	2	11.566	1.097	.335
Gruplar İçi	4312.933	409	10.545		
Toplam	4336.066	411			

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin toplam doğru yanıt sayılarının öğretmenlikte görev süresine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{(2, 409)} = 1.10$, $p = .335$). Etki büyüklüğü katsayısı olarak hesaplanan eta-kare (η^2) değeri .005 olup, bu değer öğretmenlikte görev süresinin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeyi üzerindeki etkisinin ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Post-hoc Games-Howell testi sonuçlarına göre de hiçbir kıdem grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (tüm $p > .05$). Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin meslekteki görev sürelerine bağlı olarak anlamlı biçimde değişmediği söylenebilir.

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı, bazı değişkenlere göre ise benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bulgular, görev yapılan okul türü ile görev yapılan yerleşim yerinin öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu; buna karşılık mezun olunan fakülte türü, okutulan sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin özel okul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin ölçme okuryazarlığının yalnızca bireysel özelliklerle değil, görev yaptıkları kurumun sunduğu mesleki gelişim olanakları ve kurumsal destek mekanizmalarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Ulusal araştırmalarda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere daha fazla katıldıkları ve öğretim programlarındaki değişimleri daha yakından takip ettikleri belirtilmektedir. Benzer şekilde uluslararası çalışmalar da öğretmenlerin ölçme okuryazarlığının geliştirilmesinde kurumsal destek ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma bulguları ulusal ve uluslararası alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarına ilişkin temel bilgiye sahip olmalarına rağmen bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara yeterince yansıtamadıklarını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalarda da öğretmenlerin alternatif ve biçimlendirici değerlendirme araçlarını yararlı bulmalarına karşın zaman yetersizliği, yoğun öğretim programı, kalabalık sınıflar ve uygulamaya yönelik mesleki destek eksikliği gibi nedenlerle bu araçları etkili biçimde kullanamadıkları belirtilmektedir. Bu durum, çağdaş ölçme araçlarının sınıf içi uygulamalarda daha yaygın ve etkili kullanılabilmesi için uygulama temelli mesleki gelişim çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada mezun olunan fakülte türü, okutulan sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, çağdaş ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeyinin yalnızca lisans eğitimi veya mesleki deneyimle açıklanamayacağını göstermektedir. Bulgular, ölçme okuryazarlığının süreklilik gerektiren bir mesleki yeterlik olduğunu ve planlı hizmet içi eğitimler ile uygulamaya dayalı mesleki gelişim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen yeterliklerinin mesleki deneyimden çok sürekli mesleki gelişim faaliyetleriyle güçlendiğini ortaya koyan ulusal ve uluslararası çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmada görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşması, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına erişiminin çalışma koşullarından etkilenebileceğini göstermektedir. İlçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin büyükşehirlerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek tanıma düzeyine sahip olmaları; hizmet içi eğitimlere erişim, iş yükü ve kurumsal destek farklılıklarıyla ilişkili olabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin planlanmasında bölgesel ve yerel koşulların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma, sınıf öğretmenlerinin çağdaş ölçme araçlarını tanıma düzeylerinin bireysel özelliklerden çok kurumsal destek, mesleki gelişim olanakları ve çalışma koşullarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü süreç temelli değerlendirme anlayışının etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin yalnızca kuramsal bilgiye değil, çağdaş ölçme araçlarını sınıf ortamında etkili biçimde kullanabilecek uygulama yeterliklerine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutunun güçlendirilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlı ve sürdürülebilir biçimde yürütülmesi, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf içi uygulamalara dönüştürme düzeylerinin izlenmesi ve bu süreçlerin düzenli geri bildirimlerle desteklenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında rubrik, portfolyo, performans görevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme gibi çağdaş ölçme araçlarının uygulama boyutuna daha fazla yer verilmelidir.
2. Özellikle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik düzenli, uygulama temelli ve ihtiyaç odaklı mesleki gelişim programları planlanmalıdır.
3. Büyükşehirlerde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere erişimini kolaylaştırmak amacıyla çevrim içi, esnek zamanlı ve uygulama ağırlıklı mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Eğitim fakültelerinde yürütülen ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriği uygulama temelli etkinlikler, örnek ölçme araçları geliştirme çalışmaları ve gerçek sınıf uygulamalarıyla desteklenerek öğretmen adaylarının çağdaş ölçme araçlarını etkili biçimde kullanma yeterlikleri güçlendirilmelidir.
5. Okullarda öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını etkili biçimde kullanmalarını destekleyecek rehberlik ve danışmanlık mekanizmaları oluşturulmalı; hizmet içi eğitimlerin etkililiği düzenli olarak izlenmeli ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda iyileştirici çalışmalar planlanmalıdır.
6. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını yalnızca tanıma düzeyleri değil, bu araçları sınıf ortamında hangi sıklıkta ve ne düzeyde kullandıkları da incelenmelidir. Ayrıca farklı öğretim kademeleri, farklı okul türleri ve farklı sosyoekonomik özelliklere sahip bölgelerde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı çalışmalar, mevcut bulguların genellenebilirliğine ve alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Andrade, H. L., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1–11. <https://doi.org/10.7275/g367-ye94>
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2018). Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 185–203.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y. J., Ridgway, J., Wiesemes, R., & Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1(1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.001>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2015). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(3), 3–12. <https://doi.org/10.1111/emip.12077>
- Brookhart, S. M. (2015). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.544794>
- Chen, J., & Brown, G. T. L. (2013). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 37–55.
- DeLuca, C. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272.
- Demirkol, M. (2018). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 1–18.
- Demirkol, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *İlköğretim Online*, 17(2), 1023–1041.
- Eurydice. (2009). *National testing of pupils in Europe*. European Commission.
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Güneş, G., & Baki, A. (2019). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım durumları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 85–104.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hill, M. F., Smith, L. F., & Pettus, A. M. (2013). Assessment literacy and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 30, 38–47.
- Karaoğlu, B. (2014). Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 45–56.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 567–598.
- Kutlu, Ö. (2002). Performansa ve portfolyoya dayalı değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 45–52.
- Kutlu, Ö. (2002). Performansa ve ürüne dayalı değerlendirme. Pegem A Yayıncılık.
- Lee, I., Chan, K. K., & Chan, C. (2019). Teacher assessment literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 84, 1–12.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and skills. *Educational Assessment*, 14(1), 1–23.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 32304.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları genel çerçevesi. MEB Yayınları.
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 1–26.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Stiggins, R. J. (2007). *Assessment through the student's eyes*. ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- TYMM. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programı tanıtım dokümanı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 749–764.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Sınıf Öğretmenlerinin Helikopter Ebeveyn Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Classroom Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Helicopter Parenting

Büşra Bayram¹⁸, Yaşar Çelik¹⁹

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin “helikopter ebeveyn” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ve bu metaforların dayandığı bilişsel gerekçeleri ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan 49 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcıların helikopter ebeveyn kavramına ilişkin zihinsel imgelerini belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve okuttukları sınıf düzeyine ilişkin demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin “Helikopter ebeveyn gibidir; çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından Samsun ilinin farklı bölgelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine tek tek ulaşılarak elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara soruları kendi bireysel düşüncelerine dayalı olarak yanıtlamaları ve metaforlarını bağımsız biçimde oluşturmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar; konusu, kaynağı, taşıdığı anlam ve niteliği (olumlu/olumsuz) ile aralarındaki anlamsal ilişkiler bakımından analiz edilmiştir. Katılımcılar tarafından toplam 42 farklı metafor üretilmiştir. Elde edilen metaforlar öncelikle kodlanmış, ardından benzer özellikler gösteren metaforlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreçte yalnızca metaforların kendileri değil, katılımcıların bu metaforları gerekçelendirdikleri açıklamalar da dikkate alınmış ve bu açıklamalardan hareketle anlam birimleri (kodlar) türetilmiştir. Katılımcıların “helikopter ebeveyn” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar; ortak özellikleri, ebeveynlik tutumları ve yapılan açıklamalar doğrultusunda dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %31’i helikopter ebeveynliği bir kontrol ve otorite mekanizması olarak algıarken, %29’u aşırı koruyucu ve kaygı odaklı bir figür olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %24’ü helikopter ebeveynliği çocuğun sorumluluklarını üstlenen ve sürekli müdahale eden bir ebeveynlik biçimi olarak ifade etmiş; %16’sı ise bu kavramı gözetim ve sürekli takip odaklı bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveyn kavramını ağırlıklı olarak aşırı kontrolcü, müdahaleci ve çocuğun özerkliğini sınırlandıran bir ebeveynlik biçimi olarak algıladıklarını göstermektedir. Geliştirilen metaforlar, helikopter ebeveynliğin çocukların bağımsızlık, sorumluluk üstlenme ve karar verme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Helikopter ebeveyn, sınıf öğretmenleri, metafor

Abstract

The aim of this study is to identify the metaphors held by primary school teachers regarding the concept of ‘helicopter parenting’ and the cognitive rationales underlying these metaphors. The study sample consists of 49 primary school teachers working in the province of Samsun during the 2025–2026

¹⁸ Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Türkiye, busrabayram6100@gmail.com

¹⁹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ycelik@omu.edu.tr

academic year. Participants were selected using a convenience sampling method. A questionnaire comprising two sections was prepared to identify the participants' mental images regarding the concept of helicopter parenting. The first section of the form included demographic information regarding the teachers' gender, educational level and the year group they teach. In the second section, teachers were asked to complete the statement: "A helicopter parent is like because". The data were collected by the researcher through individual contact with class teachers working in various regions of Samsun province. During the data collection process, participants were reminded to answer the questions based on their own individual thoughts and to formulate their metaphors independently. Content analysis was employed in the evaluation of the data. At this stage, the metaphors developed by the participants were analysed in terms of their subject, source, meaning, and nature (positive/negative), as well as the semantic relationships between them. A total of 42 distinct metaphors were generated by the participants. The metaphors obtained were first coded, and then those exhibiting similar characteristics were grouped together to form categories. In this process, not only the metaphors themselves but also the participants' explanations justifying these metaphors were taken into account, and meaning units (codes) were derived from these explanations. The metaphors created by the participants regarding the concept of 'helicopter parenting' were grouped under four conceptual categories based on their common characteristics, parenting attitudes and the explanations provided. Accordingly, 31% of teachers perceived helicopter parenting as a mechanism of control and authority, whilst 29% defined it as an overly protective and anxiety-focused figure. Twenty-four per cent of participants described helicopter parenting as a parenting style where the parent takes on the child's responsibilities and constantly intervenes; 16 per cent, however, assessed this concept as a parenting approach focused on supervision and constant monitoring. The research findings indicate that class teachers predominantly perceive the concept of helicopter parenting as an overly controlling, interventionist parenting style that limits the child's autonomy. The metaphors developed suggest that helicopter parenting has negative effects on children's independence, ability to take on responsibilities, and decision-making skills.

Keywords: Helicopter parenting, class teachers, metaphors

Giriş

Gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde ailenin rolü son derece önemlidir. Ailenin çocuk gelişimindeki rolü, erken dönemden itibaren belirleyici bir nitelik taşımaktadır. Eğitim sürecinde çocuklar ve öğretmenler kadar önemli bir paydaş olan aile, çocuğun gelişimsel yolculuğunda merkezi bir konumda yer almaktadır (Morrison, 2012; akt. Sak, Sak, Atlı & Şahin, 2015). Her ne kadar anne ve babalar çocukların sosyalleşme sürecindeki tek kaynak olmasalar da, özellikle yaşamın erken dönemlerinde en temel ve etkili faktör olarak görülmeye devam etmektedir. Çünkü çocuğun sosyal becerileri, kişilik özellikleri, değerleri ve sosyal uyum davranışları büyük ölçüde ilk etkileşimlerini yaşadığı aile ortamında şekillenmektedir (Demir & Şendil, 2008).

Çevre, çocuğun gelişimini çok yönlü biçimde etkileyen bir bağlam sunarken; erken çocukluk döneminde aile, çocuğun en yakın ve en etkili çevresi konumundadır. Ailenin benimsediği ebeveyn tutumları ve sergilediği davranış örüntüleri, çocuğun kişilik gelişimi, öz düzenleme becerileri ve sosyal uyum süreçleri üzerinde doğrudan etkili olmakta; bu bağlamda ebeveyn tutumları erken çocukluk döneminde kritik bir rol üstlenmektedir (Aydoğdu & Dilekmen, 2016). Diğer yandan ebeveynlerin kendilerini geliştirme, çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi tanıma ve onlarla kurdukları iletişimi güçlendirme ihtiyacı giderek artmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların büyük ölçüde aileleriyle vakit geçirmesi, ebeveyn eğitiminin hem gerekli hem de kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (Özel & Zelyurt, 2016).

Aile, toplumun temel yapı taşı olmasının yanı sıra çocuğun sosyal, duygusal ve akademik gelişimini destekleyen en önemli kurumdur. Ancak bazı ailelerde çocuk yetiştirme süreci, doğal bir gelişim yolculuğundan ziyade planlı ve kontrol odaklı bir projeye dönüşebilmektedir. Bu tür ailelerde çocuk

daha doğmadan yaşamına ilişkin ayrıntılı planlar yapılmakta; çocuk adına alınan kararlar çoğu zaman onun bireysel özellikleri, kişilik yapısı ve ilgi alanları göz ardı edilerek belirlenmektedir. Değişen koşullara uyum sağlamaya çalışan ebeveynler, çocuklar adına yönettikleri bu süreçte oluşturdıkları baskının çoğu zaman farkında olamamakta; eğitim, sanat, spor ve sosyal etkinlikleri “fırsat” olarak sunarken çocuğun zamanının neredeyse tamamını yapılandırmaktadır. Bu durum, çocukların psikolojik ve fiziksel sorunlar yaşamasına, akademik açıdan beklenen performansı sergileyememesine ve kendilerine ait özgür zamanlardan yoksun kalmalarına yol açabilmektedir (Yazgan, 2022).

Ebeveynlik tutumları çeşitlilik göstermekle birlikte, genel olarak sevgi ve disiplin ekseninde konumlandığı kabul edilmektedir. Bu eksen üzerinde tutumların uç noktalara yaklaşması durumunda, çocuk üzerindeki olumsuz etkilerin belirginleştiği ve bu etkilerin bireyin yaşamını uzun vadede şekillendirebildiği ifade edilmektedir. Helikopter ebeveynlik, sevgi ve disiplin bileşenlerinin dengesinin bozulmasıyla ortaya çıkan, aşırı müdahaleci ve kontrolcü bir ebeveynlik anlayışı olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2019).

Anne-babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları incelendiğinde, geleneksel ebeveynlik tiplerine ek olarak son yıllarda giderek yaygınlık kazanan helikopter ebeveynlik kavramının öne çıktığı görülmektedir. Bu ebeveynlik biçimi; ebeveynlerin çocuklarına aşırı derecede odaklandığı, çocukları adına olması gerekenden fazla sorumluluk üstlendiği ve yüksek düzeyde koruyucu tutumlar sergilediği bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Helikopter ebeveynliğin temel niteliğinin aşırı ilgi, koruma ve çocuğun yaşamının her alanına müdahil olma davranışları olduğu; özellikle günümüz toplumunda ebeveynlerin çocuklarını risklerden uzak tutma isteğinin sınırlarını aşarak aşırı kontrolcülüğe dönüştüğü belirtilmektedir. Bu süreçte çocukların karşılaştıkları güçlükleri kendi başlarına çözmelerine yeterince izin verilmemekte, ebeveynlerin sürece doğrudan müdahil olması nedeniyle çocukların deneyim yoluyla öğrenme fırsatları sınırlandırılmaktadır (Çetin Avcı & Güleç Şatır, 2020; Özbek, 2022).

Aşırı ilgili ve riskten kaçınan ebeveynler, çocuklarını algıladıkları her türlü engelden korumaya çalışmakta ve çocuklarının başarısı ile mutluluğu için yüksek düzeyde kişisel sorumluluk üstlenmektedir. Bu ebeveynler, çoğu zaman çocuklarının yaşamlarına yoğun biçimde müdahil olmakta ve çocuklarının karşılaştıkları sonuçları dolaylı olarak da deneyimlemektedir. Halk arasında “helikopter ebeveynlik” olarak adlandırılan bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının yaşamlarına aşırı katılım gösterdiği ve çocuklara yaşlarına uygun özerklik alanı tanımayarak gelişimsel açıdan uygunsuz ebeveynlik uygulamalarını benimsediği bir ebeveynlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Segrin et al., 2012).

Ailelerin çocukları gelişimsel dönemlerine uygun biçimde yönlendirmesi doğal ve gerekli olmakla birlikte, bu yönlendirmenin uygun düzeyin üzerine çıkması durumunda gelişimsel riskler ortaya çıkabilmektedir. Ebeveyn katılımı, uygun düzeyde olduğunda öğrencilerin özgüvenlerini ve yeteneklerini geliştirmeleri açısından destekleyici bir unsur olabilmektedir. Ancak ebeveyn katılımının aşırıya kaçması durumunda, bireylerin sosyal ya da akademik alanlarda kendi başlarına yeterli olamayacakları yönünde bir algı geliştirmelerine yol açabildiği belirtilmektedir. Aşırı ebeveynlik, bireyin kendi çabalarıyla başarıya ulaşabileceğine dair inancını zayıflatarak öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bradley-Geist & Olson-Buchanan, 2014).

Her ne kadar çoğunlukla iyi niyetle uygulanmış olsa da, aşırı ebeveynlik paradoksal bir yapıya sahiptir; çünkü bu ebeveynlik biçiminin çocuk gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurma potansiyelinin, olumlu sonuçlara kıyasla daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir. Ebeveynlik uygulamalarının aşırı düzeyde sergilenmesi, çocukların bağımsızlık, sorumluluk alma ve uyum becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Aşırı ebeveynlik, ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarına yüksek düzeyde yanıt vermesi bakımından izin verici ebeveynlikle bazı ortak özellikler taşısa da, izin verici ebeveynlikte görülen düşük yönlendiricilik düzeyi, aşırı ebeveynlik anlayışıyla örtüşmemektedir (Segrin et al., 2012). İzin verici anne-baba tutumunun benimsendiği ailelerde çocuklar daha özgür bir ortamda yetişmekte, davranışları üzerinde belirgin bir denetim veya sınırlandırma bulunmamaktadır. Bu tutumda ebeveynler, çocuğun davranışlarına çoğunlukla müdahale etmemekte ve yönlendirici bir yaklaşım sergilememektedir. Bu durum, çocuk tarafından ebeveynlerinin ilgisiz olduğu şeklinde algılanabilmektedir. Sınır ve denetimin yeterince sağlanmadığı bu aile ortamında yetişen çocuklar, kuralların ve beklentilerin daha belirgin olduğu sosyal ortamlara uyum sağlamakta güçlük

yaşayabilmekte; buna bağlı olarak gerginlik, tedirginlik ve huzursuzluk gibi duygusal tepkiler gösterebilmektedir. (Aydoğdu & Dilekmen, 2016).

Kavramın ortaya çıkışı yeni olmamakla birlikte, tarihsel kökenlerine bakıldığında “Annem üzerimde bir helikopter gibi süzülüyor” ifadesinin, çocuk psikoloğu Haim Ginott’un *Between Parent and Teenager* adlı klasik ebeveynlik rehberinde genç Lenard’ın umutsuz bir yakınması olarak yer aldığı görülmektedir. İlk kez 1969 yılında yayımlanan bu eser, dönemin ebeveynlik anlayışına ilişkin önemli ipuçları sunmakta ve yayımlandığı dönemde geniş bir ilgi görmüştür. Ancak Lenard’ın bu yakınmasına rağmen, söz konusu dönemde ebeveynlerin çocuklarının yaşamları üzerindeki kontrol düzeylerinin günümüzle karşılaştırıldığında daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Günümüzde ise helikopter ebeveynlik kavramı, özellikle son otuz yılda yaygınlaşan; yoğun zaman, emek ve denetim gerektiren ve çocuğun yaşamının pek çok alanına müdahaleyi içeren bir ebeveynlik yaklaşımını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca çocukların güvenliğini sağlama ve denetleme ile sınırlı kalmamakta; akademik performansları, katıldıkları etkinlikler, sosyal çevreleri ve romantik ilişkileri gibi alanlara da doğrudan müdahaleyi kapsamaktadır (Doepke & Zilibotti, 2019). Bu bağlamda helikopter ebeveynlik, tamamen yeni ve bağımsız bir ebeveynlik türü olarak değil; ebeveynliğin temel boyutlarının kendine özgü bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak ele alınmaktadır. Helikopter ebeveynlik, yüksek düzeyde sıcaklık ve destek sunan; bununla birlikte yüksek kontrol içeren ve çocuğun özerkliğine sınırlı alan tanıyan bir ebeveynlik örüntüsünü temsil etmektedir. Bu yönüyle kavram, ebeveynliğin yanıt verme/katılım, kontrol ve özerklik tanıma gibi temel boyutlarını bünyesinde barındırmakta; ancak bu boyutların bir araya geliş ve önceliklendirilme biçimi bakımından diğer ebeveynlik tarzlarından ayrılmaktadır (Padilla-Walker & Nelson, 2012).

Çocuk yetiştirme sürecine ilişkin tek ve kusursuz bir formülün bulunmadığı bilinmekle birlikte, birçok ebeveyn doğru seçimler yapıldığı ve uygun yöntemler izlendiği takdirde çocuklarının hem mutlu hem de kendilerini mutlu eden yetişkinler olacağına inanmaktadır. Ancak bu yaklaşım, çocuk gelişiminde bireysel farklılıkların ve doğuştan gelen özelliklerin belirleyici rolünü göz ardı edebilmektedir. Ebeveynler çocuklarını olumsuz deneyimlerden, başarısızlıktan ve hayal kırıklıklarından korumaya çalışsalar da, bu yaşantılar gelişimin doğal ve gerekli bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Aşırı koruyucu ve müdahaleci tutumlar, ideal bir çocukluk yaratma çabasıyla, paradoksal biçimde çocukların bağımsızlaşma ve olgunlaşma süreçlerini zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin, çocukların gelişimini desteklemek adına bazı alanlarda geri çekilmeyi ve kontrolü sınırlamayı öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Gottlieb, 2011).

Üniversite öğrencilerinin ailelerinden fiziksel olarak uzaklaştıkları dönemlerde dahi helikopter ebeveynlik tutumlarına maruz kalmaları, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte ayrı bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Araştırmalar, öğrencilerin üniversiteye başlamalarıyla mekânsal olarak ailelerinden ayrılmasına rağmen, ebeveyn denetiminin teknolojik araçlar aracılığıyla sürdürülebildiğini göstermektedir (Chen & Katz, 2009). Bu çerçevede helikopter ebeveynlerin, çocuklarının kendi yaşamlarını deneyimleme fırsatlarını sınırlandırarak bu yaşamı dolaylı biçimde kendileri yaşamaya yöneldikleri ileri sürülmektedir (Aslan, 2023). Chen ve Katz (2009), bu durumu ebeveyn–çocuk ilişkisi bağlamında “elektronik göbek bağı” metaforuyla açıklamakta ve bu iletişim biçiminin bireyselleşme sürecini zorlaştıran bir işlev gördüğünü belirtmektedir. Nitekim teknoloji temelli sürekli ebeveyn–çocuk iletişiminin, helikopter ebeveynlik davranışlarını üniversite döneminde de görünür kıldığı ve bireyin özerklik gelişimini geciktirebildiği vurgulanmaktadır (Kelly ve ark., 2017).

Farklı ülkelerde ve kültürel bağlamlarda ele alınan helikopter ebeveynliğin, belirli bir sosyoekonomik ya da kültürel gruba özgü olmadığı; farklı gelir düzeyleri, ırklar ve etnik kökenler arasında yaygın biçimde görülebildiği belirtilmektedir (Gibbs, 2009). Bu aşırı ebeveyn katılımının yalnızca anne ve babalarla sınırlı kalmayarak büyükanne ve büyükbabaları da kapsayan kuşaklar arası bir müdahale örüntüsüne dönüşebildiği; bunun bireylerin bireyselleşme süreçlerini ve yetişkinlikteki başarılarını olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (LeMoyne & Buchanan, 2011).

Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar, helikopter ebeveynliğin okul bağlamında belirgin ve çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı bulgular, aşırı koruyucu ebeveynlerin yüksek düzeyde kontrolcü, savunmacı ve çocuklarının sorumluluklarını üstlenen bir tutum sergilediklerini; bu durumun çocukların bireysel sorumluluk geliştirme süreçlerini olumsuz etkilediğini

ortaya koymaktadır (Arslan & Kırıl, 2022). Bu ailelerin çocuklarının akademik potansiyellerinin altında performans sergileyebildikleri, derse katılımda çekingen davrandıkları ve hata yapma korkusuyla sınıf içi etkinliklerden kaçındıkları belirtilmektedir.

Okul öncesi bağlamında yürütülen bir başka çalışmada ise, helikopter ebeveynliğinin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi yüksek annelerde daha yaygın görülebildiği; bu ebeveynlerin öğretmenlere yönelik yoğun yönlendirme ve müdahalelerinin öğretmenler üzerinde baskı yarattığı ve olumsuz duygusal deneyimlere yol açtığı ifade edilmektedir (Ankaralı & Savaş, 2021). Bulgular, helikopter ebeveynliğinin yalnızca çocukların akademik ve duygusal gelişimini değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki işleyişini ve psikolojik iyi oluşunu da olumsuz etkileyen çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü üzere helikopter ebeveynlik, literatürde giderek daha fazla üzerinde durulan ve son yıllarda önem kazanan bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri, helikopter ebeveynliğinin eğitim ortamlarındaki yansımalarını anlamada önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Ancak literatürde helikopter ebeveynliğinin özellikle ilkökul bağlamındaki etkilerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Her ne kadar helikopter ebeveynliğinin çocuklar üzerindeki etkileri alanyazında geniş biçimde incelenmiş olsa da, sınıf ortamında öğretmenlerin bu ebeveynlik biçimine ilişkin algıları ve deneyimlerini ele alan araştırmalar yeterli değildir. Yurt dışında son yıllarda helikopter ebeveyn tutumlarının farklı boyutlarını inceleyen çalışmaların sayısında artış gözlemlenmesine karşın, Türkiye’de bu kavramın bilimsel çalışmalarda sınırlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Özellikle öğretmenler bağlamında yapılan araştırmaların yetersizliği, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci özerkliği ve aile ile iletişim süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin yeterince anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Yılmaz & Büyükcebeci, 2019).

Türkiye’de helikopter ebeveynlik olgusunu ele alan çalışmalar, bu ebeveynlik tutumunun çocukların ve gençlerin psikososyal gelişimleri üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir. Betimsel araştırmalar, Türkiye’de helikopter ebeveynlik eğiliminin özellikle annelerde daha yaygın olduğunu ve bu tutumun eğitim düzeyi ile yerleşim yeri gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2020). Nitel araştırmalar, helikopter ebeveyn tutumuna maruz kalan bireylerin aidiyet duygusu, yaşam becerileri ve özgüven alanlarında belirgin güçlükler yaşadığını; aşırı müdahaleci ebeveynlik anlayışının yetişkinlikte sorumluluk almaktan kaçınma, karar verme güçlüğü ve kendini gerçekleştirememeye ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yaşın & Özcan Demir, 2020). Eğitim ortamına odaklanan çalışmalarda ise bu ebeveynlerin müdahaleci ve kontrolcü tutumlarının, çocukların akademik sorumluluk üstlenmelerini zorlaştırdığı ve öğretmen-veli-öğrenci ilişkileri üzerinde baskı yarattığı vurgulanmaktadır (Kara Gömeç & Çelik, 2025).

Benzer biçimde okul öncesi dönemi ele alan araştırmalar, aşırı koruyucu tutumların çocukların özerklik gelişimini sınırladığını ve sosyal uyum ile duygusal dayanıklılığı olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ankaralı & Savaş, 2021). Nicel çalışmalar, helikopter ebeveyn tutumunun öz-yeterlik, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu gibi pozitif psikoloji göstergeleriyle negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz & Büyükcebeci, 2019). Kavramsal ve derleme çalışmaları ise helikopter ebeveynliğinin yalnızca akademik değil; aynı zamanda çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığını etkileyen çok boyutlu bir risk alanı oluşturduğunu vurgulamaktadır (Çetin Avcı & Güleç Şatır, 2020).

Ancak mevcut çalışmaların, helikopter ebeveynliği ağırlıklı olarak bireysel sonuçlar ve yordayıcı değişkenler bağlamında ele aldığı görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin helikopter ebeveynlik olgusunu nasıl anlamlandırdıklarına; bu ebeveynlik tutumunu hangi imgeler ve metaforlar aracılığıyla temsil ettiklerine odaklanan nitel çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışma ise metafor analizi yaklaşımıyla helikopter ebeveynlikle ilgili öğretmen algılarını derinlemesine incelemeyi; helikopter ebeveynliğinin eğitim ortamındaki yansımalarını öğretmenlerin zihinsel temsilleri üzerinden ortaya koyarak literatüre yöntemsel ve kavramsal düzeyde özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Eğitim araştırmalarında metafor analizine dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkate alındığında, araştırmanın bu yönüyle alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveynlere ilişkin

zihinsel metafor algılarını ve bu algıların arkasında yatan düşünce ve gerekçeleri derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin helikopter ebeveyn davranışlarını nasıl yorumladıkları ve bu yorumların sınıf içi deneyimlerine ve eğitim süreçlerine olası yansımaları ortaya konulacaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu desen, araştırmacının farkında olunan ancak ayrıntılı biçimde açıklanmamış ya da bütünüyle kavranmamış olguları derinlemesine incelemesine olanak tanır.

Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar doğal bağlamı içinde, bütüncül ve betimleyici bir şekilde ele alınır. Böylece araştırılan olgu, katılımcıların kendi ifadeleri doğrultusunda daha açık ve anlaşılır bir yapıya kavuşturulur. Bu yönüyle olgubilim, bize tamamen yabancı olmayan ancak kavramsal sınırları belirginleşmemiş olguların anlaşılması için uygun bir araştırma zemini sunar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin “helikopter ebeveyn” kavramına ilişkin metaforik algıları, öğretmenlerin zihinlerinde bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmaya imkân tanıdığı için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişimi görece kolay olan bir durumu incelemeyi tercih etmekte; böylece araştırmanın daha hızlı ve pratik biçimde yürütülmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, çalışma grubunun belirlenmesinde verilerin toplanma sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlaması temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler **Tablo 1’de** sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	41	83.7
	Erkek	8	16.3
Okutulan Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	14	28.6
	2. Sınıf	8	16.3
	3. Sınıf	14	28.6
	4. Sınıf	13	26.5
Eğitim Düzeyi	Lisans	37	75.5
	Yüksek Lisans	12	24.5

Toplam

49

100

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveyn kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya koymak amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve okutmakta oldukları sınıf düzeylerine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerden, “*Helikopter ebeveyn gibidir; çünkü* ” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu aşamada anket formu Google Forms aracılığıyla öğretmenlere iletilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmaları talep edilmiştir.

Metafor çalışmalarında cümlede yer alan “gibi” ifadesi, katılımcının ele alınan kavramı bir nesne, durum ya da olgu ile ilişkilendirmesini sağlarken; “çünkü” ifadesi ise bu ilişkilendirmeyi mantıksal bir gerekçeye dayandırarak açıklamasına imkân tanımaktadır. Bu yapı sayesinde katılımcıların yalnızca benzetme düzeyinde kalmayan, aynı zamanda düşünsel temelleri ortaya konulabilen metaforlar üretmeleri mümkün hâle gelmektedir (Murat & Karatepe, 2024). Öğretmenler tarafından doldurulan anket formları doküman olarak değerlendirilmiş ve araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci, araştırmacı tarafından Samsun ilinde farklı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerine tek tek ulaşılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin farklı okullarda ve farklı bölgelerde görev yapmaları, ayrıca okul saatleri dışında yüz yüze erişimin güç olması nedeniyle veri toplama süreci çevrim içi ortamda yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmuş; betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz süreci sonucunda ortaya çıkarılmıştır. İçerik analizinde temel işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bu verilerin okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bulgular

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveyn kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, tablolar hâlinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

Helikopter Ebeveyn Kavramına İlişkin Metaforlar

Sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveyn kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar doğrultusunda ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Oluşturdıkları Metaforlar ve Frekans Dağılımı (N=49)

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Uzaktan kumanda	3	Fanus	2	Kafesteki kuş	1
Pervane	3	Gölge	2	Kafes	1
Ahtapot	2	Yaz sıcaklığı	1	Çocuğa hükmeden kişi	1
Komutan	1	Gardiyan	1	Heykeltıraş	1

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Şeker	1	Kalkan	1	Otoriter yönetim	1
Robot	1	Sivrisinek	1	Hassas ölçüm aracı	1
Çok çalışan/emek veren	1	Koruyucu melek	1	Uydu	1
Müdahale eden ebeveyn	1	Kuşun kanadı	1	Yol gösterici	1
İşleri hızlı yapan veli	1	Baykuş	1	Korumacı aile	1
Çelik kafes	1	Genel değerlendiren ebeveyn	1	Zincire bağlanmış kişi	1
Hızlı çözüm üreten ebeveyn	1	Kontrol takıntılı kişi	1	Aşırı müdahaleci ebeveyn	1
Her şeyi bilen kişi	1	Kelebek (avuçta)	1	Aşırı koruyucu ebeveyn	1
Anaç tavuk	1	Kaynayan süt	1		
Sınıf arkadaşı	1	Eğlenceli	1		
Pusula	1	Hayvanat bahçesi	1		
Toplam	49				

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların helikopter ebeveyn kavramına ilişkin olarak toplam 42 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların her biri bir metafor üretmiş olup, bazı metaforların birden fazla katılımcı tarafından tekrarlandığı belirlenmiştir.

Katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan metaforlar “uzaktan kumanda” ve “pervane” (f=3) metaforlarıdır. Bu metaforları “ahtapot”, “gölge” ve “fanus” (f=2) metaforları izlemektedir. Diğer metaforların ise büyük çoğunluğunun birer kez ifade edildiği görülmektedir.

Bu bulgu, katılımcıların helikopter ebeveyn kavramına ilişkin algılarının çeşitlilik gösterdiğini, ancak özellikle kontrol, müdahale ve aşırı koruma boyutlarında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların “Helikopter Ebeveyn” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Kategorik Analizi

Katılımcıların "helikopter ebeveyn" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar; metaforların ortak özelliklerine, ebeveynlik tutumlarına ve katılımcıların yaptıkları açıklamalara göre dört kategori altında toplanmıştır. Elde edilen kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların “Helikopter Ebeveyn” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Kategoriler

Kategori	F
Kontrol ve Otorite Mekanizması Olarak Helikopter Ebeveyn	15
Aşırı Koruyucu ve Kaygı Odaklı Helikopter Ebeveyn	14

Kategori	F
Sürekli Müdahale Eden ve Çocuğun Yerine Geçen Ebeveyn	12
Gözetim ve Takip Odaklı Helikopter Ebeveyn	8
Toplam	49

Tablo 3’e göre katılımcıların oluşturdukları metaforlar en çok “Kontrol ve Otorite Mekanizması Olarak Helikopter Ebeveyn” kategorisi altında toplanmıştır (f=15). Bu kategoriye sırasıyla aşırı koruyucu ve kaygı odaklı ebeveyn (f=14), müdahale eden ve çocuğun yerine geçen ebeveyn (f=12) ve gözetim ve sürekli takip odaklı ebeveyn (f=8) kategorileri izlemektedir.

Katılımcıların “Kontrol ve Otorite Mekanizması” Kategorisinde Oluşturdukları Helikopter Ebeveyn Metaforları

Katılımcıların kontrol ve otorite kategorisine ilişkin oluşturdukları helikopter ebeveyn metaforları **Tablo 4’te** verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların “Kontrol ve Otorite Mekanizması” Kategorisi Altında Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	F
Uzaktan kumanda	3	Pusula	1
Komutan	1	Heykeltıraş	1
Gardiyan	1	Otoriter yönetim	1
Kalkan	1	Kontrol takıntılı kişi	1
Robot	1	Her şeyi bilen kişi	1
Çocuğa hükmeden kişi	1	Hassas ölçüm aracı	1
Yol gösterici	1		
Toplam	15		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “kontrol ve otorite mekanizması” kategorisi altında en çok “uzaktan kumanda” (f=3) metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu metaforu sırasıyla komutan, gardiyan, pusula, heykeltıraş, otoriter yönetim, kontrol takıntılı kişi, her şeyi bilen kişi, çocuğa hükmeden kişi ve hassas ölçüm aracı metaforları izlemektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bana göre helikopter ebeveyn bir komutan gibidir. Çünkü kararları hep kendisi alır ve çevresinde yer alanları bu kararlar doğrultusunda hareket etmek konusunda zorlar.” (K2, Komutan metaforu)

“Bana göre helikopter ebeveyn uzaktan kumanda gibidir. Çünkü çocuğun nasıl hareket edeceğine çoğunlukla ebeveyn karar verir.” (K12, Uzaktan kumanda metaforu)

“Helikopter ebeveyn pusula gibidir. Çünkü çocuğun yönünü sürekli kendisi belirler.” (K33, Pusula metaforu)

“Bana göre helikopter ebeveyn, ebeveyn olmak yerine heykeltıraş olmak ister; çünkü çocuğunun hayatına şekil vermeye çalışır.” (K37, Heykeltıraş metaforu)

“Bana göre helikopter ebeveyn hassas bir ölçüm aracı gibidir; çünkü sürekli tetikte olup çocuğun her davranışını kontrol eder.” (K45, Hassas ölçüm aracı metaforu)

Katılımcıların helikopter ebeveyni uzaktan kumanda, komutan, gardiyan ve pusula gibi metaforlarla açıklamaları; ebeveynin çocuğun yaşamına yoğun biçimde müdahale etmesi, karar süreçlerini kontrol etmesi ve çocuğun özerkliğini sınırlandırması ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgular, helikopter ebeveynlik kavramının katılımcılar tarafından büyük ölçüde kontrol edici ve otoriter bir ebeveynlik biçimi olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcıların “Aşırı Koruyucu ve Kaygı Odaklı” Kategorisinde Oluşturdukları Helikopter Ebeveyn Metaforları

Katılımcıların aşırı koruyucu ve kaygı odaklı kategoriye ilişkin oluşturdukları helikopter ebeveyn metaforları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların “Aşırı Koruyucu ve Kaygı Odaklı” Kategorisi Altında Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	F
Ahtapot	2	Koruyucu melek	1
Fanus	2	Anaç tavuk	1
Kafes	1	Kelebek (avuçta)	1
Kafesteki kuş	1	Kaynayan süt	1
Çelik kafes	1	Hayvanat bahçesi	1
Korumacı aile	1	Aşırı koruyucu ebeveyn	1
Toplam	14		

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “aşırı koruyucu ve kaygı odaklı helikopter ebeveyn” kategorisi altında en çok “ahtapot” ve “fanus” (f=2) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu metaforları sırasıyla kafes, kafesteki kuş, çelik kafes, koruyucu melek, anaç tavuk, kelebek (avuçta), kaynayan süt, hayvanat bahçesi, korumacı aile ve aşırı koruyucu ebeveyn metaforları izlemektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Ahtapot gibidir; çünkü çocuğu sarıp sarmalar ve hareket etmesine izin vermez.” (Ahtapot metaforu)

“Fanus gibidir; çocuğu dış dünyadan korur ama aynı zamanda sınırlar.” (Fanus metaforu)

“Avucunun içinde kelebek tutmak gibidir; korumaya çalışırken aslında zarar verir.” (Kelebek metaforu)

“Anaç tavuk gibidir; çocuğunu sürekli koruma ihtiyacı hisseder.” (Anaç tavuk metaforu)

“Kafes gibidir; çünkü çocuğu dış dünyadan koruduğunu düşünür ancak onun özgür hareket etmesini engeller.” (K43, Kafes metaforu)

“Hayvanat bahçesi gibidir; çünkü tüm ihtiyaçları karşılanır ama çocuk kendi başına yaşamayı öğrenemez.” (K34, Hayvanat bahçesi metaforu)

“Çelik kafes gibidir; çocuğu korur ama aynı zamanda gelişimini sınırlar.” (K19, Çelik kafes metaforu)

“Kafeste yaşayan kuş gibidir; çünkü çocuk her ne kadar güvende olsa da özgürlüğü kısıtlanır.” (K35, Kafesteki kuş metaforu)

Katılımcıların bu metaforları kullanmaları, helikopter ebeveynliğin çocuğu dış dünyadan koruma amacı taşıyan ancak bu süreçte çocuğun bağımsız hareket etmesini, deneyim kazanmasını ve bireysel gelişimini sınırlandıran bir ebeveynlik tutumu olarak algılandığını göstermektedir. Bu bulgular, helikopter ebeveynliğin çoğunlukla kaygı temelli ve aşırı koruyucu bir yaklaşım olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların “Sürekli Müdahale Eden ve Çocuğun Yerine Geçen Ebeveyn” Kategorisinde Oluşturdukları Helikopter Ebeveyn Metaforları

Katılımcıların sürekli müdahale eden ve çocuğun yerine geçen ebeveyn kategorisine ilişkin oluşturdukları metaforlar **Tablo 6**'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların “Çocuğun Sorumluluklarını Üstlenen ve Müdahale Eden” Kategorisi Altında Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	F
Şeker	1	Kuşun kanadı	1
Sivrisinek	1	İşleri hızlı yapan veli	1
Müdahale eden ebeveyn	1	Genel değerlendiren ebeveyn	1
Hızlı çözüm üreten ebeveyn	1	Sınıf arkadaşı	1
Aşırı müdahaleci ebeveyn	1	Yaz sıcaklığı	1
Çok çalışan / emek veren	1		
Toplam	12		

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların “sürekli müdahale eden ve çocuğun yerine geçen ebeveyn” kategorisi altında yer alan metaforlarının tamamının birer kez ifade edildiği görülmektedir. Bu durum, katılımcıların bu kategoriye ilişkin farklı ancak benzer anlamlar içeren metaforlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Şeker gibidir; ilk başta faydalı gibi görünür ancak fazlası zararlıdır.” (Şeker metaforu)

“Sivrisinek gibidir; sürekli rahatsız eder ve müdahale eder.” (Sivrisinek metaforu)

“Çocuğun ödevini yapan sınıf arkadaşı gibidir; yardım etmek isterken onun yerine her şeyi yapar.” (Sınıf arkadaşı metaforu)

“Helikopter ebeveyn çocuğun yerine işleri hızla yapan bir velidir; çocuğun öğrenmesine fırsat tanımaz.” (İşleri hızlı yapan veli metaforu)

“Yaz sıcaklığı gibidir; bunaltıcıdır ve çocuğun hareket alanını daraltır.” (Yaz sıcaklığı metaforu)

Katılımcıların bu kategori altında geliştirdikleri metaforlar, helikopter ebeveynlerin çocuklarının yaşamına sürekli müdahale eden ve onların yerine sorumluluk üstlenen bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, çocukların bağımsız hareket etme, sorumluluk alma ve problem çözme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların “Gözetim ve Takip Odaklı Helikopter Ebeveyn” Kategorisinde Oluşturdukları Helikopter Ebeveyn Metaforları

Katılımcıların gözetim ve takip odaklı helikopter ebeveyn kategorisine ilişkin oluşturdukları metaforlar **Tablo 7’de** verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların “Gözetim ve Takip Odaklı Helikopter Ebeveyn” Kategorisi Altında Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Pervane	3	Baykuş	1
Gölge	2	Uydu	1
Zincire bağlanmış kişi	1		
Toplam	8		

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların “gözetim ve takip odaklı helikopter ebeveyn” kategorisi altında en çok “pervane” (f=3) ve “gölge” (f=2) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu metaforları sırasıyla baykuş, uydu ve zincire bağlanmış kişi metaforları izlemektedir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Pervane gibidir; çünkü çocukların etrafında sürekli döner ve her an onları takip eder.” (Pervane metaforu)

“Gölge gibidir; çünkü her an çocuğun peşindedir ve onu sürekli izler.” (Gölge metaforu)

“Baykuş gibidir; sürekli uyarı yapar ve denetler, bu da zamanla rahatsız edici hale gelir.” (Baykuş metaforu)

“Uydu gibidir; çünkü sürekli çocuğun etrafında bulunur ve onu izler.” (Uydu metaforu)

“Zincire bağlanmış kişi gibidir; çünkü çocuk sürekli kontrol altında tutulur ve özgürlüğü kısıtlanır.” (Zincire bağlanmış kişi metaforu)

Katılımcıların bu kategori altında geliştirdikleri metaforlar, helikopter ebeveynlerin çocuklarını sürekli gözlemleyen, takip eden ve denetim altında tutan bir ebeveynlik anlayışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların mahremiyet alanlarının daralmasına, bağımsız hareket etme becerilerinin zayıflamasına ve sürekli izleniyor olma hissi geliştirmelerine neden olabilecek bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Yukarıda sunulan bulgulardan hareketle, katılımcıların helikopter ebeveynlik kavramını büyük ölçüde kontrol edici, müdahaleci ve aşırı koruyucu bir ebeveynlik biçimi olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların helikopter ebeveyni “komutan”, “uzaktan kumanda”, “gardiyan” ve “heykeltıraş” gibi metaforlarla tanımlamaları, ebeveynin çocuk üzerindeki belirleyici ve yönlendirici rolüne yapılan güçlü

bir vurguya işaret etmektedir. Bu durum, ebeveynlik sürecinde sevgi ve ilgi kavramlarının zaman zaman kontrol etme ve yönlendirme eğilimi ile iç içe geçtiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların “ahtapot”, “fanus”, “kafes” ve “koruyucu melek” gibi metaforlar aracılığıyla helikopter ebeveynliği tanımlamaları, bu ebeveynlik tutumunun çoğunlukla çocuğu koruma ve zarar görmekten alıkoyma amacıyla ortaya çıktığını, ancak bu sürecin çocuğun bağımsızlık kazanmasını ve deneyim yoluyla öğrenmesini sınırlandırdığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, “sınıf arkadaşı”, “işleri hızlı yapan veli” ve “müdahaleci ebeveyn” gibi metaforlar, ebeveynlerin çocuklarının sorumluluklarını üstlenerek onların yerine hareket ettiklerini ve bu durumun çocuğun sorumluluk alma, problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Katılımcıların “şeker”, “sivrisinek” ve “kelebek (avuçta)” gibi metaforları kullanmaları ise helikopter ebeveynliğin ilk bakışta olumlu ve iyi niyetli bir tutum olarak algılanabileceğini, ancak uzun vadede çocuk üzerinde özgüven eksikliği, bağımlılık ve öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğine yönelik farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, katılımcıların helikopter ebeveynliğe ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu ebeveynlik biçiminin çocukların bireyselleşme süreçlerini sınırlayan, özerkliklerini zayıflatan ve gelişimlerini dolaylı olarak olumsuz etkileyen bir yapı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak geliştirdikleri eleştirel bakış açısının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveynlik olgusuna ilişkin metaforik algıları incelenmiş; öğretmenlerin bu ebeveynlik anlayışını eğitim-öğretim sürecindeki deneyimleri doğrultusunda nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, helikopter ebeveynliğin sınıf içi uygulamalara ve öğretmen-veli ilişkilerine yansımalarının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin “helikopter ebeveyn” kavramına ilişkin olarak ürettikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından analiz edilerek dört farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen algılarının belirli temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin %31’i (f=15) helikopter ebeveynliği bir kontrol ve otorite mekanizması olarak algılarken, %29’u (f=14) aşırı koruyucu ve kaygı odaklı bir figür olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %24’ü (f=12) helikopter ebeveynliği çocuğun sorumluluklarını üstlenen ve sürekli müdahale eden bir ebeveynlik biçimi olarak ifade etmiş; %16’sı (f=8) ise bu kavramı gözetim ve sürekli takip odaklı bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin helikopter ebeveynliği bir kontrol ve otorite mekanizması olarak konumlandırmaları, ebeveyn müdahalesinin eğitim ortamlarında yönlendirici, sınır koyucu ve baskın bir güç unsuru olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin “komutan”, “uzaktan kumanda”, “gardiyan”, “heykeltıraş” ve “pusula” gibi metaforlar aracılığıyla helikopter ebeveynliği tanımlamaları, ebeveynin çocuğun yönünü belirleyen, davranışlarını şekillendiren ve karar alma süreçlerini kontrol eden bir aktör olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, helikopter ebeveynliğin aşırı koruyucu ve kaygı odaklı bir tutum olarak değerlendirilmesi, ebeveynlerin çocuklarını dış çevreden gelebilecek olumsuzluklara karşı koruma eğilimlerinin zaman zaman çocuğun bağımsızlık gelişimini sınırlandıracak düzeye ulaştığını göstermektedir. “Ahtapot”, “fanus”, “kafes” ve “koruyucu melek” gibi metaforlar, bu koruyucu yaklaşımın aynı zamanda sınırlayıcı bir yön taşıdığına işaret etmektedir.

Öte yandan, helikopter ebeveynliğin çocuğun sorumluluklarını üstlenen ve sürekli müdahale eden bir ebeveynlik biçimi olarak algılanması, ebeveynlerin çocuklarının yerine hareket etme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. “Sınıf arkadaşı”, “işleri hızlı yapan veli” ve “müdahaleci ebeveyn” gibi metaforlar, bu durumun çocukların sorumluluk alma, problem çözme ve bağımsız karar verme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir.

Son olarak, helikopter ebeveynliğin gözetim ve sürekli takip odaklı bir yaklaşım olarak değerlendirilmesi, ebeveynlerin çocuklarını sürekli izleme ve denetim altında tutma eğiliminde olduklarını göstermektedir. “Pervane”, “gölge” ve “uydu” gibi metaforlar, bu durumun çocuklarda sürekli kontrol altında olma hissi oluşturabileceğini ve bireysel gelişim alanlarını sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Helikopter ebeveynliğe maruz kalan bireyler üzerinde yürütülen çalışmalarda, bu ebeveynlik biçiminin özerklik gelişimiyle ilişkili riskler barındırdığı belirtilmektedir. Lee ve Kang (2018), helikopter ebeveynliğe maruz kalan ve ebeveynlerine maddi olarak bağımlı olan Koreli yükselen yetişkinlerin, özerk karar alma konusunda zorlanabildiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmada, helikopter ebeveynlik yaşam doyumu ile doğrudan ilişkili bulunmamış; ebeveyn–çocuk arasındaki duygusal yakınlığın daha düşük depresif belirtiler ve daha yüksek yaşam memnuniyetiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, helikopter ebeveynliğin etkilerinin tek boyutlu olmadığını; ancak özellikle sorumluluk ve özerklik alanlarında kırılmalara yaratabildiğini düşündürmektedir.

Bilimsel ve anekdot niteliğindeki kanıtlar, yoğun ebeveyn müdahalesinin çeşitli olumsuz çocuk sonuçlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Odenweller ve ark., 2014). Bu durum, aşırı müdahaleci ebeveynliğin gelişimsel açıdan riskler barındırdığına dikkat çeken çalışmalarla paralellik göstermektedir. Givertz ve Segrin (2014), gelişimsel olarak uygunsuz düzeyde ebeveyn katılımının, ebeveynlerin iyi niyetlerine rağmen genç bireylerin öz-yeterlik gelişimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Benzer biçimde LeMoyne ve Buchanan (2011), helikopter ebeveynlerin çocukları adına “işlem yapan” bir konumda yer aldıklarını ve bu durumun çocukların sorumluluk alma ve bağımsızlık becerilerini sınırladığını vurgulamaktadır.

Bu ebeveynlik tutumunun temelinde, ebeveynlerin çocuklarının başarısızlıklarını kendi kişisel başarısızlıkları olarak algılamalarının yer alabildiği ileri sürülmektedir. Aslan (2023), helikopter ebeveynlerin çocuklarının olası başarısızlıklarını önlemek amacıyla çocuğun yaşamına aşırı derecede müdahil olduklarını ve bu durumun çocuğun bireyleşme sürecini sektire uğrattığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Segrin ve arkadaşları (2012), aşırı ilgili ve riskten kaçınan ebeveynlerin çocuklarının tüm sorunlarını çözmeye yönelmelerinin, çocukların kendi problemlerini çözme ve hedeflerine ulaşma konusunda güçlü bir öz-yeterlik inancı geliştirmelerini zorlaştırdığını belirtmektedir.

Helikopter ebeveynler, çocuklarının yaşamlarına aşırı düzeyde müdahil olmakta; karar alma ve problem çözme gibi gelişimsel olarak çocuğa ait olması gereken alanlarda dahi kontrolü üstlenmektedir. Her ne kadar ebeveynlerin çocuklarını koruma eğilimi belirli durumlarda olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilse de, helikopter ebeveynlik, ebeveyn müdahalesinin gerekli olmadığı bağlamlarda ortaya çıkan aşırı ve sınır aşan bir tutum olarak değerlendirilmektedir (Kouros ve ark., 2017).

Bu bağlamda araştırma bulguları, helikopter ebeveynliğin destekleyici bir niyetle ortaya çıkmasına rağmen, çocuğun sorumluluk alma, hata yaparak öğrenme ve bağımsızlık geliştirme fırsatlarını sınırlandıran bir ebeveynlik biçimi olarak öğretmenler tarafından algılandığını göstermektedir (LeMoyne & Buchanan, 2011; Givertz & Segrin, 2014; Kouros ve ark., 2017).

Literatürde helikopter ebeveynliğin, üniversite öğrencilerinde öz-etkinlik algısının azalması, akran ilişkilerinin zayıflaması ve sosyal uyumun olumsuz etkilenmesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Van Ingen et al., 2015). Bu bulgular doğrultusunda, üniversitelerde öğrenci-ebeveyn etkileşiminin sınırları ve sağlıklı iletişim biçimlerine yönelik farkındalık çalışmalarının yürütülmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle ebeveynlerin, öğrencilerin bireysel karar alma süreçlerini destekleyen ancak aşırı denetimden kaçınan tutumlar geliştirmelerine yönelik bilgilendirme ve rehberlik uygulamalarının önemi vurgulanmaktadır.

Kaynakça

- Ankaralı, F., & Savaş, G. (2021). Okul öncesi çocuklarda öğretmen açısından helikopter ebeveyn tutumlarının şiddet bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, (41–42), 117–143.
- Arslan, P., & Kırıl, B. (2022). İlkokul öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) velilerle ilgili deneyimleri: Bir fenomenoloji çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 854–915.

- Aslan, İ. S. (2023). *Helikopter anne tutumunda psikolojik ihtiyaçlar ve kök aile ebeveynlik tutumlarının rolü* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Avcı, S. Ç., & Güleç, D. (2020). Yeni bir kavram: Helikopter ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163–168.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bradley-Geist, J. C., & Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education + Training*, 56(4), 314–328.
- Chen, Y. F., & Katz, J. E. (2009). Extending family to school life: College students' use of the mobile phone. *International Journal of Human-Computer Studies*, 67(2), 179–191.
- Demir, E. K., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15–25.
- Doepke, M., & Zilibotti, F. (2019). The economic roots of helicopter parenting. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 22–27.
- Gibbs, N. (2009). The growing backlash against overparenting. *Time Magazine*, 20, 1–7.
- Givertz, M., & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111–1136.
- Gömeç, G. K., & Çelik, Y. (2025). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre helikopter anne-baba davranışlarının çocuklarının eğitim sürecine yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 129–145.
- Gottlieb, L. (2011). How to land your kid in therapy. *The Atlantic*, 301(1), 64–78.
- Kelly, L., Duran, R. L., & Miller-Ott, A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102–114.
- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 939–949.
- Lee, J., & Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and psychological adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3672–3686.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418.
- Murat, A. T. E. Ş., & Karatepe, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1327–1348.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting. *Communication Studies*, 65(4), 407–425.
- Özbek, T. (2022). *Algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile–çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 9–34.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Establishing helicopter parenting as a distinct construct. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177–1190.
- Sak, R., Sak, İ. Ş., Atlı, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönemde anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972–991.
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. T. (2012). Overparenting and adaptive traits. *Family Relations*, 61(2), 237–252.
- Van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting and peer attachment. *Journal of College Counseling*, 18(1), 7–20.

- Yaşın, Ç. O., & Demir, N. (2020). Türkiye’de helikopter ebeveyn sahibi Y nesli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 450–470.
- Yazgan, A. M. (2022). Proje çocuklar ve helikopter ebeveynler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(55), 227–258.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin.
- Yılmaz, H. (2019). Algılanan helikopter ebeveyn tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3–31.
- Yılmaz, H. (2020). Türkiye’de helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133–160.
- Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Helikopter ebeveyn tutumlarının pozitif psikoloji bağlamındaki sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 707–744.

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretimine İlişkin Görüşleri

Classroom Teachers' Views on Vocabulary Instruction

Şeyda PAMUKÇU¹ & Dilek KIRNIK²

Özet

Kelime öğretimi sadece dil dersleriyle sınırlı olmayan tüm öğrenmelerin temelini oluşturan kritik bir süreçtir. Kelimeler, bireylerin anlamasına, düşünmesine ve ifade etmesine aracılık etmektedir. Temel öğrenmelerin gerçekleştiği ilkokulda sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecini, yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini derinlemesine incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde her sınıf düzeyinde öğretim yapan, MEB resmi kurumlarında çalışan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerinin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile sınıf öğretmenlerinden görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokulda kelime öğretimine ilişkin öğrencinin aktif rol aldığı ve öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin tercih edildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde; etkileşimli, ses ve video destekli, dijital oyun içerikli ve işbirlikçi dijital araçları kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri kelime öğretiminin; okuma becerisini geliştirmek, okuduğunu anlama düzeyini artırmak gibi akademik gelişim odaklı avantajları ile birlikte öğrencinin kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlamak, motivasyon ve öz güvenini yükseltmek gibi sosyal duygusal gelişim odaklı avantajlarının da olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri kullanma durumlarını tespit etmek için yazılı, sözlü ve hem yazılı hem sözlük olmak üzere birçok uygulama yapmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenleri kelime öğretim sürecinde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime Öğretimi, Sınıf Öğretmeni, Dil Gelişimi, İlkokul

Abstract

Vocabulary instruction is a critical process that forms the foundation of all learning, not limited to language classes alone. Vocabulary facilitates individuals' ability to understand, think, and express themselves. Since elementary school is where foundational learning takes place, it was deemed important to identify classroom teachers' views on the vocabulary teaching process. The purpose of this study is to conduct an in-depth examination of the challenges classroom teachers face in the vocabulary teaching process and their proposed solutions to these challenges. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 20 classroom teachers working in the province of Şanlıurfa. In determining the study group, care was taken to include classroom teachers who teach at every grade level, work in official Ministry of National Education institutions, and volunteered to participate in the research. Opinions were gathered from the classroom teachers using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained were evaluated using descriptive analysis techniques. An analysis of the findings reveals that in elementary school, methods and techniques that involve the student's active participation and the teacher's active role are preferred for vocabulary instruction. Classroom teachers use interactive, audio- and video-supported, digital game-based, and collaborative digital tools in vocabulary instruction. Classroom teachers noted that vocabulary instruction offers not only academic development-focused benefits—such as improving reading skills and enhancing reading comprehension—but also social-emotional development-focused benefits, such as enabling students to express themselves more comfortably and boosting their motivation and self-confidence. Teachers conduct various assessments—including written, oral, and a

combination of both—to determine how well students are applying the vocabulary they have learned. The study lists the challenges classroom teachers face during the vocabulary teaching process and their proposed solutions to these challenges.

Keywords: Vocabulary Instruction, Classroom Teacher, Language Development, Elementary School

Giriş

Kelime öğretimi geçmişten günümüze değişen ve birçok etmen göz önüne alınarak belirlenen farklı öğretim yaklaşımları ile gerçekleştirilen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime öğretimi insan yaşamında kelimelerin iletişim sürecinde düşüncelerin oluşumundan ifade edilişine kadar, sosyal paylaşımlarında, anlatımın güçlendirilmesi sebebiyle önemli bir etkidir. Kelime öğretiminin bu kadar önem arz etmesi kelime öğretim ve öğrenme sürecini de önemli hale getirmektedir. Kelime öğretimi sürecinde birçok dikkat edilmesi gereken nokta vardır. Kelime öğretimi yapılırken öğrenci ve öğretmen açısından doğru bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. İnce (2006), kelime öğretiminde özellikle kullanılacak ders kitaplarının önemine değinmekle birlikte öğrencilere öğretilecek kelimelerin doğru seçilmesi, ders saatinde öğrenilecek kelime sayısının belirlenmesi, kelimelerin uygun yerlerde kullanılması gibi birçok açının önemine de değinmiştir. Kayahan (2011), kelime öğretimi yapılırken öğretime geçmeden önce öğrenci veya öğrenci grubuna uygun kelime yöntem ve tekniklerin seçilmesine de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kelime öğretimi yapılırken öğrenci ve öğretmen açısından doğru yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve uygulanması büyük önem arz etmektedir. Kelime öğretiminde öğrencilerin tek bir yöntem ve teknikten ziyade farklı yöntem ve tekniklere başvurularak yararlanılması aynı zamanda farklı görsel ve teknolojik araçlarla desteklenmesi öğrenciye fayda sağlayacaktır (Maden, 2020). Özellikle kelimelerin öğrenci zihninde soyutluktan kurtarmak için farklı zeka tiplerine uygun olacak yöntem ve tekniklerin kullanımı önemlidir (Bitir, 2017). Literatürde kelime öğretiminde çeşitli yöntem ve tekniklerin olduğu çalışmalar bulunsa da (Bitir, 2017; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Yegen, 2020) en iyi ve tek olacak bir yaklaşım veya yöntem ve teknik belirlenmemiştir (Özaslan, 2006). Bu sebeple kelime öğretiminde etkili olacak ve kullanılabilecek çeşitli yöntem ve tekniklerin olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ilkökul ders kitapları incelenmiş ve kullanılan kelime öğretimi yöntemlerinin sözlük kullanma ve tahmin ettirme etrafında şekillendiği ancak ders kitaplarında kelime öğretiminin yeterli olmadığı görülmüştür. Ders kitaplarının yeterli olmaması sebebiyle öğretmenler kelime panosu, kelime defteri, oyunlar, boşluk doldurma, şarkı ve şiirle öğretim, münazara, ezber ve kısa öykü anlatımları gibi çeşitli yöntem ve tekniklere başvurumaktadırlar (Kultas, 2023). İlkokul öğrencileri için kullanılacak kelime öğretimi yöntem ve teknikleri seçilirken cesaretlendirici, motive edici ve eğlenceli olmasına dikkat edilmelidir. Resimler, oyunlar, şarkılar gibi etkileşimli yöntem ve tekniklerin faydalı olacağı düşünülmektedir (Permana, 2020).

Öğretmenler kelime öğretimi sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu sebeple kelime öğretimi sürecinin öğretmenler açısından hem zorlukları hem de avantajları vardır. Kelime öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda birçok kez bu sürecin içerisinde olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur (Kultas, 2023; Yağcı vd., 2012; Yıldız, 2023). Kultas (2023) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurduğu kelime öğretimi yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarında var olan kelime yöntem ve tekniklerini yeterli bulmadıklarını bu sebeple farklı yöntem ve tekniklere başvurduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda Yağcı vd. (2012) kelime öğretimi sürecinin önemli bir süreç olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu çalışmalar kelime öğretiminin farklı yönleriyle ele alınan bir süreç olduğunu ve öğretmen ile öğrencinin aktif olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kelime öğretimi ile ilgili yukarıda bahsedilen noktalar ele alındığında kelime öğretim ve öğrenme sürecinin farklı açılardan ele alınması gereken ve önem arz eden bir süreç olduğu söylenebilir. Bu bakımdan kelime öğretimi çalışmalarının literatürde yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecini, yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini derinlemesine incelemektir.

Yöntem

Nitel yaklaşımın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Şanlıurfa ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıların görev ve çalışma yaptığı okullardaki sınıf öğretmenleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Şanlıurfa ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak araştırma kapsamında incelenmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	12	60
Erkek	8	40
Toplam	20	100
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	8	40
6-10 yıl	1	5
11-15 yıl	1	5
16-20 yıl	3	15
20- üzeri yıl	7	35
Toplam	20	100
Sınıf Mevcudu	f	%
25-30	6	30
31-35	7	35
36-40	6	30
41-45	1	5
Toplam	20	100

Tablo 1'e göre görüşme yapılacak sınıf öğretmenlerinin 12 tanesi kadın 8 tanesi erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemli incelendiğinde en fazla 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu (f=8), ardından 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin geldiği (f=7) görülmektedir. 6-10 yıl mesleki kıdemi olan 1, 11-15 mesleki kıdemi olan 1, 16-20 yıl arası kıdemi olan ise 3 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin aktif görev yaptıkları sınıfların mevcutları incelendiğinde ise 25-30 mevcudu sahip 6 öğretmen, 31-35 sınıf mevcudu bulunan 7, 36-40 mevcudu olan 6, 41-45 arası sınıf mevcudu olan ise 1 öğretmen olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci kısımda ise kelime öğretimi süreci ile ilgili oluşturulmuş sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacıların kendi çalıştıkları ve araştırma yaptıkları okullardaki sınıf öğretmenlerinden alınan cevaplar doğrultusunda kodlamalar yapılarak tablo haline getirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda kodlamalar çıkarılarak tablolar haline getirilmiştir, tablo haline getirilen kodlar yorumlanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerin sonuçları, araştırma soruları kapsamında ayrı başlıklar altında tablolar halinde sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerine sınıflarında kullandıkları kelime öğretimi yöntem ve teknikleri sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2. Kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod
Öğrencinin aktif rol aldığı	Tahmin ettirmek
	Sözlük kullanmak
	Bulmaca çözdürmek
	Kelimeleri anlamı bilinen kelimelerle eşleştirmek
	Kelime defteri hazırlatmak
	Drama yaptırmak
Öğretmenin aktif rol aldığı	Tanım vermek
	Örnek göstermek
	Eş ve zıt anlamlı kelimelerle öğretmek
	Okuma yaptırmak
	Dinleme yaptırmak
	Görsel araçlarla (Resim, video vb.) öğretmek
	Panoya kelime hakkında (anlam, görsel, örnek kullanım) asmak
	Beyin fırtınası
	Kavram haritası

Kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri “Öğrencinin Aktif Rol Aldığı” ve “Öğretmenin Aktif Rol Aldığı” olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Öğrencinin aktif rol aldığı kelime öğretimi yöntem ve teknikleri “tahmin ettirmek”, “sözlük kullanmak”, “bulmaca çözdürmek”, “kelimeleri anlamı bilinen kelimelerle eşleştirmek”, “kelime defteri hazırlatmak”, “drama yaptırmak” olarak sıralanırken; öğretmenin aktif rol aldığı kelime öğretimi yöntem ve teknikleri “tanım vermek”, “örnek göstermek”, “eş ve zıt anlamlı kelimelerle öğretmek”, “okuma yaptırmak”, “dinleme yaptırmak”, “görsel araçlarla (resim, video vb.) öğretmek”, “panoya kelime hakkında (anlam, görsel, örnek kullanım) asmak”, “beyin fırtınası”, “kavram haritası” olarak belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecinde kullandıkları dijital araçlara yönelik bulguların sunulan Tablo 3 incelendiğinde birçok dijital aracın kelime öğretimi sürecini desteklediği görülmektedir.

Tablo 3. Kelime öğretiminde kullanılan dijital araçlara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod
Eğitim uygulaması	Kahoot, Wordwall, Canva, Quizlet.
Ses ve video destekli araçlar	Youtube, Vocaroo, Eba, Storyjumper
Dijital oyun	Mentimeter, Plickers
İşbirlikli çalışmalar	Padlet (Kelime Listesi), Google Classroom (Kelime Ödevi)

Kelime öğretiminde sınıf öğretmenleri tarafından kullanılan dijital araçlar sorulduğunda eğitim uygulamaları, Kahoot, Wordwall, Canva ve Quizlet; ses ve video destekli araçlar, Youtube, Vocaroo, EBA, Storyjumper; dijital oyunlar, Metimeter, Plickers; işbirlikli çalışmalar ise, Padlet, Google Classroom olarak belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine kelime öğretiminin avantajlarına yönelik görüşleri sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Kelime öğretmenin avantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod
Akademik	Okuma becerisini geliştirmek
	Akademik başarısını artırmak
	Düşünme becerilerini geliştirmek (karşılaştırma, sınıflama vb.)
	Okuduğunu anlama düzeyinin arttırmak
Sosyal Duygusal	Dört temel dil becerilerini eş zamanlı kullanmasına imkân vermek
	Öğrencinin kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlamak
	Motivasyon ve öz güvenini yükseltmek
	Hayal gücünü geliştirmek
	Sosyal çevresini genişletmek

Sınıf öğretmenleri kelime öğretmenin avantajlarını “Akademik” ve “Sosyal Duygusal” yönlerden ele almıştır. Kelime öğretmenin akademik yönden avantajları, okuma becerisini geliştirmek, akademik başarısını artırmak, düşünme becerilerini geliştirmek (karşılaştırma, sınıflama vb.), okuduğunu anlama düzeyinin arttırmak, dört temel dil becerilerini eş zamanlı kullanmasına imkân vermek olarak belirlenmiştir. Sosyal duygusal yönden ise öğrencinin kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlamak, motivasyon ve öz güvenini yükseltmek, hayal gücünü geliştirmek, sosyal çevresini genişletmek avantajlarını sıralanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine kelime öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri sorularak verilen cevaplar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kelime öğretiminde karşılaşılan zorluklara ve çözümlere ilişkin öğretmen görüşleri

Karşılaşılan Zorluklar	Çözüm Önerileri
Kelimenin sözlük anlamını bilmesine rağmen kelimeyi günlük hayatta kullanamaması	Cümle içinde kullandırma
	Kelimeye ilişkin somut örnekler sunma
	Kelimenin eş ve zıt anlamlı hallerini birlikte verme
Kelimenin anlamını unutması	Görseller kullanma
	Kelimelerin anlamlarını tekrarlama
	Kelimeleri oyunla öğretme

Çift dilli öğrencilerin öğrendiği kelimeleri etkili kullanamaması	Öğrenciyi kelimeleri kullanmaya teşvik etme
Soyut anlamlı kelimelerin anlamının zor anlaşılması	Kelimeleri somutlaştırarak öğretmek
Öğrendiği kelimeleri başka kelimelerle karıştırmaması	Kelimeleri kategorilere ayırarak öğretme (bitkiler, hayvanlar, zaman vb.)
Kelimeleri seslendirmede telaffuz hataları yapması	Örnek seslendirme yapma Teknolojiden doğru seslendirme örnekleri sunma
Kelimeleri sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanamaması	Kelimelerle ilgili örnek cümleler kurma Drama yapma Hikaye içinde kelimeyi öğrenme

Kelime öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve belirlenen zorluklara yönelik çözüm önerileri sınıf öğretmenler ile görüşülmüş ve Tablo 5’te sıralanmıştır. Kelimenin sözlük anlamını bilmesine rağmen kelimeyi günlük hayatta kullanamaması bir zorluk olarak belirlenmiş ve öğretmenler buna yönelik cümle içinde kullandırma, kelimeye ilişkin somut örnekler sunma, kelimenin eş ve zıt anlamlı hallerini birlikte verme gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Kelimenin anlamını unutmalarına yönelik, görseller kullanma, kelimelerin anlamlarını tekrarlama, kelimeleri oyunla öğretme çözümlerini sunmuşlardır. Çift dilli öğrencilerin öğrendiği kelimeleri etkili kullanamaması gibi bir zorlukla karşılaştıklarını belirterek bu zorluğa yönelik olarak öğrenciyi kelimeleri kullanmaya teşvik ettiklerini söylemişlerdir. Öğrendiği kelimeleri başka kelimelerle karıştırmaması zorluğuna yönelik kelimeleri kategorilere ayırarak öğretme (bitkiler, hayvanlar, zaman vb.) şeklinde çözüm önerisi geliştirirken öğrencilerin kelimeleri seslendirmede telaffuz hataları yapması durumunda ise örnek seslendirme yapma, teknolojiden doğru seslendirme örnekleri sunma ile çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğrencinin kelimeleri sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanamaması ile karşılaştıklarında kelimelerle ilgili örnek cümleler kurma, drama yapma, hikaye içinde kelimeyi öğrenme şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrendiği kelimeleri kullanma durumlarını tespit etmek için yapılan uygulamalara yönelik görüşleri alınarak Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Öğrencilerin öğrendiği kelimeleri kullanma durumlarını tespit etmek için yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod
Sözlü	Öğrencilerin konuşmalarında yeni kelimeleri kullanma durumlarını takip etmek Hatalı konuşmalarda öğrencilerin yanlış kelimeleri söylemelerini istemek Öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirmelerini istemek
Yazılı	Kelimelerin cümle içinde yazılı olarak kullanılma durumlarını takip etmek. Yanlış yazılmış metinlerde kelime hatalarını işaretletmek Kelime defteri tutturmak ve kontrol etmek
Hem sözlü hem yazılı	Kelime sınavı yapmak Kelime yarışması yapmak Kelime videoları ve afişleri hazırlamak

Öğrencilerin kullandığı kelimeleri kullanma durumlarını tespit etmek için öğretmenler “sözlü”, “yazılı” ve “hem sözlü hem yazılı” uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sözlü uygulamalar öğrencilerin konuşmalarında yeni kelimeleri kullanma durumlarını takip etmek, hatalı konuşmalarda öğrencilerin yanlış kelimeleri söylemelerini istemek, öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirmelerini istemek olarak sıralanmış, yazılı uygulamalar ise kelimelerin cümle içinde yazılı olarak kullanılma durumlarını takip etmek, yanlış yazılmış metinlerde kelime hatalarını işaretletmek, kelime defteri tutturmak ve kontrol

etmek olarak sıralanmıştır. Hem sözlü hem yazılı yaptıkları uygulamalar ise kelime sınavı yapmak, kelime yarışması yapmak, kelime videoları ve afişleri hazırlatmaktır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinden tahmin ettirmek, sözlük kullanmak, bulmaca çözdürmek, eşleştirme yapmak, kelime defteri, drama gibi yöntem ve teknikleri öğrencinin aktif rol aldığı; tanım vermek, örnek göstermek, eş zıt anlamlı kelimelerle öğretmek, okuma yaptırmak dinleme yaptırmak, görsel araçlarla öğretmek, kelime panosu hazırlamak, beyin fırtınası, kavram haritası gibi öğretmenin aktif rol aldığı yöntem ve teknikler olarak kullandıkları görülmüştür. Literatür taraması yapıldığında bu ortaya çıkan bulgu ile paralellik gösteren birçok kelime yöntem ve tekniklerinin sıralandığı görülmektedir (Bitir,2017; Ulu,2019; Uysal, 2020; Tağa,2018).

Sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde kullandıkları eğitim uygulamaları, Kahoot, Wordwall,Canva ve Quizlet; ses ve video destekli araçlar, Youtube, Vocaroo, EBA, Storyjumber; dijital oyunlar, Metimenter, Plickers; işbirlikli çalışmalar ise, Padlet, Google Classroom olarak belirtilmiştir. Kelime öğretiminde farklı amaçlarla kullanılabilecek dijital araçlarda çeşitlilik olduğu söylenebilir.

Kelime öğretiminin akademik yönden; okuma becerisini geliştirmek, akademik başarıyı arttırmak, düşünme becerilerini geliştirmek, okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek, dört temel dil becerilerini eş zamanlı kullanmasına imkan vermek gibi avantajları varken, sosyal duygusal yönden kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlamak, motivasyon ve özgüvenini yükseltmek, hayal gücünü geliştirmek, sosyal çevresini genişletmek gibi avantajları olduğu ortaya konmuştur. Çetinkaya vd. (2018), Çevik ve Tosunoğlu (2020), Duran ve Bitir (2018), Zhou vd. (2025) tarafından yapılan çalışmalar farklı kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin öğrenciler üzerindeki etkisine odaklanmış ve anlama ve anlatma, akademik gelişme, yazma becerileri, dil becerilerini geliştirdiği gibi sonuçlara vararak bu çalışmanın kelime öğretiminin akademik yönden avantajları ile eş değer bulgular elde edilmiştir. Chispe (2024), Muyassar (2025), Akmal ve Nurjanah (2024) tarafından yapılan çalışmalar ise kelime öğretimi çalışmalarının motivasyon, fikir alışverişi, kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlarını elde ederek sosyal duygusal avantajları destekler nitelikte bulgular ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Kultas (2023), sınıf öğretmenleri ile yaptığı bir durum çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminin öğrencilere katkılarını akademik başarıyı artırır, anlamayı kolaylaştırır, ifade becerisini geliştirir şeklinde sıraladıklarını belirterek benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde öğrencilerin kelimelerin sözlük anlamını bilmesine rağmen kelimeyi günlük hayatta kullanamaması, kelimenin anlamını unutması, çift dilli öğrencilerin öğrendiği kelimeleri etkili kullanamaması, soyut anlamlı kelimelerin anlamının zor anlaşılması, öğrendiği kelimeleri başka kelimelerle karıştırması, kelimeleri seslendirmede telaffuz hataları yapması, kelimeleri sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanamaması şeklinde gruplara ayrılacak şekilde sıralamışlardır. Yağcı vd. (2012), kelime öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik yaptığı nitel araştırmada; soyut kelimelerde zorlanma, öğrencilerin kelimeleri unutması, öğrencilerin öğretilen kelime ile ilk kez karşılaşması gibi sorunları sıralamış ve bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermiştir. Ancak literatürde çift dilli öğrencilerle kelime öğretiminde yaşanan zorluklara yönelik yapılan bir çalışma veya bulgu ile karşılaşılmadığının dikkat çektiği söylenebilir.

Öğrencilerin kelime öğretiminin yanında öğrendikleri kelimeleri kullanmaları da aynı önemi taşımaktadır. Sınıf öğretmenlerine öğrencilerin kelimeleri kullanma durumlarını tespit etmek için yaptıkları uygulamalar sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri “sözlü”, “yazılı” ve “hem sözlü hem yazılı” uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sözlü uygulamalar öğrencilerin konuşmalarında yeni kelimeleri kullanma durumlarını takip etmek, hatalı konuşmalarda öğrencilerin yanlış kelimeleri söylemelerini istemek, öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirmelerini istemek olarak sıralanmış, yazılı uygulamalar ise kelimelerin cümle içinde yazılı olarak kullanılma durumlarını takip etmek, yanlış yazılmış metinlerde kelime hatalarını işaretletmek, kelime defteri tutturmak ve kontrol etmek olarak sıralanmıştır. Hem sözlü hem yazılı yaptıkları uygulamalar ise kelime sınavı yapmak, kelime yarışması yapmak, kelime videoları ve afişleri hazırlatmaktır. Kelime kullanma durumlarının tespit edilmesinde çeşitli uygulamalar olduğu görülse de somut anlamda ortaya konan bir uygulamaya nadiren rastlanmıştır.

Sonuç olarak kelime öğretimi sınıf öğretmenleri açısından büyük önem arz etmektedir ancak bu konuda ortaya konan uygulamaların ve çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Özellikle Türkçe derslerinde kelime öğretimine yönelik kullanılacak etkinlikler planlı ve somutlaştırılmış olmalıdır. Aynı zamanda kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akmal, A. & Nurjanah, A. (2024). *The effect of augmented reality (AR) on the enhancement of vocabulary in elementary school students: a literature review*. In E. M. Dukut et al. (Ed.), *Proceedings of the 7th Celt International Conference (CIC 2024), Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 897 (ss. 231-248).
- Bitir, T. (2017). *Bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin kelime kazanımına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Chispe, M. T. M. (2024). Revisión sistemática sobre el uso de mapas conceptuales para la enseñanza del léxico. *Revista De Ciencias Humanísticas Y Sociales*, 9(2), 99-108.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Çevik, A. ve Tosunoğlu, M. (2020). İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1534-1551.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *Journal Of Anatolian Cultural Research*, 2(2), 14-40.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kultas, E. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1040-1057. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1323788>
- Maden, A. (2020). İlkokul türkçe ders kğtaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650.
- Muyassar, M. (2025). Methods for increasing students' vocabulary in primary school native language classes. *Vital Annex: International Journal Of Novel Research In Advanced Sciences*, 4(4), 106-109.
- Permana, İ. G. Y. (2020). Teaching vocabulary for elementary school students (a literature review). *The Art Of Teaching English As A Foreign Language*, 1(2), 1-4.
- Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7.sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (örneklem: tabu)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Uysal, A. (2020). *Etkileşimli kelime duvarı tekniğinin ortaokul 5.sınıf düzeyinde kelime öğretimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Zhou, K., Cheung, W.-M., Chen, X., Yeung, P.-s., & Lin, C.-H. (2025). Unveiling beliefs and practices in Chinese vocabulary teaching: a sequential exploratory mixed-methods study. *Reading and Writing*, 39, 2317–2360. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10691-3> .

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Duygu Düzenleme Stratejileri Açısından İncelenmesi

Investigation of Reading Texts in Primary School Turkish Textbooks in Terms of Emotion Regulation Strategies

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GEREZ TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

fatmatasgin@atauni.edu.tr

Özet

Türkçe öğretiminde okuma metinleri, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmanın ötesinde, karakterlerin deneyimleri üzerinden işlevsel duygu yönetim modelleri sunan pedagojik araçlardır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile programların merkezine yerleştiği günümüzde, yeni nesil ders kitaplarındaki anlatıların sunduğu duygusal başa çıkma mekanizmalarının niteliği hayati bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tüm okuma metinlerini (toplam 4 kitap) duygu düzenleme stratejileri bağlamında incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla kurgulanan bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve James Gross tarafından geliştirilen Süreç Modeli temelinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, yeni nesil ders kitaplarındaki okuma metinlerinin öğrencilere sunduğu duygu yönetim modellerinin stratejik bir çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. İncelenen metinlerin genelinde duyguların; bilişsel yeniden yapılandırma ve etkin sosyal destek arama gibi aktif, çözüm odaklı stratejiler üzerinden yönetildiği saptanmıştır. Metinlerdeki karakter kurgularının duygu düzenleme süreçleri çocuk gerçekliğiyle uyum açısından irdelendiğinde; karakterlerin çoğunlukla duygusal farkındalık sergiledikleri, ancak karmaşık olay örgüleri içerisinde yer yer uyumcu kabullenme ve pasif tepki modülasyonu stratejilerine de başvurdukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının, öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen ve yeni müfredatın sosyal duygusal öğrenme hedefleriyle örtüşen duygu düzenleme modellerini bütüncül bir yaklaşımla sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Duygu Düzenleme, Sosyal Duygusal Öğrenme, Çocuk Gerçekliği.

Abstract

Reading texts in Turkish language teaching are pedagogical tools that offer functional emotion management models through characters' experiences, beyond imparting basic language skills. In today's education system, where social emotional learning skills are placed at the core of the curriculum with the Türkiye Century Education Model, the quality of emotional coping mechanisms presented in next generation textbook narratives is of vital importance. This study aims to examine all reading texts in 1st and 2nd-grade Turkish textbooks (4 books in total) in the context of emotion regulation strategies. Designed with a qualitative research approach, the data were obtained through document analysis and subjected to content analysis based on the Process Model developed by James Gross. Findings from the research indicate that the emotion management models offered in the next-generation reading texts demonstrate strategic diversity. It was found that in the majority of the examined texts, emotions are managed through active and solution-oriented strategies such as cognitive reappraisal and active social support seeking. When the emotion regulation processes of the character constructions in the texts were examined for alignment with child reality, it was determined that characters mostly exhibit emotional awareness, yet occasionally resort to strategies of adaptive acceptance and passive response modulation.

within complex plots. The results show that primary school Turkish textbooks provide emotion regulation models that support students' psychosocial development and align with the social emotional learning goals of the new curriculum through a holistic approach.

Keywords: Turkish Language Teaching, Emotion Regulation, Social Emotional Learning, Child Reality.

Giriş

Türkçe öğretiminde okuma metinleri, öğrencilere sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmanın ötesinde bir işlev üstlenir. Metinlerdeki karakterlerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme biçimleri, çocuk okura örtük bir duygu yönetimi modeli sunar. Duygu düzenleme, bireyin hangi duyguyu ne zaman ve ne yoğunlukta yaşayacağını etkilemek amacıyla başvurduğu bilişsel ve davranışsal süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (McRae & Gross, 2020). Çocukluk döneminde kazanılan duygu düzenleme becerileri, bireyin ileriki yaşamındaki psikososyal uyumunu doğrudan etkilediğinden, bu becerilerin hangi kaynaklardan ve hangi modeller üzerinden öğrenildiği eğitim araştırmalarının önemli bir konusu hâline gelmiştir.

Gross (2002) tarafından geliştirilen Süreç Modeli, duygunun ortaya çıkışından ifadesine uzanan süreci beş temel strateji ailesi üzerinden açıklar. Durum seçimi, bireyin belirli bir duyguyu doğuracak ortam ya da kişilerden kaçınmasını veya bunlara yönelmesini ifade eder. Durum değiştirme, mevcut ortamın duygusal etkisini azaltacak ya da değiştirecek biçimde çevreye doğrudan müdahale edilmesini kapsar. Dikkat yönlendirme, bireyin dikkatini durumun belirli bir yönüne yoğunlaştırması ya da bambaşka bir uyarana kaydırması yoluyla işler. Bilişsel değişim, durumun taşıdığı anlamın yeniden yorumlanmasına dayanır ve alan yazında en sık incelenen aile olan bilişsel yeniden değerlendirmeyi kapsar. Tepki düzenleme ise duygu deneyimi ortaya çıktıktan sonra bu duygunun davranışsal, deneyimsel ya da fizyolojik ifadesinin bastırılması veya biçimlendirilmesiyle ilgilidir. Bu beş strateji, duygunun ortaya çıkışından önceki ve sonraki düzenleme çabalarını birbirinden ayırt etmesi bakımından alan yazında geniş kabul görmüştür (Gross, 2002; McRae & Gross, 2020). Alan yazındaki sistematik derlemeler, bu beş stratejinin tek başına yeterli açıklayıcılığa sahip olmadığını, sosyal bağlamın ve bireysel hedeflerin de strateji seçimini belirleyen önemli değişkenler olduğunu vurgulamaktadır (Martínez-Priego, García-Noblejas, & Roca, 2024).

Hangi stratejinin ne zaman devreye gireceği, durumun nesnel özelliklerinin yanı sıra bireyin o anki hedefleriyle ve içinde bulunduğu sosyal bağlamla da yakından ilişkilidir (Sheppes, Scheibe, Suri, & Gross, 2011). Duygu düzenlemenin uyumlu sayılabilmesi, belirli bir stratejinin sabit biçimde kullanılmasından çok, bireyin duruma uygun stratejiyi esnek biçimde seçebilmesine bağlıdır (Kobylińska & Kusev, 2019). Ayrıca duygu düzenleme, bilinçli ve amaçlı süreçlerle sınırlı kalmaz; bireyler farkında olmadan da düzenleyici stratejilere başvurabilir (Braunstein, Gross, & Ochsner, 2017). Bu çok düzeyli çerçeve, çocukların okuma metinleriyle kurduğu ilişkiyi anlamak için de oldukça açıklayıcı bir işlev üstlenir. Çocuk okur, bir karakterin güçlüklerle baş etme biçimine tanıklık ederken çoğu zaman bunun bir duygu düzenleme örneği olduğunun farkında değildir; buna karşın tekrarlanan bu tür örtük modeller, zamanla çocuğun kendi iç dünyasına yerleşebilir.

Yazınsal metinlerin çocuklar için taşıdığı bu örtük öğretici işlev, erken okuryazarlık alan yazınında da vurgulanmaktadır. Öksüz, Yıldırım, Çetinkaya, Koşum ve Alkar (2025), resimli çocuk kitaplarıyla yürütülen sesli okuma uygulamalarının sınıf içinde karakterlerin duygu durumları üzerine yapılan konuşmaları artırdığını, bu yolla duygusal söz dağarcığının zenginleştiğini belirlemiştir. Bu bulgudan hareketle ders kitabı metinleri, bir okuma materyali olmanın ötesinde, sınıf içi duygu konuşmalarının çıkış noktasına da dönüşebilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile sosyal duygusal öğrenme becerileri, öğretim programlarının merkezine yerleşmiştir. Aygün ve Taşkın (2021), Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını incelediği çalışmada, öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık gibi sosyal duygusal öğrenme boyutlarına ilişkin kazanımların programda örtük biçimde yer aldığını, bu kazanımların çoğunlukla okuma metinleri ve etkinlikler aracılığıyla dolaylı yoldan işe koşulduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ders kitabı metinlerinin öğretim programının sosyal duygusal hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğünün ayrıca sınanması gerektiğini göstermektedir.

Ders kitaplarının duygusal ve değersel içerik bakımından incelenmesi, alan yazında giderek genişleyen bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Büyük ve Özkan (2026), yabancılara Türkçe öğretimi setindeki dinleme ve izleme metinlerini Goleman'ın duygu sınıflamasına göre incelemiş; metinlerde duygusal çeşitliliğin sistemli biçimde temsil edildiğini, ancak olumsuz duyguların olumlu duygulara kıyasla daha sınırlı yer bulduğunu ortaya koymuştur. Demirgüneş ve Özcan (2022), ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki değerler eğitimi içeriğini incelemiş ve metinlerin saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerleri yoğun biçimde işlediğini belirlemiştir. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe ders kitaplarının değersel içerik bakımından zengin bir doku taşıdığı, ancak bu dokunun duygu düzenleme süreçleri özelinde henüz ayrıntılı biçimde çözümlenmediği görülmektedir.

Uşaklı (2017), sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal duygusal öğrenme unsurlarını araştırmış ve bu unsurların üniteler arasında dengesiz dağıldığını, bazı ünitelerin duygusal içerik bakımından oldukça zayıf kaldığını saptamıştır. Sánchez ve Pérez-García (2020), yabancı dil ders kitaplarının duygusal sözcük içeriğinin sınırlı kaldığını göstermiş; bu bulgu, ders kitabı metinlerinin duygusal zenginliğinin dilden dile ve öğretim bağlamından bağlama değişebileceğine işaret etmektedir. Güçlü (2026), çocuk dergisi metinlerini tutumsal değerlendirme kuramıyla inceleyerek çocuk yayınlarının değer aktarımındaki işlevine dikkat çekmiş; bu çalışma, çocuk edebiyatı ürünlerinin ders kitaplarıyla sınırlı olmayan, daha geniş bir metin evreninde de benzer biçimde incelenebileceğini göstermiştir.

Konuyla en doğrudan ilişkili çalışma, Marabi, Memaryan, Bolhari ve Ghahari'nin (2019) İran'daki ilkökul ders kitaplarını duygu düzenleme bileşenleri açısından incelediği araştırmadır. Araştırmacılar, ders kitabı metinlerinde duygu farkındalığı, duygu ifadesi ve duygu düzenleme bileşenlerinin sınırlı ve dağınık biçimde yer aldığını, metinlerin çoğu zaman duygunun kendisini adlandırmakla yetinip düzenleme sürecini açık biçimde göstermediğini belirlemiştir. Bu çalışma, ders kitabı metinlerinin duygu düzenleme bileşenlerinin sistematik biçimde kodlanabileceğini göstermesi bakımından mevcut araştırmaya yöntemsel bir zemin oluşturmakta, aynı zamanda kültürler arası bir karşılaştırma imkânı sunmaktadır.

Türkçe ders kitapları üzerine yürütülen okunabilirlik (Tanış, Çakmak ve Aksu, 2023; Türkben, 2019), toplumsal cinsiyet (Kasa & Şahan, 2016) ve yazma etkinlikleri (Karacaoğlu, Dağ, & Uzun, 2021) eksenli çalışmalar, metinlerin biçimsel, toplumsal ve beceri temelli boyutlarını ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Bu araştırma geleneğinin bir başka kolu, duyguyu nicel yöntemlerle ele almaktadır. Kapucu, Kılıç, Özkılıç ve Sarıbaz (2018), Türkçe duygu sözcüklerine ilişkin uyarılmışlık ve değerlik normları oluşturmuş; Toçoğlu ve Alpkocak (2019) ise Türkçedeki duygu ifadelerinin sözlük temelli biçimde otomatik olarak sınıflandırılabilirliğini göstermiştir. Bu çalışmalar, duygu odaklı metin incelemelerinde nitel içerik analizini nicel yöntemlerle destekleyecek bir zemin sunmaktadır.

Bu araştırmada, ilkökul 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında (toplam 4 kitap) yer alan okuma metinleri, Gross'un (2002) Süreç Modeli temel alınarak duygu düzenleme stratejileri bağlamında incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.İncelenen okuma metinlerinde hangi duygu düzenleme stratejileri, hangi sıklıkla yer almaktadır?
- 2.Bu stratejilerin sınıf düzeyine ve temalara göre dağılımında bir örüntü var mıdır?
- 3.Metinlerdeki karakter kurgularının sergilediği duygu düzenleme süreçleri, çocuk gerçekliğiyle ne ölçüde örtüşmektedir?

Yöntem

Bir önceki bölümde ortaya konan kuramsal çerçeve ve araştırma soruları, bu bölümde izlenen yöntemsel adımların temelini oluşturmaktadır. Aşağıda sırasıyla araştırmanın deseni, veri kaynağını oluşturan ders kitapları ve bu kitaplardaki metinlerin Gross'un (2002) Süreç Modeli temelinde nasıl kodlandığı açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Büyük ve Özkan (2026) ile Marabi ve arkadaşlarının (2019) ders kitabı metinlerini önceden

belirlenmiş kuramsal kategoriler üzerinden çözümlediği çalışmalara benzer biçimde, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır (1. Sınıf 1. Kitap, 1. Sınıf 2. Kitap; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a, 2024b; 2. Sınıf 1. Kitap, 2. Sınıf 2. Kitap; MEB, 2024c, 2024d). Dört kitapta yer alan sekiz temaya bağlı toplam 48 okuma metni, araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Bilgi verici nitelikte olan, karakter temelli bir olay örgüsü barındırmayan ve dolayısıyla belirgin bir duygu düzenleme davranışı içermeyen metinler (ör. hak ve kurum tanıtan bilgilendirme metinleri, oyun kuralları, biyografik anlatılar) kodlama kapsamı dışında tutulmuş; bu süzgeçten sonra 30 metin doğrudan analiz birimine dâhil edilmiştir.

Dört ders kitabı, ilkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki Türkçe dersi öğretim programının tema temelli yapısına uygun olarak hazırlanmış olup her kitap kendi içinde birden fazla temaya, her tema da çeşitli okuma metinlerine ayrılmaktadır. İncelenen metinler tür bakımından da çeşitlilik göstermekte; öyküleyici metinlerin yanı sıra şiirler ve kısa fıkralar da örnekleme dâhil edilmiştir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında, analiz birimine giren 30 metnin 14'ü birinci sınıf, 16'sı ikinci sınıf ders kitaplarından derlenmiş; bu dağılım, iki sınıf düzeyi arasında metin sayısı bakımından görece dengeli bir örneklem oluşturulduğunu göstermektedir.

Metinlerin kapsam dışı bırakılmasında, karakterler arasında geçen, başı ve sonu belirgin bir olay örgüsüne sahip olup olmadığı temel ölçüt olarak alınmıştır. Buna göre; hak ve kurumları tanıtan bilgilendirme metinleri, oyun kuralı açıklamaları ve tarihsel kişilikleri konu alan biyografik anlatılar, karakterin bir duygu durumuna karşı sergilediği açık bir düzenleyici davranış içermediğinden kodlama kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu süzgeç sonucunda toplam 48 metnin 18'i kapsam dışı kalmış, geri kalan 30 metin doğrudan analiz birimini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, Gross'un (2002) Süreç Modelinde yer alan beş strateji (durum seçimi, durum değiştirme, dikkat yönlendirme, bilişsel değişim, tepki düzenleme) temel kod kategorileri olarak belirlenerek tümdengimsel biçimde kodlanmıştır. Kodlama biriminin belirlenmesinde karakterin belirgin bir duygu durumuna karşı sergilediği düzenleyici davranış esas alınmıştır. Kodlama sürecinde, Gross'un özgün beşli sınıflamasında yer almasa da alan yazında sıklıkla ayrı bir örüntü olarak ele alınan sosyal destek arama davranışı (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; English, Lee, John, & Gross, 2016), diğer stratejilerle birlikte görülen ikincil bir örüntü olarak ayrıca not edilmiştir. Metinler, araştırmacı tarafından iki farklı zaman diliminde bağımsız olarak yeniden okunmuş, kod-tekrar kod tutarlılığı sağlanana kadar kodlama gözden geçirilmiş; tutarsız kodlamalar metnin bütünü yeniden incelenerek çözümlenmiştir.

Kodlama sürecinde bir metnin analiz birimi olarak ele alınabilmesi için, karakterin yaşadığı duygu durumunun metin içinde açıkça ifade edilmiş ya da olay örgüsünden kolaylıkla çıkarılabilir nitelikte olması koşulu aranmıştır. Bir metinde birden fazla stratejiye ait davranış örüntüsü bir arada görüldüğünde, metnin bütününe hâkim olan ve olay örgüsünün çözümüne doğrudan katkı sunan strateji baskın strateji olarak kabul edilmiş, sınıflandırma bu baskın strateji üzerinden yapılmıştır; birlikte görülen diğer stratejiler ise ikincil örüntü olarak ayrıca not edilmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra elde edilen veriler, önce stratejilere göre genel dağılımı ortaya koyacak biçimde frekans ve yüzde değerlerine dönüştürülmüş, ardından aynı dağılım sınıf düzeyi değişkenine göre ayrıca çapraz tablolastırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt sorularına sırasıyla yanıt aranmaktadır. İlk olarak metinlerdeki duygu düzenleme stratejilerinin genel dağılımı, ardından bu dağılımın sınıf düzeyine göre gösterdiği örüntü ve son olarak karakter kurgularının çocuk gerçekliğiyle örtüşme durumu ele alınmaktadır. Kapsam dâhilindeki 48 okuma metninden 30'unda karakterin belirgin bir duygu durumuna yönelik açık bir düzenleme davranışı saptanmıştır. Geri kalan 18 metin, bilgi verici ya da kural/yönerge temelli bir yapı

taşıdığından, karakterin duygu durumuna yönelik açık bir düzenleme davranışı içermediğinden kapsam dışı bırakılmıştır. Bu 30 metnin strateji kategorilerine göre genel dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Duygu Düzenleme Stratejilerinin Dağılımı

Strateji Kategorisi (Gross, 2002)	f	%	Örnek Metin(ler)
Bilişsel değişim (yeniden değerlendirme)	10	33,3	Şirin'in Kuş Resimleri Sergisi, Horozun Sorumluluğu, Nihan'ın Kardeşi, Nasreddin Hoca, Kararla Gelen Başarı
Dikkat yönlendirme	7	23,3	Düş Gezginini, Astronot, Kitaptaki Dünya, Babamın Oyuncak Sandığı
Tepki düzenleme	6	20,0	Bir Bayram Sürprizi, Çanakkale, Çok Merak Çok Eğlence
Durum değiştirme	5	16,7	Piknik Yeri, Güvercin Tini, Mınav Dostları, Dil Mirası Koruyucusu
Durum seçimi	2	6,7	Gökyüzü Okulu, Bayramlaşma
Toplam	30	100,0	

Not. Tablo, araştırma bulgularından yola çıkarak yazar tarafından oluşturulmuştur. Bazı metinlerde birden fazla strateji birlikte görüldüğünden (ör. bilişsel değişim ile sosyal destek arama), sayılar metnin baskın stratejisi esas alınarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Değişim

Bulgulara göre metinlerde en sık başvuru strateji bilişsel değişimdir ($f=10$; %33,3). “Şirin'in Kuş Resimleri Sergisi” metninde, kâğıda düşen istenmeyen bir boya lekesi, karakter tarafından “Turuncu leke turuncu benekli bir kuşa dönüşecekti!” biçiminde yeniden anlamlandırılarak bir hataya olumlu bir çerçeve kazandırılmaktadır. “Horozun Sorumluluğu” metninde ise karakter, fırtınalı bir sabahta görevini yerine getirmenin zorluğu karşısında “Zorluklar karşısında yılmamak gerekiyordu.” biçiminde kendi kendine konuşarak güçlüğü yeniden çerçevelemekte, metin “Yılmadan mücadele edersem her zorluğu yenebilirmişim.” cümlesiyle bu yeniden değerlendirmenin sonucunu vurgulamaktadır. “Kararla Gelen Başarı” metninde, görevi bırakmak isteyen bir çocuğun bakış açısı öğretmenin sözleriyle değişmekte; bilişsel değişim burada tek başına değil, sosyal destekle iç içe geçerek işlemektedir.

Bilişsel değişimin farklı görünümüne başka metinlerde de rastlanmaktadır. “Nihan'ın Kardeşi” metninde, yeni doğan bir kardeşe karşı önceden beklenen kıskançlık duygusu deneyimle birlikte yeniden değerlendirilmektedir: “İlk başta kardeşimi çok kıskanacağımı düşünmüştüm. Ama o doğduktan sonra bizim ev sanki daha da neşeli oldu.” Kurgulanan bir kaygı, burada yaşanan deneyimle karşılaştırılarak yeniden yapılandırılmakta ve yerini bir sevince bırakmaktadır. “Nasreddin Hoca” fıkrasında (“Ya Tutarsa”) ise sonucu belirsiz bir girişim, mizahi bir çerçeveye (“Ben de biliyorum tutmayacağını ama ya tutarsa?”) hafifletilmekte; mizah, burada belirsizliği yumuşatan bir yeniden çerçeveleme aracına dönüşmektedir.

Bilişsel değişimin bir diğer görünümü, karakterin kendi yeterliğine ilişkin farkındalığını olumlu biçimde yeniden kurmasıdır. “Herkes Bir Şeyi İyi Yapar” ve “Sorumluluklarım” şiirlerinde, çocuğun kendi yeteneğini ve sorumluluğunu tanıması “Başarını gördükçe / Kendine güvenirsin.” dizesinde olduğu gibi bir özgüven duygusuna dönüşmekte; bilişsel değişim burada öz değerlendirme boyutuyla öne çıkmaktadır. “Çalışkanların Güneşi Hep Parlar” metninde kapalı ve yağmurlu bir günün olumsuz etkisi,

“Benim içimde her sabah doğan bir güneş var.” cümlesiyle dışsal koşuldan bağımsız, içsel bir kaynağa referansla yeniden çerçevelenmektedir. “Sıfır Atık Günlüğü” metninde Dünya'nın bir gün yok olacağına dair beliren kaygı, sıfır atık uygulamaları gibi somut eylemlerle karşılanmakta; kaygı burada bastırılmamakta, eyleme dönüştürülmektedir. “Neler Oluyor?” metninde ise tedirginlik verici bir deneyimin aslında bir rüya olduğunun anlaşılması, “Her şey bir rüyaymış.” cümlesiyle bir rahatlamaya ve gündelik hayatın sıradan ayrıntılarına (annenin hazırladığı kahvaltı) yönelik bir minnettarlığa dönüşmektedir. Bilişsel değişim, görüldüğü gibi metinlerde tek bir kalıpla sınırlı kalmaz; öz-değerlendirme, içsel bir kaynağa yönelme, kaygıyı eyleme dönüştürme ve minnettarlık gibi birbirinden farklı biçimlerde karşımıza çıkar. Kategori tema düzeyinde incelendiğinde, bilişsel değişimin özellikle “Yeteneklerimizi Keşfediyoruz/Tanıyoruz” ve “Sorumluluklarımızın Farkındayız” gibi bireysel gelişim ve sorumluluk temalı ünitelerde yoğunlaştığı görülmektedir.

Dikkat Yönlendirme

İkinci sıklıkta görülen strateji dikkat yönlendirmedir ($f=7$; %23,3). “Düş Gezgini”, “Astronot” ve “Kitaptaki Dünya” metinlerinde karakterler, hayal kurma ve okuma yoluyla dikkatlerini gündelik sınırlılıklardan uzaklaştırıp geniş olasılıklara yönelmektedir. “Babamın Oyuncak Sandığı” metninde babanın eski oyuncaklara bakarken “gözlerinde anılar canlanması”, geçmişe yönelik dikkat yönlendirmenin nasıl bir duygusal sıcaklık yarattığını gözler önüne sermektedir. “Büyüleyici Büyüteç” metninde ise avluda izlediği böceği kaçıran Türkan'ın “Tüh, kaçırdık!” biçimindeki kısa süreli hayal kırıklığı, dikkatin hemen yanı başındaki bir karahindibaya kaymasıyla hızla atlatılmaktadır. Demek ki dikkat yönlendirme, uzun soluklu bir hayal kurmadan öte, gündelik ve anlık bir hayal kırıklığı anında da devreye girebilmektedir.

“Kitap Okumayı Seviyorum” metninde anlatıcı, okuduğu kitaplar aracılığıyla yaşadığı duygusal çeşitliliği “Heyecanlanıyor, bazen üzülüyor ama çoğu kez de mutlu oluyordum.” cümlesiyle özetlemekte; okuma burada çocuk için güvenli bir duygu deneyimleme alanına dönüşmektedir. “Lokum, Oyun ve Oyuncak Müzesi'nde” metninde babanın eski oyuncaklara bakarken duygulanması ve geçmişe dönük konuşması, dikkatin geçmiş bir anıya yönlendirilmesiyle olumlu duygunun nasıl yeniden üretilebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, örtük duygu düzenleme süreçlerinin çoklu düzeylerde işlediğini öne süren çerçeveye (Braunstein, Gross, & Ochsner, 2017) örtüşmekte; dikkat yönlendirme çoğunlukla “Minik Kâşifler,” “Mucit Çocuk” ve “Okuma Serüvenimiz” gibi merak ve keşif temalı ünitelerde belirginleşmektedir.

Tepki Düzenleme

Tepki düzenleme stratejisi altı metinde (%20,0) baskın olarak görülmüştür. “Bir Bayram Sürprizi” metninde, tatlıyı hemen yemek isteyen çocuğun isteği anneannesiyle yapılan küçük bir uzlaşmayla ertelenmekte; ödül burada bastırılmamakta, yalnızca zamana yayılmaktadır. “Çok Merak Çok Eğlence” metninde, küçük kardeşinin ardı arkası kesilmeyen sorularına sabırla yanıt vermeye çalışan ağabey, bu çabasını “sabırlı bir ağabey olmak için çaba sarf etmem gerekiyor” cümlesiyle dile getirmektedir; tepki düzenleme burada sabrın bilinçli bir çabayla sürdürülmesi biçimini almaktadır.

Tepki düzenleme, her zaman bir duygunun frenlenmesi anlamına gelmez. “Bayrak” ve “23 Nisan” şiirlerinde, “Türk olmaktan / Gurur duyarım.” ve “Neşeliyiz, mutluyuz” dizelerinde görüldüğü gibi gurur ve coşku duygusu serbestçe dışa vurulmakta ve bu strateji bir duyguyu yoğunlaştırarak ifade etmeyi de kapsayabilmektedir. “Çanak kale” şiirinde ise “Allah'a emanettir canımız” dizesiyle, ölüm ve savaş gerçeğine karşı kabullenmeye dayalı, daha pasif bir tepki düzenleme biçimi sergilenmektedir. Araştırmanın özetinde de belirtildiği gibi, karmaşık olay örgüleri içinde uyumcu kabullenme stratejisi de yerini bulmaktadır. Tepki düzenleme, “Atalarımızın İzleri” ve “Kültür Hazinemiz” gibi millî ve kültürel değerlerin işlendiği temalarda yoğunlaşmakta, buradaki görünümü ise coşkulu bir ifadeden kabullenmeye uzanan geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Durum Değiştirme

Durum değiştirme stratejisi beş metinde (%16,7) görülmüştür. “Piknik Yeri” metninde, kirletilmiş bir alanı gören çocuğun üzüntüsü, öğretmenin duygusunu onaylamasının ardından sınıfça yapılan çevre temizliğiyle aktif biçimde giderilmektedir. “Güvercin Tini” metninde, üşüyen küçük bir serçeye montunu vermek yerine “Montunun içine aldı serçeyi, birlikte ısındılar.” çözümünü bulan karakter

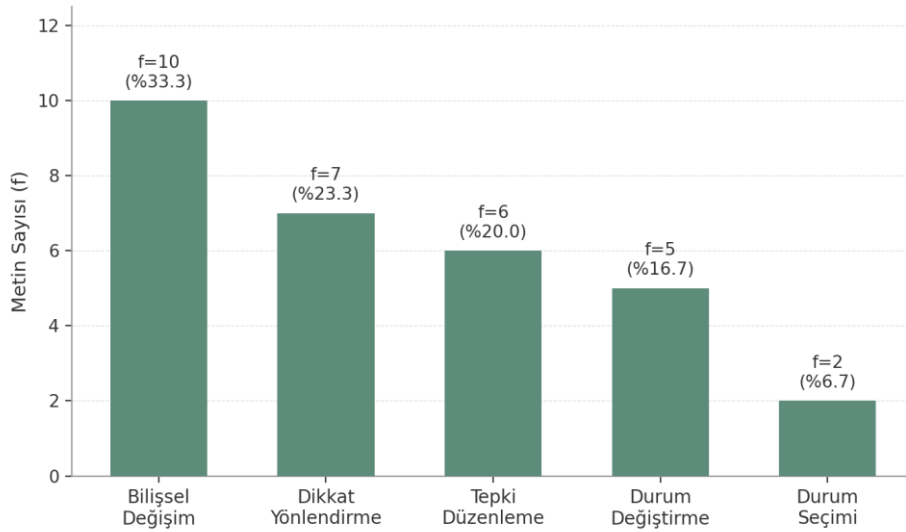
durumu paylaşarak değiştirmekte, böylece hem kendi hem de serçenin ihtiyacını aynı anda karşılamaktadır. “Mınav Dostları” metninde, sokakta yaralı bir kedi bulan çocuklar durumu veterinerine başvurarak değiştirmekte; durum değiştirme ile sosyal destek arama davranışı burada iç içe geçmektedir.

“Dil Mirası Koruyucusu” metninde yeni öğrenilen bir sözcüğü unutma kaygısı, bir “Kelime Toplayıcısı” defteri tutularak yönetilmekte; durum değiştirme burada somut bir araç üzerinden işlemektedir. “Bayrak Töreni” metninde ise İstiklâl Marşı’nı okuma sorumluluğu taşıyan Canan’ın günlerdir bunun için çalışması, sahne öncesi kaygıyı önceden hazırlanarak azaltmaya yönelik bir örnek oluşturmaktadır. Durum değiştirme, o anki fiziksel çevreyle sınırlı kalmaz, ileride yaşanacak bir duruma önceden hazırlanma biçimini de kapsayabilir.

Durum Seçimi

En seyrek görülen strateji durum seçimidir ($f=2$; %6,7). “Gökyüzü Okulu” metninde çocuk, ilgi duyduğu bir etkinliğe bilinçli biçimde katılmayı tercih etmekte; “Bayramlaşma” metninde ise aile üyeleriyle bayram ziyaretleri, olumlu duygu üretecek toplumsal durumların bilerek seçilmesini örneklemektedir. Bu ikisi dışında durum seçimine dayalı bir örüntüye 2. sınıf metinlerinde rastlanmamış olması, Tablo 2’de sunulan sınıf düzeyi karşılaştırmasında ayrıca ele alınmaktadır. Durum seçiminin diğer stratejilere kıyasla bu denli seyrek görülmesi aslında şaşırtıcı değildir: ilkökul çağındaki bir çocuğun günlük hayatında karşılaşacağı durumları büyük ölçüde kendisi değil, aile ve okul gibi yetişkin otoriteler belirler. Metinlerin bu noktada çocuğun gerçek yaşam koşullarını gerçekçi biçimde yansıttığı söylenebilir.

Şekil 1. İncelenen Metinlerdeki Duygu Düzenleme Stratejilerinin Dağılımı



Not. Şekil, Tablo 1’de sunulan bulgular temel alınarak oluşturulmuştur.

Sınıf Düzeyine Göre Dağılım

Araştırmanın ikinci alt sorusu doğrultusunda strateji dağılımı sınıf düzeyine göre ayrıca incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Duygu Düzenleme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Strateji Kategorisi	1. Sınıf (f)	2. Sınıf (f)	Toplam (f)
Bilişsel değişim	4	6	10
Dikkat yönlendirme	4	3	7

Strateji Kategorisi	1. Sınıf (f)	2. Sınıf (f)	Toplam (f)
Tepki düzenleme	3	3	6
Durum değiştirme	1	4	5
Durum seçimi	2	0	2
Toplam	14	16	30

Tablo 2'de sunulan dağılım, sınıf düzeyine göre bir eğilimi somut biçimde ortaya koymaktadır. 1. sınıf metinlerinde bilişsel değişim (f=4) ile dikkat yönlendirme (f=4) birbirine yakın sıklıkta görülürken, durum seçimi yalnızca 1. sınıf metinlerinde (f=2) yer almış, 2. sınıf metinlerinde hiç görülmemiştir. Durum değiştirme ise 1. sınıfta tek bir metinle sınırlıyken (f=1) 2. sınıfta dört metne çıkmış (f=4); bilişsel değişim de 2. sınıfta en sık görülen strateji olma özelliğini korumuştur (f=6). “Horozun Sorumluluğu”, “Kararla Gelen Başarı” ve “Mınav Dostları” gibi 2. sınıf metinlerinde karakterler, duygu durumlarını yeniden yorumladıktan sonra bu yorumu somut bir eyleme, çevreyi değiştirmeye dönüştürmektedir; 1. sınıf metinlerinde ise karakterler daha çok durumu seçmek ya da dikkatini başka bir noktaya yöneltmek gibi görece basit ve tek katmanlı stratejilere başvurmaktadır. Sosyal destek arama örüntüsü de büyük ölçüde 2. sınıf metinlerinde (“Piknik Yeri”, “Bir Bayram Sürprizi”, “Mınav Dostları”, “Kararla Gelen Başarı”) görülmekte; karakterler güçlükle tek başlarına değil, bir yetişkinin ya da kurumun (öğretmen, annesinin, veteriner) desteğiyle baş etmekte ve bu anlatı biçimi ilerleyen sınıf düzeyinde daha sık karşımıza çıkmaktadır.

Karakter kurgularının duygu düzenleme karmaşıklığı, hedef yaş grubunun bilişsel ve sosyal gelişim düzeyiyle örtüşmekte; bu da metinlerin çocuk gerçekliğine büyük ölçüde uygun kurgulandığını akla getirmektedir. Araştırmanın üçüncü alt sorusu bağlamında değerlendirildiğinde, karakterlerin büyük çoğunluğu duygusal farkındalık sergilemekte, güçlüğü adlandırmakta ve bu güçlükle baş etmenin bir yolunu bulmaktadır; buna karşın “Çanakale” örneğinde görüldüğü gibi karmaşık ve ağır olay örgülerinde kabullenme temelli, daha pasif bir düzenleme biçimi de metinlere yansımaktadır. Bu çeşitlilik, metinlerin çocuklara tek bir “ideal” duygu düzenleme modeli dayatmadığını; gerçek hayatta karşılaşılabilecek farklı duygusal durumlara farklı yanıtlar verilebileceğini örtük biçimde aktardığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, ilkökul 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde bilişsel değişim stratejisinin baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, yeniden değerlendirmeye dayalı stratejilerin psikolojik uyumla olumlu ilişkili bulunduğu meta-analitik çalışmalarla örtüşmekte (Naragon-Gainey, McMahon, & Chacko, 2017; Webb, Miles, & Sheeran, 2012); ders kitaplarının, demek ki örtük biçimde işlevsel bir duygu yönetimi modeli sunduğu söylenebilir.

Dikkat yönlendirmenin, özellikle hayal kurma ve okuma eylemi üzerinden ikinci en sık strateji olarak belirmesi, okumanın kendisinin bir duygu düzenleme aracı olarak işlev gördüğünü akla getirmektedir. Bu durum, örtük duygu düzenleme süreçlerinin çoklu düzeylerde işlediğini öne süren çerçevelerle (Braunstein, Gross, & Ochsner, 2017) ve resimli kitaplarla yapılan sesli okumanın sınıf içi duygusal etkileşimi zenginleştirdiğini gösteren bulgularla (Öksüz, Yıldırım, Çetinkaya, Koşum, & Alkar, 2025) tutarlıdır.

Tepki düzenleme kategorisinde yer alan kabullenmeye dayalı örneklerin varlığı, ders kitaplarının duygu yönetimini “her zaman aktif olma” temelli tek bir kalıba indirgemediğini, bağlama göre değişen ve zaman zaman pasif nitelikli stratejilere yer veren daha geniş bir yelpaze sunduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, duygu düzenlemenin doğası gereği bağlamsal ve esnek olması gerektiğini savunan görüşler ışığında değerlendirilmelidir (Kobylińska & Kusev, 2019; Sheppes, Scheibe, Suri, & Gross, 2011).

Nitekim tek bir stratejiye bağlı kalmak yerine duruma uygun strateji seçebilmek, çocuklar için de kazanılması beklenen bir beceridir.

Sosyal destek aramanın, Gross'un özgün sınıflamasında yer almamasına karşın metinlerde durum değiştirme ve bilişsel değişimle iç içe geçmiş biçimde belirgin bir örüntü oluşturmaları, strateji seçiminde sosyal bağlamın belirleyici bir değişken olduğunu öne süren çalışmalarla uyumludur (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; English, Lee, John, & Gross, 2016). Çocuklara yönelik metin incelemelerinde Gross'un beşli modelinin sosyal destek arama boyutuyla genişletilerek kullanılması, bu açıdan açıklayıcılığı artırabilir.

Bulgular, Türkçe ders kitaplarının değersel ve duygusal içeriğine odaklanan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Büyük ve Özkan (2026) ile Demirgüneş ve Özcan (2022), yeni nesil ders kitaplarının duygu ve değer aktarımı bakımından zengin bir içerik taşıdığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışma bu bulguyu, duygu düzenleme stratejileri özelinde derinleştirmektedir. Marabi vd. (2019)'nin İran'daki ilkökul ders kitaplarında sınırlı düzeyde duygu düzenleme bileşeni saptadığı çalışmasıyla karşılaştırıldığında, incelenen Türkçe ders kitaplarının hem strateji çeşitliliği hem de aktif çözüm odaklı stratejilere verdiği ağırlık bakımından öne çıktığı söylenebilir. Bu karşılaştırma, kültürler arası ders kitabı araştırmaları için de bir referans noktası oluşturmaktadır.

Bu bulgular ışığında birkaç öneri geliştirilebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarına, metinlerde yer alan duygu düzenleme stratejilerini görünür kılacak sınıf içi etkinlik önerileri eklenebilir. Öğretmen eğitimi programlarında, Türkçe öğretmeni adaylarının metin seçimi ve işleme sürecinde duygu düzenleme boyutunu fark etmelerini sağlayacak içeriklere yer verilebilir. İleride yapılacak araştırmalarda, örneklem 3. ve 4. sınıf düzeyine genişletilebilir, farklı yayınevlerinin ders kitapları karşılaştırılabilir ve öğrencilerin bu metinlerdeki duygu düzenleme modellerini nasıl algıladığı görüşme temelli çalışmalarla incelenebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma, tek bir yayın dönemine ait dört ders kitabıyla ve tek araştırmacının kodlamasıyla sınırlıdır; bu durum bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Buna karşın araştırma, Türkçe ders kitabı metinlerinin duygu düzenleme stratejileri açısından sistemli biçimde incelendiği sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olarak alan yazına katkı sunmaktadır.

Kaynakça

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Aygün, H. E., & Taşkın, C. S. (2021). Identifying social-emotional learning skills in Turkish language curriculum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.30964/auedfd.797377>
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12, 1545–1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Büyük, G., & Özkan, E. (2026). Analysis of listening and viewing texts in the new Istanbul Turkish language teaching textbook for foreigners according to Goleman's emotion classification. *International e-Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.31458/iejcs.1868158>
- Demirgüneş, S., & Özcan, E. (2022). Values education in Turkish textbooks in primary education. *European Journal of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.19044/ejes.v9no3a1>
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2016). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41, 230–242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>

- Güçlü, R. (2026). An attitudinal appraisal analysis of values in Bahar children's magazine published in Turkish in Kosovo. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1737029>
- Kapucu, A., Kılıç, A., Özkılıç, Y., & Sarıbaz, B. (2018). Turkish emotional word norms for arousal, valence, and discrete emotion categories. *Psychological Reports*, 124, 188–209. <https://doi.org/10.1177/0033294118814722>
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96–126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Kasa, B., & Şahan, B. (2016). Gender stereotypes in primary school Turkish textbooks. *Journal of New Results in Science*, 13, 4152–4167. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3968>
- Kobylińska, D., & Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 72. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00072>
- Marabi, P., Memaryan, N., Bolhari, J., & Ghahari, S. (2019). Content analysis of elementary school textbooks based on emotion regulation components: A qualitative study in Iran. *Social Determinants of Health*, 5(2), 108–116. <https://doi.org/10.22037/sdh.v5i2.24298>
- Martínez-Priego, C., García-Noblejas, B., & Roca, P. (2024). Strategies and goals in emotion regulation models: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1425465. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkçe 1. sınıf ders kitabı (1. kitap). Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turkce_1_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkçe 1. sınıf ders kitabı (2. kitap). Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turkce_1_2.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Türkçe 2. sınıf ders kitabı (1. kitap). Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turkce_2_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). Türkçe 2. sınıf ders kitabı (2. kitap). Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turkce_2_2.pdf
- Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 143, 384–427. <https://doi.org/10.1037/bul0000093>
- Öksüz, H. İ., Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., Koşum, A. N., & Alkar, N. (2025). Read-aloud practices with children's picture books in Turkish first-grade classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46, 220–240. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2439880>
- Sánchez, M. J. S., & Pérez-García, E. (2020). Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks. *System*, 93, Article 102299. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102299>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22, 1391–1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Tanış, F., Çakmak, A., & Aksu, D. (2023). Readability levels of texts in primary school Turkish textbooks. *HAYEF: Journal of Education*, 20(3), 288–296. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.23004>
- Toçoğlu, M. A., & Alpkocak, A. (2019). Lexicon-based emotion analysis in Turkish. *Turkish Journal of Electrical Engineering & Computer Sciences*. <https://doi.org/10.3906/elk-1807-41>

- Türkben, T. (2019). Readability characteristics of texts in middle school Turkish textbooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.5>
- Uşaklı, H. (2017). An investigation of Turkish elementary social studies textbooks in terms of social emotional learning. *Educational Research and Reviews*, 12, 28–35. <https://doi.org/10.5897/err2016.3080>
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>

Çağın Çatışmalarına Çocuk Kitaplarıyla Direnmek: Barış Eğitimi Üzerine Bir Sınıf Uygulaması Örneği

Resisting Contemporary Conflicts Through Children's Literature: A Case Study Of Classroom Practice On Peace Education

Yasemin Bülbül

Özet

Özellikle 2011 yılından bu yana yakın coğrafyamızda yaşanan savaşlar, çocukların da yüzleştiği güncel bir gerçekliktir. Pedagojik açıdan çocukları bu olgudan tamamen soyutlamak yerine; odağı "savaş"tan ziyade "barış" kavramına kaydırarak onlara güvenli ve bilinçli bir yaklaşım sunmak esastır. Barış eğitimi; çocukları savaşıklık anlamına gelen "negatif barış" fikrinden öteye taşıyarak onlara adalet, eşitlik, hoşgörü, empati, iş birliği ve çatışma çözme gibi temel becerilerle "pozitif barış" anlayışını kazandırır. Bu süreçte nitelikli çocuk edebiyatı, soyut kavramları somutlaştırma gücüyle ve çocuğa görelilik ilkesiyle erken yaşta duyumsanan değerleri kalıcı hâle getirerek şiddet kültüründen barış kültürüne geçişte hayati bir araç görevi görür. Bu çalışmanın amacı; barış eğitiminin önemini vurgulamak, çocuk edebiyatından barış konulu kitap örnekleri sunmak ve bu kuramsal çerçeveyi pratiğe döken bir sınıf uygulamasının sonuçlarını paylaşmaktır. Çalışma kapsamında öncelikle ilgili literatür taranmış, çocuk kitapları araştırılmış, ardından elde edilen veriler ışığında sınıf düzeyinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma verilerinin kullanıldığı bu çalışmada veriler 14 birinci sınıf öğrencisinden elde edilmiş ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Deneysel bir araştırma olmamasına rağmen literatür bulgularını pratik bir bağlama yerleştirmeyi hedefleyen bu uygulamada, etkileşimli okuma yöntemiyle barış içerikli bir kitap okunmuş; süreç tartışma ve drama teknikleriyle pekiştirilmiştir. Öğrencilerin farkındalığındaki değişimi ölçmek amacıyla uygulamanın başında ve sonunda çocuklara "Barış nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, çocuk edebiyatı aracılığıyla yürütülen barış eğitiminin çocuklarda farkındalık oluşturmada ve barışı içselleştirmede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Barış eğitimi, çocuk edebiyatı, pozitif barış, etkileşimli kitap okuma.

Abstract

Wars occurring in neighboring regions, particularly since 2011, represent a contemporary reality that children inevitably encounter. From a pedagogical perspective, rather than completely isolating children from this reality, it is essential to provide a safe and conscious approach by shifting the focus from "war" to "peace." Peace education moves children beyond the concept of "negative peace," defined as the absence of war, and fosters an understanding of "positive peace" through essential skills such as justice, equality, tolerance, empathy, cooperation, and conflict resolution. In this process, high-quality children's literature serves as a vital tool in the transition from a culture of violence to a culture of peace by concretizing abstract concepts and, through its child-centered nature, enabling the internalization of these values at an early age. The aim of this study is to emphasize the importance of peace education, present examples of peace-themed children's books, and share the outcomes of a classroom implementation that translates this theoretical framework into practice. Within the scope of the study, relevant literature was reviewed and children's books were analyzed. Subsequently, a classroom application was conducted in light of the findings. This study employs qualitative research data obtained from 14 first-grade students, and the data were analyzed using descriptive analysis. Although this study is not experimental, it aims to situate theoretical findings within a practical context. Accordingly, a peace-themed book was read using the interactive reading method, and the process was reinforced through discussion and drama techniques. To assess changes in students' awareness, the question "What is peace?" was asked at the beginning and at the end of the implementation. The findings indicate that

peace education conducted through children's literature is highly effective in raising awareness and fostering the internalization of peace in children.

Keywords: Peace education, children's literature, positive peace, interactive book reading.

Giriş

Modern dünyada savaş, çatışma ve göç olguları yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da gündelik gerçekliklerinin bir parçası hâline gelmiştir. 2011 yılından itibaren yakın coğrafyamızda devam eden savaş hâli yalnızca o ülkelerin halkını değil, beş milyondan fazla mültecinin yeni vatanı durumuna gelen Türkiye'yi de doğrudan etkilemiştir (Melanlıoğlu, 2020). Türkiye'nin Suriye ile yaklaşık 611 kilometrelik sınırı, savaş gerçekliğinin coğrafi yakınlığını somut biçimde göstermekte; bu yakınlık çocukların kitle iletişim araçları, sosyal çevre ve okul ortamı üzerinden çatışma olgusuyla yüzleşmesine yol açmaktadır (Kıymaz & Kıymaz, 2015).

Pedagojik açıdan bakıldığında çocuğu güncel gerçeklikten tamamen soyutlamak hem mümkün hem de doğru görünmemektedir. Asıl olan çocuğa, içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırarak araçları sağlamak ve bu araçları onun bilişsel-duyuşsal düzeyine uygun biçimde sunmaktır. Bu noktada eğitim odağının "savaşı anlatma"dan "barışı duyumsatma"ya kaydırılması, çağdaş eğitim anlayışının temel tercihlerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Karababa, 2017).

Barış kavramı, salt savaşların ve çatışmaların bulunmaması olarak tanımlandığında pasif ve sınırlı bir kavrayışa indirgenir. Bu tür bir kavrayış literatürde "negatif barış" olarak adlandırılırken; adalet, eşitlik, hoşgörü, dayanışma ve çatışmaları diyalog yoluyla çözme gibi değerlerle inşa edilen aktif kavrayış "pozitif barış" olarak tanımlanmaktadır (Aktaş & Safran, 2013). Eğitsel açıdan kritik soru şudur: çocuğa barışı yalnızca "yokluk" üzerinden tanıtmak mı, yoksa "yaşanan, kurulan ve sürdürülen bir kültür" olarak duyumsatmak mı esastır?

Bu sorunun yanıtı, alanyazında giderek daha belirgin bir biçimde ikinci seçenekten yana ortaya konmaktadır. Barış değerinin içselleştirilmesi, kavramın çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması ile mümkündür (Aktaş & Safran, 2013; Karababa, 2017). Bu süreçte dil ve edebiyat dersleri belirleyici bir konuma sahiptir; çünkü çocuk edebiyatı, soyut kavramları çocuğa görelilik ilkesi çerçevesinde somutlaştırarak değerlerin yaşanır hâle gelmesini sağlayan bir pedagojik araç işlevi görmektedir (Karadağ, 2020; Sağsöz, 2020).

Ne var ki çocuk edebiyatının barış eğitimi açısından sağladığı imkânların sınıf ortamına nasıl yansıdığını birinci sınıf düzeyinde betimleyen uygulamalı çalışmaların sayısı sınırlıdır.

Bu çalışma, söz konusu boşluğa katkı sağlama gayesiyle tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı (a) barış eğitiminin önemini kuramsal olarak ortaya koymak, (b) barış konulu çocuk kitabı örneklerine yer vermek ve (c) etkileşimli okuma, açık uçlu tartışma ve yaratıcı drama tekniklerinin bütünleşik kullanıldığı bir sınıf uygulamasının sonuçlarını paylaşmaktır. Çalışmanın temel araştırma sorusu, çocuk edebiyatı aracılığıyla yürütülen kısa süreli bir barış eğitimi uygulamasının birinci sınıf öğrencilerinin barış kavrayışında gözlemlenebilir bir değişim yaratıp yaratmadığıdır.

Barış, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana hem felsefenin hem dinlerin hem de kültürlerin merkezi bir sorunu olarak ele alınmıştır. Aktaş ve Safran'ın (2013) ifade ettiği üzere insanoğlunun yeryüzündeki varlığıyla birlikte savaşların ortaya çıktığı; insanın aynı zamanda savaşa engel olmaya çalıştığı bir tarihsel sürecin tanığı olunmuştur. Bu sebeple barışın tarihi de insanlığın tarihiyle eşdeğer bir uzunluktadır. Tüm bu süreç boyunca dinler, gelenekler ve kültürler savaşın olumsuzluğuna ve barışın değerine ilişkin tutum geliştirmiştir (Aktaş & Safran, 2013).

Barış kavramının çağdaş tanımı, geleneksel "savaşın yokluğu" yaklaşımının ötesine geçmiştir. Türkçe Sözlük barışı, savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum; sulh, hazar, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam (Türk Dil Kurumu, t.y.). Bu tanımda barışın hem negatif (savaşın bulunmaması) hem de pozitif (anlayış ve hoşgörü ortamı) boyutları birlikte geçmektedir. Çağdaş literatürde bu iki boyut iki ayrı kavramsal kategori olarak işlenmektedir.

Negatif barış, savaşların ve şiddetin bulunmadığı bir durum olarak tanımlanır; ancak bu durum tek başına ideal bir barış tablosunu işaret etmez. Pozitif barış ise savaşların ve şiddetin bulunmamasına ek

olarak adaletin, eşitliğin, ayrımcılığın bulunmadığı; söz ve basın hürriyetinin korunduğu, seçimlerin adaletli biçimde yürütüldüğü ve insan dışındaki canlıların yaşamına da saygı gösterilen bir düzendir (Aktaş & Safran, 2013). Bu kapsamlı tanım, barışı pasif bir yokluk hâli olmaktan çıkarıp sürekli inşa edilen bir kültürel ve siyasal süreç olarak konumlandırmaktadır.

Schrumpf, Crawford ve Bodine'a (2007) göre barış; her bireyin diğer bireylerin haklarını tam olarak gözeterek üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesiyle sağlanan ve farklılıklara hoşgörüyle tepki verme sürecini içeren bir durumdur. Wilson (1985) da barışı yalnızca uluslararası şiddetin engellenmesi olarak değil; insan ile doğa arasındaki uyumu da kapsayan geniş bir çerçevede ele almıştır. Bu yaklaşımlar barış kavramının ahlâkî, ekolojik ve toplumsal boyutlarını birlikte kuşatma niteliğini açığa çıkarmaktadır.

Eğitsel açıdan kritik nokta şudur: çocuğa yalnızca "savaş yok" tanımıyla ulaşıldığında, barış pasif ve dışlayıcı bir kavrayışa indirgenmiş olur. Buna karşılık adalet, eşitlik, hoşgörü, dayanışma ve çatışmaları diyalog yoluyla çözme gibi değerlerle kurulan pozitif barış kavrayışı, çocuğu hem zihinsel hem de ahlâkî düzeyde eyleme yöneltir bir çerçeve sunar (Oppenheimer, 2010). Bu çalışmanın eğitsel hedefi, çocukları negatif barış kavrayışından pozitif barış kavrayışına taşıyacak bir uygulama tasarlamak olarak belirlenmiştir.

Barış eğitimi, en geniş anlamıyla bireylere barış, savaş, şiddet, çatışma ve adaletsizlik gibi temaları kavrama; çatışmaları barışçıl yollarla çözme, etkili iletişim kurma ve iş birliğine dayalı tutum geliştirme becerileri kazandırmayı hedefleyen bir eğitsel süreçtir (Karababa, 2017). UNICEF'in (1998) tanımına göre barış eğitimi; çocukları, gençleri ve yetişkinleri hem aleni hem yapısal şiddeti önleme, anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözme ve barışa katkı sağlayan koşulları yaratma yönünde donatmayı amaçlar.

Barış eğitimi, çağdaş tanımıyla disiplinler arası bir alandır; ancak uzun yıllar boyunca tarih biliminin bir parçası olarak ele alınmıştır (Howlett, 2010). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise bağımsız bir disiplin olarak kabul görmüş; sosyal adaletin sağlanması ve barış kültürünün kurulması üzerine yoğunlaşan çağdaş bir araştırma alanına dönüşmüştür. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, barış eğitiminin amacını savaş ve şiddet kültüründen barış ve şiddetsizlik kültürüne geçiş olarak tanımlamış; özgürlük, demokrasi, insan hakları, hoşgörü, dayanışma ve şiddeti reddetme gibi değerleri bu sürecin temel bileşenleri arasında saymıştır (Oppenheimer, 2010).

Harris (2004), barış eğitimi beş ana başlık altında toplamıştır. Bunlar uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi, kalkınma eğitimi, çevre eğitimi ve çatışma çözme eğitimidir. Barış eğitimi, doğrudan ve dolaylı barış eğitimi şeklinde iki ana eksene indirgenmektedir; dolaylı barış eğitimi yansıtıcı düşünme, hoşgörü, insan hakları ve çatışma çözme bileşenlerini barındırırken; doğrudan barış eğitimi çatışma ve barış, barış süreci, çatışma tarihi ve yeni etkilenimleri kapsamaktadır (Bar-tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 28).

Barış eğitiminin hangi yaşta başlaması gerektiği sorusu da alanyazında geniş yer tutar. Piaget'e (1989) göre çocuklarda barış kavramını yerleştirmek için sık sık savaş karşıtlığına başvurmak yerine bütün insanları kapsayan evrensel değerlere dikkat çekmek daha verimli bir yoldur. Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2010) ise barış eğitiminin çok küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşlerin ortak noktası, erken yaşta kazanılan barış değerlerinin yetişkinlik döneminde kalıcı tutum ve davranışlara dönüşme potansiyelidir.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine uzanan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimine ve anlama düzeyine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adıdır (Sever, 2010). Çocuk, edebiyat aracılığıyla dünyayı anlamlandırma sürecine girer; kahramanların yaşadığı çatışmalar, verdiği kararlar ve bulduğu çözümler aracılığıyla kendi ahlâkî muhakemesini biçimlendirme imkânı bulur (Sever, 2013; Melanlıoğlu, 2020). Bu vurgu, barış eğitimi yalnızca bir bilgi aktarımı süreci olarak değil; çocuğun ahlâkî muhakeme, empati ve iş birliği kapasitesini geliştiren bir kişilik eğitimi süreci olarak konumlandırmaktadır.

Çocuk edebiyatının ayırt edici özelliklerinden biri olan "çocuğa görelik" ilkesi, eserlerin dilinin, izleğinin ve kahramanlarının çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun biçimde kurgulanması anlamına gelir (Karadağ, 2020). Bu ilke içeriği basitleştirme anlamına gelmez; aksine çocuğun

dünyasını kendi diliyle ve kavramlarıyla işlemenin pedagojik zorunluluğuna işaret eder. Aytekin (2016), konuların ulusal değerleri olduğu kadar evrensel değerleri de iletcek nitelikte olması gerektiğini; şiddet, korku ve savaş gibi izleklerin çocuk edebiyatına çocuğun sezebileceği iletilerle ve barış-kardeşlik vurgusuyla eklenilebileceğini belirtmektedir.

Soyut bir kavram olan barış, çocuk için doğrudan kavranması güç bir içeriktir. Edebiyat, bu soyutu somutlaştırma konusundaki en güçlü pedagojik araçlardan biridir. Resimli çocuk kitapları çizgi, renk ve dilin imkânlarıyla farklı kişilik özelliklerini, bunların arasındaki ilişkileri, yaşanan sorunları ve sorunlara üretilen çözümleri canlandırarak çocuğun soyut kavramlara somut bir bağlamda ulaşmasını mümkün kılar (Aslan, 2013; Sever, 2013). Resimli çocuk kitapları aynı zamanda barış eğitimiyle ilişkin bileşenlerin sınıfta kullanılabilmesi için de işlevsel materyaller olarak alanyazında öne çıkmaktadır (Güzelyurt, 2020; Haskins, 2008).

Bancroft, Friberg, Phy ve Volpe (2014), resimli çocuk kitaplarıyla geliştirdikleri barış eğitimi programında barışı beş bileşen altında ele almıştır: barış benimle başlar; arkadaşlarımızla barış; değerlerle barış; başkalarıyla barış ve dünyayla barış. Bu sınıflandırma; barışın yalnızca toplumsal değil, kişisel, kişilerarası ve ekolojik düzlemleri kapsayan bütüncül bir kavram olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenliği uygulamalarında bu beş bileşen, ders planlarının ve etkinlik tasarımının kuramsal omurgasını oluşturabilecek bir model sunmaktadır.

Çocuk edebiyatının barış eğitimindeki rolü mülteci ve göç izlekleri çerçevesinde de açık bir biçimde görünür hâle gelmiştir. Melanlıoğlu (2020), küçük yaşlarda kazanılacak empati becerisinin sağlıklı toplumsal etkileşimin anahtarı olduğunu; çocuk edebiyatının ise kahramanların yaşadığı çatışmalar üzerinden çocuğa gerçek yaşam sorunlarına ilişkin ipuçları sunduğunu vurgular. Çocuk edebiyatının bu dönüştürücü gücü, Sever'in (2012) ifadesiyle çocukların yeni yaşantılar kazanmasının önünü açan en temel kaynaklardan biridir. Karababa (2017) ise yazınsal nitelikli kitapların çocuğun olayları sezinleme, kahramanlarla duygudaşlık kurma ve değerlendirme yapma kapasitesini geliştirmedeki belirleyici işlevine dikkat çekmektedir.

Bibliyoterapi yaklaşımı da bu kuramsal çerçeve içinde tamamlayıcı bir yer edinir. Erken çocukluk döneminde kurulan çocuk-kitap ilişkisi; akran zorbalığı, doğal afet, kayıp ve aile değişiklikleri gibi çeşitli zorluklara karşı alternatif çözümler sunma kapasitesi taşımaktadır (Spates, Monabe, & James, 2023). Bibliyoterapi çevreyi anlamlandırma sürecinde kitabı bir araca dönüştürür ve bireysel travma yaşamamış öğrencilerde dahi empati duygusunun gelişmesine katkı sağlar (Dajevskis vd., 2016). Bu yaklaşımın temel gereği; çocuğun gereksinimine yanıt verebilecek nitelikli kitap seçimi, eleştirel ve etkileşimli bir tartışma ortamının kurulması ve sürecin izleme etkinlikleriyle desteklenmesidir.

Resimli çocuk kitapları savaş ve barış kavramlarının çocuğa kazandırılmasında özel bir öneme sahiptir. Okul öncesi ve ilk okuryazarlık döneminde bulunan çocuklar için savaş ve barış kavramları soyut ve anlaşılması güç içeriklerdir. Bu kavramların çocuğa kazandırılması nitelikli görsel materyallere ihtiyaç duymakta; en çok tercih edilen görsel materyal olarak resimli çocuk kitapları ön plana çıkmaktadır. Resimli çocuk kitapları, soyut olan kavramları somutlaştırarak çocukların süreci anlamlandırmasına yardım eder (Güzelyurt, 2022). Aladejana (2007) ise öğretmenlerin barış kavramını çocuklara kazandırmada en çok resimli çocuk kitaplarını tercih ettiğini ortaya koymuştur.

Çocuk edebiyatının dünya edebiyatı içerisindeki yeri de barış eğitimi tartışmalarının kuramsal çerçevesini genişletmektedir. Tufaner (2022), Sanayi Devrimi'nin etkileriyle başlayan küreselleşme eğiliminin edebiyata da yansıdığını belirtmekte; çağdaş dünya edebiyatının insan varoluşunu evrensel boyutlarda anlama imkânı sunduğunu ifade etmektedir. Çocuk edebiyatı bu dünya edebiyatı perspektifi içerisinde özel bir konuma sahiptir; çünkü çeviri eserlerle farklı kültürler birbirini okuma, tanıma ve anlama olanağı kazanmaktadır (Tufaner, 2022). Bu kültürlerarası temas, çağdaş eğitim açısından çok kültürlü okumanın ve dolayısıyla çok kültürlü duyarlılığın gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseni esas alınarak yürütülmüş betimsel bir durum çalışmasıdır. Çalışma deneysel bir tasarım taşımamakla birlikte, alanyazından elde edilen kuramsal bulguları sınıf düzeyinde bir uygulamayla pratiğe yansıtmayı amaçlamaktadır. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın katılımcı grubunu bir özel ilkokulun birinci sınıf şubesinden seçilen 14 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen bu sayı; gözlem derinliğini ve katılımcı çocukların her birinin sürece etkin biçimde katılmasını mümkün kılmıştır. Katılımcılarla ilgili kişisel veriler bildirinin etik yükümlülükleri çerçevesinde anonimleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde birden fazla veri kaynağı bir arada kullanılmıştır. Birincil veri toplama aracı, uygulamanın başında ve sonunda öğrencilere yöneltilen "Barış nedir?" sorusudur. Bu açık uçlu soru, çocukların kavrama ilişkin bilişsel ve duyuşsal yansımalarını betimlemek üzere tasarlanmıştır. Sözlü ve yazılı yanıtların yanı sıra; etkileşimli okuma sırasındaki gözlem notları, açık uçlu tartışma sürecindeki sözel ifadeler ve yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin gözlem kayıtları veri kaynakları arasında yer almıştır.

Uygulama; etkileşimli okuma, açık uçlu tartışma ve yaratıcı drama olmak üzere üç aşamalı bir akış üzerine kurulmuştur. İlk aşamada barış izlekli bir resimli çocuk kitabı, etkileşimli okuma yöntemiyle sınıfta okunmuştur. Etkileşimli okuma; öğrencilerin metni dinleyen pasif bir izleyici olarak değil, soruyla, tahminle ve tepkiyle metnin içine giren bir özne olarak konumlandırılmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocuğun metinle kurduğu ilişkinin niteliğini yükseltmekte; kavramları yalnızca öğrenmesi değil, içinden geçerek anlamlandırması imkânı sunmaktadır.

İkinci aşamada okunan metin üzerinden açık uçlu bir tartışma ortamı kurulmuştur. Çocuklara metindeki çatışmalara, kahramanların kararlarına ve verilen tepkilere ilişkin yöneltilen sorularla onların ahlâkî muhakeme süreçleri harekete geçirilmiştir. Çocuklar bu süreçte kendi deneyimlerini, görüşlerini ve duygularını ifade etme fırsatı bulmuştur.

Üçüncü aşamada yaratıcı drama tekniği kullanılmıştır. Drama, kavramı söze sıkıştırmak yerine onu çocuğun bedeninde ve etkileşimde yeniden üreten güçlü bir araçtır. Çocuklar, metindeki barış değerlerini rol oynama ve doğaçlama yoluyla kendi bedenleriyle yeniden inşa etmiştir. Üç tekniğin bir arada kullanılması metnin anlaşılması, yorumlanması ve yaşatılması süreçlerini bütünleştirmiştir.

Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Çocukların "Barış nedir?" sorusuna verdiği yanıtlar, kuramsal çerçevede ortaya konulan negatif barış ve pozitif barış kategorileri esas alınarak temalara ayrılmıştır. Yanıtlar arasındaki tematik dağılımın uygulama öncesi ile sonrası arasındaki seyri karşılaştırılmıştır. Drama ve tartışma etkinliklerine ilişkin gözlem notları ise sürecin niteliğini destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Uygulamanın başlangıcında öğrencilere yöneltilen "Barış nedir?" sorusuna verilen yanıtların büyük çoğunluğu negatif barış kavrayışı çerçevesinde toplanmıştır. Öğrenci yanıtlarındaki başat tematik örüntüler şu üç başlık altında özetlenebilir: (a) savaşın yokluğu olarak barış, (b) kavganın yokluğu olarak barış, (c) silahların durması olarak barış. Bu örüntüler; çocukların barış kavramını kendi yaşam deneyimlerinden değil, kitle iletişim araçları ve sosyal çevre üzerinden gelen şiddet odaklı görüntülerden kurduklarını göstermektedir. Vriens ve Aspeslagh'ın (1985) altı-yedi yaş çocuklarla yürüttüğü erken araştırmasında da benzer biçimde çocukların savaş kavramını barış kavramına kıyasla daha kolay ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Bu noktada öne çıkan eğilim, çocukların barış kavramını olumsuz bir karşıtlık üzerinden kurma yönelimidir; kavram, kendi içeriği değil bir başka olgunun yokluğu üzerinden tanımlanmaktadır. Bu tür bir tanımlama yüzeysel ve dışlayıcı bir nitelik taşımakta; pozitif barış değerlerini (adalet, eşitlik, hoşgörü, empati, iş birliği) çocuğun kavramsal dünyasına taşımakta yetersiz kalmaktadır.

Etkileşimli okuma sürecinde çocukların metne aktif katılımı kayda değer biçimde gözlemlenmiştir. Öğrenciler kahramanın seçimleri üzerine çıkarımlar yapmış, alternatif davranışlar önermiş ve metindeki çatışmaların olası çözümlerine ilişkin tahminlerde bulunmuştur. Açık uçlu tartışma aşamasında çocukların yanıtları daha sezgisel ve deneyim odaklı bir nitelik kazanmıştır. "Barış Treni nasıl bir şeydir?", "Trene kimler binebiliyordur?" ve "Nasıl huzur içinde yaşanılabilir?" gibi sorular, çocukların kendi ahlâkî muhakemelerini sözel olarak ortaya koyma fırsatı yaratmıştır.

Yaratıcı drama aşaması, kavramın bedensel ve etkileşimsel düzeyde içselleştirildiği belirleyici aşama olarak öne çıkmıştır. Çocuklar metindeki barış değerlerini rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerle kendi bedenleriyle yeniden üretmiş; barışı kavramsal bir tanımlama düzeyinden yaşantısal bir tecrübe düzeyine taşımıştır. Bu süreçte çocukların hem birbirleriyle iş birliğine girdikleri hem de barış olgusuyla empatik bir bağ kurdukları gözlenmiştir.

Uygulama tamamlandıktan sonra aynı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, çocukların kavrayışında belirgin bir tematik dönüşüm gözlenmiştir. Yanıtlar artık negatif barış (yokluk üzerinden tanım) ekseninden uzaklaşıp pozitif barış değerlerini (yapma-etme üzerinden tanım) merkeze almaktadır. Öğrenci yanıtlarındaki başat tematik örüntüler şu başlıklar altında derlenebilir: (a) yardımlaşma ve dayanışma ("arkadaşıma yardım etmek" gibi), (b) beraber oynama ve yaşama, (c) duygudaşlık ve şefkat ("birinin üzgünken yanında olmak" gibi), (d) empati ve hoşgörü, (e) iş birliği ve uzlaşma. Bu örüntüler, kuramsal çerçevede tanımlanan pozitif barış kavrayışıyla doğrudan örtüşmektedir.

Bu dönüşüm teknik anlamda yalnızca bir "yanıt değişikliği" olarak değerlendirilemez; daha derinde bir kavrayış değişikliğine işaret etmektedir. Çocuk barışı dışarıdan dayatılmış bir tanım olarak değil; kendi arkadaşlık, paylaşma ve empati deneyimlerinden inşa edilmiş bir anlam olarak ifade etmeye başlamıştır. Bulgu, Karababa'nın (2017) yazınsal nitelikli kitapların çocuklarda barış eğitimi konusunda farkındalık oluşturma kapasitesine ilişkin tespitiyle örtüşmekte; aynı zamanda Güzelyurt'un (2022) resimli çocuk kitaplarının soyut kavramları somutlaştırma işleviyle de uyum göstermektedir.

Bulguların bütününe değerlendirdiğimizde, etkileşimli okuma, açık uçlu tartışma ve yaratıcı drama tekniklerinin bütünleşik kullanımının çocukların barış kavrayışında negatif eksenden pozitif eksene doğru anlamlı bir geçiş ürettiği söylenebilir. Bu geçiş, kavramın yalnızca bilişsel düzeyde değil duyuşsal ve davranışsal düzeyde de bir izi olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, 2011 yılından itibaren yakın coğrafyamızda süregelen savaşların ve göç olgusunun çocukların gündelik gerçekliğinin bir parçası hâline gelmesinden hareketle, barış eğitiminin çocuk edebiyatı aracılığıyla nasıl yürütülebileceğini birinci sınıf düzeyinde bir uygulama üzerinden ele almıştır. Çalışmanın bulguları üç ana başlıkta özetlenebilir.

İlk olarak; etkileşimli okuma, açık uçlu tartışma ve yaratıcı drama tekniklerinin bütünleşik kullanımının, birinci sınıf düzeyindeki çocukların barış kavrayışında negatif eksenden pozitif eksene doğru gözlemlenebilir bir değişim ürettiği görülmüştür. Bu değişim çocukların yanıtlarındaki tematik örüntülerin yokluk merkezli tanımlamadan yapma-etme merkezli tanımlamaya doğru kayışıyla somutlaşmıştır.

İkinci olarak; çocuk edebiyatının soyut bir kavram olan barışı somutlaştırma kapasitesi uygulamada açık biçimde doğrulanmıştır.

Üçüncü olarak; çocuk edebiyatına dayalı barış eğitimi, kavramı dışarıdan dayatılmış bir tanım olarak ezberletmek yerine çocuğun kendi yaşam deneyimleri içinden inşa etmesine imkân tanımıştır.

Çalışmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma 14 öğrencilik bir grupta yürütülmüş; nitel araştırma desenine uygun bir derinlik elde edilmiş ancak istatistiksel genelleme amaçlanmamıştır. Uygulama süresi kısa tutulduğundan, kavrayış değişikliğinin uzun vadeli kalıcılığı bu çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir. Söz konusu sınırlılıklar; daha geniş örneklemelerle, daha uzun süreli izleme tasarımlarıyla ve farklı yaş grupları üzerinden yapılacak gelecek çalışmalarla aşılabılır.

Çalışmanın sınıf öğretmenliği alanına yönelik öne çıkan önerileri şu başlıklar altında özetlenebilir. Birincisi, barış eğitimi, ayrı bir ders olarak değil; Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerin doğal bir bileşeni olarak müfredat içerisine yerleştirilmelidir. İkincisi, sınıf öğretmenleri için barış izlekli nitelikli çocuk kitaplarına ilişkin bir kaynak haritası oluşturulmalı; bu haritada çocuğa görelilik, izleksel uygunluk ve yaş düzeyine uyum gibi kriterler esas alınmalıdır. Üçüncüsü, etkileşimli okuma, açık uçlu tartışma ve yaratıcı drama tekniklerinin bütünleşik kullanımı; öğretmen eğitimi programlarında uygulamalı olarak ele alınmalıdır. Dördüncüsü, mülteci ve göç olgusunun çocuk yaşantısı üzerindeki etkilerini doğrudan tartışan kitaplara müfredatta yer açılmalı; Melanlioğlu'nun (2020) işaret ettiği gibi çocuğun bu olguyla edebiyat aracılığıyla yüzleşmesine imkân tanınmalıdır.

Çağın çatışmalarına çocuk kitaplarıyla direnmek; öğretmen için bir mesleki sorumluluk, çocuk için bir yetişkinlik provası, eğitim alanı içinse sürdürülebilir bir umut alanıdır. Bu alanda yürütülecek her uygulamalı çalışma; barış kültürünün küçük yaşlardan itibaren inşa edilebilir, ölçülebilir ve kalıcı bir kazanım hâline getirilebilir olduğuna ilişkin kanıtları çoğaltacaktır.

Kaynakça

- Başoğlu, N., & Sicim Sevim, B. (2025). Bibliyoterapi ile *Dönme Dolap* adlı çocuk kitabının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1485–1500. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1554816>
- Çevik, A., & Müldür, M. (2021). Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: *Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar* örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1027–1048.
- Güzelyurt, T. (2022). An investigation of the concept of war and peace in illustrated children's books. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 273–292. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1020036>
- Aktaş, Ö., & Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 131–150. <https://doi.org/10.20296/tsad.21718>
- Karababa, S. (2017). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının barış eğitiminde farkındalık oluşturma bağlamında incelenmesi*. Central and Eastern European Online Library (CEEOL).
- Karadağ, N. (2020). Çetin Öner'in *Mavi Kuşu Gören Var Mı?* ile *Kargalar Kara Değildi* adlı romanlarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(2), 29–44.
- Kıymaz, M. S., & Kıymaz, N. (2015). Türk çocuk edebiyatındaki savaş ve göç konulu hikâyelerin *İleri Yavrutürk Çocuk Dergisi*'ndeki örnekleri üzerine bir araştırma. *Kent Akademisi*, 8(24), 162–172.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 665–691.
- Sağsöz, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden "kültürel farkındalık" bileşeni açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 24–46. <https://doi.org/10.32600/huefd.489181>
- Tufaner, Ç. (2022). Uluslararası Hans Christian Andersen Çocuk Edebiyatı Ödülü'ne genel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(3), 1112–1129.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Barış*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Özel Gereksinimli Bireylerde Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Standart Testler: TEMA-3 ve KeyMath Üzerine Bir Anlatısal İnceleme

Standardized Tests Used in the Assessment of Mathematical Skills in Individuals with Special Needs: A Narrative Review on TEMA-3 and KeyMath

Muhammed Celal URAS

Özet

Özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesi, yalnızca bireyin mevcut performansını belirlemeye hizmet eden teknik bir süreç değildir. Aynı zamanda öğretim hedeflerinin belirlenmesi, uygun müdahalelerin yapılandırılması, ilerlemenin izlenmesi ve bireyselleştirilmiş öğretim kararlarının verilmesi bakımından özel eğitimin temel bileşenlerinden biridir. Bununla birlikte, alandaki çalışmalar incelendiğinde standart testlerin kullanım örüntülerinin eşit olmadığı görülmektedir. Bazı testler erken çocukluk matematik gelişimini değerlendirmede öne çıkarken, bazıları daha ileri yaş gruplarında tanılama, yerleştirme ve öğretim planlaması amacıyla tercih edilmektedir. Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testleri genel bir çerçevede sunmak, ardından literatürde daha görünür ve işlevsel iki ölçme hattı olan TEMA-3 ve KeyMath ölçme araçlarını ayrıntılı biçimde incelemektir. Çalışma anlatısal derleme ve doküman incelemesi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda Web of Science, Scopus ve ERIC veritabanlarında, ayrıca Google Scholar üzerinde, "TEMA*", "KeyMath*", "mathematics assessment", "early mathematics skill*", "number sense", "special education*", "autism spectrum disorder*" ve "intellectual disabilit*" gibi anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonları kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesine ve standart test kullanımına odaklanan erişilebilir çalışmalar ile ölçme aracı dokümanları incelemeye dahil edilmiştir. İnceleme sonucunda TEMA-3'ün özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde, erken dönem sayı becerileri, sayı hissi, karşılaştırma, bire bir eşleme ve hesaplama becerisi alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu testin otizm spektrum bozukluğu, hafif zihinsel yetersizlik, iştme yetersizliği ve karma engel gruplarında hem müdahale çıktısı hem de betimsel profil aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, KeyMath testi daha geniş yaş aralıklarında, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde, kavramsal bilgi, işlemler, problem çözme, sözel problem ve kesirler gibi alanlarda tanılayıcı yerleştirme, hedef beceri belirleme ve program etkililiğini izleme amacıyla daha sık kullanılmaktadır. Bulgular, TEMA-3'ün erken dönem matematikte, KeyMath testlerinin ise daha geniş kapsamlı matematik profili ve öğretim planlamasında merkezî bir konumda olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatürü tek bir standart test etrafında şekillenmemekte, ancak TEMA-3 ve KeyMath ölçme araçlarının kullanım sıklığı, kapsadıkları yaş aralığı ve işlev çeşitliliği bakımından alanda ayırt edici bir görünürlük sergilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Matematik Değerlendirme, TEMA-3, KeyMath, Standart Testler

Abstract

Assessment of mathematical skills in individuals with special needs is not simply a technical process aimed at determining current performance levels. It also represents one of the fundamental components of special education in terms of identifying instructional goals, structuring appropriate interventions, monitoring progress, and making individualized instructional decisions. However, examination of the literature indicates that the use patterns of standardized tests are not evenly distributed across the field. While some instruments are more prominent in the assessment of early childhood mathematics

development, others are preferred for diagnostic evaluation, placement, and instructional planning in older age groups. The purpose of this study is to provide a general overview of the standardized tests used in the assessment of mathematical skills in individuals with special needs and subsequently to examine in detail two assessment lines that appear particularly visible and functional in the literature: TEMA-3 and KeyMath assessment tools. The study was conducted using a narrative review and document analysis approach. Within this scope, searches were carried out in the Web of Science, Scopus, and ERIC databases, as well as Google Scholar, using different combinations of keywords such as “TEMA*,” “KeyMath*,” “mathematics assessment,” “early mathematics skill*,” “number sense,” “special education*,” “autism spectrum disorder*,” and “intellectual disability*.” Studies and assessment tool documents focusing on the evaluation of mathematical skills and the use of standardized tests in individuals with special needs were included in the review process when accessible. The review findings indicated that TEMA-3 primarily focuses on early number skills, number sense, comparison, one-to-one correspondence, and computation skills, particularly during the preschool and elementary school years. The test has been used both as an intervention outcome measure and as a descriptive profiling tool among individuals with autism spectrum disorder, mild intellectual disability, hearing impairment, and multiple disabilities. In contrast, KeyMath assessments appear more prominent across broader age ranges, particularly at the elementary and middle school levels, for purposes such as diagnostic placement, target skill identification, and monitoring program effectiveness in areas including conceptual knowledge, operations, problem solving, word problems, and fractions. The findings suggest that TEMA-3 occupies a central role in the assessment of early mathematics skills, whereas KeyMath assessments are more strongly associated with comprehensive mathematical profiling and instructional planning. Consequently, the literature on mathematics assessment in individuals with special needs is not organized around a single standardized test. Nevertheless, TEMA-3 and KeyMath assessment tools demonstrate a distinctive level of visibility in the field in terms of frequency of use, breadth of age coverage, and diversity of functions.

Keywords: Special Education, Mathematics Assessment, TEMA-3, KeyMath, Standardized Tests

Giriş

Özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesi, yalnızca öğrencinin mevcut akademik performansını belirlemeye yönelik teknik bir süreç değildir. Değerlendirme sonuçları öğretim hedeflerinin belirlenmesi, uygun müdahalelerin planlanması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve öğretim sürecindeki ilerlemenin izlenmesi açısından özel eğitimin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Matematik performansına ilişkin elde edilen veriler, öğrencinin hangi beceri alanlarında desteğe ihtiyaç duyduğunu belirlemenin yanı sıra, öğretimsel uyarlamaların nasıl yapılandırılacağına ilişkin kararları da doğrudan etkilemektedir. Salvia vd. (2017), değerlendirme sürecinin yalnızca eksikliklerin belirlenmesine değil, öğretimsel kararların yapılandırılmasına da hizmet ettiğini belirtmektedir. Özellikle erken matematik becerilerinde yaşanan güçlüklerin zamanında belirlenmesi, ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek akademik ve işlevsel sorunların azaltılması açısından önemli görülmektedir. Sayı hissi, bire bir eşleme, işlemsel yeterlik ve problem çözme gibi becerilerde yaşanan sınırlılıklar, öğrencilerin yalnızca okul performansını değil, günlük yaşamda bağımsız işlevselliklerini de etkileyebilmektedir. İşlevsel matematik becerilerinin günlük yaşam etkinlikleri, para kullanımı, zaman yönetimi ve bağımsız karar verme süreçleriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Browder & Spooner, 2011; Gersten vd., 2009)

Özel eğitim literatüründe matematik becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan standart testlerin geniş bir çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bazı ölçme araçları genel akademik başarıyı değerlendiren kapsamlı psikoeğitsel bataryalar içerisinde matematik alt testleri sunarken, bazıları doğrudan matematik performansına odaklanan tanılayıcı araçlar olarak geliştirilmiştir. Wechsler Individual Achievement Test (WIAT) ve Kaufman Test of Educational Achievement (KTEA) gibi başarı testleri, matematik performansını okuma ve yazma gibi diğer akademik alanlarla birlikte değerlendiren geniş kapsamlı ölçme araçları arasında yer almaktadır. Woodcock-Johnson Tests of Achievement ise akademik performans ile bilişsel süreçleri birlikte ele alan daha kapsamlı bir değerlendirme yapısı sunmaktadır (McDonough & Flanagan, 2016). Buna karşılık Peabody Individual Achievement Test (PIAT), daha kısa bireysel değerlendirme süreçleriyle akademik ilerlemenin izlenmesine odaklanan

araçlardan biri olarak kullanılmaktadır (Lazarus vd., 1989). Bu çeşitlilik, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirmesinin tek bir ölçme yaklaşımı etrafında şekillenmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, standart test kullanımının literatürde homojen bir örüntü sergilemediği görülmektedir. Bazı ölçme araçları erken dönem matematik gelişimine odaklanırken, bazıları daha çok tanılama, öğretimsel yerleştirme, başarı profili oluşturma ya da müdahale etkililiğini izleme amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle okul öncesi döneme yönelik değerlendirmelerde sayı hissi, sınıflama, karşılaştırma ve bire bir eşleme gibi gelişimsel matematik becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Buna karşılık ilkökul ve ortaokul düzeyindeki değerlendirme araçları daha çok işlemsel yeterlik, sözel problem çözme, kavramsal bilgi ve kesirler gibi akademik matematik alanlarına yoğunlaşmaktadır. Bu durum, matematik değerlendirme araçlarının yalnızca yaş düzeyine göre değil, değerlendirme amacı doğrultusunda da farklılaştığını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde standart matematik testlerinin kullanım amaçlarının zaman içerisinde belirgin biçimde değiştiği görülmektedir. Erken dönem çalışmalarda değerlendirme süreçleri daha çok tanısal doğruluk, akademik başarı karşılaştırması ve özel eğitim yerleştirme kararlarıyla ilişkilendirilmiştir. Özellikle öğrenme güçlüğü literatüründe yürütülen ilk çalışmalar, farklı başarı testlerinin tanısal yeterliklerini karşılaştırmaya odaklanmıştır (Tinney, 1975). Benzer biçimde KeyMath-Revised'in tanısal doğruluğunu inceleyen araştırmalar, matematik performansının değerlendirilmesinde standart testlerin yerleştirme kararları açısından önemine dikkat çekmiştir (Eaves, 1992). Ancak sonraki yıllarda matematik değerlendirme literatürünün daha gelişimsel ve işlevsel bir yapıya yöneldiği görülmektedir. Güncel çalışmalar, matematik performansını yalnızca akademik başarı düzeyiyle açıklamamakta; yürütücü işlevler, dikkat süreçleri, dil becerileri ve bilişsel kontrol gibi değişkenlerle ilişkili biçimde ele almaktadır. Hafif düzey zihinsel yetersizlik bağlamındaki araştırmalar, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin matematik performansı ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Foster vd., 2015). Benzer biçimde, dikkat eksikliği ve matematik öğrenme güçlüğüne odaklanan araştırmalar yürütücü kontrol becerilerinin matematik başarısındaki rolüne dikkat çekmektedir. Bu dönüşüm, standart matematik testlerinin yalnızca akademik başarıyı belirleyen araçlar olarak değil, matematik performansının altında yatan bilişsel süreçleri anlamaya katkı sağlayan değerlendirme araçları olarak da kullanılmaya başlandığını göstermektedir. Son yıllarda standart matematik testleri müdahale etkililiğini değerlendirme amacıyla daha görünür hale gelmiştir. Erken müdahale programları, dijital öğretim uygulamaları ve bilişsel destek temelli matematik müdahaleleri standartlaştırılmış ölçme araçlarının kullanımını artırmıştır. Okulöncesi matematik öğretim programlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar, standart matematik ölçümlerini müdahale çıktılarının değerlendirilmesinde önemli bir bileşen olarak kullanmaktadır (Clarke vd., 2015). Güncel çalışmalar ayrıca dijital öğretim uygulamalarının erken matematik becerileri üzerindeki etkilerini incelemeye yönelmiştir. Özellikle zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yürütülen araştırmalarda dijital hikâye temelli öğretim uygulamalarının erken matematik gelişimiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Altındağ Kumaş, 2024). Bu eğilim, özel eğitimde matematik değerlendirmesinin yalnızca tanısal bir süreç olmaktan çıkarak öğretimsel ve gelişimsel ilerlemeyi izlemeye yönelik daha dinamik bir yapıya dönüştüğünü düşündürmektedir.

Özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesindeki bu geniş ölçme ekosistemi içerisinde bazı değerlendirme araçlarının literatürde daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Özellikle Test of Early Mathematics Ability-Third Edition (TEMA-3) ve KeyMath-3 Diagnostic Assessment (KeyMath-3) ölçme araçları, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesine odaklanan çalışmalarda dikkat çekici bir görünürlük sergilemektedir. Ancak bu görünürlük yalnızca kullanım sıklığıyla açıklanabilecek bir durum değildir. İncelenen çalışmalar, bu iki ölçme hattının farklı değerlendirme işlevleri doğrultusunda ayrıştığını göstermektedir. TEMA-3 daha çok erken matematik gelişimi, sayı hissi, bire bir eşleme ve informal-formal matematik becerileriyle ilişkilendirilirken, KeyMath-3 daha geniş yaş aralıklarında matematik başarı profili, işlemsel yeterlik, problem çözme ve öğretimsel planlama süreçleriyle bağlantılı görünmektedir. TEMA-3'ün gelişimsel matematik becerilerine duyarlı yapısı özellikle okul öncesi dönemdeki değerlendirmelerde yoğunlaşmaktadır (Ginsburg & Baroody, 2003). Buna karşılık KeyMath-3, temel kavramlar, işlemler ve uygulamalar olmak üzere çok alanlı yapısıyla daha kapsamlı matematik profilleri oluşturmaya olanak sağlamaktadır (Connolly, 2007).

Literatürde bu iki testin farklı özel gereksinim gruplarında farklı işlevlerle kullanıldığı da görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği ve gelişimsel yetersizlik çalışmalarında TEMA-3 daha çok erken sayı becerilerinin değerlendirilmesi ve müdahale çıktılarının izlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklarla yürütülen çalışmalar, özellikle sayı temelli erken matematik becerilerinde gelişimsel farklılıklara yoğunlaşmaktadır (Pagliaro & Kritzer, 2013). Buna karşılık, KeyMath-3 ölçme araçları öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik literatüründe daha belirgin görünmektedir. Özellikle matematik performansının dilsel yük taşıyan görevlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar, KeyMath maddelerinin yalnızca matematiksel işlem gerektirmediğini, aynı zamanda dilsel işleme süreçleriyle de ilişkili olabileceğini göstermektedir (Rhodes vd., 2015). Bu durum, standart matematik değerlendirme araçlarının yalnızca matematik performansını değil, matematikle ilişkili bilişsel ve dilsel süreçleri de dolaylı biçimde yansıtabildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirmesine ilişkin literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut çalışmalar çoğunlukla belirli bir ölçme aracını kendi araştırma bağlamı içerisinde kullanmakta, ancak standart testlerin hangi gelişimsel dönemlerde, hangi özel gereksinim gruplarında ve hangi değerlendirme işlevleri doğrultusunda yoğunlaştığını karşılaştırmalı biçimde incelememektedir. Özellikle TEMA-3 ve KeyMath-3 ölçme araçlarının neden belirli araştırma alanlarında daha görünür hale geldiği ve diğer standart testlerden hangi yönleriyle ayrıştığı yeterince tartışılmamaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma, yalnızca standart matematik testlerini tanıtmayı değil, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatüründe ortaya çıkan kullanım örüntülerini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testleri incelemek ve özellikle TEMA-3 ile KeyMath-3 ölçme araçlarının hangi gelişimsel dönemlerde, hangi özel gereksinim gruplarında ve hangi değerlendirme işlevleri doğrultusunda öne çıktığını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Çalışma ayrıca standart matematik testlerinin tarihsel ve işlevsel dönüşümünü tartışmayı, değerlendirme amaçlarına göre ortaya çıkan kullanım örüntülerini görünür hale getirmeyi ve araştırmacılar ile uygulayıcılar için test seçimine yönelik kavramsal bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma anlatsal derleme yaklaşımına dayanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testlerin kullanım örüntülerini incelemek ve özellikle Test of Early Mathematics Ability-Third Edition (TEMA-3) ile KeyMath-3 Diagnostic Assessment (KeyMath-3) ölçme araçlarının literatürde neden daha görünür hale geldiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda inceleme süreci, testlerin yalnızca teknik özelliklerine değil, aynı zamanda hangi gelişimsel dönemlerde, hangi özel gereksinim gruplarında ve hangi araştırma amaçları kapsamında kullanıldıklarına odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır. Sistematik derlemelerden farklı olarak bu çalışma, belirli bir müdahalenin etki büyüklüğünü hesaplamak yerine, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatüründe ortaya çıkan kullanım örüntülerini ve değerlendirme eğilimlerini karşılaştırmalı biçimde görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma, standart testlerin psikometrik üstünlüklerini karşılaştırmaktan çok, literatürde hangi değerlendirme işlevleri doğrultusunda konumlandıklarını incelemeye odaklanmıştır.

Tarama süreci iki aşamalı biçimde yürütülmüştür. İlk aşamada özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testlere ilişkin genel literatür incelenmiştir. Bu süreçte WIAT, KTEA, PIAT ve Woodcock-Johnson Tests of Achievement, TEMA-3 ve KeyMath-3 gibi matematik değerlendirmesinde kullanılan farklı ölçme araçlarını içeren çalışmalar değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise literatürde daha belirgin bir görünürlük sergilediği belirlenen TEMA-3 ve KeyMath-3 ölçme araçlarına odaklanan çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu ikinci aşamada özellikle testlerin hangi gelişimsel dönemlerde, hangi özel gereksinim gruplarında ve hangi değerlendirme amaçları doğrultusunda kullanıldığı üzerinde durulmuştur. Tarama sürecinde Web of Science, Scopus, ERIC ve Google Scholar veritabanları kullanılmıştır. Bu kapsamda “TEMA*,” “KeyMath*,” “mathematics assessment,” “early mathematics skill*,” “number sense,” “special education*,” “autism spectrum disorder*,” “intellectual disability*,” “learning disabilities,” “neurodevelopmental difficulties,” “mathematics intervention” ve “mathematics achievement” gibi anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonlarıyla taramalar gerçekleştirilmiştir. Özellikle ikinci aşamada TEMA-3 ve KeyMath-3

ölçme araçlarını doğrudan içeren çalışmalara ulaşabilmek amacıyla daha odaklı sorgular kullanılmıştır. Bu süreçte özel gereksinimli bireylerde standart matematik değerlendirme araçlarının kullanımını açık biçimde rapor eden çalışmalar öncelikli olarak dikkate alınmıştır. İncelemeye, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesine odaklanan, standartlaştırılmış matematik testlerinin açık biçimde kullanıldığı ve test kullanım amacının belirlenebildiği çalışmalar dahil edilmiştir. Bunun yanında test kılavuzları, teknik raporlar ve ölçme araçlarının gelişimsel yapısını açıklayan temel kaynaklar da değerlendirilmiştir. Genel matematik başarısına odaklanan ancak özel gereksinim gruplarıyla ilişkilendirilmeyen çalışmalar ile standartlaştırılmış matematik değerlendirme araçlarını açık biçimde kullanmayan araştırmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Benzer biçimde, yalnızca psikometrik özelliklere odaklanan ve özel eğitim bağlamıyla doğrudan ilişki kurmayan çalışmalar da çalışmanın temel amacı doğrultusunda sınırlı düzeyde değerlendirilmiştir.

Çalışmalar üç temel ölçüte göre incelenmiştir. Birincisi, araştırmada standartlaştırılmış bir matematik testinin açık biçimde kullanılmış olmasıdır. İkincisi, çalışmanın özel gereksinimli bireyler ya da özel eğitim kapsamında değerlendirilen klinik veya eğitsel gruplar üzerinde yürütülmüş olmasıdır. Üçüncüsü ise testin araştırma içerisinde hangi amaçla kullanıldığının belirlenebilir olmasıdır. Bu doğrultuda çalışmalar iki ana eksenle sınıflandırılmıştır: (a) matematik öğretimi ya da müdahale etkililiğini inceleyen araştırmalarda kullanılan standart testler ve (b) matematik başarı profili, gelişimsel düzey belirleme, tanılama ya da ilişkisel inceleme amacıyla kullanılan standart testler. İnceleme sürecinde çalışmalar, kullanılan standart test türü, örneklem özellikleri, gelişimsel dönem, hedef matematik becerisi, değerlendirme amacı ve testin öğretimsel ya da tanısal işlevi açısından karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Her çalışma için kullanılan testin hangi beceri alanlarına odaklandığı, hangi yaş gruplarında tercih edildiği ve araştırma içerisindeki işlevi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ardından benzer örüntüler bir araya getirilerek karşılaştırmalı biçimde düzenlenmiştir. Bu süreçte aynı testin farklı araştırmalarda farklı işlevlerle kullanılabildiği dikkate alınmıştır. Örneğin, bazı çalışmalarda standart testler müdahale öncesi-sonrası değişimi belirlemek amacıyla kullanılırken, bazı araştırmalarda öğrencilerin matematik başarı profilini betimlemek, başlangıç düzeyini belirlemek ya da matematik performansının bilişsel ve dilsel değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu yaklaşım, özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatüründe ortaya çıkan işlevsel örüntülerin ve değerlendirme eğilimlerinin daha görünür hale getirilmesine olanak sağlamıştır.

Bulgular

Standart Matematik Değerlendirme Araçlarının Genel Görünümü

İncelenen çalışmalar, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde tek bir ölçme aracının baskın olmadığını göstermektedir. Literatürde hem genel akademik başarı bataryaları hem de doğrudan matematik becerilerine odaklanan tanılayıcı testler kullanılmaktadır. WIAT, KTEA, Woodcock-Johnson Tests of Achievement ve PIAT gibi araçlar daha geniş akademik başarı değerlendirmesi içinde matematik alt testleri sunarken, TEMA-3 ve KeyMath-3 doğrudan matematik performansını daha ayrıntılı biçimde değerlendirmeye yönelmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, genel akademik başarı testleri ile doğrudan matematik odaklı değerlendirme araçları arasında belirgin bir işlevsel ayrışma bulunmaktadır.

Tablo 1. Özel Gereksinimli Bireylerde Matematik Değerlendirmesinde Kullanılan Standart Testlerin İşlevsel Özellikleri

Ölçme aracı	Temel değerlendirme odağı	Kullanım düzeyi	Literatürdeki başlıca işlevi
WIAT	Genel akademik başarı içinde matematik performansı	Okul çağı ve ergenlik	Psikoeğitsel değerlendirme, akademik profil çıkarma
KTEA	Okuma, yazma ve matematik başarı alanları	Okul çağı	Öğrenme güçlüğü ve akademik başarı değerlendirmesi
Woodcock-Johnson Tests of Achievement	Akademik başarı ve bilişsel süreçlerle ilişkili performans	Geniş yaş aralığı	Tanılama, yönlendirme ve akademik profil oluşturma
PIAT	Genel akademik başarı	Çocukluk ve okul çağı	Kısa bireysel başarı değerlendirmesi

TEMA-3	Erken matematik becerileri ve sayı hissi	Okul öncesi ve erken ilköğretim İlkokuldan ergenliğe uzanan dönem	Gelişimsel değerlendirme, erken sayı becerileri, müdahale çıktısı
KeyMath-3	Matematik başarı profili		Tanılayıcı değerlendirme, öğretim planlama, beceri alanı belirleme

Bu genel görünüm, TEMA-3 ve KeyMath-3'ün diğer akademik başarı testlerinden farklı bir yerde konumlandığını göstermektedir. Geniş kapsamlı başarı testleri matematik performansını genel akademik yapı içinde değerlendirirken, TEMA-3 ve KeyMath-3 daha doğrudan matematik becerilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle söz konusu iki test, yalnızca kullanıldıkları çalışma sayısı bakımından değil, üstlendikleri değerlendirme işlevleri bakımından da ayrı bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Erken Matematik Değerlendirmesinde TEMA-3'ün Konumu

İncelenen kayıtlar, TEMA-3'ün özellikle erken matematik becerileri ve okul öncesi dönem değerlendirmelerinde yoğun biçimde kullanıldığını göstermektedir. Tablo 2'de özetlenen örüntüler, TEMA-3'ün özellikle erken sayı becerileri ve gelişimsel matematik performansı bağlamında yoğunlaştığını göstermektedir. Test daha çok sayı hissi, bire bir eşleme, karşılaştırma, sınıflama, sayma ve temel hesaplama becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Türkiye'deki çalışmalar da bu örüntüyü desteklemektedir. TEMA-3'ün 60–72 aylık çocuklar için uyarlama çalışması, testin Türkiye bağlamındaki erken matematik değerlendirmelerinde kullanılmasının temel dayanaklarından birini oluşturmuştur (Baran & Erdoğan, 2006). Sonraki çalışmalarda testin okul öncesi çocukların matematik yeteneklerini belirleme, eğitim programlarının etkisini değerlendirme ve erken matematik performansını gelişimsel açıdan inceleme amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Erdoğan vd., 2017; Ceylan & Ellez, 2020).

Tablo 2. TEMA-3 Kullanımının Literatürdeki Başlıca Örüntüleri

Kullanım alanı	Öne çıkan değerlendirme işlevi	Literatürdeki görünüm
Erken matematik becerileri	Sayma, karşılaştırma, bire bir eşleme ve sayı hissi	Okul öncesi dönemde gelişimsel performansı belirlemede kullanılır
Okul öncesi değerlendirme	Erken matematik yeterliğini belirleme	Ulusal literatürde özellikle 60–72 ay grubu çalışmalarında
Müdahale çıktısı	Program ya da öğretim uygulaması sonrası değişimi izleme	Manipülatif materyal, dijital oyun ve erken matematik programlarının etkisini değerlendirmede kullanılır
Otizm spektrum bozukluğu	Erken sayı becerilerini sayı hissi bağlamında inceleme	OSB'li çocukların erken matematik profillerini betimlemede kullanılmaktadır
Yerel literatür	Erken matematik performansını kültürel/bağlamsal düzeyde inceleme	Okul öncesi dönemdeki matematik değerlendirmesiyle ilişkili görünürlük sergiler

TEMA-3'ün özel gereksinimli bireyler bağlamındaki görünürlüğü özellikle erken çocukluk döneminde belirginleşmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarla yürütülen çalışmalar, testin erken sayı becerilerini sayı hissi bağlamında değerlendirmek için kullanılabildiğini göstermektedir (Uras vd., 2024). Benzer biçimde, işitme yetersizliği olan çocuklarla yürütülen araştırmalarda TEMA-3 erken matematik becerilerindeki gelişimsel farklılıkları ortaya koymak için tercih edilmiştir (Pagliaro & Kritzer, 2013). Bu bulgular, TEMA-3'ün özel gereksinim gruplarında daha çok erken dönem matematik performansını betimleme ve müdahale öncesi-sonrası değişimi izleme işleviyle kullanıldığını göstermektedir. Ulusal çalışmalar da TEMA-3'ün yalnızca özel gereksinimli çocuklarla sınırlı olmadığını, daha geniş okul öncesi matematik değerlendirme literatüründe de önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Ancak bu durum, özel gereksinimli bireylerdeki kullanımını zayıflatmamakta; aksine testin erken matematik gelişimini değerlendirme konusundaki işlevsel konumunu güçlendirmektedir. Bu nedenle TEMA-3, özel eğitim bağlamında özellikle erken gelişimsel matematik becerilerinin belirlenmesi, müdahale etkilerinin izlenmesi ve sayı hissi temelli performans farklılıklarının betimlenmesi açısından merkezi bir araç olarak değerlendirilebilir.

KeyMath-3'ün Tanılayıcı ve Öğretimsel İşlevleri

KeyMath-3 ve önceki KeyMath sürümleri, TEMA-3'ten farklı olarak daha geniş yaş aralığında ve daha kapsamlı matematik becerilerini değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü üzere KeyMath-3, özellikle tanılayıcı değerlendirme, problem çözme ve öğretimsel planlama süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. İncelenen çalışmalar, KeyMath'in özellikle matematik başarı profili, problem çözme, işlemler, sözel problemler ve kavramsal bilgi alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Erken dönem çalışmalar daha çok KeyMath'in diğer başarı testleriyle karşılaştırılmasına ve tanısal doğruluğuna odaklanmıştır (Eaves, 1992; Tinney, 1975). Bu durum, KeyMath'in özel eğitim literatüründeki ilk kullanım hattının tanılama ve başarı karşılaştırmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. KeyMath-3 Kullanımının Literatürdeki İşlevsel Özellikleri

Kullanım alanı	Öne çıkan değerlendirme işlevi	Literatürdeki görünüm
Matematik başarı profili	Güçlü ve sınırlı beceri alanlarını belirleme	Tanılayıcı değerlendirme ve öğretim planlamasında kullanılır
İşlemler ve problem çözme	Akademik matematik performansını ayırtılandırma	İlkokul ve ortaokul düzeyinde daha görünürdür
Öğrenme güçlüğü	Matematik performansını tanılayıcı açıdan değerlendirme	Erken dönem özel eğitim çalışmalarında belirgin bir kullanım alanı vardır
Zihinsel yetersizlik	Matematik performansını dilsel ve bilişsel yük bağlamında inceleme	KeyMath maddelerinin dilsel karmaşıklığı tartışılmıştır
Öğretim planlama	Hedef becerileri ve müdahale alanlarını belirleme	Bireyselleştirilmiş öğretim kararlarını destekleyici işlev görür

KeyMath'in özel gereksinim gruplarındaki kullanımında dilsel ve bilişsel süreçlerle ilişkili bir yön de dikkat çekmektedir. Rhodes vd. (2015), KeyMath-Revised'in zihinsel yetersizlik ve dil güçlüğü olan çocuklarda yalnızca matematik performansını değil, dilsel işleme yükünü de yansıtabileceğini göstermiştir. Bu bulgu, KeyMath'in özellikle sözel problem çözme ve kavramsal matematik görevlerinde yalnızca matematiksel yeterliği değil, öğrencinin dilsel anlama kapasitesini de dolaylı biçimde yansıtabileceğini düşündürmektedir. Bu yönüyle KeyMath-3, TEMA-3'ten farklı bir değerlendirme hattı oluşturmaktadır. TEMA-3 daha çok erken matematik gelişimi ve sayı temelli becerilerle ilişkilidir. Buna karşılık KeyMath-3, daha geniş matematik alanlarını kapsayan tanılayıcı bir profil sunmaktadır. Bu nedenle KeyMath-3'ün özel eğitim literatüründeki ayırt edici işlevi, öğrencinin yalnızca genel matematik düzeyini belirlemek değil, hangi matematik alanlarında güçlü ya da sınırlı performans gösterdiğini ayrıntılı biçimde ortaya koymaktır.

Standart Matematik Testlerinin İşlevsel Dönüşümü

Bulgular, özel gereksinimli bireylerde standart matematik testlerinin kullanımında tarihsel bir dönüşüm olduğunu göstermektedir. Tablo 4, literatürdeki bu dönüşümün tanılama odaklı yaklaşımdan müdahale ve gelişimsel izleme odaklı bir yapıya doğru ilerlediğini göstermektedir. Erken dönem çalışmalar daha çok tanılama, başarı karşılaştırması ve özel eğitim yerleştirme kararlarına odaklanırken, güncel çalışmalar değerlendirme araçlarını müdahale etkilerini izleme, gelişimsel matematik profillerini belirleme ve bilişsel-dilsel süreçlerle matematik performansı arasındaki ilişkileri inceleme amacıyla kullanılmaktadır. Bu değişim, matematik değerlendirmesinin yalnızca performans belirleme işlevinden uzaklaşarak daha gelişimsel ve öğretimsel bir yapıya yöneldiğini göstermektedir.

Tablo 4. Standart Matematik Testlerinin Literatürdeki İşlevsel Dönüşümü

Dönem	Baskın değerlendirme eğilimi	Öne çıkan işlev
1970–1990	Tanılama ve başarı karşılaştırması	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde matematik performansının belirlenmesi
1990–2010	Tanılayıcı değerlendirme ve gelişimsel profil	Matematik becerilerinin alt alanlar düzeyinde incelenmesi
2010 sonrası	Müdahale etkililiği ve bilişsel ilişkiler	Matematik performansının yürütücü işlevler, dil ve dikkat süreçleriyle birlikte ele alınması
2020 sonrası	Dijital müdahaleler ve erken matematik izleme	Dijital oyun, dijital hikâye ve program temelli müdahalelerde standart test kullanımı

Erken dönem çalışmaların önemli bir bölümü, standart testlerin öğrencilerin matematik başarı düzeylerini belirleme ve farklı başarı testleri arasındaki uyumu inceleme amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Özellikle öğrenme gücü alanındaki araştırmalar, tanısal doğruluk ve başarı karşılaştırması üzerine yoğunlaşmıştır (Eaves, 1992; Tinney, 1975). Bu süreçte standart matematik testleri daha çok öğrencilerin akademik düzeylerini belirleyen ölçme araçları olarak değerlendirilmiştir.

Sonraki yıllarda ise değerlendirme anlayışının daha gelişimsel bir yapıya yöneldiği görülmektedir. Matematik performansının yalnızca doğru-yanlış temelli başarı ölçümleriyle açıklanamayacağına yönelik yaklaşım güçlenmiş; öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleri, gelişimsel performansları ve öğretimsel ihtiyaçları daha görünür hale gelmiştir. Özellikle TEMA-3'ün erken matematik becerilerini değerlendirmede yoğun biçimde kullanılmaya başlanması, erken çocukluk matematik değerlendirmesinin gelişimsel bir perspektife yöneldiğini göstermektedir. Bu süreçte standart testler yalnızca tanılama amacıyla değil, müdahale öncesi ve sonrası değişimi izleme amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır. Güncel çalışmaların önemli bir bölümü, standart matematik testlerini müdahale etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanmaktadır. Okul öncesi matematik programları, manipülatif materyal uygulamaları, dijital oyun temelli öğretim ve dijital hikâye uygulamaları standart testlerle değerlendirilen müdahale alanları arasında yer almaktadır (Altındağ Kumaş, 2024; Erdoğan vd., 2017; Toka & Büyüktaşkapu Soydan, 2025). Bu durum, standart matematik testlerinin artık yalnızca mevcut performansı belirleme amacıyla değil, öğretimsel değişimin ve gelişimsel ilerlemenin izlenmesi amacıyla da kullanıldığını göstermektedir. Özellikle erken matematik literatüründe değerlendirme araçlarının müdahaleye duyarlı yapılar olarak ele alınmaya başladığı dikkat çekmektedir.

Matematik Performansının Bilişsel ve Dilsel Boyutları

İncelenen çalışmalar, özel gereksinimli bireylerde matematik performansının yalnızca işlemsel yeterlik ya da akademik başarı düzeyiyle açıklanmadığını göstermektedir. Özellikle son yıllardaki araştırmalar, matematik becerilerinin yürütücü işlevler, dikkat süreçleri, dil becerileri ve fonolojik işleme gibi bilişsel değişkenlerle birlikte ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu eğilim, standart matematik testlerinin yalnızca başarı düzeyini belirleyen araçlar olarak değil, matematik performansını etkileyen bilişsel süreçleri dolaylı biçimde yansıtan değerlendirme araçları olarak da kullanılmaya başladığını göstermektedir. Özellikle öğrenme gücü ve zihinsel yetersizlik literatüründe matematik performansının dilsel boyutuna dikkat çekildiği görülmektedir. Sözel problem çözme, yönerge anlama ve matematiksel kavramların dilsel temsili gibi süreçlerin öğrencilerin performanslarını etkileyebileceği belirtilmektedir. Rhodes vd. (2015), KeyMath-Revised maddelerinin bazı öğrenciler için yalnızca matematiksel işlem gerektirmediğini, aynı zamanda önemli düzeyde dilsel işleme yükü taşıdığını belirtmiştir. Bu durum, özellikle sözel problem çözme görevlerinde düşük performansın her zaman doğrudan matematik yetersizliğinden kaynaklanmayabileceğini düşündürmektedir. Benzer biçimde yürütücü işlevler ve dikkat süreçleriyle matematik performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da arttığı görülmektedir. Özellikle dikkat eksikliği, çalışma belleği ve bilişsel kontrol süreçlerinin matematik performansını etkileyebileceği belirtilmektedir. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yürütülen araştırmalar, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin matematik performansı ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Foster vd., 2015). Bu bulgular, matematik performansının yalnızca işlemsel doğruluk üzerinden değerlendirilmesinin yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu eğilim, özellikle KeyMath-3 gibi kapsamlı matematik değerlendirme araçlarının neden daha görünür hale geldiğini açıklayan önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Çünkü söz konusu testler yalnızca işlemsel başarıyı değil, öğrencinin problem çözme, sözel anlama ve kavramsal matematik performansını da değerlendirmektedir. Bu durum, standart matematik testlerinin özel eğitim literatüründe giderek daha çok çok boyutlu değerlendirme araçları olarak konumlandığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, TEMA-3 ve KeyMath-3'ün özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatüründe aynı işlevi üstlenmediği görülmektedir. TEMA-3 daha çok erken matematik gelişimi, sayı hissi ve müdahale duyarlılığıyla ilişkilendirilirken, KeyMath-3 daha geniş kapsamlı matematik profili, tanılama, öğretimsel planlama ve problem çözme süreçleriyle bağlantılı görünmektedir. Bu nedenle iki testin literatürdeki görünürlüğü yalnızca kullanım sıklıklarıyla değil,

farklı gelişimsel dönemler ve farklı değerlendirme amaçları doğrultusunda üstlendikleri işlevlerle açıklanabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testlerin tek boyutlu bir ölçme sistemi oluşturmadığını göstermektedir. Bulgular, farklı testlerin belirli gelişimsel dönemler, değerlendirme amaçları ve öğretimsel gereksinimler doğrultusunda ayrıştığını ortaya koymaktadır. Özellikle TEMA-3 ve KeyMath ölçme araçlarının literatürde daha görünür hale gelmesi, yalnızca kullanım sıklıklarıyla açıklanabilecek bir durum değildir. Bu görünürlük, söz konusu testlerin özel eğitim bağlamında üstlendikleri işlevsel rollerle daha yakından ilişkilidir. Dolayısıyla matematik değerlendirme literatürünün homojen bir yapıdan çok, farklı gereksinimlere göre biçimlenen çok katmanlı bir değerlendirme ekosistemi oluşturduğu söylenebilir. Bulgular, TEMA-3'ün özellikle erken matematik gelişimi ve sayı hissi bağlamında yoğunlaştığını göstermektedir. Testin okul öncesi dönemde yaygın biçimde kullanılması, erken matematik becerilerinin gelişimsel açıdan değerlendirilmesine yönelik ilginin arttığını düşündürmektedir. Erken matematik becerilerinin ilerleyen akademik matematik performansıyla ilişkili olduğu uzun süredir vurgulanmaktadır. Bu nedenle TEMA-3'ün sayı hissi, bire bir eşleme ve temel sayı ilişkilerini değerlendirmede sık tercih edilmesi şaşırtıcı görünmemektedir. Özellikle işitme yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu bağlamındaki çalışmalar, erken sayı becerilerindeki gelişimsel farklılıkların standart matematik testleri aracılığıyla daha görünür hale getirilebildiğini göstermektedir (Pagliaro & Kritzer, 2013). Bu durum, erken matematik değerlendirmesinin yalnızca mevcut performansı belirlemeye değil, gelişimsel riskleri erken dönemde fark etmeye yönelik bir işlev üstlendiğini düşündürmektedir.

TEMA-3'ün müdahale araştırmalarında sık kullanılması da dikkat çekici bir başka örüntüdür. Özellikle okul öncesi matematik programları, manipülatif materyal uygulamaları ve erken müdahale çalışmalarında testin müdahaleye duyarlı bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de yürütülen çalışmalar da benzer biçimde TEMA-3'ün gelişimsel matematik performansını izleme amacıyla kullanıldığını göstermektedir (Ceylan & Ellez, 2020; Erdoğan vd., 2017). Bu eğilim, matematik değerlendirmesinin özel eğitim literatüründe giderek daha öğretimsel ve gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınmaya başladığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle standart testler yalnızca öğrencinin ne bildiğini belirleyen araçlar olmaktan uzaklaşmakta, öğretimsel değişimi izlemeye duyarlı yapılar haline gelmektedir.

KeyMath ölçme araçlarının ise daha farklı bir değerlendirme hattı oluşturduğu görülmektedir. Bulgular, KeyMath'in özellikle problem çözme, işlemler, kavramsal bilgi ve matematik başarı profili belirleme süreçlerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, testin daha çok tanılayıcı değerlendirme ve öğretimsel planlama süreçleriyle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Connolly'nin (2007) belirttiği gibi KeyMath-3, matematik performansını tek boyutlu bir başarı puanı üzerinden değil, farklı matematik alanları üzerinden değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu yapı, öğrencilerin yalnızca genel başarı düzeylerini değil, hangi matematik alanlarında güçlü ya da sınırlı performans gösterdiklerini belirleme açısından önemli görünmektedir. KeyMath literatüründe dikkat çeken bir diğer nokta ise matematik performansının bilişsel ve dilsel süreçlerle birlikte ele alınmasıdır. Özellikle sözel problem çözme görevlerinde düşük performansın her zaman doğrudan matematik yetersizliğiyle açıklanamayabileceği görülmektedir. Bazı çalışmalar, standart matematik testlerindeki performansın dilsel işleme yükünden de etkilenebileceğini göstermektedir (Rhodes vd., 2015). Benzer biçimde fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve yürütücü işlevler gibi bilişsel süreçlerin matematik performansıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yürütülen araştırmalar, matematik performansının yalnızca işlemsel doğruluk üzerinden değerlendirilmesinin yetersiz kalabileceğini göstermektedir (Foster vd., 2015). Bu eğilim, standart matematik testlerinin özel eğitim literatüründe giderek daha çok çok boyutlu değerlendirme araçları olarak konumlandığını düşündürmektedir.

Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri de standart matematik testlerinin kullanım amaçlarındaki dönüşümdür. Erken dönem çalışmalar daha çok tanılama, başarı karşılaştırması ve yerleştirme kararlarına odaklanırken, güncel araştırmalar değerlendirme araçlarını müdahale etkililiğini izleme, gelişimsel ilerlemeyi değerlendirme ve matematik performansının bilişsel bileşenlerini inceleme

amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle dijital öğretim uygulamaları ve teknoloji destekli müdahalelerin artmasıyla birlikte standart testlerin müdahaleye duyarlı ölçme araçları olarak daha görünür hale geldiği dikkat çekmektedir. Dijital hikâye temelli matematik öğretimi ve dijital oyun destekli uygulamalar üzerine yürütülen güncel çalışmalar bu dönüşümü desteklemektedir (Altındağ Kumaş, 2024). Bu durum, özel eğitimde matematik değerlendirmesinin yalnızca sonuç odaklı bir ölçme yaklaşımından uzaklaşarak daha süreç temelli bir yapıya yöneldiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, TEMA-3 ve KeyMath ölçme araçlarının özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirme literatüründe aynı işlevi üstlenmediği görülmektedir. TEMA-3 daha çok erken matematik gelişimi, sayı hissi ve müdahale duyarlılığıyla ilişkilendirilirken, KeyMath daha geniş kapsamlı matematik profili, tanılama, öğretimsel planlama ve problem çözme süreçleriyle bağlantılı görülmektedir. Bu durum, standart matematik testlerinin özel eğitim bağlamındaki işlevinin yalnızca öğrencinin mevcut performansını belirlemekle sınırlı olmadığını göstermektedir. Söz konusu araçlar aynı zamanda öğretimsel gereksinimlerin belirlenmesi, müdahale süreçlerinin yapılandırılması ve gelişimsel ilerlemenin izlenmesi açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerde matematik değerlendirmesinin, tek boyutlu başarı ölçümlerinden ziyade gelişimsel, bilişsel ve öğretimsel bileşenleri birlikte dikkate alan daha bütüncül bir perspektifle ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışma bazı sınırlılıklar içermektedir. İnceleme süreci erişilebilir çalışmalar ve belirli veritabanlarıyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışma sistematik derleme ya da meta-analiz yaklaşımıyla yürütülmediği için çalışmaların metodolojik kalitesi nicel ölçütlerle değerlendirilmemiştir. Bunun yanında bazı standart testlerin farklı kültürel ve dilsel bağlamlarda sınırlı sayıda çalışmayla temsil edilmesi, değerlendirme uygulamalarının bütüncül biçimde yorumlanmasını güçleştirmektedir. Özellikle farklı özel gereksinim gruplarında kullanılan matematik değerlendirme araçlarını doğrudan karşılaştıran araştırmaların sınırlı olması, alandaki değerlendirme süreçlerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Gelecek araştırmalarda farklı özel gereksinim gruplarında kullanılan matematik değerlendirme araçlarının kültürel uyarlama süreçlerinin, müdahaleye duyarlılık düzeylerinin ve öğretimsel karar verme süreçleri üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilebilir. Ayrıca dijital değerlendirme uygulamalarının ve teknoloji destekli matematik ölçme araçlarının özel eğitim literatüründeki yerinin daha görünür hale gelmesi beklenmektedir. Özellikle erken matematik becerileri ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkinin boylamsal araştırmalarla incelenmesi, matematik değerlendirme literatürünün gelişimine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Altındağ Kumaş, Ö. (2024). The power of digital story in early mathematics education: Innovative approaches for children with intellectual disabilities. *PLoS ONE*, 19(4), e0302128. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302128>
- Baran, G., & Erdoğan, S. (2006). Erken matematik yeteneği testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(332), 32–38.
- Browder, D. M., & Spooner, F. (2011). Teaching students with moderate and severe disabilities. Guilford Press.
- Ceylan, M., & Ellez, A. M. (2020). Okul öncesi dönemde erken matematik yeteneği düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 292–315. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.648860>
- Clarke, B., Baker, S. K., Smolkowski, K., Doabler, C. T., Strand Cary, M., & Fien, H. (2015). Investigating the efficacy of a core kindergarten mathematics curriculum to improve student mathematics learning outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(3), 303–324. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.980021>
- Connolly, A. J. (2007). KeyMath 3 diagnostic assessment. Pearson.
- Eaves, R. C. (1992). Diagnostic accuracy of the Cognitive Levels Test, the KeyMath–Revised, and the Woodcock Reading Mastery Tests–Revised. *Diagnostique*, 17(3), 163–175. <https://doi.org/10.1177/153450849201700301>

- Erdoğan, S., Parpucu, N., & Boz, M. (2017). Sayı ve işlemlerle ilgili eğitim materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1777–1791. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342991>
- Foster, M. E., Sevcik, R. A., Ronski, M., & Morris, R. D. (2015). Effects of phonological awareness and naming speed on mathematics skills in children with mild intellectual disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 18(5), 304–316. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.843603>
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202–1242. <https://doi.org/10.3102/0034654309334431>
- Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). Test of Early Mathematics Ability (3rd ed.). Pro-Ed.
- Lazarus, B. D., McKenna, M. C., & Lynch, D. (1989). Peabody Individual Achievement Test-Revised (PIAT-R). *Diagnostic*, 15(1-4), 135-148. <https://doi.org/10.1177/15345084890151-413>
- McDonough, E. M., & Flanagan, D. P. (2016). Use of the Woodcock–Johnson IV in the identification of specific learning disabilities in school-age children. In D. P. Flanagan & V. C. Alfonso (Eds.), *WJ IV clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 211–252). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802076-0.00008-6>
- Pagliaro, C. M., & Kritzer, K. L. (2013). The math gap: A description of the mathematics performance of preschool-aged deaf/hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 139-160. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens070>
- Rhodes, K. T., Branum-Martin, L., Morris, R. D., Ronski, M. A., & Sevcik, R. A. (2015). Testing math or testing language? The construct validity of the KeyMath-Revised for children with intellectual disability and language difficulties. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(6), 542-568. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.6.542>
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2017). Assessment in special and inclusive education (13th ed.). Cengage Learning.
- Tinney, F. A. (1975). A comparison of the KeyMath Diagnostic Arithmetic Test and the California Arithmetic Test used with learning-disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 8(5), 313–315. <https://doi.org/10.1177/002221947500800513>
- Toka, B., & Büyüktaşkapu Soydan, S. (2025). Investigating the effect of an interactive educational digital game program on disadvantaged children's mathematical skills and working memory performance. *Journal of Inquiry Based Activities*, 15(2), 125–145.
- Uras, M. C., Soyulu, Y., & Karakuş, H. (2024). Investigation of early childhood number skills of preschool children with autism spectrum disorder in the context of number sense. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 50-70. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1371530>

2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Yapılarının Konumlandırılması: Karşılaştırmalı Bir İnceleme

The Positioning of Linguistic Structures in the 2019 and 2024 Elementary School Turkish Curriculum: A Comparative Study

Safiye Sinem Zengin Gökcek & Ömür Sadioğlu

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkököl Türkçe dersi öğretiminde 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını, bu programların dil bilgisi öğretimi yönünden benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada analitik araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma materyali 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır (İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflar) . Söz konusu programlar incelendiğinde her ikisinin de tematik yapı, dört temel dil becerisinin ve söz varlığının geliştirilmesine yönelik hedeflerin ortak olduğu dikkati çekmektedir. Dil bilgisi öğretimi bağlamında ise iki programda da ezbere dayalı geleneksel dil bilgisi öğretimi yerine metin odaklı sezdirme yaklaşımı benimsenmiş olmasına rağmen yapısal bir farklılık mevcuttur: 2019 programında dil bilgisi kuralları okuma ve yazma alanları altında kazanımlar olarak listelenmiş ve bu kuralların metinler üzerinden sezdirilmesi esas alınmıştır. 2024 programında ise 'dil bilgisi' terimi yerine 'dil yapıları' kavramı tercih edilmiş; bu yapılar bağımsız birer kazanım olmaktan çıkarılarak beceri atölyeleri içerisinde becerilerle bütünleştirilmiş birer 'süreç bileşeni' olarak verilmiştir. Dolayısıyla 2024 programında dil yapıları sadece fark edilmesi gereken bir kural değil, anlam kurma sürecinde aktif olarak kullanılan işlevsel bir araç olarak ele alınmıştır. 2019 programında dil bilgisi kazanımlarının hangi temada işleneceği konusunda öğretmene esneklik tanınırken; 2024 programında her bir dil yapısının hangi tema ve metin bağlamında ele alınacağı önceden yapılandırılarak daha sistematik bir çerçeve sunulmuştur. Ayrıca yeni programda tema sayısının düşürülmesi dil yapılarının seçilen metin bağlamları içerisinde daha derinlemesine ve işlevsel bir şekilde ele alınmasına imkân sağlamıştır. 2019 programından farklı olarak 2024 programında; dil becerilerinin değer, eğilim ve disiplinler arası becerilerle bütünleşik olarak geliştirilmesi temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi, bağımsız birer ölçme unsuru olmaktan çıkarılarak; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerinde anlamı yapılandırmak için kullandıkları işlevsel birer araç (süreç bileşeni) olarak yapılandırılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma; 2024 programının, dil bilgisi öğretimini temalar ve beceri atölyeleri etrafında bütünleşmiş sistematik bir yapıya dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Bu yeni yapıyla birlikte dil bilgisi öğretimi değerler, eğilimler ve temel becerilerle iç içe geçmiş, anlam kurma sürecini destekleyen işlevsel bir süreç bileşeni rolünü üstlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, dil bilgisi, dil yapıları, Türkçe öğretim programı

Abstract

The purpose of this study is to examine how grammar instruction is addressed in the 2019 and 2024 Elementary School Turkish Language Curriculum and to identify the similarities and differences between these curricula in terms of grammar instruction. An analytical research method was employed in this study, and the data were analyzed through document review. The study materials consist of the 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Elementary School Turkish Language Curriculum (for grades 1, 2, 3, and 4). Upon examining these curricula, it is notable that both share common goals regarding thematic structure, the development of the four core language skills, and vocabulary. In the context of grammar instruction, although both curricula have adopted a text-based, intuitive approach instead of traditional, rote-based grammar teaching, a structural difference exists: In the 2019

curriculum, grammar rules are listed as learning outcomes under the reading and writing domains, and the focus is on deriving these rules from texts. In the 2024 curriculum, however, the term “grammar” has been replaced with the concept of “language structures”; these structures have been removed from being standalone learning outcomes and presented as “process components” integrated with skills within skill workshops. Consequently, in the 2024 curriculum, language structures are treated not merely as rules to be identified, but as functional tools actively used in the process of constructing meaning. While the 2019 curriculum granted teachers flexibility regarding which theme to address grammar learning outcomes in, the 2024 curriculum provides a more systematic framework by pre-structuring which theme and text context each language structure will be addressed within. Additionally, the reduction in the number of themes in the new curriculum has enabled language structures to be addressed in a more in-depth and functional manner within the selected text contexts. Unlike the 2019 curriculum, the 2024 curriculum adopts as a fundamental principle the integrated development of language skills alongside values, attitudes, and interdisciplinary skills. In this context, grammar has been removed from its role as an independent assessment element and restructured as a functional tool (process component) that students use to construct meaning in their listening, speaking, reading, and writing processes. Consequently, this study demonstrates that the 2024 curriculum has transformed grammar instruction into a systematic, integrated structure centered around themes and skill workshops. With this new structure, grammar instruction has become intertwined with values, attitudes, and core skills, assuming the role of a functional process component that supports the meaning-making process.

Keywords: Elementary school, grammar, language structures, Turkish curriculum

Giriş

İnsanı üstün varlık kılan unsurlardan biri düşünce diğeri ise düşünceyi hayata geçiren dildir. İnsan sözcüklerle, tümcelerle düşünerek bunları dil yardımıyla dış dünyaya açar ve çevresiyle iletişime geçer. Bu bağlamda iletişim, insanın kendi varlığını ve dış dünyayı anlamlandırma çabasından doğar. İnsanın iletişime duyduğu ihtiyaç ise onun konuşabilen sosyal bir varlık olmasına dayanır (Akarsu,1998, aktaran Karabulut ve Uygun, 2024). İnsan için iletişim vazgeçilmez bir ihtiyaçtır, dil ise bu ihtiyacın en önemli ve temel unsurudur. İnsan bu iletişim ihtiyacı nedeniyle bir dil kullanmaya, kullanacağı dili öğrenmeye ve öğretmeye yönelmektedir.

Dil ve düşünce birbirlerine güçlü bir bağ ile bağlıdır. Dil insanların birbirleriyle düşüncelerini, dertlerini, sevinçlerini paylaşma aracıdır. Bu sayede insanların hayatının her anında olan dil, milletlere ve kültüre göre değişiklik göstererek var olmaya devam edecektir. Her dilin de kendisine özgü bir yapısı ve bu yapının bir işleyiş düzeni vardır. Dilin bu yapı ve işleyiş düzeninin olmasına dil bilgisi denir (Akyol, 2020). İnsanlar ilk dillerini ne kadar annesinden, ailesinden içinde bulunduğu toplumdan alarak öğrense de bir dili doğru ve etkin kullanmak için dil eğitimi alması gerekir. Dilin etkin kullanımına katkı sağlayan bir çalışma alanı olan dil bilgisi; bireyin doğru düşünmesine, doğru konuşmasına ve yazmasına yardımcı olmaktadır (Erdem, 2008). TDK’ ya göre dil bilgisi: “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” olarak tanımlanmaktadır (TDK,2018). Dilin etkin kullanımında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bütünleşen dil bilgisi; bireylerin dili deneme yanılma yoluyla yeniden tecrübe etme zahmetini ortadan kaldıran, dildeki benzerlik ve farklılıklara dayalı kurallar topluluğudur (Benzer, 2019).

Dil bilgisi; dilin kendisinden yola çıkarak dilin yasalarını ve sistematüğini belirleyip aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır (Akyol,2020). Dili koruyan dil bilgisi; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi gibi alanlardan oluşmakta olup doğru kullanılmalıdır. Dilin doğru kullanılabilmesi için öğretmenler; dil bilgisini çok iyi bilmeli ve öğrencilerine çok iyi öğretmelidir.

Dil bilgisi öğretiminin asıl amacı dil bilgisine ait kuralları öğrencilere öğretmekten ziyade, Türkçenin her ortamda etkin ve rahat kullanılmasını sağlamak ve içinde yaşanan dili kavratmaktır (İşcan, 2007). Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim programları dersinin amacına ve materyallerine yön vererek Türkçeyi doğru, bilinçli kullanan, çeşitli beceriler kazanmış, milli ve manevi değerlere hâkim bireyler yetiştirmek için Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve programlar içinde bulunulan zamana ve gereksinimlere göre güncellenmiştir (Kaya ve Aydın,2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ele alınan dil bilgisi yeni adıyla dil yapıları öğretimi de bu minvalde

hazırlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıflar) dil bilgisine ayrı bir başlıkta yer vermemiş ve dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle süreç içerisinde ele alınmıştır (MEB,2019). 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun hazırlanan 2024 Türkçe Öğretimi Programına baktığımızda ise; “Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır. Aynı zamanda 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı; Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanmayı, dil bilinci ve zevkine ulaşmayı hedeflediğini vurgulamaktadır. Türkçenin doğru ve etkili kullanımına, öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmesinin önemine değinmektedir (MEB, 2024).

Bu çalışmada amaç 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıflar) ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi açısından hangi yönleri ile ayrılmaktadır?
- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi açısından benzer yönleri nelerdir?
- 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi açısından ne tür yenilikler getirmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada analitik araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesi ve analiz edilmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu çalışmada materyal olarak T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıflar) (MEB,2019) ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada incelenen dokümanlar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî internet sitesinden elde edilmiş ve incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi süreci; dokümana ulaşma, dokümanların orijinallliğini kontrol etme, dokümanların incelenmesi ve anlaşılması, dokümanlardaki verilerin analizi ve verilerin kullanılması olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Şimşek, 2009). Araştırmada incelenen dokümanlardan birincil veri kaynakları olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî internet sitesinden doğrudan temin edilmiştir. Analiz sürecinde verilerin aslına sadık kalınmış; incelenen metinlerden elde edilen bulgular, yorum katılmaksızın doğrudan program metinlerinde yer alan öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve kazanım açıklamalarıyla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmanın yöntem bölümünde verilerin nasıl toplandığı, hangi kavramsal çerçevede (dil bilgisi, dil yapıları, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, temalar) verilerin tarandığı ve nasıl analiz edildiği belirtilmiştir.

İncelenen dokümanlardan elde edilen verilerin, sınıflandırılması ve karşılaştırılması sürecinde araştırmacı tarafından belirli periyotlarla analizler yapılmış ve kendi içinde tutarlı olmasına özen gösterilmiştir. Analiz sürecinde 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında yer alan dil bilgisi öğretimi, dil yapıları, alan becerileri, temalar, kazanımlar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, gibi başlıklar taranarak bunların çerçevesinde veriler toplanmıştır. Toplanan veriler 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları arasında karşılaştırma yapılarak benzerlik ve farklılıkları yönünden doküman incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında, elde edilen veriler çalışmanın temel amacı çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, üç bölüm olarak sunulmuştur. Birinci bölümde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi açısından incelenen programların farklılıklarına ilişkin bilgilere, ikinci bölümde her iki programın dil bilgisi öğretimi açısından benzerliklerine, yer verilmiş olup üçüncü bölümde ise 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi açısından getirdiği yeniliklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi İle 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Farklılıkları

2019 ve 2024 programları incelendiğinde; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ilköğretim olarak (1. - 8. Sınıflar) hazırlanmış ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretimi ise sadece ilkokul olan 1. -4. Sınıfları ele aldığı için 2019 programına göre daha ayrıntılı açıklamalarla ele alınmıştır (MEB,2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dört temel dil becerisi başlıklarının altında yer alan “söz varlığı” başlığının altında dil bilgisine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Örneğin 3. Sınıf okuma becerisinde yer alan “T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.” ve T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” (MEB,2019). 2019 programında dil bilgisi kuralları okuma ve yazma alanları altında kazanımlar olarak listelenmiş ve bu dil bilgisi kurallarının ezberletilme yoluna gidilmeden metinler üzerinden sezdirilmesi esas alınmıştır. 2024 programında ise 'dil bilgisi' terimi yerine 'dil yapıları' kavramı tercih edilmiş; bu yapılar bağımsız birer kazanım olmaktan çıkarılarak beceri atölyeleri içerisinde becerilerle bütünleştirilmiş birer 'süreç bileşeni' olarak verilmiştir. Dolayısıyla 2024 programında dil yapıları sadece fark edilmesi gereken bir kural değil, anlam kurma sürecinde aktif olarak kullanılan işlevsel bir araç olarak ele alınmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar ile öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik hedefler detaylandırılmış ve bu kazanımlara dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma başlıklarının altında yer verilmiştir (MEB,2019). 2024 programında ise dersin hedeflerinin yerini “öğrenme çıktısı”, öğrenme çıktısı altında yer alan kazanımların yerini ise “süreç bileşeni” ifadeleri almıştır (MEB, 2024). 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde yer alan kazanımlarda dil bilgisine yer verdiği gibi aynı zamanda da öğrenme- öğretme uygulamalarında tema ve metin bağlamında önceden yapılandırılarak sistematik bir çerçevede sunulmuştur. Her iki programda da Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili kullanma ortak bir hedef olsa da 2019 programında “özenli kullanma”, 2024 İlkokul Türkçe Programında ise “üretken kullanma” vurgusu farklılığı göze çarpmaktadır (MEB,2019, 2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerileri ile ilgili yer almayan fakat 2024 programında yer alan “dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri” maddesi programın özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB,2024). Ayrıca 2024 İlkokul Türkçe Dersi Programında vurgulanan “Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri” maddesi de 2019 programında yer almamaktadır (MEB,2024).

Tema sayıları açısından her iki programa baktığımızda; 2019 yılında temalar, üç zorunlu tema ve on üç seçmeli tema arasından seçilerek beş temayla birlikte oluşturulurken 2024 programında tema konusunda seçmeli tema kavramı kaldırılıp temaların yapısı sekiz zorunlu tema şekline düşürülmüştür (Peksöz, 2024). Bu sayede dil yapılarının seçilen metin bağlamları içerisinde daha derinlemesine ve işlevsel bir şekilde ele alınmasına imkân sağlamıştır. Ayrıca 2019 programında her sınıf düzeyinde sekiz temadan üçünün zorunlu olduğu, diğer beş temanın ise seçmeli bir şekilde hazırlanması ifadesi yer almaktadır. 2024 programında ise temaların zorunlu veya seçmeli durumundan bahsedilmemiştir çünkü tema adları ve tema içerikleri tüm sınıf düzeylerinde belirlenmiştir. 2024 İlkokul Türkçe Öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde her tema altında kullanılacak ders saati, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt başlıklar halinde verilmiş ve öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma ve öğretmen yansımaları gibi alt başlıklarla süreci detaylandırmıştır (Kultas, 2024). Bu sayede 2024 programı, 2019 programına göre dil yapılarının seçilen metin bağlamları içerisinde daha derinlemesine ve işlevsel bir şekilde ele alınmasına imkân sağlamıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı arasındaki temel farklılıklar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Arasındaki Temel Farklılıkların Karşılaştırılmalı Analizi

Karşılaştırma Ölçütü	2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı
Sınıf Düzeyi	İlköğretim düzeyinin (1- 8. Sınıflar) tamamını kapsar.	Sadece ilkokul kademesini (1-4. Sınıflar) kapsar.
Dil Bilgisi Kavramı	Dil Bilgisi	Dil Yapıları
Dil Bilgisinin Konumu	Okuma ve yazma alanlarının altında bağımsız birer kazanım olarak verilmiştir.	Bütünleşik süreç bileşeni olarak ele alınmıştır.
Öğretim Yaklaşımı	Metinler üzerinden ezberletilmeden sezdirilmesi esas alınmıştır.	Anlam kurma sürecinde aktif kullanılan işlevsel bir araç olarak ele alınmıştır.
Program Hedef Kavramı	Hedef ve Kazanımlar	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri
Kullanım Açısından	Türkçeyi “özenli kullanma” vurgusu yapılmıştır.	Türkçeyi “üretken kullanma” vurgusu yapılmıştır.
Tema Yapısı	Her sınıf düzeyinde 8 tema bulunur. (3 zorunlu tema, 5 seçmeli tema)	Tüm sınıflarda 8 tema sabit ve zorunlu hale getirilmiştir.
Bütüncül Yaklaşım	Temel dil becerileri odaklıdır.	Dil becerileri; değerler, eğilimler, sosyal-duygusal beceriler ve disiplinler arası yapıyla bütünleştirmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi İle 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Benzerlikleri

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde her iki programda yer alan özel amaçlar başlıklarında, öncelikle dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. İki programda da dil bilgisi öğretimiyle vurgulanan “Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanma” hedeflenmiştir. Her iki program incelendiğinde ikisinin de söz varlığının geliştirilmesine yönelik hedefinin varlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca her iki programında tematik yapıda olduğu, temaların içerisinde konu başlıklarına yer verildiği görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi bağlamında ayrı bir dil bilgisi öğretimi başlığı olmadan benzer olarak “ezbere dayalı geleneksel dil bilgisi” öğretiminden uzaklaşarak bunun yerine “metin odaklı sezdirme yaklaşımını” benimsenmiş olması bakımından dikkat çekmektedir. Sonuç olarak her iki programın da özel amaçlar bölümünde yer alan maddelere dayanarak Türk eğitim sisteminde dil becerilerinin önemini ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını vurguladığı, farklı modeller ve yaklaşımlar benimsenerek belirlenen hedeflere ulaşmanın amaçlandığı görülmektedir (Kayman ve Elkatmış, 2024).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi yönünden benzerlikleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Benzerlikleri

Benzerlik Ölçütleri	2019 Türkçe Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı
Temel Beceriler	Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmak üzere dört temel dil becerisi yer alır.
Dil Bilgisi İşleyiş Yöntemi	Bağımsız bir ders başlığı olarak yer verilmeden süreç içerisinde bütünlük bir şekilde ele alınır.
Öğretim Yöntemi	Kural ezberleten geleneksel anlayış yerine metin odaklı sezdirme yöntemi benimsenmiştir.
Temel Amaç	Türkçenin doğru, etkili ve bilinçli kullanımını sağlayarak öğrencilerin söz varlığını geliştirmektir.
Program Yapısı	İçerik ve öğrenme süreçlerinde tematik yapı esas alınmıştır.

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Getirdiği Yenilikler

2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı “Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır (MEB,2024). 2024 programında 2019 programına göre dersin hedefi yerine “öğrenme çıktısı”, kazanım yerine “süreç bileşeni” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programında kazanım sayısının önemli ölçüde arttığı fakat tema sayısı önceki programla aynı olmasına rağmen toplam tema sayısında azalma olduğu, temaların sınıf düzeylerine göre isimlendirilmiştir.

2024 programında 'dil bilgisi' terimi yerine 'dil yapıları' kavramı tercih edilmiştir. Bu yapılar bağımsız birer kazanım olmaktan çıkarılmış ve beceri atölyeleri içerisinde becerilerle bütünleştirilmiş birer 'süreç bileşeni' olarak verilmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırılması üzerine yapılan bu çalışmada her iki programın özel amaçlarına da değinerek dil bilgisi öğretimi karşılaştırılması yapılmış ve programlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki özel amaçların 2024 programında daha detaylandırılarak ve yeni hedefler belirlenerek oluşturulduğu, dil becerilerinin değer, eğilim ve disiplinler arası becerilerle bütünleşik olarak geliştirilmesi temel bir ilke olarak benimsenmiştir. 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim programında; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin, tematik yapının ve söz varlığının geliştirilmesine yönelik hedeflerin ortak olduğu görülmektedir. Dil bilgisi öğretimi bağlamında ise iki programda da ezbere dayalı geleneksel dil bilgisi öğretimi yerine metin odaklı sezdirme yaklaşımı benimsenmiştir. Her iki program incelendiğinde benzerliklerin yanı sıra yapısal farklılıklarına da rastlanmıştır.

2019 programında dil bilgisi kuralları okuma ve yazma alanları altında kazanımlar olarak listelenmiş ve bu kuralların ezberletilmeden metinler üzerinden sezdirilmesi esas alınmıştır. 2024 programında ise 'dil bilgisi' terimi yerine 'dil yapıları' kavramı kullanılmış, bu yapılar bağımsız birer kazanım olmaktan çıkarılarak beceri atölyeleri içerisinde becerilerle bütünleştirilmiş birer 'süreç bileşeni' olarak programda yer verilmiştir. 2024 programında dil yapılarına sadece fark edilmesi gereken bir kural olarak değil de anlam kurma sürecinde aktif olarak kullanılan işlevsel bir araç olarak ele alındığı görülmüştür. 2019 programında dil bilgisi kazanımlarının hangi temada işleneceği konusunda öğretmene esneklik tanınmış fakat 2024 programında her bir dil yapısının hangi tema ve metin bağlamında ele alınacağı önceden yapılandırılarak daha sistematik bir çerçeve sunulmuştur. Ayrıca yeni programda tema sayısının düşürülmesi dil yapılarının seçilen metin bağlamları içerisinde daha derinlemesine ve işlevsel bir şekilde ele alınmasına imkân sağlamıştır. 2019 programından farklı olarak 2024 programında; dil becerilerinin değer, eğilim ve disiplinler arası becerilerle bütünleşik olarak geliştirilmesi temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi, bağımsız birer ölçme unsuru olmaktan çıkarılarak; öğrencilerin temel dil becerileri süreçlerinde anlamı yapılandırmak için kullandıkları işlevsel birer araç (süreç bileşeni) olarak yapılandırılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma; 2024 programının, dil bilgisi öğretimi temalar ve beceri atölyeleri etrafında bütünleşmiş sistematik bir yapıya dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu yeni yapıyla birlikte dil bilgisi öğretimi değerler, eğilimler ve temel becerilerle iç içe geçmiştir. 2024 programında yer alan bu dil yapıları anlam kurma sürecini destekleyen işlevsel bir süreç bileşeni rolünü üstlenmiştir.

2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programlarında yer alan dil bilgisi öğretimi bağlamında elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sahada daha etkili uygulanabilmesi için hem uygulayıcılara hem de materyal geliştiricilere yönelik yapısal düzenlemelere ihtiyaç vardır. Yeni programla birlikte gelen dil yapıları, süreç bileşeni gibi kavramsal dönüşümlerin öğretmenler tarafından doğru kavranabilmesi amacıyla uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması üzerine çalışmalar yapılabilir. İleride yapılacak akademik araştırmalar açısından ise, program hedeflerinin ders kitaplarına ve sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığını inceleyen çalışmaların yürütülmesi, programın etkinliğine ilişkin daha kapsamlı ve kanıta dayalı bilgi edinilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmacıların söz konusu yansımaları farklı veri kaynakları ve yöntemlerle ele alan çalışmalara yönelmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol H. vd. (Ed.) (2020). Türkçe Öğretimi (2020/2). Ankara: Pegem Akademi.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 291-323.
- İşcan A. (2007). İşlevsel DİL Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253- 258.
- Erdem İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Karabulut, M., & Uygun, L. (2024). İletişim Sürecinde Dil Engelleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö14, 937-948.
- Kaya M. ve Aydın E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayman F. ve Elkatmış V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 19-37.
- Kultas, E., (2024). *2019 ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* . TRB2 International Congress on Educational Sciences, 28.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024a). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinde Sosyal-Duygusal Becerilerin Geliştirilmesinde "İyilik Takvimi " Uygulaması

The "Kindness Calendar" Application in Developing Social-Emotional Skills in Primary School 1st Grade Students

Ayşegül Gençyürek

Özet

İlkokul birinci sınıf, çocukların akademik becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal olgunlaşma süreçlerinin en kritik evrelerinden biridir. Bu dönemde öğrencilerde gözlenen bencil davranışlar, empati eksikliği, akran çatışmaları ve paylaşma konusundaki isteksizlik, sadece sınıf yönetimini zorlaştırmakla kalmayıp okul iklimini de olumsuz etkilemektedir. Değerler eğitiminin somutlaştırılması ve davranışa dönüştürülmesi, bu yaş grubunda kalıcı bir vicdan gelişimi için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, 34 öğrenciden oluşan bir birinci sınıf şubesinde, "İyilik Takvimi" uygulaması aracılığıyla öğrencilerin empati kurma, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek ve sınıf içindeki akran çatışmaları ve zorbalık davranışlarını azaltmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre kurgulanmıştır. Uygulama süreci 30 günü kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak, uygulama öncesinde öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla "Öğretmen Gözlem Formu" (ön-test) kullanılmıştır. Uygulama kapsamında hazırlanan 30 günlük takvimde, her gün için somut bir iyilik davranışı belirlenmiştir. Ailelerin sürece aktif katılımı sağlanarak ev ve okul eksenli bir denetim mekanizması oluşturulmuştur. Görevini tamamlayan öğrenciler takvimlerini işaretlemiş ve süreç sonunda nitel verilerin toplanması için son-test mahiyetinde bir değerlendirme gözlemi yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, öğrencilerin birbirlerine karşı daha nazik ve anlayışlı tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle çatışma çözme becerilerinde artış, akranlar arası itme-kakma gibi fiziksel müdahalelerde ise belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Velilerden alınan geri bildirimler, çocukların sadece okulda değil, aile içinde de daha yardımsever ve empatik davrandıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak "İyilik Takvimi" uygulaması, soyut bir kavram olan iyiliğin davranışsal bir rutine dönüşmesinde etkili olmuştur. Süreç sonunda verilen "İyilik Sertifikası", olumlu davranışın pekiştirilmesinde motivasyonel bir araç olarak işlev görmüştür. Bu modelin, sınıf yönetimi sorunları yaşayan ve akran ilişkilerini güçlendirmek isteyen diğer sınıf öğretmenleri tarafından da yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Değerler Eğitimi, Empati, İyilik Takvimi, 1. Sınıf.

Abstract

The first grade of primary school is one of the most critical stages of children's social and emotional maturation processes as well as academic skills. Selfish behaviors, lack of empathy, peer conflicts, and unwillingness to share observed in students during this period not only make classroom management difficult but also negatively affect the school climate. Concrete implementation and transformation of values education into behavior is a necessity for permanent conscience development in this age group. The purpose of this study is to develop social-emotional skills such as empathy, sharing, and cooperation and to reduce peer bullying/conflicts within the classroom through the "Kindness Calendar" application in a first-grade classroom consisting of 34 students. The study was designed according to the action research model, one of the qualitative research methods. The application process covers 30 days. As a data collection tool, the "Teacher Observation Form" (pre-test) was used to determine the attitudes of the students towards each other before the application. In the 30-day calendar prepared within the scope of the application, a concrete task of kindness was determined for each day. Active participation of families was ensured, and a home and school-centered control mechanism was established. Students

who completed their tasks marked their calendars, and a post-test evaluation observation was conducted at the end of the process to collect qualitative data. The findings obtained at the end of the application show that students developed more polite and understanding attitudes towards each other. In particular, an increase in conflict resolution skills and a significant decrease in physical interventions such as pushing and shoving among peers were observed. Feedback received from parents revealed that children behaved more helpfully and empathetically not only at school but also within the family. In conclusion, the "Kindness Calendar" application was effective in transforming kindness, which is an abstract concept, into a behavioral routine. The "Kindness Certificate" given at the end of the process functioned as a motivational tool in reinforcing positive behavior. It is recommended to disseminate this model by other classroom teachers who experience classroom management problems and want to strengthen peer relationships.

Keywords: Classroom management, values education, empathy, kindness calendar, 1st grade.

Giriş

İlkokul dönemi, bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal-duygusal kimliğinin ve ahlaki değer yapısının temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir (Esen-Çulha, 2021). Özellikle okul öncesi eğitimden ilkököl birinci sınıfa geçiş süreci, çocukların daha önce deneyimlemedikleri geniş bir sosyal ağa, yapılandırılmış kurallara ve akademik beklentilere uyum sağlamalarını gerektirir. Bu geçiş dönemi, çocukların akran ilişkilerini yönetme, duygularını regüle etme ve empati kurma becerilerini doğrudan sınamaktadır. Ancak ilkököl birinci sınıf düzeyindeki çocukların gelişimsel olarak halen benmerkezci eğilimler gösterebilmesi, sınıf içi mikro iklimde çeşitli uyum problemlerini beraberinde getirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sınıf ortamında sıkça gözlemlenen eşya paylaşmama direnci, sözel veya fiziksel akran çatışmaları, "ben" odaklı davranış kalıpları ve iş birliğine kapalılık, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini sekteye uğratan temel faktörler arasında yer almaktadır.

Eğitim kurumlarının temel işlevlerinden biri, öğrencilere akademik bilgi kazandırmanın yanı sıra onları toplumsal yaşama uyum sağlayabilen, ahlaki duyarlılığı gelişmiş ve empati becerisi yüksek bireyler olarak yetiştirmektir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde de "Değerler Eğitimi", öğretim programlarının temel bileşenlerinden biri haline getirilmiştir. Değerler eğitimi kapsamında ele alınan adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin çocuklara kazandırılması, toplumsal huzurun inşasında hayati bir öneme sahiptir (Akbaş, 2008). Bununla birlikte, soyut düşünme becerileri henüz tam olarak gelişmemiş olan birinci sınıf seviyesindeki öğrencilere bu değerlerin sadece teorik anlatılar, hikayeler veya didaktik yöntemlerle aktarılması hedeflenen uygulama sürecinde gözlenen davranış değişikliğini sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Çocukların değerleri içselleştirebilmesi için bu kavramların günlük yaşam pratiklerine entegre edilmesi, somutlaştırılması ve ödüllendirilmesi gerekmektedir (Cihan, 2014).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf içindeki düzeni sağlamasının ötesinde, olumlu bir sınıf iklimi inşa etme becerisidir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımları genellikle istenmeyen davranışların cezalandırılması veya bastırılması üzerine kuruluyken, çağdaş yaklaşımlar olumlu davranışların pekiştirilmesi ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi yoluyla problemlerin en baştan önlenmesini savunmaktadır (Aydın, 2019). Bu bağlamda geliştirilen "İyilik Takvimi" uygulaması, öğrencilerin her gün somut, ölçülebilir ve yaş gruplarına uygun bir iyilik davranışını sergilemelerini teşvik eden eylem odaklı bir pedagojik araçtır. Bu tür yapılandırılmış etkinlikler, soyut nitelikteki değer kavramlarını çocukların deneyim alanına taşımakta ve akranlar arası pozitif etkileşimi tetiklemektedir. Alan yazında, sosyal-duygusal öğrenme programları ile karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin empati, öz denetim, prososyal davranışlar ve akran ilişkileri üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği; buna bağlı olarak sınıf ikliminin güçlenmesine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Goleman, 2018; Cihan, 2014). Bu çalışmada, ilkököl birinci sınıf düzeyinde tasarlanan "İyilik Takvimi" uygulamasının, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi ve sınıf içi çatışmaları azaltmadaki rolü derinlemesine incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen "İyilik Takvimi" uygulamasının sınıf içi yansımalarını incelemek amacıyla eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, uygulayıcının kendi eğitim ortamında karşılaştığı bir problemi sistematik biçimde inceleyerek çözüm geliştirmesine olanak sağlayan uygulama temelli bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada uygulama sürecinin değerlendirilmesinde öğretmen gözlem formları aracılığıyla elde edilen betimsel nicel veriler ile öğretmen günlükleri ve veli geri bildirimlerinden elde edilen nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Çekmeköy ilçesinde öğrenim görmekte olan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş 34 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin heterojen bir yapıya sahip olduğu ve daha önce bu tür yapılandırılmış bir sosyal-duygusal eylem programına dahil olmadıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği derecelendirilmiş veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. **Öğretmen Gözlem Formu (Ön-Test ve Son-Test):** Araştırmacı sınıf öğretmeni tarafından alan yazın incelenerek geliştirilen form; öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını (*Empati Kurma, Paylaşma, Yardımlaşma*) ve risk faktörlerini (*Fiziksel Saldırganlık, Öfke Kontrolü, Sözel Saldırganlık*) değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Kriterler; "Yüksek", "Orta", "Düşük" ve "Gözlemlenmedi" derecelendirme düzeylerine göre puanlanmış ve 34 öğrencinin tamamı için uygulama öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) ayrı ayrı doldurulmuştur.
2. **Öğretmen Günlükleri ve Veli Geri Bildirimleri:** Eylem sürecinde öğrencilerin sınıf içi davranış değişimleri öğretmen tarafından günlük olarak kaydedilmiş, ayrıca aile katılımı süresince velilerden alınan nitel dönütler veri çeşitlenmesini (triangulation) sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama Süreci ve Eylem Planı

Araştırma süreci 30 günlük yapılandırılmış bir takvim üzerinden üç ana aşamada yürütülmüştür:

I. Aşama (Ön Değerlendirme): Uygulama öncesinde 34 öğrencinin sınıf içi davranış profillerini belirlemek amacıyla ilk öğretmen gözlem formu uygulanarak ön-test verileri elde edilmiştir.

II. Aşama (İyilik Takvimi Eylemi): Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak her güne somut bir iyilik davranışı (örn. *arkadaşına güzel söz söyleme, eşyasını paylaşma, bir canlıya yardım etme vb.*) içeren 30 günlük "İyilik Takvimi" dağıtılmıştır. Aileler bilgilendirilerek ev ve okul ortamında bütüncül bir kontrol ve pekiştirme mekanizması oluşturulmuştur. Görevini tamamlayan öğrenciler takvimlerini işaretlemiş, olumlu davranışlar sınıfta görünür kılınmıştır.

III. Aşama (Son Değerlendirme): 30 günlük uygulamanın ardından aynı öğretmen gözlem formu son-test olarak tekrar uygulanarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla tüm öğrencilere "İyilik Sertifikası" takdim edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen gözlem verileri frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Nicel bulgular öğretmen günlükleri ve veli geri bildirimlerinden elde edilen nitel verilerle desteklenmiş, böylece veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin velileri uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcı gizliliği ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, "İyilik Takvimi" uygulamasının öncesinde (1. Gözlem) ve sonrasında (2. Gözlem) 34 öğrenciden oluşan 1. sınıf şubesinde gerçekleştirilen ölçümlerden elde edilen nicel veriler; *Olumlu Sosyal Davranışlar*, *Saldırganlık Eğilimleri* ve *Öz-Denetim / Öfke Kontrolü* boyutları altında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

1. Olumlu Sosyal Davranışlara İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin prososyal (olumlu sosyal) davranış düzeylerindeki değişimler Paylaşma, Yardımlaşma ve Empati Kurma alt boyutlarında incelenmiştir.

Tablo 1. Olumlu Sosyal Davranışların Ön-Test ve Son-Test Frekans ve Yüzde Dağılımları (N=34)

Davranış Boyutu	Düzy	Ön-Test (f)	Ön-Test (%)	Son-Test (f)	Son-Test (%)	Değişim (%)
Paylaşma	Yüksek	17	50,0	30	88,2	+38,2
	Orta	16	47,1	4	11,8	-35,3
	Düşük	1	2,9	0	0,0	-2,9
Yardımlaşma	Yüksek	18	52,9	30	88,2	+35,3
	Orta	13	38,2	3	8,8	-29,4
	Düşük	3	8,8	1	2,9	-5,9
Empati Kurma	Yüksek	11	32,4	22	64,7	+32,3
	Orta	13	38,2	12	35,3	-2,9
	Düşük	10	29,4	0	0,0	-29,4

Tablo 1 incelendiğinde:

Paylaşma: Yüksek düzeyde paylaşma gösteren öğrenci sayısı 17'den (%50,0) 30'a (%88,2) yükselmiştir. Uygulama öncesinde düşük düzeyde olan tek öğrenci de gelişim göstererek düşük düzey oranı %0,0'a çekilmiştir.

Yardımlaşma: Yüksek düzey yardımlaşma sergileyen öğrenci oranı %52,9'dan %88,2'ye önemli ölçüde artarak sınıfın en belirgin pro-sosyal alanı haline gelmiştir.

Empati Kurma: Uygulama öncesinde sınıfın %29,4'ünde (10 öğrenci) görülen düşük empati düzeyi, uygulama sonrasında gözlenmemiştir. (%0,0). Yüksek düzeyde empati kurabilen öğrencilerin oranı ise %32,4'ten iki katına çıkarak %64,7'ye ulaşmıştır.

2. Saldırganlık Eğilimleri ve Akran Zorbalığına İlişkin Bulgular

Uygulamanın akran zorbalığını, fiziksel şiddeti ve sözel saldırganlığı önlemedeki etkililiği incelenmiştir.

Tablo 2. Fiziksel ve Sözel Saldırganlık Eğilimlerinin Ön-Test ve Son-Test Dağılımları (N=34)

Saldırganlık Boyutu	Düzy	Ön-Test (f)	Ön-Test (%)	Son-Test (f)	Son-Test (%)	Değişim (%)
Fiziksel Saldırganlık	Gözlemlenmedi	19	55,9	26	76,5	+20,6
	Düşük	3	8,8	6	17,6	+8,8
	Orta	6	17,6	1	2,9	-14,7
	Yüksek	6	17,6	1	2,9	-14,7
Sözel Saldırganlık	Gözlemlenmedi	18	52,9	28	82,4	+29,5
	Düşük	1	2,9	5	14,7	+11,8
	Orta	7	20,6	0	0,0	-20,6
	Yüksek	8	23,5	1	2,9	-20,6

Tablo 2'deki veriler değerlendirildiğinde:

Fiziksel Saldırganlık: Ön-testte yüksek ve orta düzeyde fiziksel saldırganlık (itme, vurma, kakma vb.) sergileyen 12 öğrenci (%35,2), son-testte sadece 2 öğrenciye (%5,8) gerilemiştir. Hiç fiziksel saldırganlık sergilemeyen öğrencilerin oranı %55,9'dan %76,5'e yükselmiştir.

Sözel Saldırganlık: En belirgin değişim sözel şiddet ve kaba dil kullanımında yaşanmıştır. Uygulama öncesinde %23,5 (8 öğrenci) olan "Yüksek Düzey" sözel saldırganlık oranı %2,9'a (1 öğrenci) düşmüştür. Sınıf genelinde sözel saldırganlığın hiç gözlemlenmediği öğrenci oranı %52,9'dan %82,4'e ulaşmıştır.

3. Öz-Denetim ve Öfke Kontrolü Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal regülasyon ve öfke yönetimi kapasitelerindeki değişim Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öfke Kontrolü Düzeylerinin Ön-Test ve Son-Test Dağılımları (N=34)

Davranış Boyutu	Düzy	Ön-Test (f)	Ön-Test (%)	Son-Test (f)	Son-Test (%)	Değişim (%)
Öfke Kontrolü	Yüksek Düzey	11	32,4	23	67,6	+35,2
	Orta Düzey	11	32,4	8	23,5	-8,9
	Düşük Düzey (Zorlanan)	12	35,3	2	5,9	-29,4

Davranış Boyutu	Düzey	Ön-Test (f)	Ön-Test (%)	Son-Test (f)	Son-Test (%)	Değişim (%)
	Gözlemlenmedi / Diğer	0	0,0	1	2,9	+2,9

Tablo 3'teki veriler değerlendirildiğinde:

Uygulama öncesinde dikkat çeken alanlardan biri olarak öne çıkan ve öğrencilerin %35,3'ünün (12 öğrenci) yetersiz kaldığı "Düşük Öfke Kontrolü", eylem süreci sonunda %5,9'a (2 öğrenci) düşmüştür. Yüksek düzeyde öfke kontrolü ve öz-denetim sağlayan öğrencilerin oranı ise %32,4'ten %67,6'ya (23 öğrenci) fırlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen 'İyilik Takvimi' uygulamasının öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri eylem araştırması kapsamında incelenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası gerçekleştirilen gözlemler ile öğretmen ve veli geri bildirimlerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin paylaşma, yardımlaşma, empati kurma ve öfke kontrolü gibi olumlu sosyal davranışlarında artış; sözel saldırganlık, fiziksel çatışma ve kaba dil kullanımı gibi olumsuz davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, planlı ve süreklilik gösteren sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerinin sınıf içi davranışların geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin yalnızca bireysel davranışlarında değil, sınıf içi etkileşimlerinde ve akran ilişkilerinde de olumlu değişimler yaşandığını ortaya koymaktadır. Uygulama sürecinde öğrencilerin birbirlerine karşı daha anlayışlı, paylaşımcı ve iş birliğine açık davranışlar sergilemeleri, olumlu sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu durum, değerler eğitiminin yalnızca kuramsal bilgi aktarımıyla değil, öğrencilerin günlük yaşamlarında aktif olarak deneyimleyebilecekleri uygulamalarla desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu yönü, değerler eğitiminin yaşantıya dayalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan alan yazındaki görüşlerle de örtüşmektedir (Akbaş, 2008; Cihan, 2014).

Çalışmanın dikkat çeken yönlerinden biri, uygulama sürecine ailelerin de aktif olarak dâhil edilmesidir. Velilerin günlük iyilik davranışlarını takip etmeleri ve öğrencileri desteklemeleri, okulda kazanılan olumlu davranışların ev ortamında da sürdürülmesine katkı sağlamış olabilir. Okul ve aile arasında kurulan bu iş birliğinin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir unsur olduğu değerlendirilmektedir. Bu yönüyle araştırma, öğrencilerin davranış gelişiminde aile katılımının önemini vurgulayan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın yalnızca tek bir devlet okulundaki birinci sınıf şubesinde yürütülmüş olması ve kontrol grubuna yer verilmemesi, elde edilen bulguların farklı örneklemelere doğrudan genellenmesini sınırlandırmaktadır. Ayrıca uygulamanın etkileri belirli bir zaman dilimi içerisinde değerlendirilmiş olup uzun dönemli davranış değişiklikleri bu araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır. Bu nedenle bulguların farklı okul türlerinde, farklı yaş gruplarında ve daha geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalarla desteklenmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ilkököl düzeyinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, günlük yaşamla ilişkilendirilen ve aile katılımını destekleyen uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Benzer uygulamaların farklı sınıf düzeylerinde ve farklı sosyoekonomik çevrelerde uygulanarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılması, uygulamanın etkililiğine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda standart ölçme araçlarının kullanılması ve uygulamanın uzun dönem etkilerinin izlenmesi, elde edilen bulguların bilimsel açıdan daha güçlü biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırmada geliştirilen ‘İyilik Takvimi’ uygulamasının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede uygulanabilir bir sınıf içi uygulama olduğu değerlendirilmektedir. Uygulamanın öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını desteklediği ve sınıf içi etkileşimi güçlendirdiği görülmüş olmakla birlikte, farklı örneklemelerle gerçekleştirilecek yeni çalışmaların bu bulguları desteklemesi önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçların, sınıf öğretmenlerine sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitimi uygulamalarının planlanması ve yürütülmesi sürecinde yol gösterici nitelikte katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18), 21-36.
- Aydın, İ. (2019). Alternatif sınıf yönetimi ve olumlu davranış geliştirme. Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve etkin bir yöntem olarak karakter eğitimi. Akademik Bakış Dergisi, (41), 1-14.
- Esen-Çulha, M. (2021). İlkokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7(2), 145-158.
- Goleman, D. (2018). Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi (Çev. B. J. Short). Varlık Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları kök değerler kılavuzu. MEB Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik

Toxic Leadership in Educational Organizations

Şehriban Çıtak¹, Prof.Dr. Aybala Çayır²

Özet

Liderlik davranışı, bilimsel araştırmalarda üzerinde önemle durulan temel kavramlardan biridir. Bu alanda çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen araştırmaların büyük bölümü, etkili liderlikle ilişkilendirilen özellikleri, davranış biçimlerini ve liderlik tarzlarını incelemektedir. Buna karşın örgütlerde işlevsiz bir liderlik türü olarak tanımlanan toksik liderliğin doğasını ve sonuçlarını doğrudan ele alan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Toksik liderlik; liderin kendi konumunu güçlendirmek ve kişisel çıkarlarını korumak amacıyla çalışanları baskı altına aldığı, otoriter ve narsistik eğilimler sergilediği, örgüt üyelerini sistematik biçimde değersizleştirdiği ve bu tutumlarıyla çalışanların psikolojik ve fiziksel açıdan zarar görmesine neden olduğu bir liderlik biçimidir. Bu olumsuz nitelikler, konuya ilişkin bilimsel araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmanın amacı, toksik liderlik üzerine literatürde yer alan araştırmaları incelemek ve alan yazındaki bulguları bütüncül bir biçimde değerlendirmektir. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış; 2022–2026 yılları arasında yayımlanan ve erişilebilen toplam 11 makale incelenmiştir. Elde edilen çalışmalar içerik yönünden analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, toksik liderliğin eğitim örgütleri üzerinde belirgin olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle tükenmişlik, örgütsel sessizlik, örgütsel güven ve çalışanların psikolojik iyi oluşu gibi değişkenlerin toksik liderlikten etkilendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca toksik davranışların, diğer örgütsel faktörlere kıyasla örgütsel bağlılık üzerinde daha güçlü bir etkiye bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tokisk Liderlik, Liderlik

Abstract

Leadership behavior is one of the fundamental concepts emphasized in scientific research. Although numerous studies have been conducted in this field, the majority of research examines the characteristics, behaviors, and leadership styles associated with effective leadership. In contrast, studies directly addressing the nature and consequences of toxic leadership, defined as a dysfunctional type of leadership in organizations, remain limited. Toxic leadership is a form of leadership where the leader suppresses employees to strengthen their own position and protect their personal interests, exhibits authoritarian and narcissistic tendencies, systematically devalues organizational members, and causes psychological and physical harm to employees through these attitudes. These negative characteristics have paved the way for an increase in scientific research on the subject. The aim of this study is to examine the research on toxic leadership in the literature and to evaluate the findings in the literature in a holistic manner. Descriptive content analysis method was used in the research; a total of 11 articles published and accessible between 2022 and 2026 were examined. The obtained studies were analyzed in terms of content, and the findings were interpreted. The research results show that toxic leadership has significant negative effects on educational organizations. Specifically, variables such as burnout, organizational silence, organizational trust, and employee psychological well-being have been found to be affected by toxic leadership. Furthermore, it was concluded that toxic behaviors have a stronger impact on organizational commitment compared to other organizational factors.

Keywords: Toxic Leadership, Leadership

Giriş

Eğitim örgütleri, insan unsurunun merkezde yer aldığı ve örgütsel amaçlara ulaşmada liderlik süreçlerinin belirleyici rol oynadığı kurumlardır. Okulların etkililiği, öğretmen performansı, öğrenci başarısı ve örgütsel iklim üzerinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle liderlik olgusu, eğitim yönetimi alanında uzun yıllardır araştırılan temel konular arasında yer almaktadır. Liderlik literatürü incelendiğinde çalışmaların büyük bölümünün dönüşümcü liderlik, etik

liderlik, hizmetkâr liderlik ve öğretimsel liderlik gibi olumlu liderlik yaklaşımlarına odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda liderliğin karanlık yönünü ele alan çalışmaların da giderek arttığı dikkat çekmektedir.

Liderliğin karanlık yüzünü açıklayan kavramlardan biri toksik liderliktir. Toksik liderlik, liderin sahip olduğu güç ve otoriteyi örgütsel amaçlardan çok kişisel çıkarları doğrultusunda kullanması, çalışanlar üzerinde baskı kurması, korku iklimi oluşturmaya ve örgüt üyelerinin psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkilemesiyle karakterize edilen işlevsiz bir liderlik biçimidir. Kırbaç (2013) ve Zengin (2019), toksik liderler genellikle narsistik eğilimler gösteren, otoriter davranan, çalışanları küçümseyen, eleştiren ve örgütsel ilişkileri zedeleyen yöneticiler olarak tanımlanmaktadır. Bu liderlik anlayışı yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde de ciddi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Alan yazında toksik liderliğin örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel sessizlik, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti, psikolojik sermaye ve çalışan performansı gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kırbaç (2013), Zengin (2019), Kıray (2022), toksik liderlerin çalışanların motivasyonunu azalttığı, örgütsel adalet algısını zedelediği, iletişim süreçlerini olumsuz etkilediği ve örgüt içerisinde güvensizlik ortamı oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu durum eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki doyumlarını, kuruma bağlılıklarını ve eğitim-öğretim süreçlerine katılımlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Kırbaç (2013), eğitim örgütlerinde toksik liderliğin okul iklimini bozarak örgütsel işleyişi olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Zengin (2019), toksik liderliğin çalışanlarda fiziksel ve psikolojik yıpranmaya neden olduğunu ve örgütsel verimliliği düşürdüğünü belirtmektedir. Doğan ve Kıray (2022) ise toksik liderliğin yalnızca bireyleri değil, zaman içerisinde tüm örgüt yapısını etkileyen toksik bir örgüt ortamının oluşmasına zemin hazırladığını ifade etmektedir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar da okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Eliveren ve arkadaşları (2023), öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını farklı düzeylerde algıladıklarını ortaya koyarken; Özkaya ve Kazak (2023) öğretmenlerin okul yöneticilerinde iletişimi engelleyen, korku oluşturan, adaletsiz ve otoriter davranışları toksik liderlik göstergeleri olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir. Araştırma sonuçları, bu davranışların öğretmenlerin duygu durumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel güven algıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir.

Bununla birlikte Bahadır ve Kahveci (2020), okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Yalınsoy ve Işık (2018) ise toksik liderliğin örgütsel bağlılığı azaltırken işten ayrılma niyetini artırdığını belirlemiştir. Bu bulgular, toksik liderliğin yalnızca bireysel sonuçlar doğurmadığını, aynı zamanda örgütlerin sürdürülebilirliği açısından da önemli riskler oluşturduğunu göstermektedir.

Son yıllarda toksik liderlik üzerine yapılan lisansüstü tezler ve araştırmaların sayısında önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Şahin ve Kaya (2024) ile Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, toksik liderliğin özellikle örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti değişkenleriyle birlikte ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu durum, toksik liderliğin örgütlerin işleyişi ve çalışanların psikolojik süreçleri üzerindeki etkilerinin araştırmacılar tarafından giderek daha fazla önemsendiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunda yayımlanmış araştırmaları betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemek ve elde edilen bulguları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Bu doğrultuda 2022–2026 yılları arasında yayımlanan ve erişilebilen on bir çalışma analiz edilmiş; çalışmaların amaçları, yöntemleri, örneklem özellikleri ve temel bulguları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusundaki mevcut bilgi birikiminin ortaya konulması ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön verecek çıkarımların sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunu ele alan çalışmaların sistematik biçimde incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların çeşitli özellikler bakımından incelenmesi, sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve mevcut eğilimlerin ortaya konulmasını amaçlayan bir araştırma yöntemidir Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025). Bu yöntem sayesinde belirli bir araştırma alanındaki bilgi birikimi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilmekte ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çıkarımlar elde edilebilmektedir.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunu ele alan ve tam metnine ulaşılabilen bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 2022–2026 yılları arasında yayımlanan ve araştırma amacına uygun olduğu belirlenen toplam 11 çalışma incelenmiştir.

Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunun ele alması,
- Hakemli dergilerde yayımlanmış makale veya lisansüstü tez niteliğinde olması,
- Tam metne erişilebilmesi,
- Araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olması,
- Türkçe veya İngilizce olarak yayımlanmış olması.

Belirlenen ölçütleri karşılamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu çalışmada eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusuna odaklanan araştırmalar belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen bulgular tematik olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan çalışmalar doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylara ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini içeren bir veri toplama tekniğidir. Şahin ve Kaya (2024) Bu kapsamda ulaşılan çalışmalar ayrıntılı biçimde okunmuş; çalışmaların amaçları, araştırma yöntemleri, örneklem özellikleri ve ulaşılan temel bulgular araştırmacı tarafından oluşturulan inceleme formuna aktarılmıştır.

İncelenen çalışmaların yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu ve temel sonuçları kayıt altına alınarak analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenmiş, ardından benzer içeriklere sahip bulgular ortak temalar altında toplanmıştır.

Bu doğrultuda çalışmalar;

- Araştırma yöntemleri,
- Örneklem özellikleri,
- Toksik liderliğin ilişkilendirildiği örgütsel değişkenler,
- Toksik liderliğin bireysel etkileri,
- Toksik liderliğin örgütsel etkileri

olmak üzere beş temel tema altında değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler frekans ve tematik dağılımlar dikkate alınarak yorumlanmış; çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Analiz sürecinde özellikle toksik liderliğin eğitim örgütlerinde öğretmenler ve okul örgütü üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara odaklanılmıştır.

2.5. Geçerlilik Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla yalnızca araştırma konusu ile doğrudan ilişkili çalışmalar incelemeye dahil edilmiştir. Ayrıca çalışmaların seçim sürecinde önceden belirlenen ölçütler esas alınmış ve analiz süreci sistematik bir şekilde yürütülmüştür.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla incelenen çalışmaların amaç, yöntem ve bulguları ayrı ayrı değerlendirilmiş, elde edilen veriler tekrar gözden geçirilerek temalar oluşturulmuştur. Böylece araştırmacı yorumlarından kaynaklanabilecek olası hataların azaltılması hedeflenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunu ele alan toplam 11 çalışma betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmaların büyük bölümünün 2022-2025 yılları arasında yayımlandığı, ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği ve örneklem grubunu öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Genel Özellikleri

Yazar/Yıl	Araştırma Türü	Örneklem	Temel Bulgular
Doğan ve Kıray (2022)	Kavramsal çalışma	-	Toksik liderlik örgütsel yapıyı olumsuz etkilemektedir.
Akbulut ve Yavuz (2022)	Betimsel içerik analizi	80 çalışma	Toksik liderlik en çok örgütsel bağlılık, sessizlik ve tükenmişlikle ilişkilidir.
Eliveren vd. (2023)	Nicel araştırma	310 öğretmen	Toksik liderlik algısı çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmamaktadır.
Özkaya ve Kazak (2023)	Nitel araştırma	20 öğretmen	Otoriterlik, adaletsizlik ve korku iklimi temel toksik davranışlardır.
İşbilir (2023)	Yüksek lisans tezi	Öğretmenler	Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.
Şahin ve Kaya (2024)	İçerik analizi	44 tez	Çalışmaların çoğu nicel yöntemle yürütülmüştür.
Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025)	Sistemik analiz	68 tez	En sık incelenen değişkenler örgütsel sessizlik, bağlılık ve tükenmişliktir.
Bahadır ve Kahveci (2020)	Nicel araştırma	495 öğretmen	Psikolojik sermaye ile toksik liderlik arasında negatif ilişki vardır.
Yalçınsoy ve Işık (2018)	Nicel araştırma	İşletme çalışanları	Toksik liderlik örgütsel bağlılığı azaltmakta ve işten ayrılma niyetini artırmaktadır.
Kırbaç (2013)	Yüksek lisans tezi	Eğitim örgütleri	Toksik liderlik okul iklimini olumsuz etkilemektedir.
Zengin (2019)	Kavramsal çalışma	-	Toksik liderlik çalışanların fiziksel ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkilemektedir.

3.1. Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Özellikle öğretmen algılarının belirlenmesine yönelik araştırmalarda anket ve ölçek uygulamalarından yararlanılmıştır. Bununla birlikte son yıllarda nitel araştırmaların da artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle Özkaya ve Kazak (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin toksik liderlik deneyimlerini derinlemesine inceleyerek literatüre önemli katkılar sağlamıştır.

Doküman incelemesi ve içerik analizi çalışmalarında ise toksik liderlik konusunun giderek artan bir araştırma alanı hâline geldiği belirlenmiştir. Bu durum eğitim yönetimi alanında liderliğin karanlık yönüne yönelik farkındalığın arttığını göstermektedir.

3.2. Toksik Liderlik Davranışlarının Özelliklerine İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmalar doğrultusunda eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan toksik liderlik davranışlarının;

- Otoriter yönetim anlayışı,
- Korku ve baskı yoluyla yönetim,
- Adaletsiz uygulamalar,
- İletişimi engelleyici davranışlar,
- Narsistik tutumlar,
- Çalışanları değersizleştirme,
- Güvensizlik oluşturma,
- Çıkar odaklı davranışlar

olduğu belirlenmiştir.

Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda okul yöneticilerinin emir verici, baskıcı ve katı tutumlarının toksik liderlik göstergeleri olarak algılandığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının engellenmesi ve yöneticilerin eleştiriye kapalı davranışları da önemli toksik liderlik göstergeleri arasında yer almaktadır. Şahin ve Kaya (2024), Yalçınsoy ve Işık (2018), Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025)

3.3. Toksik Liderliğin Bireysel Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaların önemli bir kısmında toksik liderliğin çalışanların psikolojik ve fizyolojik durumları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde toksik liderliğin;

- Stres düzeyini artırdığı,
- Tükenmişlik duygusunu güçlendirdiği,
- Motivasyonu azalttığı,
- Psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediği,
- İş doyumunu düşürdüğü,
- Umutsuzluk ve kaygıyı artırdığı

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özellikle Bahadır ve Kahveci (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, toksik liderliğin öğretmenlerin umut, öz yeterlik, dayanıklılık ve iyimserlik düzeylerini azaltabileceğini göstermektedir.

Özkaya ve Kazak (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrısı, iştahsızlık ve ruhsal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

3.4. Toksik Liderliğin Örgütsel Etkilerine İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların tamamına yakını toksik liderliğin örgütsel düzeyde olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırmalarda en sık tekrar eden örgütsel sonuçlar şunlardır:

- Örgütsel bağlılığın azalması,
- Örgütsel güvenin zedelenmesi,
- Örgütsel sessizliğin artması,
- Örgütsel iletişimin bozulması,
- Çatışmaların artması,
- İşten ayrılma niyetinin yükselmesi,
- Performansın düşmesi.

Özellikle örgütsel bağlılık değişkeninin incelenen çalışmalar içerisinde en sık ele alınan değişkenlerden biri olduğu görülmüştür. Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025) Araştırmaların ortak sonucu, toksik liderlik davranışlarının çalışanların kurumlarına olan aidiyet duygularını azalttığı yönündedir.

Benzer şekilde örgütsel güvenin zedelenmesi, eğitim örgütlerinde iş birliği ve ekip çalışmasını olumsuz etkileyen önemli sonuçlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Toksik liderliğin yaygın olduğu okullarda öğretmenlerin yöneticilere olan güvenlerinin azaldığı ve örgüt içerisinde sağlıklı iletişim süreçlerinin zarar gördüğü belirlenmiştir.

3.5. Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik Araştırmalarının Genel Eğilimleri

İncelenen çalışmaların genel değerlendirmesi sonucunda eğitim örgütlerinde toksik liderliğin;

- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkilediği,
- Örgütsel bağlılığı azalttığı,
- Örgütsel güveni zayıflattığı,
- Örgütsel sessizliği artırdığı,
- İşten ayrılma niyetini yükselttiği,
- Okul iklimini olumsuz etkilediği

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmaların büyük bölümünde toksik liderliğin bağımsız değişken olarak ele alındığı ve özellikle örgütsel sessizlik, örgütsel bağlılık, tükenmişlik ve psikolojik iyi oluş değişkenleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir Üler ve Özyurt Kaptanoğlu (2025). Bu durum, eğitim örgütlerinde toksik liderliğin çalışanlar ve örgüt üzerindeki olumsuz etkilerinin giderek daha fazla araştırıldığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunu ele alan çalışmalar betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, toksik liderliğin eğitim örgütlerinde hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

İncelenen çalışmaların ortak bulgularından biri, okul yöneticilerinin sergilediği otoriter, baskıcı, narsistik ve iletişimi sınırlandırıcı davranışların öğretmenler tarafından toksik liderlik davranışı olarak algılanmasıdır. Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda yöneticilerin adaletsiz uygulamaları, korku ve baskıya dayalı yönetim anlayışları, çalışanların fikirlerini dikkate almamaları ve güven ilişkisini zedeleyen tutumlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar, toksik liderliğin yalnızca bireysel kişilik özelliklerinden kaynaklanmadığını, aynı zamanda okulun yönetim anlayışına ve örgütsel kültürüne de yansıyan bir olgu olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, toksik liderliğin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin stres, kaygı, tükenmişlik, motivasyon kaybı ve mesleki doyumsuzluk gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise toksik liderliğin fiziksel yansımalarının bulunduğu; baş ağrısı, uyku problemleri, yorgunluk ve iştahsızlık gibi belirtilerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu durum, toksik liderliğin yalnızca örgütsel bir sorun olarak değil, aynı zamanda çalışan sağlığını etkileyen önemli bir psikososyal risk faktörü olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç, toksik liderliğin örgütsel süreçler üzerindeki etkileridir. Araştırmaların önemli bir kısmında toksik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı azalttığı, örgütsel güveni zedelediği ve örgütsel sessizliği artırdığı belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güvenin azalması, okul içerisindeki iletişim ve iş birliği süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda çalışanların kuruma yönelik aidiyet duygularının zayıfladığı ve örgütsel amaçlara ulaşma konusunda isteksizlik yaşadıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, toksik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin literatürde en fazla araştırılan konulardan biri olduğunu göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda toksik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğretmenlerin okullarına olan aidiyetlerini ve kurumsal hedeflere yönelik bağlılıklarını zayıflatmaktadır. Benzer şekilde örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti üzerinde de önemli etkilerin bulunduğu görülmektedir. Toksik liderlik davranışlarının yoğun olarak hissedildiği örgütlerde çalışanların fikirlerini ifade etmekten kaçındıkları ve zamanla örgütten ayrılma eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları, eğitim örgütlerinde etkili liderlik uygulamalarının yalnızca akademik başarı açısından değil, çalışanların psikolojik ve örgütsel sağlıklarının korunması açısından da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin geliştirilmesi ve toksik liderlik davranışlarının erken dönemde tespit edilerek önlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde toksik liderlik konusunu ele alan çalışmalar betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde toksik liderlik davranışlarının varlığına ilişkin bulgular, bu davranışların en çok otoriterlik, baskıcılık, narsistik eğilimler, adaletsiz uygulamalar ve iletişimi engelleyici tutumlar şeklinde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu tür liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği, stres, tükenmişlik, motivasyon kaybı ve mesleki doyumsuzluk gibi sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir. Örgütsel düzeyde ise toksik liderlik, örgütsel bağlılık, güven ve iletişim üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta; örgütsel sessizliği artırarak çalışanların işten ayrılma niyetlerini güçlendirmektedir. Son yıllarda bu konuya yönelik araştırmaların sayısında belirgin bir artış olduğu görülmekle birlikte, çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle yürütüldüğü, nitel ve karma yöntem araştırmalarının ise sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticiler liderlik geliştirme programlarında toksik liderlik davranışları ve sonuçlarına ilişkin eğitimlere yer verilmelidir.
2. Eğitim kurumlarında yöneticilerin davranışlarının düzenli olarak değerlendirilmesini sağlayacak geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
3. Öğretmenlerin yöneticilerle ilgili görüşlerini güvenli biçimde paylaşabilecekleri katılımcı yönetim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Okullarda örgütsel güveni ve açık iletişimi destekleyen yönetim anlayış teşvik edilmelidir.
5. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemek amacıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden daha etkin yararlanılması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eğitim örgütlerinde toksik liderliğin nedenlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırmalar artırılmalıdır.
2. Toksik liderlik ile psikolojik dayanıklılık, iş yaşam kalitesi, okul iklimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.
3. Farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı çalışmalarla toksik liderliğin etkileri daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmalıdır.

Sonuç olarak eğitim örgütlerinde toksik liderlik, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını, örgütsel bağlılıklarını ve okulun genel işleyişini olumsuz etkileyen önemli bir yönetim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde daha sağlıklı, katılımcı ve etik liderlik anlayışlarının geliştirilmesi hem çalışanların refahı hem de eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, D., & Yavuz, E. (2022). Örgütlerde toksik liderlik davranışı: Betimsel içerik analizi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 107–122. <https://doi.org/10.52848/ijls.1097752>
- Bahadır, E., & Kahveci, G. (2020). Examining the relationship between the psychological capital levels of teachers and toxic leadership behaviours of school principals. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858–879. <https://doi.org/10.17679/inuefd.526845>
- Başaran, M., & Erol, M. (2024). The effect of using movies and stories in teaching space in primary school fourth grades on space attitude and space permanence achievement. 21(1), 41–48. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23003>
- Doğan, E., & Kıray, A. (2022). Toksik liderlik ve toksik örgüt ortamı: Kavramsal bir çalışma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 353–367. <https://doi.org/10.54733/smar.1178871>
- Eliveren, S., Toker, Y., Duman, C., Özgün, Z., Çiftçi, M., & Kaçmaz, Ü. (2023). Eğitim yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 687–698.
- İşbilir, G. (2023). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkaya, F., & Kazak, E. (2023). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 362–386.
- Şahin, A., & Kaya, A. (2024). Ulusal alan yazında toksik liderlik konusunun incelendiği lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ardahan Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 76–85. <https://doi.org/10.58588/aru-jfeas.1399827>
- Üler, E., & Özyurt Kaptanoğlu, R. (2025). Toksik liderlik üzerine yazılan lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 8(3), 127–149. <https://doi.org/10.52848/ijls.1707345>
- Yalçınsoy, A., & Işık, M. (2018). Toksik liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 1016–1025.
- Zengin, M. (2019). Toksik liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 2754–2766. <http://www.itobiad.com/tr/issue/49747/598165>

Etkileşimli Dijital Matematik Öykülerinin İlkokul Öğrencilerinin Matematik Başarı ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

The Effects of Interactive Digital Mathematics Stories on Primary School Students Mathematics Achievement and Motivation

**Hatice Çetin¹, Nurten Gün², Ayşenur Aldoğan³, Havvanur Kara⁴& Cihat
Büyükkışık⁵**

Özet

Bu çalışma, ilkokul matematik dersinde etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin dezavantajlı bir bölgesindeki bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kapsamında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, araştırmacılar tarafından tasarlanan özgün etkileşimli dijital matematik öyküleriyle desteklenen derslerin etkileri incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak Matematik Başarı Testi ve İlkokul Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli dijital matematik öykülerinin matematik ders başarısı ve matematik motivasyonu üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların, dijital hikayeleştirme temelli matematik öğretimi uygulamalarına ve öğrenci motivasyonunun desteklenmesine yönelik çalışmalara katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli matematik, dijital hikâye, başarı, motivasyon.

Abstract

This study aimed to examine the effects of interactive digital mathematics stories on students' mathematics achievement and motivation in primary school mathematics classes. The research was conducted during the 2025–2026 academic year with fourth-grade students attending a primary school located in a disadvantaged area of Konya, Türkiye. A quasi-experimental design within the scope of the experimental research method was employed. Accordingly, experimental and control groups were formed, and the effects of lessons supported by original interactive digital mathematics stories designed by the researchers were investigated. Data were collected using the Mathematics Achievement Test and the Elementary School Motivation Scale. The obtained data were analyzed using the SPSS statistical software package. As a result of the study, the effects of interactive digital mathematics stories on mathematics achievement and mathematics motivation were evaluated. The findings are considered to contribute to digital storytelling-based mathematics instruction and to studies aimed at supporting student motivation.

Keywords: Interactive mathematics, digital storytelling, success, motivation.

Giriş

Son yıllarda teknolojinin öğretim hayatında büyük bir yer edinmesi, özellikle pandemi dönemi ve sonrasında dijital materyallere olan ihtiyacın artmasıyla daha da belirgin hale gelmiştir. Küreselleşme ile birlikte yeni eğitim-öğretim teknolojileri yaygınlaşmış, geleneksel yöntemlerin yanında dijital oyunlar, ölçme değerlendirme araçları, animasyon hazırlama ve dijital hikâye oluşturma gibi uygulamalar eğitime entegre edilmeye başlanmıştır. Matematik, bu dijital araçların kullanılmasına yatkın bir ders olarak öne çıkmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen 8 anahtar yetkinlikten biri olan “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler”, her dersin öğretim programında yer almakta ve 21. yüzyıl becerileri için kazanılması gereken önemli bir yetkinlik olarak görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde de “Bilim ve teknolojinin üretici yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirmek” hedeflenmektedir

(Öğretim Programı Ortak Metin, 2024, s.12). Bu bağlamda, matematik öğretiminin diğer derslerle bağlantı kurularak ve teknolojiye yararlanarak entegre edilmesi gerekmektedir. Matematikte dijitalleşme ve interaktif hikayeleştirme gibi uygulamalar Türkiye’de henüz gelişme aşamasındadır (Akkuş ve Gök, 2024). İlkokul matematik öğretiminde dijital teknoloji araçlarının kullanımının öğrenci başarısını artırdığı yönünde bulgular mevcuttur. İncelenen 24 çalışmadan 23’ü dijital araçların öğrenme üzerindeki pozitif etkisini ortaya koymuştur (İncekara ve Taşdemir, 2019). Dijital oyunların eğitimde etkili bir araç olabileceği ve eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği önerilmektedir. Dijital araçların başarı, motivasyon, tutum ve öz-yeterlilik üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Öztop, 2022). Çocuk edebiyatı eserleriyle matematik öğretimi, öğrencilerin matematik kaygılarını yenmelerine yardımcı olabilir ve bu tür eserler, öğrencilerin matematik dersini sevmelerine ve başarılı olmalarına katkı sağlayabilir (Altunbay ve Soylu, 2022). Ancak, konu ve kazanımlara uygun kitaplar bulmakta zorluk yaşandığı belirtilmiştir (Can, Durmaz ve Özer, 2022). Matematik derslerinde dijital teknoloji kullanımının soyut matematiksel kavramları somutlaştırmada, matematiksel ilişkileri keşfetmede, öğrenci aktif katılımını sağlamada ve matematik ilgisini artırmada faydalı olduğu görülmektedir (Baki, 1996; Hoyles, 2018; Bray ve Tangney, 2016; Kyriakides ve diğ., 2016). Dijital araçlarla soyut matematiksel kavramları somutlaştırarak anlamlı öğrenmeler sağlanabilir. Türkiye’de ilkökul matematik öğretiminde dijital araçların kullanılması yönünde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Matematikte dijital araçların kullanılması, matematiğin hikayeleştirilmesi ve diğer disiplinlerle bağdaştırılması, somut işlemler dönemindeki öğrencilere motivasyon sağlayacağı ve anlamlı öğrenmeler sunacağı yapılan çalışmalarda önerilmiştir (Akkuş ve Gök, 2024). Teknolojinin hızlı gelişimi ve insanların günlük hayattaki teknolojiyi kullanma sıklıkları, öğretmenleri de teknolojiyi sınıf ortamına entegre etmek için yöntem arayışına itmiştir (İslim ve diğerleri, 2018; Karataş ve diğerleri, 2018). Yapılan araştırmalar sonucunda, öğrenenlerin kendi deneyimlerine bağlı olarak öğrenmeleri ve dolayısıyla öğrenme ortamında aktif olmaları beklenmektedir (İslim ve diğerleri, 2018). Bu nedenle hem öğrencinin aktif olduğu hem de teknolojiye uyum sağlayacak yöntemin dijital hikâye anlatımı olduğu kanısına varılmıştır (Condy ve diğerleri, 2012; Robin, 2018; Yang ve Wu, 2018). Matematik ise bilimlerin en soyutudur (Nesin, 2001). Soyut düşünebilmek zordur; bu nedenle dijital hikâye anlatımı tekniğini matematik alanı için uygulamak hedeflenmektedir. Dijital hikâye ile birleştirilmiş matematik dersleri, öğrencinin başarılarını artırırken matematik ile ilgili kaygılarını azaltmalarına yardımcı olabilir ve matematik kavramlarını günlük hayat ile ilişkilendirmeyi kolaylaştırabilir. Matematik etkinlikleri, okullarda müzik, sanat, oyun, drama ve Türkçe etkinlikleri ile bütünleştirilerek çocukların daha etkileşimli, eğlenceli ve kalıcı bir şekilde matematik becerilerini öğrenmeleri sağlanabilir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, matematik alanında dijital araçların kullanımı yeni yeni hayatımıza girmeye başlamıştır. 21. yüzyıl Maarif Modeli, teknolojinin ileri derecede kullanılmasını gerektiren bir programdır. Ayrıca, matematik alanındaki başarı derecelerinin düşüklüğü (2024 LGS matematik testi ortalaması, 6.54; 2024 YKS, 7.9) öğretmenleri yeni yöntem arayışlarına yöneltmiştir. Matematikte dijital hikâye kullanımının yaygınlaştırılmasıyla birlikte diğer alanlarda da başarının artacağı hedeflenmektedir. Dijital hikâye kullanımı ile Matematik dersine karşı ilginin artacağı ve öğrencilerin daha başarılı olacağı öngörülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlıklarını geliştirecek uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir (Kukul ve Kara, 2018). Yapılan araştırmalara göre, matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı ile bütünleştirilen derslerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etkileri olacağına inanılmakta ve bütünleştirme süreci için uygun kitaplar bulmakta zorluk yaşandığı belirtilmektedir (Durmaz, Can ve Özer, 2020). Araştırılan bir diğer çalışmada, bazı hikayelerin uzunluğunun içeriği vermede yeterli olmadığı veya gereksiz ayrıntılara girerek sürenin uzatıldığı görülmüştür (Engin, 2022). Bu yüzden, hikâye metninin ortalama uzunlukta ve gereksiz sözcüklerden arındırılarak yapılmasına dikkat edilmesi önemlidir. Bir diğer araştırmada ise yeni neslin daha iyi görsel okuryazarlık becerilerine sahip olduğu ve dijital oyunlarla, hikayelerle öğrenme süreçlerinin geleneksel eğitime göre daha ilgi çekici ve etkili olduğu görülmektedir (Engin, 2023). Dijital hikayelerin daha ilgi çekici olması için animasyonlara, görsellere ve müziklere yer verilmesi hedeflenmektedir. Ülkemizde çocuk kitapları aracılığı ile matematik becerilerinin kazandırılmasının önemine dair çalışma yoktur (Kızıltepe, Samur ve Tekin, 2018). Bu nedenle bu çalışma, alanyazındaki eksikliğe katkı sunması bakımından çok kıymetlidir. Araştırmada, ilkökul matematik dersinde dijitalleşme ve hikayeleştirmeyi birleştirerek “dijital hikayeleştirme” yöntemiyle matematikte motivasyon, anlamlı öğrenme ve başarı gibi etkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda sahada görev yapan öğretmenlerden anket yoluyla bilgi

alınarak 4. sınıf Matematik Müfredatından öğrencilerin en çok zorlandıkları üç konu: “Zihinden İşlemler, Basamak Kavramı ve Sıvı Ölçme” olarak tespit edilmiş ve bu konuları kapsayan dijital öyküler örgün sınıf öğretmeni adayları olan araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu proje, ilkokul seviyesindeki öğrencilere hitap etmekte ve ilkokul öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerden farklı olarak dijital hikâye anlatımına dikkat çekmektedir. Matematik dersine karşı ön yargı, motivasyon düşüklüğü, ilgisizlik ve başarısızlık gibi sorunlara çözüm olarak dijital hikâyelerin etkisinin araştırılmasının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan araştırma; matematik, eğitim teknolojileri ve edebiyat disiplinlerinin bir arada olduğu multidisipliner bir araştırma olması bakımından önemlidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokul matematik öğretiminde etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) İlkokul matematik öğretiminde etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilkokul matematik dersinde kullanılan etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik başarıları ve matematik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, örneklemin rastgele seçilemediği durumlarda deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu ve deneysel işlemin uygulandığı araştırma modellerinden biridir (Demirkaya ve Ünal, 2019). Bu doğrultuda çalışma grubunu oluşturan sınıflar rastgele seçilememiş, akademik başarı düzeyleri birbirine yakın olan sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların araştırma öncesindeki denkliğini belirlemek amacıyla ön test uygulamaları gerçekleştirilmiş ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilere etkileşimli dijital matematik öyküleri ile desteklenen matematik öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda öğretim mevcut öğretim programı doğrultusunda geleneksel yöntemlerle sürdürülmüştür. Deneysel uygulama sonunda her iki gruba da son test uygulanmış ve gruplar arasındaki farklılıklar karşılaştırılarak etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir (Karaduman ve Ceviz, 2018; Demirel ve Aslan, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Konya ilinde dezavantajlı bölgede bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerekli etik kurul izinleri ve resmi izinler alınmıştır. Uygulamanın dezavantajlı bölgede gerçekleştirilmesinin temel gerekçesi, bu bölgelerdeki öğrencilerin Vygotsky’nin sosyal bilişsel gelişim kuramında vurgulanan yakınsak gelişim alanlarını destekleyici öğrenme fırsatlarına daha sınırlı erişime sahip olmalarıdır (Fani ve Ghaemi, 2011). Bu nedenle öğrencilere sunulan dijital öğrenme materyallerinin bilişsel destek sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın 4. sınıf düzeyinde yürütülmesinin nedeni, öğrencilerin dijital hikâyeleri takip edebilecek düzeyde okuma becerisine sahip olmaları ve dijital ortamda sunulan etkileşimli içeriklerden etkili biçimde yararlanabilmeleridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin matematik başarılarını ve matematik motivasyonlarını belirlemek amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Matematik Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Test geliştirme sürecinde güncel ilkokul matematik öğretim programı esas alınmış ve belirlenen konu alanlarına yönelik belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Başarı testinin hazırlanmasında Elgün-Ceviz ve Batdal-Karaduman'ın (2018) çalışmasından yararlanılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak oluşturulan belirtke tablosunda bilgi boyutu (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi) ile bilişsel süreç boyutu dikkate alınmıştır (Bümen, 2006). Bu doğrultuda toplam 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir akademik başarı testi geliştirilmiş ve çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilkokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta dokuz madde yer almakta olup ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin ilgili akademik alanlara yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, "1 = Hiç katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3 = Kararsızım", "4 = Katılıyorum" ve "5 = Tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşan beşli Likert tipi derecelendirme ile uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında ölçek, deneysel uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen puanlar kullanılarak öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki değişimler incelenmiş ve etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik motivasyonları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Süreç

Araştırma öncesinde ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 46 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve anket çalışmaları sonucunda öğretmenlerin en çok zorlandıkları matematik konularının zihinden işlemler, sıvı ölçme ve basamak değeri olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu üç konuya yönelik olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda Flipbuilder yazılımı kullanılarak etkileşimli dijital matematik öyküleri geliştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle çalışma grubuna matematik başarı testi ve İlkokul Motivasyon Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda başarı düzeyleri birbirine yakın olan sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda dersler, araştırmacılar tarafından geliştirilen etkileşimli dijital matematik öyküleri ile desteklenerek yürütülmüştür. Dijital hikâyeler hem sınıf içi öğretim sürecinde kullanılmış hem de ders dışında öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Uygulama süreci proje danışmanı ve dijital hikâyeleştirme alanında çalışmalar yürüten Dr. Sultan Akdemir'in görüşleri doğrultusunda planlanmış ve yürütülmüştür.

Deneysel uygulama toplam 6 hafta sürmüş ve 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim süreci mevcut öğretim yöntemleri doğrultusunda sürdürülmüştür.

Uygulama sonunda her iki gruba da matematik başarı testi ve İlkokul Motivasyon Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek deney ve kontrol gruplarının başarı ve motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Flipbuilder Uygulaması ve Dijital Hikâyelerin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan etkileşimli dijital matematik öyküleri Flipbuilder yazılımı kullanılarak hazırlanmıştır. Yazılımın tercih edilmesinde etkileşimli kitap tasarımına olanak sağlaması, farklı çoklu ortam öğelerini desteklemesi ve ekonomik bir çözüm sunması etkili olmuştur.

Dijital hikâyelerde kullanılan görseller ve hikâye metinleri araştırma ekibi tarafından özgün olarak hazırlanmıştır. Görsel tasarımlar araştırma ekibinde yer alan ve daha önce ulusal ve uluslararası projelerde görev almış araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Hikâye metinleri ise araştırma ekibindeki araştırmacılar tarafından öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik analizleri sonucunda uygun istatistiksel yöntemler belirlenmiş ve deney ile kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla gerekli fark testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda etkileşimli dijital matematik öykülerinin öğrencilerin matematik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada kullanılacak parametrik analizlerin ön koşullarından biri olan normallik varsayımını incelemek amacıyla kontrol grubuna ait başarı testi ve motivasyon ölçeği puanları üzerinde Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün 20 olması nedeniyle normallik değerlendirmesinde Shapiro-Wilk testi esas alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre BOTTOPLAM değişkeni için Shapiro-Wilk değeri .953 ($p=.408$), BSTTOPLAM değişkeni için .961 ($p=.556$), MOTIVÖTOPLAM değişkeni için .952 ($p=.406$) ve MOTIVSTTOPLAM değişkeni için .954 ($p=.434$) olarak belirlenmiştir. Tüm değişkenlere ait anlamlılık değerlerinin .05'ten büyük olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Başarısı Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	N	Ortalama	SS
BOTTOPLAM	Deney	20	12.75	3.99
	Kontrol	20	10.50	3.90
BSTTOPLAM	Deney	20	13.90	3.16
	Kontrol	20	11.60	3.84

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Matematik Başarısı Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Değişken	Levene Sig.	t	sd	p
BOTTOPLAM	.576	1.802	38	.080
BSTTOPLAM	.257	2.067	38	.046*

* $p < .05$

Matematik başarıları ön test değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t',(38)=1.802$ " $p>.05$). Buna karşın matematik başarısına ait son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t',(38)=2.067$ " $p<.05$). Elde edilen bulgular, matematik başarıları değişkeni açısından grupların başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu, ancak son test değişkeninde deney grubunun puanlarını kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	N	Ortalama	SS
OKUOTTOPLAM	Deney	20	34.55	5.29
	Kontrol	20	34.35	6.55
YAZOTTOPLAM	Deney	20	36.80	5.71
	Kontrol	20	33.70	7.18
MATOTTOPLAM	Deney	20	37.40	7.14
	Kontrol	20	34.55	7.22
OKUSTTOPLAM	Deney	20	33.10	8.38
	Kontrol	20	33.30	6.97
YAZSTTOPLAM	Deney	20	37.50	7.99
	Kontrol	20	34.20	6.39
MATSTTOPLAM	Deney	20	36.90	8.32
	Kontrol	20	34.95	6.22

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Değişken	Levene Sig.	t	sd	p
OKUOTTOPLAM	.422	.106	38	.916
YAZOTTOPLAM	.124	1.510	38	.139
MATOTTOPLAM	.645	1.254	38	.217
OKUSTTOPLAM	.612	-.082	38	.935
YAZSTTOPLAM	.995	1.441	38	.158
MATSTTOPLAM	.572	.839	38	.407

MOTIVÖTTOPLAM	.373	1.144	38	.260
MOTIVSTTOPLAM	.954	.796	38	.431

Deney ve kontrol gruplarının okuma, yazma ve matematik motivasyonu ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ilgili değişkenler açısından benzer başlangıç düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Son test puanlarına ilişkin okuma, yazma, matematik ve toplam motivasyon puanları incelendiğinde de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Buna göre uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının ilgili değişkenlere ait puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma meydana gelmediği söylenebilir.

Tablo 5. Deney grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	N	Ortalama	SS
BOTTOPLAM	Deney			
	Kontrol	20	12.75	3.99
		20	10.50	3.90
BSTTOPLAM	Deney			
	Kontrol	20	13.90	3.16
		20	11.60	3.84

Tablo 6. Deney grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Ortalama Fark	t	sd	p
BOTTOPLAM-BSTTOPLAM	-1.15	-2.077	19	.052

Deney grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t'(19)= 2.077, p>.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde son test puan ortalamasının ($X=13.90$), ön test puan ortalamasından ($X=12.75$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Tablo 7. Kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	Ortalama	SS
----------	---	----------	----

BOTTOPLAM	20	10.50	3.90
BSTTOPLAM	20	11.60	3.84

Tablo 8. Kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Değişken	Ortalama Fark	t	sd	p
BOTTOPLAM-BSTTOPLAM	-1.10	-1.565	19	.134

Tablo 9. Deney grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	Ortalama	SS
BOTTOPLAM	20	12.75	3.99
BSTTOPLAM	20	13.90	3.16

Kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t',(19)=-1.565$ $p>.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde son test puan ortalamasının ($X=11.60$), ön test puan ortalamasından ($X=10.50$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	Ortalama	SS
OKUOTTOPLAM	20	34.55	5.29
OKUSTTOPLAM	20	33.10	8.38
YAZOTTOPLAM	20	36.80	5.71
YAZISTTOPLAM	20	37.50	7.99
MATOTTOPLAM	20	37.40	7.14
MATSTTOPLAM	20	36.90	8.32
MOTOTTOPLAM	20	108.75	15.37
MOTSTTOPLAM	20	107.50	22.53

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Değişken	Ortalama Fark	t	sd	p
OKUOTTOPLAM-OKUSTTOPLAM	1.45	.927	19	.365
YAZIOTTOPLAM-YAZISTTOPLAM	-0.70	-.553	19	.587
MATOTTOPLAM-MATSTTOPLAM	0.50	.625	19	.539
MOTVİÖOTTOPLAM-MOTIVSTTOPLAM	1.25	.552	19	.587

Deney grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > 0.5$). Betimsel istatistikler incelendiğinde, yazma becerisi son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre artış gösterdiği görülmektedir. Buna karşın okuma, matematik ve motivasyon puanlarında son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre kısmen düştüğü belirlenmiştir. Ancak gözlenen bu değişimlerin hiçbiri istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Buna göre uygulamanın deney grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Kontrol grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon ön test- son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	Ortalama	SS
OKUOTTOPLAM	20	34.55	6.55
OKUSTTOPLAM	20	33.30	6.97
YAZOTTOPLAM	20	33.70	7.18
YAZISTTOPLAM	20	34.20	6.39
MATOTTOPLAM	20	34.55	7.22
MATSTTOPLAM	20	34.95	6.22
MOTIVOTTOPLAM	20	102.60	18.48
MOTIVSTTOPLAM	20	102.45	

Tablo 13. Kontrol grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon ön test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Değişken	Ortalama Fark	t	sd	p
OKUOTTOPLAM-OKUSTTOPLAM	1.05	1.132	19	.272

YAZIOTTOPLAM- YAZISTTOPLAM	-0.50	-.307	19	.762
MATOTTOPLAM- MATSTTOPLAM	0.40	-.400	19	.694
MOTVIÖTTOPLAM- MOTIVSTTOPLAM	0.15	.091	19	.928

Kontrol grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde yazma ve matematik puanlarına ilişkin son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre kısmen arttığı görülmektedir. Buna karşın okuma ve motivasyon puanlarında son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre çok küçük düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Ancak gözlenen bu değişimlerin hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda uygulama sürecinin kontrol grubunun okuma, yazma, matematik ve motivasyon puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulama neticesinde elde edilen veriler, etkileşimli dijital öykü temelli öğretim modelinin öğrenci çıktıları üzerindeki çok boyutlu etkilerini detaylı bir biçimde ortaya koymaktadır. İlk olarak, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin matematik başarıları ön test puanları korelasyonel ve karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, grupların ön test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ($S_p > .05$). Bu bulgu, araştırma başlangıcında her iki grubun matematik alanına yönelik akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin, bilişsel altyapılarının ve konuyla ilgili ön bilgilerinin birbiriyle denk, homojen ve dengeli bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu durum, deneysel sürecin iç geçerliliğini ve gruplar arası karşılaştırılabilirliği artırması bakımından yöntemsel bir avantaja işaret etmektedir. Öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından uygulanan son test verileri incelendiğinde ise, kontrol grubunun akademik başarı puanlarına kıyasla, dijital öykü destekli öğretimin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir fark belirlenmiştir ($S_p < .05$). Elde edilen bu çıktı, dijitalleştirilmiş matematik öykülerinin, geleneksel ve doğrudan anlatıma dayalı öğretim yöntemlerine oranla öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kayda değer düzeyde daha etkili olduğunu doğrulamaktadır. Metodolojik açıdan değerlendirildiğinde; görsel, işitsel, kurgusal ve etkileşimli unsurlarla zenginleştirilen bu dijital içerikler, ilkökul kademesindeki öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak soyut matematiksel kavramları ve işlemleri somutlaştırmış, öğrenme sürecini anlamlı bir bağlama oturtarak kalıcı öğrenmeyi desteklemiştir.

Buna karşılık, projenin duyuşsal boyutunu ölçmek amacıyla ele alınan okuma motivasyonu, yazma motivasyonu, matematik motivasyonu ve genel motivasyon düzeyleri değişkenlerine yönelik yapılan analizlerde daha durağan ve farklılaşmayan bir tablo ile karşılaşmıştır. Söz konusu bu dört motivasyon boyutunda, gerek deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki karşılaştırmalarında gerekse grupların kendi içindeki zaman tabanlı ön test - son test grup içi değişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($S_p > .05$). Akademik başarıda meydana gelen somut ve güçlü artışa rağmen, duyuşsal alan verilerinde benzer bir sıçramanın yaşanmaması literatürdeki psikolojik ve pedagojik kuramlarla açıklanabilmektedir. Tutum, kaygı, aidiyet ve motivasyon gibi duyuşsal özellikler, doğaları gereği bilişsel başarıya kıyasla çok daha uzun zaman dilimlerinde şekillenen, çevre faktörlerinden yavaş etkilenen ve değişime karşı direnç gösteren yerleşik duygu durumlarıdır. Kısa ya da orta vadeli deneysel müdahaleler öğrencilerin akademik performansını hızla yukarı çekebilirken, içselleştirilmiş motivasyon örüntülerinin yönünü değiştirmek için daha köklü ve zamana yayılan süreçlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Elde edilen bu ampirik bulgular doğrultusunda, etkileşimli dijital öykü temelli öğretim modelinin okullarda başarılı bir şekilde entegre edilmesi, paydaşların desteklenmesi ve gelecek çalışmalara yön

verilmesi amacıyla çok boyutlu adımların atılması gerekmektedir. Öncelikle, bu tür dijital içeriklerin derslerde tek seferlik, anlık veya geçici etkinlikler olarak kalmaması; ilkökul matematik öğretim programlarının içerisinde matematiksel bir yaklaşımla entegre edilmesi büyük önem arz etmektedir. Araştırmada akademik başarıda somut ve anlamlı bir artış görülmesine rağmen, motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak ani bir değişimin yaşanmaması, duyuşsal özelliklerin zamana yayılan ve değişime karşı direnç gösteren doğasını işaret ettiğinden; benzer öğretim tasarımlarının tek bir ünite ya da birkaç haftalık kısıtlı sürelerle sınırlı tutulmayıp, en az bir eğitim-öğretim dönemi boyunca kesintisiz ve sürdürülebilir bir öğretim yaklaşımının parçası olarak yürütülmesi gerekmektedir. Böyle bir uygulama, yöntemin özellikle içsel motivasyon, derse karşı tutum ve kaygı gibi duyuşsal değişkenler üzerindeki uzun vadeli ve kalıcı etkilerinin çok daha sağlıklı, net ve güvenilir bir biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Ayrıca, geliştirilen dijital öykü materyallerinin sağladığı pedagojik katkı yalnızca matematik alanı ile sınırlandırılmamalı, ilkökul kademesinin temel yapı taşları olan okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve yazılı ifade gibi temel dil becerisi alanlarında da disiplinlerarası bir anlayışla yaygınlaştırılmalıdır. Tasarlanacak bu yeni dijital içeriklerin; öğrencilerin gelişimsel düzeylerine, bireysel ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına ve bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerine uyum sağlayabilecek esnek bir yapıda üretilmesi, öğrenme deneyimini kişiselleştirerek verimliliği artıracaktır. Kuşkusuz, bu yenilikçi ve teknoloji tabanlı öğretim materyallerinin sınıflarda başarıyla hayat bulması, doğrudan uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine bağlıdır. Sınıf öğretmenlerinin bu tür etkileşimli dijital öyküleri öğretim süreçlerine pedagojik açıdan doğru aktarabilmeleri, kendi materyallerini üretebilmeleri veya mevcut dijital araçları etkili yönetebilmeleri amacıyla uygulamalı hizmet içi eğitim programları, çalıştaylar ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Aynı zamanda, eğitimde dijitalleşmenin fırsat eşitliği çerçevesinde yürütülebilmesi adına okul yönetimleri ve Millî Eğitim Bakanlığı eşgüdümünde gerekli adımlar atılmalı; okullardaki akıllı tahta, tablet ve internet altyapısı gibi donanımsal gereksinimler optimize edilerek öğretmen ve öğrencilerin bu dijital materyallere zahmetsizce erişebileceği kurumsal ve materyal desteği sürekli kılınmalıdır.

Söz konusu pedagojik ve uygulamaya yönelik adımların yanı sıra, yöntemsel olarak araştırmanın gelecekteki akademik çalışmalara yön vermesi de hedeflenmelidir. Mevcut projenin somut sınırları gereği araştırmanın ilkökul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olması, sonuçların genellenebilirliği açısından bir sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak benzer akademik çalışmalarda örneklem büyüklüğünün genişletilerek ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf gibi farklı kademelerin de sürece dahil edilmesi, yöntemin gelişimsel özelliklere göre nasıl farklılaştığını ortaya koyacaktır. Etkileşimli dijital öykülerin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlardaki çıktıları daha derinlemesine analiz edebilmek için, gelecek araştırmaların daha uzun zaman dilimlerini kapsayan boylamsal desenlerle kurgulanması ve nicel verilerin yanı sıra öğrenci-öğretmen görüşlerini inceleyen nitel yöntemlerin de sürece dahil edildiği karma araştırma desenlerinin kullanılması, literatüre çok daha zengin ve kapsamlı bir perspektif sunacaktır.

Kaynakça

- Akkuş, E. B., ve Gök, B. (2024). İlkokul Matematik Öğretiminde Kullanılan Dijital Teknoloji Araçlarının Başarıya Etkisi- Derleme Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Aldemir Engin, R. (2022). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Hazırladıkları Dijital Hikayelerin Değerlendirilmesi ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 706-750. <https://doi.org/10.29299/kefad.943463>
- Aldemir Engin, R. (2023). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarlama Deneyimleri, Görüş ve Değerlendirmeleri: Draw Your Game Örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 89-114. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103234>
- Altunbay, M., & Soylu, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatının Disiplinler arası Öğrenmeye Etkisi: Hikâye ile Matematik Öğrenimi ve Bir Kitap İncelemesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 16-24. <https://izlik.org/JA89MJ32KJ>

- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135–143.
- Batdal Karaduman, G., & Elgün Ceviz, A. (2018). MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1268-1277. <https://doi.org/10.17755/esosder.407222>
- Bozgün, K., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 209–236. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682030>
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 3-14.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., ve Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285
- Durmaz, B., Can, D., Özer, A. (2022). Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Fani, T., ve Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>
- İnal Kızıltepe, G., Öztürk Samur, A., ve Tekin, H. (2018). Çocuk Kitapları Yoluyla Matematik Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 106-123. <https://doi.org/10.30803/adusobed.339278>
- İncekara, H., ve Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 5(3), 227-236. <https://dx.doi.org/10.30855/gmbd.2019.03.03>
- İslim, F. O., Ozudogru, G., ve Sevim-Cirak, N. (2018). The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education. *Educational Media International*, 55(2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484045>
- Kukul, V., ve Kara, M. (2019). Dijital Hikaye Anlatımının Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.
- Nesin, A. (2001). *Matematik ve doğa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztop, F. (2022). Effectiveness of digital technology use in mathematics teaching on increasing motivation for mathematics: A meta-analysis study. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 15-26. <https://doi.org/10.30855/kebd.2022.03.03>
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)*. (2025). <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Ünal, O., ve Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.

Veliler Ne Bekliyor Öğretmenler Ne Yaşıyor?

Özel Okullarda Veli Beklentilerinin Öğretmen Deneyimine Yansımaları

What Do Parents Expect, What Do Teachers Experience? The Impact of Parent Expectations on Teachers' Experiences in Private Schools

Dr. Arzunur Akman

Özet

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin veli beklentilerine ilişkin algılarını ve bu beklentilerin öğretmen deneyimlerine yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel durum çalışması deseninde yürütülmüş ve İstanbul Bakırköy'deki özel ilkokullarda görev yapan 26 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular, velilerin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve kişisel gelişimlerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu beklentilerin öğretmenlerde baskı, zihinsel yorgunluk ve motivasyon kaybına neden olabildiği, aynı zamanda öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik geri bildirim işlevi de taşıdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte etkili iletişim, sınır koyma ve iş birliği stratejilerinden yararlandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: veli beklentileri, özel okul, öğretmen deneyimi, okul-aile ilişkisi, nitel araştırma

Abstract

This study aims to examine primary school teachers' perceptions of parental expectations in private schools and how these expectations are reflected in their professional experiences. The study was conducted using a qualitative case study design with 26 primary school teachers working in private elementary schools in Bakırköy, Istanbul. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

The findings indicate that parents have high expectations regarding not only students' academic achievement but also their social and personal development. These expectations may lead to pressure, mental fatigue, and decreased motivation among teachers, while also serving as a source of feedback for improving instructional practices. Teachers were found to cope with this process by employing strategies such as effective communication, setting boundaries, and fostering collaboration.

Keywords: parental expectations, private schools, teacher experiences, school-family relationships, qualitative research

Giriş

Eğitim kurumları, bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu öğrenme ortamlarıdır. Bu süreçte öğrencilerin gelişimi yalnızca okul içi uygulamalarla sınırlı olmayıp ailelerin eğitim süreçlerine katılımı da önemli bir rol oynamaktadır (Dülger, 2015). Araştırmalar, aile katılımının öğrencilerin akademik başarısını, okul bağlılığını ve öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Epstein, 2011; Hill & Tyson, 2009). Bu nedenle okul-aile iş birliği, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Velilerin okul etkinliklerine katılması, öğretmenlerle iletişim kurması ve evde öğrenme süreçlerini desteklemesi aile katılımının önemli boyutları arasında yer almaktadır (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Özellikle son yıllarda Türkiye'de özel okullaşma oranının artması ve eğitim hizmetlerinin daha rekabetçi bir yapıya dönüşmesi, velilerin eğitim kurumlarından beklentilerini de artırmıştır (MEB, 2025; Ball, 2003).

Özel okullarda öğretmenler yalnızca akademik öğretimden değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal gelişimlerinin takibi ve velilerle sürekli iletişim kurulmasından da sorumludur (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Artan ve çeşitlenen veli beklentileri ise öğretmenlerin mesleki sorumluluk alanlarını genişletebilmekte ve mesleki deneyimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu araştırma, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin veli beklentilerine ilişkin algılarını ve bu beklentilerin öğretmen deneyimlerine yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre velilerin çocuklarının akademik gelişimine ilişkin beklentileri nelerdir?

Öğretmenlere göre velilerin öğrencilerin sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerine ilişkin beklentileri nelerdir?

Öğretmenlere göre veli beklentileri velilerin hangi özelliklerine göre farklılaşmaktadır?

Velilerin beklentileri öğretmenlerin mesleki deneyimlerini nasıl etkilemektedir?

Öğretmenler velilerin beklentilerini yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgu veya durumun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma, İstanbul'un Bakırköy ilçesinde faaliyet gösteren özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 26 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde özel okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak, en az bir yıllık mesleki deneyime sahip olmak ve mevcut kurumunda en az bir eğitim öğretim yılını tamamlamış olmak ölçütleri esas alınmıştır.

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; benzer ifadeler bir araya getirilerek tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Bulgular

Öğretmen görüşleri doğrultusunda velilerin çocuklarının akademik gelişimine yönelik beklentilerinin yoğun olarak akademik takibin sürdürülmesi üzerinde toplandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda velilerin; yüksek akademik not beklentisi, ödev kontrolü, sınav başarısı, öğrencinin sınıf ve branş öğretmenleriyle düzenli iletişim hâlinde olunması, öğretmen etkinliklerine katılım ve bireysel akademik takibin sürdürülmesine önem verdikleri görülmüştür.

Tablo 1. Velilerin Akademik Gelişime Yönelik Beklentilerine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Velilerin Akademik Gelişime Yönelik Beklentileri	Yüksek Akademik Başarı	Yüksek not beklentisi	9
		Ödev kontrolü	4
		Sınav başarısı	3
		Öğrencinin sınıfın en iyisi olması	2

Tema	Alt Tema	Kod	f
	Akademik Takibin Sürdürülmesi	Birebir ilgilenme	4
		Öğrenme eksiklerinin kapatılması	2
		Ek çalışmalar	2

Tablo 1 incelendiğinde, elde edilen görüşler arasında en yüksek frekansın yüksek akademik not beklentisinde (f=9) olduğu görülürken bunu ödev kontrolü (f=4) ve birebir ilgilenme (f=4) takip etmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

† Bir özel okul öğretmeni olarak; velilerin,

a) Çocuklarının akademik gelişimlerine ilişkin sizden beklentileri nelerdir? Açıklayınız.

Çocuk alabildiği sürece akademik bilgi yüklememi bekliyorlar. Türkiye'nin en iyisi olsun istiyorlar

(Ö2)

Bu bulgular, velilerin ağırlıklı olarak öğrencilerin akademik performansının düzenli olarak izlenmesine odaklandıklarını göstermektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda velilerin öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerine değil, sosyal ve kişisel gelişimlerine de önem verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 2. Velilerin Sosyal ve Kişisel Gelişime Yönelik Beklentilerine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
	Sosyal becerilerin gelişimi	Akran ilişkileri	8
		Özgüven	4
		Kendini ifade etme	2
Velilerin Sosyal/Kişisel Gelişime Yönelik Beklentileri	Davranış düzenlemesi ve öz disiplin	Düzenli çalışma alışkanlığı	6
		Saygılı davranma	4
		Sorumluluk alma	4

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek frekansın akran ilişkilerinin geliştirilmesi (f=8) temasında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda akran ilişkilerinin geliştirilmesi, özgüvenin desteklenmesi, davranışların düzenlenmesi ve sorumluluk bilincinin kazandırılması öne çıkan beklentiler arasındadır. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

b) Çocuklarının sosyal, kültürel ve kişilik gelişimine ilişkin sizden beklentileri nelerdir? Açıklayınız.

Tüm veliler çocuğunun sosyal olmasını istiyor. Bu sosyal ortamda okulda tesis edilmesi en büyük istekleri. Kendi kararlarını verebilen, iş disiplini gelişmiş, her tür problem durumunda çözüm üretebilen çocuklar yaratmamızı istiyorlar.

(Ö15)

Veli beklentilerini etkileyen değişkenler ele alındığında öğretmenlerin ebeveyn özellikleri ve aile yapısına dikkat çektiği görülmektedir.

Tablo 3. Veli Beklentilerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Veli Beklentilerini Etkileyen Faktörler	Ebeveyn özellikleri	Eğitim düzeyi	12
		Meslek	8
		Ekonomik durum	6
		Yaş	1
	Aile yapısı	Sosyal durum	8
		Tek çocuklu ebeveyn	2
		Parçalanmış aile	1

Tablo 3'e göre ebeveyn özellikleri kapsamında eğitim düzeyi (f=12), meslek (f=8), ekonomik durum (f=6) ve yaş (f=1); aile yapısı kapsamında ise sosyal durum (f=8), tek çocuklu olma (f=2) ve parçalanmış aile (f=1) öne çıkan unsurlar olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

Size göre; velilerin, çocukları ile ilgili sizden beklentileri velilerin hangi özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Beklenti skalasının en önemli değişkeni velilerin eğitim düzeyi. İkinci en önemli değişkeni ise bence çok çocuk sahibi olan ebeveyn yaklaşımı. Eğitimli ve aynı zamanda 2. çocuğunu büyüten ebeveynlerin beklentileri daha gerçekçi, tutumları daha yapıcı. Diğer taraftan eğitim düzeyi düşük ekonomik yaşam standardı yüksek velilerin ise beklentileri çok fazla.

(Ö15)

Bulgular, özellikle eğitim düzeyi yüksek ve sosyoekonomik düzeyi güçlü ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin daha yoğun beklentiler geliştirdiğini göstermektedir.

Veli beklentilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı etkiler bakımından öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin hem olumsuz hem de yapıcı yönlerden etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 4. Veli Beklentilerinin Öğretmen Mesleki Deneyimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Veli Beklentilerinin Öğretmen Mesleki Deneyimi Üzerindeki Etkileri	Olumsuz duygusal etkiler	Motivasyon düşüklüğü	9
		Kaygı	4
		Endişe	3
	Mesleki baskı ve zihinsel yük	Zihinsel yorgunluk	5
		Baskı	4
	Yapıcı etkiler	Olumsuz etkilenmiyorum	3
		Beklentiler bana yol haritası çiziyor	2

Tablo 4 incelendiğinde olumsuz etkiler arasında motivasyon düşüklüğü (f=9), zihinsel yorgunluk (f=5), kaygı (f=4), baskı hissi (f=4) ve endişe (f=3) öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, veli beklentilerinin öğretim süreçlerini planlama ve geliştirme konusunda kendilerine yol gösterici bir işlev de üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

i) Velilerin, çocukları ile ilgili sizden beklentileri sizi nasıl etkiliyor? Duygu ve düşüncelerinizi detaylı açıklayınız?

Veli grubundaki yüksek beklenti zaman zaman benim de motivasyonumu düşürüyor. Yapılan işlerin her seferinde daha fazlasını bekleniyor olması ve birlerin bunu bilerek gelişmesi isteksizlik yaratıyor.

(Ö3)

Bu bulgular, yoğun veli beklentilerinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturabildiğini, ancak aynı zamanda mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayabildiğini göstermektedir.

Veli beklentilerinin öğretmenler tarafından nasıl yönetildiği ele alındığında en sık başvuru stratejilerin etkili iletişim kurma ve iş birliği geliştirme olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Veli Beklentilerini Yönetme Stratejilerine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Kod	f
	Etkili iletişim kurma	Açık iletişim kurmak	9
		İletişimin sürekliliği	6
		Velileri düzenli olarak bilgilendirme	3
	Beklentilere sınır koyma	Öğrenci ile ilgili gerçekçi yorum yapmak	4

Ana Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmenlerin Veli Beklentilerini Yönetme Stratejileri	Aşırı beklentiye karşı net bir duruş sergilemek		3
	İş birliği geliştirme	Güven oluşturmak	6
		Öğrenci gözlemini somut örneklerle veliye aktarmak	3

Tablo 5 incelendiğinde etkili iletişim kapsamında açık iletişim kurma (f=9), iletişimin sürekliliğini sağlama (f=6) ve velileri düzenli bilgilendirme (f=3) öne çıkmaktadır. İş birliği geliştirme kapsamında ise güven oluşturma (f=6), öğrenci gelişimini somut örneklerle veliye aktarma (f=3) ve ortak hareket etme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

elilerin çocukları ile ilgili sizden beklentilerini kontrol etmeye dair yöntemleriniz ve veli ile ilişki yönetimine dair vsiyeleriniz nelerdir?

Kesinlikle net ve anlaşılır olunması gerektiğini düşünüyorum. Kısade kişiye değişen bir tavır rahinden alınmalı bir duruma dışmanıza yol açar. Öğrenci için pedagojik açıdan olması gereken ne ise veli bu açıklamaya göre yönlendirilmeli.

(Ö6)

Bu bulgular, öğretmenlerin veli beklentilerini yönetirken iletişim odaklı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuklarının akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle akademik başarı, düzenli takip, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesi ön plana çıkan beklentiler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, alan yazındaki aile katılımının öğrenci gelişimi üzerindeki önemine vurgu yapan çalışmalarla örtüşmektedir (Epstein, 2011; Hill ve Tyson, 2009).

Araştırma, veli beklentilerinin öğretmenlerin mesleki deneyimlerini hem olumsuz hem de yapıcı yönlerden etkilediğini göstermiştir. Yoğun beklentilerin öğretmenlerde baskı, zihinsel yorgunluk ve motivasyon kaybına neden olabildiği; aynı zamanda öğretim süreçlerinin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayabildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu süreci etkili iletişim, sınır koyma, güven oluşturma ve iş birliği geliştirme stratejileriyle yönetmeye çalıştıkları görülmüştür.

Bu doğrultuda okul-aile iş birliğini güçlendirecek uygulamaların yaygınlaştırılması, veli beklentilerinin yönetilmesine yönelik öğretmenlere destekleyici eğitimler sunulması ve okul yönetimlerinin bu sürece daha aktif katılım göstermesi önerilmektedir. Ayrıca farklı şehirlerde, farklı sosyoekonomik özelliklere sahip örneklerle yeni çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

- Dülger, İ. (2015). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve aile katılımı*. İstanbul Politikalar Merkezi.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Vanderbilt University.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri 2024-2025*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

İlkokulda Öğrenci Ürünü Temelli Pano Tasarımlarının Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş ve İşbirlikli Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi

The Impact of Student Product-Based Bulletin Board Design Activities in Primary Education on Students' Psychological Well-Being and Collaborative Learning Skills

Ayşenur Aktaş¹ & Zeynep Aydemir²

Özet

Günümüzde eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, bilgiyi anlamlandırarak beceriye dönüştürmelerini ve öğrenme sürecine aktif katılmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda öğretim programları, araştırma yapma, işbirliği içinde çalışma ve ortak ürün ortaya koymayı destekleyen öğrenme ortamlarını ön plana çıkarmaktadır. İlkokul düzeyindeki belirli gün ve haftalar, öğrencilerin toplumsal değerleri tanımları, kültürel farkındalık geliştirmeleri ve Türkçe dersi kapsamında dil becerilerini etkili biçimde kullanmaları açısından önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Ancak pano çalışmalarının çoğu zaman öğrenci katılımından uzak, öğretmen merkezli ve görsel düzenleme odaklı yürütülmesi, bu etkinliklerin anlamlı bir öğrenme deneyimi olmaktan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri ise yazma, konuşma, görsel okuma ve sunum becerilerinin yanı sıra farklı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Alanyazında Türkçe öğretimi ve okuryazarlık becerileri kapsamında hazırlanan öğrenci ürünü temelli pano etkinliklerinin psikolojik iyi oluş ve işbirlikli öğrenme üzerindeki etkisini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle pano etkinliklerinin işbirlikli ve öğrenci ürünü temelli olarak yapılandırılmasının öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ile işbirlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkçe öğretimi ve okuryazarlık becerileri çerçevesinde belirli gün ve haftalara yönelik geliştirilen öğrenci ürünü temelli pano tasarımı etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile işbirlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan bir özel ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 20'si deney ve 18'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Akın vd., 2016) ile İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği (Burak, 2020) kullanılmıştır. Deney grubunda Türkçe öğretimi ve okuryazarlık becerileri kapsamında belirli gün ve haftalara yönelik öğrenci ürünü temelli pano tasarımı etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda pano çalışmaları mevcut uygulamalar doğrultusunda yürütülmüştür. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş, bulgular alanyazın doğrultusunda değerlendirilerek uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Belirli gün ve haftalar, pano tasarımı, psikolojik iyi oluş, işbirlikli öğrenme.

Abstract

Contemporary educational approaches require students not only to acquire knowledge but also to construct meaning from it, transform it into skills, and actively participate in the learning process. Accordingly, curricula emphasize learning environments that foster inquiry, collaboration, and the production of shared outcomes. At the primary school level, *special days and weeks* provide valuable learning opportunities for students to recognize social values, develop cultural awareness, and effectively use their language skills within the scope of Turkish language education. However, bulletin board activities are often implemented in a teacher-centered manner with limited student participation and a primary focus on visual display, which may prevent these activities from becoming meaningful

learning experiences. In contrast, student product-based bulletin board activities provide a learning environment that can contribute to the development of writing, speaking, visual reading, presentation, and various literacy skills. A review of the literature revealed no study examining the combined effects of student product-based bulletin board activities prepared within the context of Turkish language education and literacy skills on students' psychological well-being and cooperative learning skills. Therefore, it is important to investigate the effects of structuring bulletin board activities based on collaboration and student-generated products on students' psychological well-being and cooperative learning skills. Accordingly, this study aims to examine the effects of student product-based bulletin board design activities developed for special days and weeks within the framework of Turkish language education and literacy skills on the psychological well-being and cooperative learning skills of fourth-grade primary school students. To achieve this purpose, a pretest-posttest control group experimental design was employed. The study group consisted of 38 fourth-grade students enrolled in a private primary school located in the Bahçelievler district of Istanbul during the spring semester of the 2025–2026 academic year, including 20 students in the experimental group and 18 students in the control group. Data were collected using the Stirling Children's Emotional and Psychological Well-being Scale (Akin et al., 2016) and the Cooperative Learning Skills Scale (Burak, 2020). While student product-based bulletin board design activities related to special days and weeks were implemented within the scope of Turkish language education and literacy skills in the experimental group, bulletin board activities in the control group were conducted through existing instructional practices. The collected data were analyzed using appropriate statistical methods, and the findings were interpreted in light of the relevant literature to provide implications for educational practice and future research.

Keywords: Special days and weeks, student-generated bulletin boards, psychological well-being, collaborative learning skills.

Giriş

Eğitim sistemleri, değişen toplumsal koşullar ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli yenilenmektedir. Bu değişim, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilen, problem çözebilen ve yeni ürünler ortaya koyabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır (Burak, 2020). Bu doğrultuda birçok ülke, öğretim programlarını bilgi aktarımına dayalı geleneksel anlayıştan uzaklaştırarak beceri temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırmaktadır (Bayar, 2008). Millî Eğitim Bakanlığına göre (2024a, s. 4) eğitim reformlarının ortak amacı, öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen öğrenme yaşantılarını merkeze almaktır. Türkiye'de geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu anlayışı benimseyerek öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir paydaşı olarak konumlandırmaktadır. Böylece öğrenme ortamlarının niteliği, eğitim sürecinin temel belirleyicilerinden biri hâline gelmektedir.

Bu dönüşüm, öğretim programlarının yalnızca içerik bakımından değil, öğrenme süreçleri bakımından da yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin araştıran, sorgulayan, üreten ve iş birliği içinde öğrenen bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2023). Bu doğrultuda alan becerileri ile programlar arası beceriler birbirini tamamlayan bir yapı içerisinde ele alınmış, öğrenme yaşantılarının öğrencinin aktif katılımını destekleyecek biçimde tasarlanması öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi yalnızca edinmeleri değil, farklı durumlarda kullanmaları ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleri de modelin temel öncelikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2024a, s. 4). Bu yaklaşım, öğrenmenin sınıf içindeki uygulamalarla desteklenmesini daha da önemli hâle getirmektedir.

Beceri temelli eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan uygulamalara duyulan ihtiyacı da artırmıştır. Bu anlayışta öğrenme; dinleme ve ezberleme süreçlerinin ötesine geçerek araştırma, üretme, paylaşma ve iş birliği yapma gibi etkinliklerle zenginleşmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme yaşantıları içerisinde sorumluluk üstlenmeleri ve ortaya koydukları ürünler aracılığıyla öğrenmelerini görünür hâle getirmeleri, becerilerin kalıcı biçimde gelişmesini desteklemektedir (MEB, 2023). Bu nedenle öğretim programlarında hedeflenen becerilerin sınıf ortamına yansıtılabilmesi için öğrenciyi merkeze alan uygulamaların planlı biçimde öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri de okuryazarlık becerileridir. Öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, yorumlama, üretme ve

farklı bağlamlarda kullanabilme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan okuryazarlık becerileri, beceri temelli eğitim anlayışının önemli bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de okuryazarlık becerileri programlar arası bileşenlerden biri olarak ele alınmış; öğrencilerin farklı bağlamlarda düşünmelerini, üretmelerini ve öğrendiklerini yeni durumlara aktarabilmelerini destekleyen bütüncül bir yapı benimsenmiştir (MEB, 2024b, ss. 4-6). Bu çerçevede okuryazarlık becerileri, yalnızca belirli derslerle sınırlı olmayan; tüm öğrenme alanlarını besleyen ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda değişen eğitim anlayışı, okuryazarlık kavramının da yeniden ele alınmasını beraberinde getirmiştir (Burak, 2020; New London Group, 1996). Geleneksel yaklaşımlarda okuryazarlık çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle sınırlandırılırken, günümüzde bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve farklı bağlamlarda kullanabilme yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (New London Group, 1996; MEB, 2024b). Millî Eğitim Bakanlığı (2024b, s. 4), okuryazarlığı bireyin öğrenme sürecini yönetmesini, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesini ve sahip olduğu bilgi ile becerileri yaşamın farklı alanlarında etkili biçimde kullanabilmesini sağlayan temel bir yeterlik olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle okuryazarlık, yalnızca akademik başarıyı destekleyen bir beceri değil, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini şekillendiren temel unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Değişen öğrenme anlayışı, okuryazarlığın yalnızca temel dil becerileriyle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır (Burak, 2020; New London Group, 1996). Değişen iletişim araçları, dijital teknolojiler ve bilgiye erişim biçimleri, bireylerin farklı okuryazarlık becerilerine aynı anda sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Burak, 2020; New London Group, 1996). Nitekim New London Group (1996), toplumsal ve teknolojik değişimlerin geleneksel okuryazarlık anlayışını dönüştürdüğünü belirterek çoklu okuryazarlık yaklaşımını ortaya koymuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bilgi, dijital, görsel, kültür, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik gibi farklı okuryazarlık türleri birbirini tamamlayan bir sistem içerisinde ele alınmaktadır (MEB, 2024b, s. 6). Bu becerilerin öğrenciler tarafından etkili biçimde kazanılabilmesi ise onların araştırma yaptıkları, bilgi ürettikleri, iş birliği kurdukları ve ortaya koydukları ürünleri paylaşabildikleri öğrenme yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir (Bayar, 2008). Bu doğrultuda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına, üretmelerine ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarına olanak sağlayan uygulamaların öğretim süreçlerinde daha fazla yer bulması önem taşımaktadır (Burak, 2020). Bu kapsamda öğrencilerin aktif katılımını esas alan belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler, beceri temelli öğrenme anlayışını destekleyen ve okuryazarlık becerilerinin sınıf içi uygulamalara yansıtılmasına katkı sağlayan önemli öğrenme fırsatlarından birini oluşturmaktadır.

Belirli gün ve haftalar, öğrencilerin akademik öğrenmelerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, toplumsal ve kültürel değerlere yönelik farkındalık geliştirmelerine olanak sağlayan önemli öğrenme fırsatları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen etkinlikler; öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerleri tanımalarına, sosyal sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve okul yaşamına aktif katılım sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Karakoç Öztürk, 2014; Kurtde Fidan, 2017). Nitekim öğretmenler de belirli gün ve haftaların öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklediğini ve özellikle Hayat Bilgisi başta olmak üzere farklı derslerin kazanımlarını günlük yaşamla ilişkilendirmede önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir (Keskin ve Kuru, 2018). Bu yönüyle belirli gün ve haftalar, yalnızca anma ve kutlama etkinlikleri olarak değil; öğrencilerin farklı becerilerini kullanabilecekleri disiplinler arası öğrenme ortamları olarak da değerlendirilmektedir.

Belirli gün ve haftalar kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde en sık başvurulan uygulamalardan biri pano çalışmalarıdır. Okullarda hazırlanan panolar; öğrencilerin dikkatini belirli bir konuya çekmek, değer aktarımını desteklemek ve okul kültürünü görünür kılmak amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Özdaş vd., 2021). Bununla birlikte pano çalışmalarında ortaya konulan öğrenci ürünlerinin çoğu zaman yalnızca sergilenmesi ya da depolanması, bu ürünlerin öğrenme sürecine aktif biçimde katkı sunmasını sınırlayabilmektedir (Bayar, 2008). Bu nedenle pano çalışmalarının yalnızca sergileme amacı taşıyan uygulamalar olarak değil, öğrencilerin öğrenmelerini görünür kılan ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını destekleyen bir öğrenme ortamı olarak ele alınması önem taşımaktadır.

Buna karşılık öğrenci ürünü temelli pano yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca panoyu izleyen bireyler değil; araştıran, üreten, değerlendiren ve ortaya koydukları ürünleri akranlarıyla paylaşan aktif katılımcılar olarak sürece dâhil olmalarını sağlamaktadır. Bayar'a (2008) göre öğrencilerin kendi ürünlerini panolarda sergileyebilmeleri, akranlarının çalışmalarını inceleyebilmeleri ve eksiklerini fark ederek düzenleyebilmeleri öğrenmeyi görünür kılan önemli bir uygulamadır. Bu süreç, öğrencilerin araştırma yapma, yaratıcılıklarını kullanma, öz değerlendirme gerçekleştirme ve akran öğrenmesinden yararlanma becerilerini de desteklemektedir (Bayar, 2008). Dolayısıyla pano çalışmaları yalnızca görsel bir sınıf düzenlemesi olmaktan çıkarak öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni hâline gelebilmektedir.

Öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarında öğrenciler, ortak bir amaç doğrultusunda planlama yapmakta, görev paylaşımında bulunmakta, fikir alışverişi gerçekleştirerek ortak ürünler ortaya koymaktadır (Bayar, 2008; Özdaş vd., 2021). Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bireysel öğrenmelerini değil, birbirlerinin öğrenmelerini de destekleyen etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Nitekim Johnson ve Johnson'a (2018) göre iş birlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla küçük gruplar hâlinde birlikte çalıştıkları bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup süreci olmak üzere birbirini tamamlayan temel öğeler üzerine yapılandırılmaktadır (Johnson ve Johnson, 2018). Bu yönüyle öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri, öğrencilerin ortak sorumluluk üstlendikleri, birlikte ürettikleri ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı sundukları iş birlikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına uygun uygulamalar arasında yer almaktadır.

İş birlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını desteklemeyi değil; iletişim kurma, sorumluluk alma, problem çözme ve sosyal ilişkiler geliştirme gibi becerilerinin de gelişmesini amaçlamaktadır. Johnson ve Johnson'a (2018) göre birlikte öğrenme sürecinde öğrenciler ortak hedeflere ulaşabilmek için birbirlerinin öğrenmelerine katkı sunmakta, karşılıklı etkileşim içerisinde bilgi üretmekte ve grup başarısından ortak sorumluluk taşımaktadır. Bu özellikler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılmalarını sağlarken sınıf içi etkileşimin niteliğini de artırmaktadır. Bu bakımdan öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri, iş birlikli öğrenmenin temel ilkelerinin sınıf ortamında uygulanmasına olanak sağlayan öğrenme yaşantıları arasında değerlendirilebilir.

Öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan, akran etkileşimini güçlendiren ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri görünür hâle getiren uygulamaların yalnızca bilişsel değil, duyuşsal gelişim açısından da önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, başarılarını paylaşabilmeleri, grup içerisinde kabul görmeleri ve öğrenme sürecine ilişkin olumlu yaşantılar edinmeleri psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde önemli bir role sahiptir. Ryff'a (1989) göre psikolojik iyi oluş; bireyin kendini kabul etmesi, olumlu ilişkiler kurabilmesi, yaşamına amaç kazandırabilmesi, çevresini etkili biçimde yönetebilmesi, özerklik geliştirmesi ve kişisel gelişimini sürdürebilmesi gibi birbirini tamamlayan boyutlardan oluşmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin aktif katılımını temel alan öğrenme ortamlarının, psikolojik iyi oluşu destekleyen eğitim uygulamaları arasında yer aldığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde belirli gün ve haftalara yönelik çalışmaların daha çok bu etkinliklerin değer kazandırma, sosyal gelişimi destekleme ve öğrencilerin okul yaşantısına katkı sağlama yönleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Karakoç Öztürk, 2014; Kurtde Fidan, 2017; Keskin ve Kuru, 2018). Benzer şekilde pano çalışmaları da çoğunlukla okul kültürünü destekleyen, değer aktarımını güçlendiren ve öğrenci ürünlerinin sergilenmesine imkân sağlayan uygulamalar olarak ele alınmıştır (Özdaş vd., 2021; Bayar, 2008). Öte yandan iş birlikli öğrenme ile psikolojik iyi oluşa ilişkin araştırmaların farklı öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları bağlamında incelendiği bilinmektedir (Johnson ve Johnson, 2018; Ryff, 1989). Ancak belirli gün ve haftalar kapsamında geliştirilen öğrenci ürünü temelli pano etkinliklerinin, öğrencilerin hem iş birlikli öğrenme becerileri hem de psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Oysa Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin farklı okuryazarlık becerilerini bütüncül biçimde geliştirmelerini ve bu becerileri gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmelerini hedeflemektedir. Bu doğrultuda, belirli gün ve haftalar kapsamında gerçekleştirilen öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerinin birlikte incelenmesi, bütüncül okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayabilecek uygulamaların ortaya konulması açısından bir ihtiyaç olarak

görülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın alan yazına ve uygulamaya önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerileri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları ile gruplar arasındaki değişim düzeyleri karşılaştırılarak uygulamanın etkililiği değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrenci ürünü temelli pano uygulamaları, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- 2) Öğrenci ürünü temelli pano uygulamaları, deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinde anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- 3) Kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 4) Kontrol grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 5) Deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi oluş değişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 6) Deney ve kontrol gruplarının iş birlikli öğrenme becerisi değişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, belirli gün ve haftalar kapsamında gerçekleştirilen öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerileri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, deneysel işlemin etkisini belirleyebilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılan, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasına olanak sağlayan deneysel araştırma desenlerinden biridir (Creswell, 2020; Karasar, 2019). Bu kapsamda araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön test uygulanarak başlangıç düzeyleri belirlenmiş, deney grubunda öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim süreci sürdürülmüştür. Uygulama sonunda her iki gruba son test uygulanmış ve elde edilen veriler karşılaştırılarak öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının iş birlikli öğrenme becerileri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde faaliyet gösteren bir özel ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının erişim kolaylığı bulunan ve araştırma sürecine katılım gösterebilecek bireylerden veri toplamasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Grup	n	Uygulama
Deney Grubu	20	Öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri
Kontrol Grubu	18	Mevcut öğretim süreci
Toplam	38	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırma iki mevcut şube üzerinde yürütülmüş olup deney grubunda 20, kontrol grubunda ise 18 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda belirli gün ve haftalar kapsamında

geliştirilen öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda mevcut öğretim programı doğrultusunda öğretim süreci sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlı kalınmış olup uygulama öncesinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve iş birlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilen, Türkçeye Akın, Demirci, Gediksiz ve Akın (2016) tarafından uyarlanan Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği; iş birlikli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla ise Burak (2020) tarafından geliştirilen İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Akın, Yılmaz, Özen, Raba ve Özhan (2016) tarafından uyarlanan Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu yapıda olup 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipinde (1=Asla, 5=Her zaman) derecelendirilmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakta olup ölçekten alınan puanın artması öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu yapının doğrulandığı ve ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .90 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ön test uygulaması için .740, son test uygulaması için ise .837 olarak hesaplanmıştır.

İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Burak (2020) tarafından geliştirilen İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Birlikte Çalışma Becerileri, Gruba Yansıtma ve Olumlu Bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 4'lü Likert tipinde (1=Hiçbir zaman, 2=Ara sıra, 3=Çoğunlukla, 4=Her zaman) derecelendirilmektedir. Ölçekte yalnızca 10. madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç faktörlü yapının doğrulandığı, toplam varyansın %46,53'ünü açıkladığı ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında .853, son test uygulamasında ise .830 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama süreci, deney ve kontrol gruplarına veri toplama araçlarının ön test olarak uygulanmasıyla başlamıştır. Ön test uygulamalarının ardından deney grubunda öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlanan olağan öğretim süreci sürdürülmüştür. Deney grubunda uygulamalar, belirli gün ve haftalar kapsamında 12 Mart İstiklal Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü, 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü, 22 Mart Dünya Su Günü, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile Bilişim Haftası temaları doğrultusunda yürütülmüştür. Her bir etkinlik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktıları ile okuryazarlık becerileri dikkate alınarak planlanmış ve öğrencilerin araştırma, üretme, iş birliği yapma ve ortak ürün oluşturma süreçlerine aktif katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından her iki gruba veri toplama araçları yeniden uygulanarak son test verileri elde edilmiştir.

Deney grubunda gerçekleştirilen pano etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan öğrenci ürünü temelli bir yaklaşımla yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrenciler heterojen gruplara ayrılmış ve her gruba araştırma, bilgi toplama, içerik oluşturma, görsel tasarım, yazılı ürün hazırlama ve pano düzenleme gibi görevler verilmiştir. Gruplar, etkinlik süresince iş birliği içerisinde çalışarak ortak kararlar almış, görev paylaşımı yapmış ve hazırladıkları ürünleri birlikte tamamlamıştır. Araştırmacı ise süreç boyunca yönlendirici ve rehber bir rol üstlenmiş; öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını, grup içi etkileşim kurmalarını ve ortak ürün geliştirmelerini desteklemiştir. Hazırlanan öğrenci ürünleri sınıf panolarında sergilenmiş ve öğrenciler tarafından sınıf ortamında paylaşılmıştır. Uygulama kapsamında gerçekleştirilen pano etkinliklerinin temaları, oluşturulan öğrenci ürünleri, desteklenen okuryazarlık becerileri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilişkilendirilen dil becerileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubu Öğrenci Ürünü Temelli Pano Uygulamalarının Matrisi

Tema	Oluşturulan öğrenci ürünleri	Desteklenen okuryazarlık becerileri	TYMM kapsamında öne çıkan öğrenme alanları
12 Mart İstiklal Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü	Şiir yorumları, biyografi metinleri, pano yazıları ve görsel pano tasarımı	Bilgi, kültür, görsel, vatandaşlık, veri ve sanat okuryazarlığı	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri
18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü	Duygu ve düşünce yazıları, hazırlıklı konuşmalar, ortak pano tasarımı	Bilgi, kültür, vatandaşlık, veri, görsel ve sanat okuryazarlığı	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri
22 Mart Dünya Su Günü	Su Postası gazetesi, sloganlar, bilgilendirici metinler ve pano tasarımı	Bilgi, dijital, sürdürülebilirlik, vatandaşlık, veri ve sanat okuryazarlığı	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Etkileşimli pano, soru kartları, şiir ve bilgilendirici metinler	Bilgi, kültür, vatandaşlık, görsel, veri ve sanat okuryazarlığı	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri
Bilişim Haftası	Güvenli internet afişleri, dijital içerikler ve bilgilendirici pano çalışmaları	Bilgi, dijital, görsel, veri, finansal ve sanat okuryazarlığı	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen pano etkinliklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda planlandığı ve öğrencilerin farklı okuryazarlık becerilerini bütüncül biçimde kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Etkinlikler hazırlanırken Türkçe öğretimi alanında uzman görüşüne başvurulmuş; etkinliklerin amaç, içerik, öğrenme çıktıları ve öğrenci düzeyine uygunluğu doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya son şekli verilmiştir. Bu süreçte öğrenciler araştırma yapma, bilgiyi değerlendirme, yazılı ve görsel içerik üretme, grup içinde iş birliği kurma ve ortak ürün geliştirme aşamalarına aktif olarak katılmıştır. Böylece pano uygulamaları, araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan öğrenci ürünü temelli öğrenme sürecini sistematik bir biçimde yansıtmış ve deney grubundaki tüm uygulamalar ortak bir pedagojik çerçeve doğrultusunda yürütülmüştür.

Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlanan öğretim süreci mevcut uygulamalar çerçevesinde yürütülmüştür. Bu grupta belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler okulun rutin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilmiş; araştırma kapsamında geliştirilen öğrenci ürünü temelli pano tasarımları, yapılandırılmış grup çalışmaları ve ortak ürün geliştirme süreçleri uygulanmamıştır. Öğrenciler derslerin doğal akışı içerisinde öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik etkinliklere katılmaya devam etmiş, ancak araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarına dâhil edilmemiştir. Kontrol grubunda uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencileri Uygulama Süreci Matrisi

Tema	Okul kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar	Araştırma kapsamında gerçekleştirilmeyen uygulamalar
12 Mart İstiklal Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü	Öğrenciler okul genelinde düzenlenen anma programına katılmıştır.	Öğrenci ürünü temelli pano tasarımı, araştırma, grup çalışması ve ortak ürün geliştirme süreci yürütülmemiştir.
18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü	Öğrenciler okul tarafından düzenlenen anma programına katılmıştır.	Öğrenci ürünü temelli pano tasarımı ve yapılandırılmış iş birliğine dayalı etkinlikler uygulanmamıştır.
22 Mart Dünya Su Günü	Öğrenciler su tasarrufuna dikkat çekmek amacıyla hazırlanan su damlası pankartlarıyla okul yürüyüşüne katılmıştır. Yürüyüş güzergâhında deney grubunun hazırladığı Su Postası gazeteleri sergilenmiştir.	Gazete hazırlama, pano tasarlama, araştırma yapma ve ortak ürün geliştirme süreçleri uygulanmamıştır.
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Öğrenciler okulun resmî kutlama programına katılmıştır.	Öğrenci ürünü temelli pano tasarımı ve grup çalışmasına dayalı uygulamalar gerçekleştirilmemiştir.
Bilişim Haftası	Okul kapsamında bu temaya yönelik planlı bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir.	Araştırma kapsamında herhangi bir pano uygulaması veya öğrenci ürünü geliştirme etkinliği yapılmamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubunda belirli gün ve haftalara yönelik uygulamaların okulun rutin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında sürdürüldüğü görülmektedir. Öğrenciler resmî anma ve kutlama programlarına katılmış olmakla birlikte, araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan öğrenci ürünü temelli pano tasarımı, yapılandırılmış grup çalışmaları, araştırma temelli içerik geliştirme ve ortak ürün oluşturma süreçlerine dâhil edilmemiştir. Böylece deney grubunda uygulanan öğrenci ürünü temelli pano etkinlikleri ile kontrol grubunda sürdürülen olağan öğretim süreci arasındaki uygulama farklılığı araştırma süresince korunmuştur.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği yeniden uygulanarak son test verileri elde edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak SPSS 25 paket programına aktarılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce veri seti eksik veri ve aykırı değerler açısından incelenmiş, ardından verilerin parametrik analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda normallik incelemesinde Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte ele alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2025). Böylece araştırma verilerinin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemler normallik varsayımına dayalı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öncelikle öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Betimsel istatistikler, grupların uygulama öncesi ve sonrası puanlarının genel görünümünü ortaya koyması ve sonraki karşılaştırmalı analizlerin

yorumlanmasına temel oluşturması amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2025). Böylece deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar genel eğilimleri açısından değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesinde Bağımlı Örneklem t-Testi, grupların son test puanlarının karşılaştırılmasında ise Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Bu testler, normal dağılım gösteren verilerde bağımlı ve bağımsız gruplar arasındaki ortalama puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan parametrik analiz teknikleridir (Büyüköztürk, 2025). Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş; uygulamanın etkililik düzeyini değerlendirebilmek amacıyla anlamlı farklılık elde edilen analizler için etki büyüklüğü (Cohen's d) değerleri de hesaplanarak yorumlanmıştır. Böylece araştırmada yalnızca istatistiksel anlamlılık değil, uygulamanın etki düzeyi de birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve iş birlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılarak uygulama öncesindeki durum ile uygulama sonrasında ortaya çıkan değişim değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerinde izlenen sıra doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Deney Grubunun Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubunun Psikolojik İyi Oluş Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	20	34.15	5.566	-8.648	19	<.001
Son test	20	49.80	5.863			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test puan ortalamasının 34.15 (ss = 5.566), son test puan ortalamasının ise 49.80 (ss = 5.863) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında puan ortalamasında 15,65 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $t(19) = -8.648$, $p < .001$. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı biçimde yükseldiği görülmüş ve araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının deney grubunun psikolojik iyi oluş düzeyinde olumlu yönde bir değişim oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney Grubunun İş Birlikli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinde anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubunun İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	20	50.15	7.213	-5.336	19	<.001
Son test	20	57.55	5.539			

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerisi ön test puan ortalamasının 50.15 (ss = 7,213), son test puan ortalamasının ise 57.55 (ss = 5.539) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında puan ortalamasında 7,40 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $t(19) = -5.336$, $p < .001$. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinin uygulama sonrasında anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermektedir. Böylece ikinci alt problem kapsamında deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası iş birlikli öğrenme becerileri arasında olumlu yönde bir değişim olduğu ortaya konmuştur.

Kontrol Grubunun Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin süreç içerisinde anlamlı bir değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama sürecinin başlangıcında ve sonunda Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Psikolojik İyi Oluş Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	18	35.67	7.187	-1.537	17	.143
Son test	18	37.28	7.450			

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test puan ortalamasının 35.67 (ss = 7.187), son test puan ortalamasının ise 37.28 (ss = 7.450) olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1.61 puanlık bir artış bulunmasına karşın, eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $t(17) = -1.537$, $p = .143$. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarında süreç sonunda sınırlı bir artış görülmekle birlikte, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır.

Kontrol Grubunun İş Birlikli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, kontrol grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinin süreç içerisinde anlamlı bir değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama sürecinin başlangıcında ve sonunda İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubunun İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	18	41.94	6.178	-.177	17	.861
Son test	18	42.11	5.840			

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerisi ön test puan ortalamasının 41.94 (ss = 6.178), son test puan ortalamasının ise 42.11 (ss = 5.840) olduğu

görülmektedir. İki ölçüm arasında 0.17 puanlık sınırlı bir artış bulunmakla birlikte, eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $t(17) = -.177$, $p = .861$. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinin süreç boyunca büyük ölçüde benzer düzeyde kaldığı ve ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir değişim ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Oluş Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemünde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini gruplar arası değişim açısından değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test-son test değişim puanları karşılaştırılmıştır. Değişim puanları, her öğrencinin son test puanından ön test puanının çıkarılmasıyla hesaplanmış ve gruplar arasındaki farklılık bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi oluş değişim puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Oluş Değişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$ değişim	ss	t	sd	p	Cohen's d
Deney	20	15.65	8.093	6.713	30.102	<.001	2.13
Kontrol	18	1.61	4.448				

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun psikolojik iyi oluş değişim puanı ortalamasının 15.65 ($ss = 8.093$), kontrol grubunun değişim puanı ortalamasının ise 1.61 ($ss = 4.448$) olduğu görülmektedir. Buna göre uygulama sürecinde deney grubunda gözlenen artış, kontrol grubunda gözlenen artıştan 14.04 puan daha yüksektir. Grupların değişim puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testinde Levene testi sonucunun anlamlı olması ($p = .022$) nedeniyle eşit varyansların varsayılmadığı sonuçlar esas alınmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi oluş değişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(30.102) = 6.713$, $p < .001$. Gruplar arasındaki farklılığın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cohen's d değerinin 2.13 olması, gözlenen farklılığın yüksek düzeyde bir etkiye karşılık geldiğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde gözlenen gelişimin kontrol grubundaki değişimden hem istatistiksel anlamlılık hem de etki büyüklüğü açısından belirgin biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birlikli Öğrenme Becerisi Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemünde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının iş birlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini gruplar arası değişim açısından değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test-son test değişim puanları karşılaştırılmıştır. Değişim puanları, öğrencilerin son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılmasıyla hesaplanmış ve iki grubun değişim düzeyleri bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının iş birlikli öğrenme becerisi değişim puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birlikli Öğrenme Becerisi Değişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$ değişim	ss	t	sd	p	Cohen's d
Deney	20	7.40	6.202	4.317	32.748	<.001	1.38
Kontrol	18	0.17	3.989				

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun iş birlikli öğrenme becerisi değişim puanı ortalamasının 7.40 ($ss = 6.202$), kontrol grubunun değişim puanı ortalamasının ise 0.17 ($ss = 3.989$) olduğu görülmektedir. Buna göre uygulama sürecinde deney grubunda gözlenen artış, kontrol grubundaki artıştan 7.23 puan daha yüksektir. Grupların değişim puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testinde Levene testi sonucunun anlamlı olması ($p = .039$) nedeniyle eşit varyansların varsayılmadığı sonuçlar esas alınmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının iş birlikli öğrenme becerisi değişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(32.748) = 4.317$, $p < .001$. Gruplar arasındaki farklılığın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cohen's d değerinin 1.38 olması, gözlenen farklılığın yüksek düzeyde bir etkiye karşılık geldiğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinde gözlenen gelişimin kontrol grubundaki değişimden hem istatistiksel anlamlılık hem de etki büyüklüğü açısından belirgin biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, belirli gün ve haftalar kapsamında gerçekleştirilen öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile iş birlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin her iki değişkene ilişkin puanlarında uygulama sonrasında anlamlı artışlar görülürken, kontrol grubunda meydana gelen değişimlerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Grupların ön test-son test değişim puanlarının karşılaştırılması da deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya koymuş; elde edilen yüksek etki büyüklükleri, söz konusu farklılıkların yalnızca istatistiksel düzeyde kalmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, pano çalışmalarının yalnızca hazırlanan ürünlerin sergilendiği fiziksel alanlar olarak değil, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katıldıkları öğrenme ortamları olarak yapılandırılmasının eğitimsel açıdan önemli bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri, öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarına katılan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde gözlenen gelişmedir. Bu sonuç, uygulama sürecinin öğrencilerin araştırma yapmaları, kendi fikirlerini ortaya koymaları, sorumluluk üstlenmeleri, ürettikleri çalışmaları paylaşmaları ve ortak bir ürünün parçası olmaları üzerine yapılandırılmasıyla birlikte değerlendirilebilir. Bayar (2008), öğrenci çalışmalarının görünür hâle gelmesinin öğrencinin emek ve başarısının somutlaştırılmasına olanak sağladığını; öğrenci ürünlerine dayalı süreçlerin öz değerlendirme, sorumluluk alma, kendini ifade etme ve aktif katılım açısından çeşitli olanaklar sunduğunu belirtmektedir. Belirli gün ve haftaların öğrencilerin sevgi, saygı, hoşgörü, özgüven, yardımlaşma ve sorumluluk gibi insani değerlerle karşılaşmalarına olanak sağlayan bir eğitim bağlamı oluşturması da bu açıdan önemlidir (Kurtde Fidan, 2017). Dolayısıyla elde edilen sonuç, panonun kendisinden çok, öğrencinin üretme, paylaşma, sorumluluk alma ve ürününü görünür kılma süreçlerinin bir arada bulunduğu öğrenme yaşantısının önemine işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer temel sonucu, deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerinde kontrol grubuna göre daha belirgin bir gelişimin ortaya çıkmasıdır. Uygulamalar boyunca öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda görev paylaşımı yapmaları, bilgi toplamaları, içerik ve görsel oluşturmaları, grup içinde karar almaları ve ortaya çıkan ürünün hazırlanmasından birlikte sorumlu olmaları, iş birlikli öğrenmenin temel yapısıyla örtüşmektedir. Johnson ve Johnson'a (2018) göre iş birlikli öğrenme, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini desteklemek üzere birlikte çalışmalarına dayanmakta; olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, destekleyici etkileşim ve sosyal beceriler bu sürecin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Benzer biçimde Burak (2020), öğrencilerin aktif katılımını destekleyen yapılandırılmış bir öğrenme ortamının iş birlikli öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar, iş birliğinin yalnızca öğrencileri aynı grupta bir araya getirmekle değil, onları ortak bir ürünün oluşturulmasında birbirine bağlı hâle getiren görev ve sorumluluklarla desteklendiğinde gelişebileceğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar belirli gün ve haftalar bağlamında değerlendirildiğinde ise bu etkinliklerin uygulanma biçiminin önem kazandığı görülmektedir. Kurtde Fidan (2017), belirli gün ve haftaların öğrenci açısından etkili olabilmesi için öğrencilerin aktif rol üstlenmeleri ve etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğine dikkat çekmekte; yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmeye olanak sağlayan uygulamaların kullanılmasını önermektedir. Bunun yanında mevcut pano uygulamalarının her zaman öğrenci merkezli yürütülmediği, bazı okullarda panoların doğrudan öğretmenler tarafından hazırlandığı ve panolarda bilgisayar çıktılarının öğrenci el ürünü çalışmalarından

daha fazla yer aldığı görülmektedir (Özdaş vd., 2021). Bu araştırmada ise öğrencilerin hazır içeriğin izleyicisi olmak yerine panonun araştırma, üretim, tasarım ve paylaşım aşamalarında sorumluluk üstlenmeleri, pano çalışmalarının geleneksel sergileme işlevinin ötesinde bir öğrenme sürecine dönüştürülebileceğini göstermektedir. Böyle bir yaklaşım, belirli gün ve haftaların okul takviminde yerine getirilmesi gereken etkinlikler olmaktan çıkarılarak öğrencilerin farklı becerilerini birlikte kullanabilecekleri öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesi bakımından önemli görünmektedir.

Araştırma sonuçları aynı zamanda öğrenci ürünlerinin eğitim ortamındaki işlevinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bayar'ın (2008) öğrenci panolarına ilişkin yaklaşımında öğrenciler yalnızca kendi çalışmalarını sergilememekte, diğer öğrencilerin ürünlerini inceleyebilmekte ve öğrenme sürecinde kendi ürünleri üzerinde yeniden çalışabilmektedir. Bu araştırmada uygulanan pano etkinlikleri ise söz konusu yaklaşımı bireysel ürünlerin sergilenmesinden ortak üretime taşıyarak öğrencilerin araştırma, iletişim, paylaşım ve iş birliği süreçlerini aynı etkinlik içerisinde deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Bu yönüyle öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının okul ortamında hâlihazırda bulunan panoları ayrı bir öğretim materyali gerektirmeden aktif öğrenme alanlarına dönüştürme potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle belirli gün ve haftalara yönelik pano çalışmalarının yalnızca öğretmen tarafından hazırlanan görsel ve bilgilendirici içeriklerin sergilendiği uygulamalar biçiminde yürütülmesi yerine, öğrencilerin araştırma yaptıkları, görev paylaşımında bulundukları, ortak karar aldıkları ve kendi ürünlerini oluşturdukları süreçler olarak planlanması önerilebilir. Bu öneri, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli etkinlikleri ve aktif öğrenmeyi destekleyen yapısını uygulama sürecinde benimsediklerini ortaya koyan Öztürk, Akıncı ve Beldağ'ın (2025) bulgularıyla da örtüşmektedir. Özellikle iş birlikli öğrenmenin desteklenmesinin amaçlandığı uygulamalarda grup görevlerinin öğrencilerin birbirlerinin katkısına ihtiyaç duyacakları biçimde yapılandırılması ve her öğrencinin süreç içerisinde sorumluluk üstlenmesi önem taşımaktadır. Nitekim Ökten ve Karacaoğlu (2025), TYMM'nin yalnızca bilgi aktarımını değil; eleştirel düşünme, problem çözme ve farklı okuryazarlık becerilerini öğrencilerin aktif öğrenme yaşantıları içerisinde geliştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Belirli gün ve haftaların öğrenci katılımını esas alan, günlük yaşamla ilişkilendirilen ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen etkinliklerle yürütülmesine ilişkin alanyazındaki öneriler de bu yaklaşımı desteklemektedir (Kurtde Fidan, 2017). Böylece pano hazırlama süreci, ortaya çıkan ürün kadar öğrencilerin birlikte üretme deneyiminin de önemsendiği bir öğrenme fırsatına dönüştürülebilir. Bu durum, öğrenme sürecinde okuryazarlık becerilerinin farklı öğrenme yaşantılarıyla bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulayan Ökten ve Karacaoğlu'nun (2025) değerlendirmeleriyle de uyumludur. Araştırmanın bir özel ilkokulda öğrenim gören 38 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş olması, elde edilen sonuçların farklı öğrenci gruplarına genellenmesinde dikkate alınmalıdır. Bu nedenle ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının farklı sınıf düzeylerinde, farklı okul türlerinde ve daha geniş çalışma gruplarında sınanması; uygulamaların farklı beceri ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca mevcut araştırmada nicel ölçme araçlarıyla belirlenen değişimin, gelecekte öğrenci görüşleri, gözlemler ve öğrenci ürünlerinin incelenmesi gibi nitel verilerle desteklenmesi, pano hazırlama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin hangi yaşantılar aracılığıyla ortaya çıktığının daha ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sağlayabilir. Böylece öğrenci ürünü temelli pano uygulamalarının eğitimsel işlevine ilişkin daha kapsamlı bir bilgi birikiminin oluşturulması mümkün olabilir.

Kaynakça

- Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., & Özhan, Y. (2016). Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 74–79.
- Bayar, A. (2008). *Yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panoları* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş. (2025). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (32. bs.). Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. (2020). Eylem araştırması desenleri. İçinde H. Ekşi (Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (G. Alçekiç Yaman, Çev.; ss. 755–775). EDAM.
- Burak, D. (2020). İlkokul sosyal bilgiler öğretimine yönelik uyarlanabilir bir öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning—Beyond the future*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 8–20.
- Keskin, H., & Kuru, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 226–239.
- Kurtdede Fidan, N. (2017). Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 287–312. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.011>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli öğretmen kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı (4. modül: Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri)*.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Ökten, C. E., & Karacaoğlu, M. Ö. (2025). Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Millî Eğitim*, 54(Özel Sayı 1), 579–624. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1709520>
- Özdaş, F., Demir, F., & Oral, Ş. (2021). Değerler eğitimi projesinin incelenmesi: Batman ili örneği. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1), 56–72.
- Öztürk, F., Akıncı, M., & Beldağ, A. (2025). Program okuryazarlığı perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Farklı öğretim kademelerinden öğretmen değerlendirmeleri. *Millî Eğitim*, 54(Özel Sayı 1), 341–384. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1706873>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liddle, I., & Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174–185. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kabul Düzeylerinin Alt Boyutlar Açısından İncelenmesi

An Examination of Pre-Service Primary School Teachers' Acceptance of Artificial Intelligence in Terms of It's Sub-Dimensions

Zeynep Hilal AYTEKİN & Mustafa AKILLI

Özet

Son yılların en önemli teknolojik gelişmelerinden biri olan yapay zekânın kullanımı, eğitim alanında da giderek yaygınlaşmaktadır. Buna paralel olarak yapay zekânın eğitime katkısı üzerine yapılan araştırmaların sayısı ve çeşitliliği de her geçen gün artmaktadır. Yapay zekâyı ilköğretim düzeyinde sınıf ortamına taşıyacak olan kişiler öğretmenler olduğu için, onların bu alandaki kabul düzeyleri belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktör bireylerin bir teknolojiyi benimseme düzeyi hakkında veriler sunan Teknoloji Kabul Modeli (TAM) olarak ifade edilmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini eğitim ortamlarında kullanmaya yönelik eğilimlerinin ortaya konması daha da önemli hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâyı kabul düzeylerini belirlemektir. Bu Amaç doğrultusunda bahsi geçen kabul düzeylerini alt boyutları olan; kullanım deneyimi, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, öz yeterlik ve kaygı açısından incelemek önemlidir. Bir nicel araştırma yaklaşımı olarak tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini; 2025- 2026 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitiminde öğrenim gören 206 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler; Öğretmenlerin Yapay Zekâ Teknolojilerini Eğitimde Kabulü Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizi SPSS programı aracılığı ile yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin güncel verileri ortaya koyarak raporlaştırılmıştır. Bu bulguların; yapay zekânın öğretmen yetiştirme programlarında yer almasına yönelik çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapay zekâyı kullanmaya yönelik kabul düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte ortaya koyarak bu alandaki literatüre katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, teknoloji kabulü, sınıf öğretmeni

Abstract

The use of artificial intelligence, one of the most significant technological advancements of recent years, is becoming increasingly widespread in the field of education. In parallel, research on the contribution of artificial intelligence to education is growing day by day. In this context, the Technology Acceptance Model (TAM) provides us with data on the levels at which individuals adopt a technology. Since teachers are the primary individuals who will bring artificial intelligence into the classroom, their level of acceptance in this area is of great importance. The purpose of this study to determine the levels of acceptance of artificial intelligence among prospective classroom teachers and to examine these acceptance levels in terms of the sub-dimensions of usage experience, perceived usefulness, perceived ease of use, behavior intention, self efficacy and anxiety. The aim is to reveal the tendencies of prospective teachers toward using artificial intelligence technologies in educational settings. The sample of this study, which employs the survey model -one of the quantitative research methods- consists of 206 prospective teachers enrolled in the Elementary Education program at the Departments of Elementary Education, Faculty of Education, Bursa Uludağ University, during the 2025-2026 academic year. Data were collected using the Scale of Teachers' Acceptance of AI in Education. Data analysis was conducted using the SPSS program. The findings obtained during the research process were compiled into a report, presenting up-to-date data on elementary school teacher candidates. It is believed that these findings will also contribute to efforts aimed at incorporating artificial intelligence into teacher training programs. Additionally, the study aims to contribute to the literature in this field by identifying pre-service teachers' levels of acceptance of using artificial intelligence, along with its subdimensions.

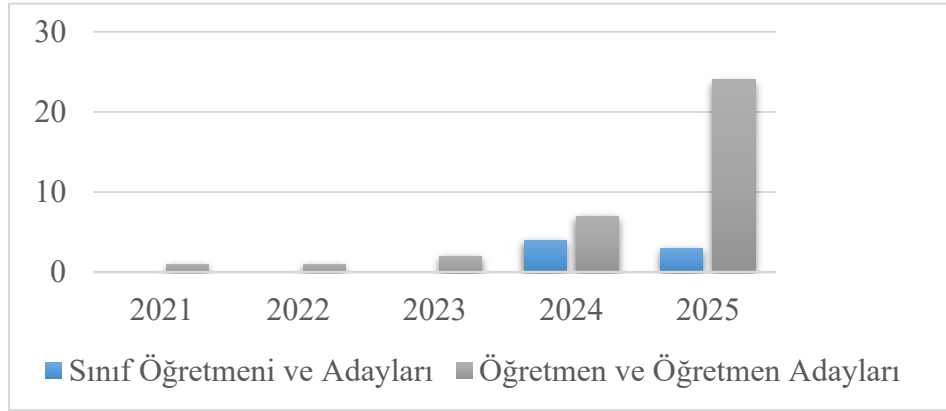
Keywords: artificial intelligence, technology acceptance, classroom teacher

Giriş

Eğitim ve teknoloji eski dönemlerden beri birbirine yakın iki kavram olarak görülmektedir (Curacı, 2021). Yapay zekâ da son yıllarda teknolojik alanda en önemli gelişmelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda eğitimde yapay zekâ kullanımının giderek yaygınlaştığı ortaya konmuştur (İşler & Kılıç, 2021). Bu durumla birlikte yapay zekânın eğitime katkıları üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Arslan (2020), bu katkıların; öncelikle eğitimin yönetimi aşamasında öğrencilere ve eğitimcilere bilginin sunumunda, daha sonra da öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dahil olarak öğretici rol aşamasında karşımıza çıktığını belirtmiştir. Öğretmenin tutumuyla yapay zekâ gibi teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu arasında bir bağdan söz edilebilir. Bu baği incelemek adına yapılan çalışmalardan biri olan ve Fred D. Davis tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (TAM); algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı gibi alt başlıklarıyla bireylerin bir teknolojiyi benimseme düzeylerini ortaya koyar. Yapay zekâ gibi karmaşık ve yenilikçi teknolojilerin kabulünde, öz yeterlik ve kaygı gibi faktörlerin sürece dahil edilmesi, öğretmenlerin teknoloji etkileşimlerini daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme imkânı sunmaktadır (Balıkçı & Durak, 2025).

Türkiye’de son yıllarda öğretmen ve öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları özelinde yapılan lisansüstü çalışmaların dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 1’e göre yapay zekâ ile branş gözetmeksizin öğretmen ve öğretmen adayları özelinde yazılan tezlerin 2025 yılında büyük oranda arttığı görülmektedir.

Son yıllarda alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise genel olarak, öğretmenlerin yapay zekâyı karşı tutum ve görüşleri ile yapay zekânın eğitim üzerinde etkilerinin araştırıldığı görülmektedir.

Arslan (2020) çalışmasında yapay zekâyı eğitim özelinde geniş bir çerçevede sunmayı ve kullanım şekillerini ortaya koymayı hedeflerken, Chen ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada yapay zekânın eğitim üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Göçen ve Aydemir’in (2021) eğitime yapay zekânın girmesiyle ortaya çıkabilecek olası senaryoları inceledikleri ve bunun okulların geleceği için ne tür sonuçlar doğurabileceğini ortaya koydukları bir çalışmaları vardır. Yapay zekâ kabul düzeyi özelinde Sever’in (2026) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yapay zekâyı karşı tutumları üzerine yapılan çalışmalara ise; Aktürk ve Delen’in (2020) öğretmenlerin teknolojileri kabulleri ve öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçladıkları, Köse ve arkadaşlarının (2023) öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımı hakkında düşüncelerini ortaya koyduğu ve yapay zekâ kullanımında dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri hususları belirledikleri, Özdemir’in (2023) yapay zekâ teknolojilerine ilişkin öğretmen kaygılarını ve öğretmenlerin bu kaygılarına ilişkin görüşlerini incelediği, Dülger ve Gümüşeli’nin (2023) ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüş ve düşüncelerini

incediği, Yeniçeri ve Kenan'ın (2025) öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutum ve kaygı düzeylerini belirlediği ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalar örnek verilebilir.

Sınıf öğretmenleri ve yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında Sontay ve diğerleri'nin (2024) sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde yapay zekâyı kullanma konusundaki görüşlerini incelediği, Kurtde Fidan ve Kayar'ın (2025) sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı bakış açılarını, bu alanda kullandıkları uygulamaları, gelecek planlarını ve kaygılarını incelediği görülmektedir.

Bu araştırma ise, örneklem grubuna ilişkin güncel veriler ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Elde edilen bulguların; yapay zekânın öğretmen yetiştirme programlarında yer almasına yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapay zekâyı kullanmaya yönelik kabul düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte ortaya koyarak da bu alandaki literatüre veri sunmak hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâyı kabul düzeylerini belirlemek, bu kabul düzeylerini; kullanım deneyimi, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, öz yeterlik ve kaygı alt boyutları açısından incelemektir. Bu sayede öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini eğitim ortamlarında kullanmaya yönelik eğilimlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâyı kabul düzeylerinin alt boyutlar açısından incelenmesi” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanım deneyimi düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ algılanan fayda düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ algılanan kullanım kolaylığı düzeyleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ davranışsal niyet düzeyleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ öz yeterlilik düzeyleri nasıldır?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel yaklaşım- tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel yaklaşımda, mevcut durumlar ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak, bunu yaparken sayısal değerleri objektif ve sistematik olarak gözlemlemek ve bu ölçümleri tekrarlamak esastır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu mevcut haliyle ortaya koyma amacı taşıyan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi 2025- 2026 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 206 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada; Guo, Shi ve Zhai (2025) tarafından geliştirilen, Balıkcı ve Durak (2025) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Yapay Zekâ Teknolojilerini Eğitimde Kabulü” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 38 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır: Yapay Zekâ Kullanım Deneyimi (YZKD), Algılanan

Fayda (AF), Algılanan Kullanım Kolaylığı (AKK), Davranışsal Niyet (DN), Öz Yeterlik (ÖY) ve Kaygı (K). Ölçeğin ilk 11 maddesi ‘Hiç Kullanmam’dan ‘Her Zaman Kullanırım’a; sonraki 27 madde ise ‘Kesinlikle Katılmıyorum’dan ‘Kesinlikle Katılıyorum’a giden 5’li Likert tipi kodlanmıştır. Ölçeğin özgün halinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 iken, Türkçe ölçekte bu değer 0,95’tir. Bu çalışma özelinde güvenirlik katsayısı ise 0,918 olarak hesaplanmıştır. Tablo 1’de ölçekten alınabilecek toplam puanlar yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçekten Alınabilecek Puanlar

Değişkenler	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Kullanım Deneyimi (11 Madde)	11	55
Algılanan Fayda (6 Madde)	6	30
Algılanan Kullanım Kolaylığı (5 Madde)	5	25
Davranışsal Niyet (5 Madde)	5	25
Öz yeterlik (6 Madde)	6	30
Kaygı (5 Madde)	5	25
Düzy Top (38 Madde)	38	190

Veri Toplama Süreci ve Verilerin analizi

Araştırmada Uludağ Üniversitesi’nde eğitim görmekle olan sınıf öğretmenliği öğrencileri soruları yüz yüze olarak cevaplamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Değerlendirme, öğretmen adaylarının yapay zekâyı kabul düzeylerinin ortalama puanları üzerinden yapılmıştır. Puanlar Tablo 2’de gösterilen (Şad ve Nalçacı, 2015) referans aralıklarına göre yorumlanmıştır. Tablodaki değerler, ölçeğin madde sayısı ve aralıklar çarpılarak oluşturulmuştur. Bütün ölçek için kullanılan bu referans aralıkları alt boyutlar için de aynı şekilde ayrı ayrı hazırlanarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Yapay zekâ kabul düzeyleri için puan aralıkları

Madde Puanı	Yapay Zekâ Kabul Düzeyi Ölçeği Toplam Puanı	Düzy
1.00 - 1.80	38.00 - 68.00	Çok Düşük
1.81 - 2.60	69.00 - 98.00	Düşük
2.61 - 3.40	99.00 - 129.00	Orta
3.41 - 4.20	130.00 - 159.00	Yüksek
4.21 - 5.00	160.00 - 190.00	Çok Yüksek

Bulgular

Çalışma grubundaki sınıf adaylarına “Öğretmenlerin Yapay Zekâ Teknolojilerini Eğitimde Kabulü” ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bu bölümde araştırmanın her bir alt başlığına cevap aranmış ve bulgular tablolarla ortaya konmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanım deneyimi düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Yapay Zekâ Kullanım Deneyimi Açısından Kabul Düzeyi Puanlarının Analizi

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Yapay zekâ destekli yazı, görsel ve ses arama motorlarını (ör. Google, Baidu Intelligent Search, TAOBAO) kullanırım.	4,00	,90
2. Yapay zekâ destekli çeviri uygulamalarını (YOUDAO Translate ve DeepL gibi) kullanırım.	3,01	1,30
3. Yazma işlerimi daha hızlı tamamlamak ve dilbilgisi düzeltme işlemleri için (ChatGPT, Gemini gibi) yapay zekâ teknolojilerini kullanırım.	3,53	1,17
4. Üretken yapay zekâ (ChatGPT vb.) veya müşteri hizmetleri gibi yapay zekâ tabanlı sohbet botlarıyla etkileşime girerim.	3,66	1,10
5. Telefonumda Siri gibi kişisel asistanları kullanırım.	2,47	1,31

6. Öğrenme süreçlerimde yapay zekâ araçlarını kullanırım.	4,01	,87
7. Öğretim veya öğretim tasarımı için yapay zekâ araçlarını kullanırım.	3,98	,91
8. Başkalarının öğretimde yapay zekâ araçlarını kullandığını gözlemledim.	4,13	,74
9. Yapay zekâ teknolojilerini kullanan ürün ve hizmetler hakkında bilgim var.	3,30	,96
10. Yapay zekâ hakkında oldukça fazla bilgiye sahibim.	2,97	,92
11. Daha önce yapay zekâ teknolojilerini kullanarak edindiğim bilgileri hızlıca hatırlayabilirim.	3,32	,94
YKZD_TOPLAM (N=206)	38,43	6,99

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanım deneyimi düzeylerinin ($\bar{X}$ =38,43) yüksek olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 8. madde iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 5. maddedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ algılanan fayda düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yapay Zekâ Algılanan Fayda Açısından Kabul Düzeyi Puanlarının Analizi

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, öğretim uygulamalarını geliştirir.	4,12	,67
2. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, öğretmenlerin kişiselleştirilmiş öğretim sağlamasına yardımcı olur.	3,98	,82
3. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, öğretim görevlerini yerine getirmeyi daha kolay hale getirir.	4,07	,64
4. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, öğretmenler, öğrenciler ve yapay zekâ arasında sınıf içi etkileşimleri artırır.	3,77	,90
5. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, ders hazırlığı, notlandırma ve diğer idari görevler gibi öğretmenlerin zamanını tasarruf etmesini sağlar.	4,20	,70
6. Genel olarak, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde faydalı olduğunu düşünüyorum.	4,19	,72
AF_TOPLAM (N=206)	24,35	3,36

Tablo 4'e göre Öğretmen adaylarının yapay zekâ algılanan fayda düzeylerinin ($\bar{X}$ =24,35) yüksek olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 5. madde iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 4. maddedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ algılanan kullanım kolaylığı düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yapay Zekâ Algılanan Kullanım Kolaylığı Açısından Kabul Düzeyi Puanlarının Analizi

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Çeşitli öğretim etkinliklerini desteklemek için yapay zekâ araçlarını kullanmayı öğrenmek benim için kolay olur.	4,04	,76
2. Yapay zekâ araçlarını seçmek ve öğretime entegre etmeyi öğrenmek benim için kolay olur	3,89	,80
3. Yapay zekâ araçlarının işlevlerini ders planlarıma entegre etmek benim için kolay olur.	3,88	,78
4. Yapay zekâ araçlarını yetkin bir şekilde kullanmayı öğrenmek benim için kolay olur.	3,83	,84
5. Genel olarak, yapay zekâ araçlarını eğitimde kullanımı kolay buluyorum.	3,94	,80
AKK_TOPLAM (N=206)	19,60	3,35

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının yapay zekâ algılanan kullanım kolaylığı düzeylerinin ($\bar{X}$ =19,60) yüksek olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 1. madde iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 4. maddedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ davranışsal niyet düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yapay zekâ davranışsal niyet açısından Kabul Düzeyi Puanlarının Analizi

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Derslerimi hazırlarken yapay zekâ araçlarını kullanmak isterim.	4,16	,81
2. Sınıf içinde öğretim yaparken yapay zekâ araçlarını kullanmak isterim.	4,01	,87
3. Öğrenci değerlendirmelerinde yapay zekâ araçlarını kullanmak isterim.	3,67	1,06
4. Öğretimle ilgili farklı etkinlikleri gerçekleştirmek için yapay zekâ araçlarını kullanmak isterim.	4,24	,74
5. Gelecekteki öğretim süreçlerimde yapay zekâ araçlarını kullanmak isterim.	4,22	,74
DN_TOPLAM (N=206)	20,52	4,48

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının yapay zekâ davranışsal niyet düzeylerinin ($\bar{X}$ =20,52) yüksek olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 4. Madde iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 3. maddedir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ öz yeterlik düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Yapay Zekâ Öz Yeterlik Açısından Kabul Düzeyi Puanlarının Analizi

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Eğitim ortamında hiç kullanmamış olsam bile yapay zekâ araçlarını kullanabileceğimi biliyorum.	3,77	,84
2. Yapay zekâ araçlarını içeren eğitim aktiviteleri tasarlayabilirim.	3,66	,96
3. Öğretim süreçlerini desteklemek için gerekli olan yapay zekâ becerilerini kazanabilirim.	4,00	,65
4. Yapay zekâ araçlarını öğretim uygulamalarıma entegre edebilirim.	3,96	,74
5. Kimsenin yardımı olmadan yapay zekâyı eğitim aracı olarak kullanabilirim.	3,64	,91
6. Yapay zekâ araçlarını kullanmak için yeterli yetkinliğe sahip olacağımdan eminim.	3,73	,86
ÖY_TOPLAM (N=206)	22,78	3,79

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının yapay zekâ öz yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}$ =22,78) yüksek olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 3. Madde iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 5. maddedir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Yapay zekânın eğitimde kullanılması çok fazla kişisel bilgi toplayabilir diye endişeleniyorum	2,50	1,08
2. Yapay zekâ algoritmalarında yanlışlık olabileceği ve bunun belirli öğrenci gruplarına adil olmayan bir muameleye yol açabileceği konusunda endişeliyim.	2,75	1,08
3. Yapay zekâ uygulamalarını kullanmaya başlarsam, onlara bağımlı hale gelip bazı becerilerimi kaybetmekten korkuyorum.	2,70	1,22

4. Yapay zekâ öğretimde bir hata yaparsa ve bunu fark edemezsem endişe duyuyorum.	2,35	1,05
5. Yapay zekâ teknolojilerinin kötüye kullanılmasından ve bunun eğitime sorunlar getirebileceğinden korkuyorum (ör. gizlilik ihlali, intihal, ağ güvenliği tehditleri).	2,13	1,03
K. Toplam (N=206)	12,44	4,09

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin ($\bar{X}=12,44$) düşük olduğu görülmüştür. Tabloda en yüksek ortalamaya sahip olan 2. Madde iken en düşük ortalamaya sahip olan 5. maddedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın geneline bakıldığında öğretmen adaylarının yapay zekâyı kabul düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sever (2026) de çalışmasında, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yine sonuçlara bakıldığında yapay zekâ öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Aktürk ve Delen (2020) de çalışmalarında öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ve bunlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın ortaya koyduğu verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ algılanan fayda düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmen adayları yapay zekâyı kullanmanın faydalı olduğunu düşünmektedirler. Dülger ve Gümüşeli (2023) çalışmalarında benzer şekilde okul müdürü ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâyı bir fırsat olarak gördüklerinden, eğitimde farklı alanlarda faydalı olacağını düşündüklerinden bahsetmişlerdir. Köse ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da öğretmenlerin yapay zekânın eğitimde kullanılmasına olumlu yaklaşıtları ve eğitim süreçlerinde öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracağını düşündüklerinden bahsedilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçen ve Aydemir (2021) araştırmalarında öğretmen ve akademisyenlerin öğretimin geleceği için yapay zekânın kullanımında bazı dezavantajların olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu noktada yetişmekte olan öğretmen adaylarının önceki nesillere göre teknolojiye ve yapay zekâya karşı daha fazla güven duydukları söylenebilir.

Araştırmada yapay zekâ kullanım deneyimi düzeyinin yüksek çıktığı görülmüştür. Bununla beraber kaygı oranı düşüktür. Burada yapay zekâyı yakından deneyimleyen öğretmen adaylarının onun hakkında daha az kaygı duyduğu sonucuna ulaşılabilir. Yeniçeri ve Kenan (2025)da yürüttükleri araştırmada yapay zekâyı daha önce deneyimleyen öğretmen adaylarının, bu teknolojiye karşı daha olumlu bir tutum sergileyip daha az kaygı duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın kullanım kolaylığı düzeyi alt boyutuna göre de öğretmen adaylarının düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu düzeyde teknolojik unsurları kolayca kullanabileceklerini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Sontay ve diğerleri (2024) sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında, onların yapay zekâyı ilişkin düşüncelerini incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin ChatGPT, Canva vbg. yaygın ve kolay erişilebilir araçları sık ve zorlanmadan kullandıkları, yapay zekâ teknolojilerine kolay adapte olabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının davranışsal niyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Davranışsal niyet alt boyutu yapay zekâyı ders ortamında kullanma isteği ve niyeti olarak genellenebilir. Kurtde ve Fidan'a (2025) göre araştırmayı yürüttükleri öğretmenlerin tümü gelecekte yapay zekâdan yararlanmayı planlıyor ancak sahip oldukları bilginin yeterli olmadığını düşünüyorlar. Bu da bize yapay zekânın ne olduğu, hangi eğitime hangi şekillerde destek olabileceği ve sınıf ortamına nasıl taşınabileceğine yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması gerekliliğini gösteriyor. Mesleğe başlamadan önce de öğretmen yetiştirme programlarında yine aynı şekilde bir eğitimin olması süreci hızlandırmak açısından önem arz etmektedir.

Yapay zekânın birçok alana olduğu gibi eğitime de katkısı, bu alana girdiği ilk yıllardan beri yapılan araştırmalarla ortaya konmuş ve artık bir gerçekliğe dönüşmüştür. Diğer çalışmalarda da gördüğümüz gibi Chen ve arkadaşlarının (2020) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yapay zekâ platformları ile öğrenci ödevlerini daha etkili ve verimli şekilde incelemelerini sağladıkları, ayrıca öğretim

faaliyetlerinin kalitesini arttırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada kişiselleştirilmiş ders içeriklerinin öğrenme sürecinde kalıcılığı arttırdığından bahsedilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının henüz mesleğe başlamadan bu katkıların farkında ve yapay zekâyı kullanmaya istekli olmaları bize eğitimin geleceği açısından olumlu fikirler vermektedir.

- Yapılacak yeni çalışmalarda yapay zekâ kabul düzeyi ölçeği verileri, farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul düzeylerinin pozitif olan tüm alt boyutlarda yüksek çıkması ve kaygılarının düşük olması, bu teknolojiyi meslek hayatlarında kullanmaya hazır ve istekli olduklarını göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapay zekâ teknolojilerine daha fazla yer verilebilir.
- Bu programlar oluşturulurken, alt boyutlarda öne çıkan maddeler incelenerek çıkarımlarda bulunulabilir.

Kaynakça

Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Balıkçı, H.C., & Durak, H.Y. (2025). Öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini eğitimde kabul etme düzeylerinin incelenmesi: Bir ölçek uyarlama çalışması. 5th International Conference of Engineering, Natural and Social Sciences (ICENSOS), Konya, Türkiye, 392.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. bs.). Pegem Akademi.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Curacı, U.T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı (Use of technology in education) *Kaytek Dergisi*, 3(2), 166- 174.

Dülger, E. D. ve Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Ispen International Journal Of Social Sciences & Humanities*, <http://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>

Göçen, A. ve Aydemir, F. (2021). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13-21. <https://doi.org/10.2478/rem.2020-0003>

S. Guo, L. Shi, ve X. Zhai, “Developing and validating an instrument for teachers’ acceptance of artificial intelligence in education”, *Educ. Inf. Technol.*, Oca. 2025, doi: 10.1007/s10639-025-13338-6.

İşler, B., & Kılıç M.Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *E-Journal of New Media (Yeni Medya Elektronik Dergi)*, 5(1), 1-11.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (23. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ. ve Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.74125>

Kurtdede Fidan, N., ve Kayar, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı bakışı: uygulamaları, gelecek planları ve endişeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1745-1773.

Özdemir, N. D. Öğretmenlerin yapay zekâ kaygılarına ilişkin görüşleri. (2023). Korkmaz F. (Ed.) In *Tam Metinler Kitabı Ufuk University 2 Nd International Congress On Social Sciences* (s. 61). Ufuk Üniversitesi, Ankara

Sever, İ. (2026). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeylerinin dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.53506/egitim.1760427>

Sontay, G., Kazancı, Y. ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>

Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.

Yeniçeri, Ü. ve Kenan, A. (2025). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutum ve Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Betimsel Analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 226-245. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1625648>

Zor Şartlarda Öğretmen Olmak: Afet Sonrası Kırsalda Sosyal Duygusal Öğrenme Uygulamaları ve Mesleki Güçlenme

Being A Teacher In Difficult Conditions: Social Emotional Learning Practices And Professional Empowerment In The Countryside After The Disaster

Özlem Aygün¹, Elif Tekin²

Özet

Köy ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerinde çeşitli yapısal ve bağlamsal zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha belirgin hale gelmekte ve güçlü motivasyon ve destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Mentorluk ve uyum programlarının, öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştırdığı ve meslekte kalıcılıklarını artırdığı gösterilmektedir. Bu kapsamda, Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA) tarafından mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin gelişimini destekleyen Afet Sonrası Kırsalda Eğitime Destek Programı (ASKDEP) hayata geçirilmiştir. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, mesleki izolasyon, sınırlı kaynaklar ve çoklu roller gibi kendine özgü zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ASKDEP kapsamında yürütülen mentörlük desteği ve eğitim uygulamalarının kırsalda görev yapan öğretmenlerin (menti) mesleki ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, programın izleme ve değerlendirme süreçleri kapsamında elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel veri kaynaklarının birlikte ele alındığı bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş; nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İzleme ve değerlendirme süreci kapsamında nicel veriler anketler aracılığıyla toplanırken, nitel veriler bilgi formları, gözlem formları, saha uzmanı gözlemleri ve anketlerde yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, programın hedeflenen çıktıları ve sonuçları çerçevesinde analiz edilerek öğretmenlerin mesleki ve sosyo-duygusal gelişimlerine ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bulgular ASKDEP'in bu alana katkı sunan bir çalışma olduğunu ortaya koymaktadır. Mentörlerin önerileri ve paylaşılan deneyimler sayesinde mentiler, sınıf içinde kullandıkları materyallere farklı açılardan yaklaşma fırsatı bulduklarını, bunları daha verimli ve çeşitli alanlarda kullanabileceklerini keşfettiklerini dile getirmişlerdir. Sonuç olarak ASKDEP kapsamında yürütülen mentorluk ve eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güçlendirdiğini ve sınıf içi uygulamalarını geliştirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, programın kırsal bölgelerde eğitimin niteliğini artırmada etkili bir model sunduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: KODA, Sosyal- Duygusal öğrenme, Mentör, Menti

Abstract

Teachers working in villages and rural areas face various structural and contextual challenges in their professional development processes. These challenges become more pronounced, especially for newly appointed teachers, increasing the need for strong motivation and support mechanisms. Mentoring and orientation programs have been shown to facilitate teachers' adaptation to the profession and increase their retention in the profession. In this context, the Village Schools Change Network Association (KODA) has implemented the Post-Disaster Rural Education Support Program (ASKDEP) to support the development of teachers in their early years of the profession. Teachers working in rural areas face unique challenges such as professional isolation, limited resources, and multiple roles. The aim of this research is to examine the impact of mentoring support and training practices conducted within the scope of ASKDEP on the professional and socio-emotional development of teachers (mentees) working in rural areas. The study is based on the analysis of data obtained within the monitoring and evaluation

processes of the program. A holistic approach, incorporating both quantitative and qualitative data sources, was adopted in the research; qualitative data were analyzed using the content analysis method.

Within the monitoring and evaluation process, quantitative data were collected through surveys, while qualitative data were obtained through information forms, observation forms, field expert observations, and open-ended questions in the surveys. The obtained data were analyzed within the framework of the program's targeted outcomes and results, and findings regarding teachers' professional and socio-emotional development were revealed. The findings demonstrate that ASKDEP is a study that contributes to this field. Thanks to the mentors' suggestions and shared experiences, mentees stated that they had the opportunity to approach the materials they use in the classroom from different perspectives and discovered that they could use them more efficiently and in various areas. In conclusion, it shows that the mentoring and training activities carried out within the scope of ASKDEP strengthened teachers' professional competencies and improved their classroom practices. Accordingly, it is evaluated that the program offers an effective model for improving the quality of education in rural areas.

Keywords: KODA, Social-Emotional Learning, Mentor, Menti

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri öğretmendir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi, beceri, motivasyon ve psikolojik iyi oluş halleri yalnızca kendi mesleki performanslarını değil, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin çeşitli mekanizmalarla desteklenmesi, eğitim politikalarının temel önceliklerinden biri olarak kabul edilmeli ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları çevresel koşullar, bu gelişim sürecinin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, şehir merkezlerinde çalışan meslektaşlarına kıyasla daha fazla mesleki ve sosyal-duygusal zorlukla karşı karşıya kalmaktadır.

Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı en temel sorunlardan biri mesleki ve sosyal açıdan yaşadıkları yalnızlıktır. Özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler, deneyim eksikliği, sınırlı mesleki destek mekanizmaları ve fiziksel olarak sosyallikten izole çalışma koşulları nedeniyle kendilerini yalnız hissedebilmektedir. Azano ve Stewart'a (2015) göre kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler; sınırlı kaynaklar, üzerine düşen sorumluluklar ve profesyonel destek eksikliği nedeniyle mesleki açıdan daha kırılgan bir yapıya gelmektedirler. Bu durum öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini, iş doyumlarını ve meslekte kalma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi günümüzde yalnızca bireysel bilgi edinme süreçleriyle açıklanamamaktadır. Öğretmenlerin öğrenmesi, bireysel çabaların ötesinde meslektaşlarla kurulan etkileşimler ve ortak öğrenme süreçleriyle güçlenmektedir. Çağdaş mesleki gelişim yaklaşımları, öğretmenlerin öğrenmelerinin iş birliği, deneyim paylaşımı ve profesyonel öğrenme toplulukları aracılığıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Hargreaves ve Fullan(2012), öğretmenlerin mesleki sermayelerinin gelişmesinde sosyal etkileşimlerin ve meslektaş desteğinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Wenger'in (1998) uygulama toplulukları yaklaşımı, ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen bireylerin düzenli etkileşimler yoluyla bilgi ürettiklerini ve mesleki yeterliklerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan mentörlük uygulamaları, etkili mesleki gelişim araçlarından biri olarak önemli bir yere sahiptir.

Mentörlük, deneyimli öğretmenlerin daha az deneyime sahip öğretmenlere rehberlik ettiği, bilgi ve deneyim aktarımının gerçekleştiği yapılandırılmış bir destek süreci olarak tanımlanmaktadır. Wang ve Odell'e (2002) göre mentörlük ilişkileri yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini ve mesleğe uyum süreçlerini de desteklemektedir. Özellikle mesleğin ilk yıllarında alınan mentör desteği, öğretmenlerin öz güvenlerini artırmakta, sınıf içi uygulamalarını geliştirmekte ve karşılaştıkları sorunlarla daha etkili biçimde baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Ingersoll ve Strong (2011) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı çalışmalar, mentörlük desteği alan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim becerileri ve meslekte kalma oranlarının anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli rol oynayan bir diğer unsur ise sosyal duygusal öğrenmedir (SDÖ). Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin kendilerini tanımları, duygularını

yönetmeleri, başkalarının duygularını anlamaları, sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve sorumlu kararlar almaları için gerekli becerileri kazanmalarını sağlayan bir süreçtir (CASEL, 2020). Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, sosyal duygusal öğrenmenin yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de önemli kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerinin gelişmesi; stresle baş etme becerilerini artırmakta, tükenmişlik düzeylerini azaltmakta ve sınıf içi etkileşimlerin niteliğini güçlendirmektedir.

Jennings ve Greenberg'in (2009) geliştirdiği "Sosyal Sınıf Modeli", öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, davranışsal gelişimleri ve sınıf iklimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal duygusal açıdan güçlü öğretmenler, öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmekte, olumlu sınıf iklimi oluşturabilmekte ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini daha etkili biçimde destekleyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda eğitim ortamlarının niteliğini artıran önemli bir yatırım olarak değerlendirilmektedir.

Afetler sonrasında eğitim süreçleri daha karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Büyük ölçekli afetler, yalnızca okul binalarını ve eğitim altyapısını değil, öğretmenlerin ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da derinden etkilemektedir. UNESCO (2021), afet sonrası eğitim süreçlerinde öğretmenlerin psikososyal açıdan desteklenmesinin eğitimin sürdürülebilirliği için kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Afet bölgelerinde görev yapan öğretmenler çoğu zaman hem kendi yaşadıkları travmatik deneyimlerle baş etmeye çalışmakta hem de öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını ve psikolojik iyi oluşlarını destekleyen programların önemini artırmaktadır.

Türkiyede, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler her alanı olumsuz etkilemiştir. Depremin etkileri, eğitim alanını da olumsuz etkilemiştir. Depremden etkilenen kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, fiziksel yıkımın yanı sıra psikososyal sorunlar, eğitim materyalleri eksikliği ve öğrencilerin yaşadığı travmalarla ilgilenmek durumunda kalmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve psikolojik dayanıklılıklarını destekleyecek programlara duyulan ihtiyaç daha artmıştır.

Bu ihtiyaçtan hareketle Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından geliştirilen Afet Sonrası Kırsalda Eğitime Destek Programı (ASKDEP), depremden etkilenen kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin desteklenmesini amaçlayan kapsamlı bir program olarak uygulanmıştır. Program kapsamında öğretmenlere belirlenen tarihlerde yapılan yaz ve kış kamplarında çeşitli alanlarda yüz yüze eğitimler verilmiş, devamında çevrim içi eğitimlerle de süreç desteklenmiştir. Deneyimli öğretmenlerden oluşan mentörler (Meslekte 8 yılını tamamlamış öğretmenler) ve mentiler (mesleğin ilk 3 yılında olan öğretmenler) arasında ayda bir şekilde düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve 1.dönem mentörler 2.dönem ise mentiler kendi sınıflarında Sosyal Duygusal Öğrenme El Rehberi doğrultusunda uygulamalar yapmıştır. Böylece öğretmenlerin hem pedagojik becerilerinin hem de sosyal-duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programın aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yalnızlıklarını azaltarak aidiyet duygularını güçlendirmesi ve deneyim paylaşımına dayalı sürdürülebilir öğrenme toplulukları oluşturması amaçlanmıştır.

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı doğrultusunda değerlendirildiğinde ASKDEP, öğretmenlere yalnızca teorik bilgi sunmakla kalmamış; bu bilgileri sahada uygulama, deneyimleme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma fırsatı da sağlamıştır. Ayrıca programın mentörlük ve uygulama toplulukları bileşenleri, öğretmenlerin mesleki öz güvenlerini artırabilecek ve mesleki dayanıklılıklarını güçlendirebilecek önemli destek mekanizmaları sunmuştur.

Bu araştırma, ASKDEP kapsamında yürütülen mentörlük desteği ve sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki ve sosyal duygusal güçlenmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın, afet sonrası eğitim süreçlerinde öğretmen destek programlarının etkililiğine ilişkin alanyazına katkı sağlaması ve özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilecek politikalara veri sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz süreci hakkında detaylı açıklamalar sunulacaktır.

Araştırmanın Modeli

Programın dış izleme ve değerlendirme çalışması, karma araştırma deseni temelinde yürütülmüştür. Karma araştırma, aynı araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasına dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu yaklaşım, programın yalnızca sayısal çıktılarının değil, uygulama sürecine ilişkin deneyimlerin, görüşlerin ve gözlemlerin de bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Bu kapsamda nicel veriler anketler ve derecelendirme ölçekleri aracılığıyla; nitel veriler ise açık uçlu sorular, saha gözlemleri ve gözlem notları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak programın uygulanma süreci, katılımcı deneyimleri ve program çıktıları çok yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Grubu

Programın ana hedef kitlesi 6 Şubat Kahramanmaraş Depremleri sonrası eğitimin sekteye uğradığı köylerde görev yapan 60 köy öğretmenidir (menti). Menti öğretmenler aynı zamanda mesleğinin ilk üç yılında olan öğretmenlerdir. Mentilerin en yoğun katılım gösterdiği ilk üç il ise Şanlıurfa (18), Gaziantep (11) ve Diyarbakır (8) olmuştur. Ayrıca Hatay'dan beş, Adıyaman ve Batman'dan ikişer, Kahramanmaraş ve Adana'dan ise birer menti projeye katılmıştır. 2024-25 öğretim yılında programda yer alan menti öğretmenlerin SDÖ Programını öğrencilerine uygulamalarını desteklemek amacıyla dört çevrim içi eğitim ve iki gün süren bir yüz yüze eğitim verilmiştir.

Şekil 1. Mentilerin illere göre dağılımı (Sayı)



Veri Toplama Aracı

Mentilere Yönelik Birebir Mentorluk Görüşme Değerlendirme Formu: Mentorluk sürecinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen form 16 sorudan oluşmaktadır. Formda demografik soruların yanı sıra 5'li Likert tipi, derecelendirme, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Form; memnuniyet, sürecin verimliliği, öğrencilere katkı, kişisel ve mesleki gelişim ile ihtiyaçlar olmak üzere altı boyutu kapsamaktadır.

SDÖ Saha Gözlem Formu: Öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını sınıf ortamında değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Form; sınıfa ilişkin demografik bilgiler, 17 maddelik 5'li Likert tipi gözlem formu, gözlem notları ile SDÖ köşesi ve panosuna yönelik değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Menti Yaz Kampı Anketi: Yaz kampına ilişkin değerlendirmeleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette demografik soru, kamp kazanımları ve memnuniyetine yönelik Likert tipi sorular, hazırbulunuşluk derecelendirmesi ve açık uçlu değerlendirme soruları yer almaktadır.

Menti Kış Kampı Anketi: Yaz kampı anketiyle benzer yapıda hazırlanmış olup, kamp kazanımları, memnuniyet, hazırbulunuşluk, katılımcı ihtiyaçları ve eğitimlere yönelik geri bildirimleri içeren Likert tipi, derecelendirme ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada uygulama sürecine paralel olarak nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Veri toplama araçları, proje dokümanlarının incelenmesi ve mantıksal çerçeve doğrultusunda geliştirilmiştir. Nicel veriler anketler aracılığıyla; nitel veriler ise açık uçlu sorular, bilgi formları, saha gözlem formları ve sınıf gözlemleri yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama süreci uygulama takvimine uygun olarak KODA koordinasyonunda yürütülmüştür.

Toplanan nicel veriler betimsel istatistikler (frekans, yüzde ve ortalama) ile analiz edilmiş, gerekli durumlarda uygun istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; katılımcı görüşleri ortak temalar altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek programın uygulama süreci bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Bulgular

Menti Yaz Kampı Anketi Bulguları

Mentilerin öz değerlendirmeleri genel olarak yüksek olmakla birlikte, çocuk gelişimi, özel eğitim, anadili Türkçe olmayan öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma alanlarında görece daha düşük düzeyde kalmıştır. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar, bu alanlarda kendilerini geliştirme ihtiyacı duyduklarını; sınıf mevcudunun fazlalığı ile okulun fiziksel koşullarının uygulamaları sınırlandırabileceğini ve özellikle mizaçlar konusunda daha fazla bilgi ve gözleme ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Kampa yönelik memnuniyet düzeyi oldukça yüksektir. Tüm katılımcılar memnuniyet ifadelerine "katılıyorum" veya "kesinlikle katılıyorum" yanıtı vermiştir.

Katılımcıların ASKDEP kapsamındaki uygulamalara yönelik hazırbulunuşluk puanlarının ortalaması 7,88 olarak hesaplanmıştır. Mentiler eğitimin verimli ve öğretmenlerin yetkin olduğunu ifade etmiş; ancak içerik yoğunluğuna karşın sürenin sınırlı olması, teorik bilgilerin ek kaynaklarla desteklenmesi gerekliliği ve uygulamaların okul koşullarına uyarlanmasına ilişkin çekincelerini dile getirmiştir. Özellikle kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziksel koşulların uygulamaları zorlaştırabileceği vurgulanmıştır.

Daha etkili uygulamalar için dijital kaynaklara erişim, eğitim materyallerinin dokümantasyonu, sınıf yönetimi, kalabalık sınıflara yönelik uygulama örnekleri, şarkı ve tekerleme materyalleri, eğitim planlaması, meslektaş deneyim paylaşımı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha kapsamlı içeriklere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Menti Kış Kampı Anketi Bulguları

Mentilerin öz değerlendirmeleri genel olarak oldukça yüksek düzeydedir. ASKDEP uygulamalarına yönelik hazırbulunuşluk puan ortalaması 8,38 olarak hesaplanmış ve yaz kampındaki ortalama (7,88) değerinin üzerine çıkmıştır. Katılımcılar kampın hazırbulunuşluklarını artırdığını, uygulamaları sınıf ortamında deneyimleyerek bilgilerini pekiştirmek istediklerini ifade etmiştir. Uygulamaların birebir gözlemlenmesi ve uygulama el rehberinin önemli bir destek sağladığı belirtilirken, sınıf ve öğrenci özelliklerine göre etkinlikleri uyarlama konusunda bazı çekinceler dile getirilmiştir.

Kampa yönelik memnuniyet düzeyi oldukça yüksektir. Memnuniyet boyutunda en düşük ortalama puan, kampın gerçekleştirildiği ortamın fiziksel koşullarına ilişkindir (4,03). Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ağırlıklı olarak otelin ısınma ve yemek koşullarını yetersiz bulmuş, ayrıca kamp süresinin kısa ve programın yoğun olduğunu ifade etmiştir.

Ek destek ihtiyaçları incelendiğinde, bazı mentiler uygulama süreci ilerledikçe ihtiyaçların daha net ortaya çıkacağını belirtmiştir. El rehberi yeterli bulunmakla birlikte, etkinlik çeşitliliğini artıracak ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bölgesel farklılıklar, öğrenci profili, sınıf mevcudu, dil bariyerleri ve yaş gruplarına göre etkinliklerin uyarlanmasına yönelik destek talep edilmiştir. Motivasyonu artıracak etkinlikler, çember rutini için daha geniş içerik havuzu, SDÖ köşesine yönelik örnek uygulamalar ve uygulama sonrasında geri bildirim desteği öne çıkan öneriler arasında yer almıştır.

Eğitmenlere ilişkin geri bildirimler büyük ölçüde olumludur. Katılımcılar eğitimcilerin ulaşılabilir, geri bildirimine açık, yönlendirici ve paylaşımcı yaklaşımlarını takdir etmiş; kampın uygulama deneyimlerini artırdığını ve mesleki kaygılarını azalttığını ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı eğitim süresinin daha etkin planlanmasına yönelik öneri sunmuştur.

Mentilere Yönelik Birebir Mentorluk Görüşme Değerlendirme Formu Bulguları

Boyut 1. Uygulamadan Memnuniyet

Mentilerin mentorluk sürecine ilişkin memnuniyet düzeyi oldukça yüksektir. Memnuniyet boyutundan alınan toplam puan ortalaması 19,40 (4-20 puan aralığı) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar mentorların konuya hâkim olduğunu, görüşmelerin iyi planlandığını, paylaşımların uygulama süreçlerini desteklediğini ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Boyut 2. Mentorluk Sürecinin Verimliliği

Mentiler, mentorluk sürecinin genel verimliliğini 10 puan üzerinden ortalama 9,43 olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, haftalık görüşmelerin oldukça verimli bulunduğunu göstermektedir.

Boyut 3. Görüşme İçeriklerinin Verimliliği

Açık uçlu yanıtların analizi, görüşmelerde en verimli bulunan konuların etkinlik geliştirme, çember uygulamaları ve sınıf rutinleri (%35) ile mesleki rehberlik ve mentor desteği (%33) olduğunu göstermektedir. Bunu sınıf yönetimi ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik paylaşımlar (%19) izlemiştir. Daha düşük oranda ise veli katılımı (%7), planlama ve yönetsel süreçler (%7) ile kişisel gelişim ve motivasyon (%2) temaları öne çıkmıştır.

Boyut 4. Sürecin Öğrencilere Yönelik Katkısı

Mentiler, uygulamaların öğrencilerine katkısını 10 puan üzerinden ortalama 8,59 olarak değerlendirmiştir.

Açık uçlu yanıtlar, uygulamaların öğrencilerin okula yönelik ilgi ve motivasyonunu (%32), akademik gelişimlerini (%29), kendini ifade etme ve sosyo-duygusal becerilerini (%26), sınıf iklimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimini (%21) ile olumlu tutum ve davranışlarını (%20) desteklediğini göstermektedir.

Mentiler ayrıca sınıf içi uygulamalarında yapmayı planladıkları değişiklikler arasında etkinlik ve uygulama çeşitliliğini artırma (%39), sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerini geliştirme (%26), sınıf rutinleri oluşturma (%23), öğretim stratejilerini çeşitlendirme (%16), eğitim-öğretim planlamasını güçlendirme (%8) ve veli katılımını artırmayı (%7) öne çıkarmıştır.

Boyut 5. Mentilerin Kişisel ve Mesleki Gelişimi

Katılımcıların büyük çoğunluğu mentorluk sürecinin mesleki gelişimlerine (%74) ve kişisel gelişimlerine (%47) katkı sağladığını belirtmiştir. Mesleki açıdan bilgi ve becerilerinin geliştiği, mesleki motivasyonlarının arttığı, kaygılarının azaldığı ve mentor geri bildirimlerinin gelişimlerini desteklediği ifade edilmiştir. Kişisel gelişim kapsamında ise öz farkındalık, özgüven, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişim yaşandığı vurgulanmıştır.

Mesleki gelişim alanları incelendiğinde en fazla öğrencilerle ilişkiler ve sınıf yönetimi (%16), etkinlik ve materyal geliştirme (%6), planlama ve yönetsel süreçler (%4) ile öğretim stratejileri ve teknikleri (%3) alanlarında gelişim bildirildiği görülmüştür.

Boyut 6. Sürece Yönelik İhtiyaçlar

Mentilerin %76'sı süreçten memnun olduğunu ve ek bir ihtiyacı bulunmadığını belirtmiştir. Destek ihtiyacı bildiren katılımcılar ise ağırlıklı olarak sınıf yönetimi, öğretim süreçleri, birleştirilmiş sınıflar, öğrenci farklılıkları ve depresyon sonrası öğrencilerin desteklenmesine yönelik konularda mentor desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (%15). Daha düşük oranda internet bağlantısı gibi teknik sorunlar (%7), zaman planlaması (%2), veli katılımı (%1) ve kişisel ihtiyaçlar (%1) dile getirilmiştir. Son haftalarda bazı mentiler birebir görüşmelerin sürdürülmesini ve mevcut mentor-menti eşleşmelerinin korunmasını talep etmiştir.

SDÖ Saha Gözlem Formu Bulguları

Gözlem Yapılan Sınıfların Profili

Final raporu kapsamında 9 mentor ve 15 menti öğretmeninin sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Mentor gözlemleri İstanbul, Diyarbakır, Mardin ve Batman'da; menti gözlemleri ise Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Mardin, Şanlıurfa ve Diyarbakır'da yapılmıştır. Ortalama sınıf mevcudu mentor öğretmenlerde 19,5, mentilerde ise 18,5'tir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu öz yönetim modülünü uygularken, daha az sayıda öğretmen öz farkındalık ve iletişim modüllerini uygulamaktadır.

Genel Gözlem Bulguları

Saha gözleminde öğretmenlerin SDÖ uygulamalarına ilişkin genel değerlendirme puan ortalaması 4,04'tür. Mentor (4,03) ve menti (4,05) öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular, her iki grubun da programı genel olarak beklenen düzeyde uyguladığını göstermektedir.

Öğretmenler özellikle ön hazırlık yapma (4,42), yönergeleri açık sunma (4,21), etkinlikleri planlı yürütme ve öğrencilerin sürece katılımını sağlama konularında yüksek performans sergilemiştir. Mentor öğretmenler zaman yönetimi, yönergelerin anlaşılabilirliği ve etkinliğe katılmayan öğrencileri sürece dahil etme konularında daha yüksek puan alırken; mentiler SDÖ içeriklerini içselleştirme, programın yapı taşlarını uygulama ve ön hazırlık yapma boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahiptir.

Nitel gözlem notları da bu bulguları desteklemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliklere hazırlıklı gelmekte ve SDÖ'nün temel yapı taşlarını uygulamaktadır. Bununla birlikte bazı sınıflarda kapanış bölümünün kısa tutulduğu, hazırlıkların eksik yapıldığı veya zaman yönetiminde küçük aksaklıklar yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluştururken, kız-erkek dengesi, dil kullanımı, alternatif öğrenme alanlarının kullanımı ve akran öğrenmesinin desteklenmesi gibi alanlarda gelişim fırsatları olduğu belirlenmiştir.

SDÖ Köşesi ve Panosu

Sınıfların büyük bölümünde SDÖ köşesi ve SDÖ panosu bulunmaktadır. Mentor sınıflarında SDÖ panoları daha yaygın ve daha kapsamlı kullanılırken, menti sınıflarında da uygulamaların büyük ölçüde gerçekleştirildiği, ancak tüm öğrenci çalışmalarını kapsama konusunda iyileştirme alanları bulunduğu görülmüştür.

Genel Değerlendirme

Saha gözlemlerinde üç temel bulgu öne çıkmıştır. İlk olarak, birçok sınıfta kapsayıcı ve güvenli öğrenme ortamları oluşturulmuş olmakla birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kapsayıcı dil kullanımında bazı öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. İkinci olarak, sınıf yönetimi becerilerinde öğretmenler arasında farklılıklar gözlenmiş; özellikle deneyimi az olan öğretmenlerin rutin oluşturma ve hareketli öğrencileri yönetme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Üçüncü olarak ise öğretmenlerin programa yönelik aidiyet düzeyinin uygulama kalitesini doğrudan etkilediği; programı benimseyen öğretmenlerin daha yaratıcı ve etkili uygulamalar geliştirdiği gözlenmiştir.

Öğretmenlere ilişkin değerlendirmelerde geri bildirimde açıklık, motivasyon ve okul koşullarının uygulama başarısını etkileyen temel faktörler olduğu görülmüştür. Özellikle idari yük, olumsuz çalışma koşulları ve kişisel tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin uygulamaları sürdürmekte zorlandıkları; buna karşılık mentorluk desteğinin ve güçlü okul aidiyetinin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Tek öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin mentorluk desteğine daha fazla ihtiyaç duyduğu da gözlemlenmiştir.

Çocuklara yönelik gözlemler ise sınıfların büyük bölümünde güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri, etkinliklere aktif katıldıkları ve sınıfa aidiyet duygularının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri nedeniyle sürecin daha yavaş ilerlediği, bazı sınıflarda ise sınırlı düzeyde akran zorbalığı davranışlarının görülebildiği tespit edilmiştir.

Yaz ve kış kampı bulguları birlikte değerlendirildiğinde, mentilerin ASKDEP uygulamalarına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Hazırbulunuşluk puanı yaz kampında 7,88 iken kış kampında 8,38'e yükselmiştir. Yaz kampında görece daha düşük öz değerlendirme yapılan çocuk

gelişimi, özel eğitim ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle çalışma alanlarında kış kampında daha yüksek öz değerlendirmeler görülmüştür. Bununla birlikte mentiler, öğrenci profili ve bölgesel farklılıklara göre uygulamaları uyarlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmeye devam etmiştir. Her iki kampta da memnuniyet düzeyi yüksek bulunmuş; eğitimcilerin geri bildirimine açık, yönlendirici ve destekleyici yaklaşımları katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir.

Mentorluk sürecine ilişkin bulgular, mentilerin programdan yüksek düzeyde memnuniyet duyduğunu göstermektedir. Memnuniyet puan ortalaması 19,40/20, sürecin verimliliği ise 9,43/10 olarak hesaplanmıştır. Mentorların konu alanı bilgisi, geri bildirimleri ve deneyim paylaşımı sürecin güçlü yönleri olarak öne çıkmıştır. Görüşmeler özellikle etkinlik geliştirme, sınıf yönetimi, mesleki rehberlik ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çözüm geliştirme alanlarında katkı sağlamıştır. Mentiler ayrıca süreç sonunda mesleki farkındalıklarının, öz değerlendirme becerilerinin ve kişisel iyi oluşlarının geliştiğini ifade etmiştir.

Saha gözlemleri de anket ve görüşme bulgularını desteklemektedir. Altı ilde gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin SDÖ uygulamalarına ilişkin genel puan ortalaması 4,04/5 olarak hesaplanmış, mentor ve menti öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gözlemler, öğretmenlerin programın temel bileşenlerini büyük ölçüde uyguladıklarını; mentor öğretmenlerin süreç yönetimi ve zaman planlamasında, menti öğretmenlerin ise içerik sadakati ve uygulama hazırlığında görece daha güçlü performans sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte sınıf yönetimi, kapsayıcı uygulamalar ve etkinliklerin farklı öğrenci profillerine uyarlanması, gelişime açık alanlar olarak öne çıkmıştır.

Genel olarak nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eğitim kampları, mentorluk süreci ve sınıf içi uygulamaların birbirini tamamlayan bir yapı oluşturduğu; öğretmenlerin bilgi, uygulama becerisi ve sınıf içi SDÖ uygulamalarına yönelik yeterliklerini desteklediği görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, KODA tarafından yürütülen Afet Sonrası Kırsalda Eğitime Destek Programı'nın (ASKDEP), kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki güçlenmelerine ve sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını sınıf ortamına aktarma süreçlerine katkısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, programın öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini, mesleki özgüvenlerini ve sınıf içi uygulama becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Sunumda yer alan verilere göre öğretmenlerin yaz kampında 7,88 olan hazırbulunuşluk puanının kış kampında 8,38'e yükselmesi, programın öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine somut katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca mentörlük sürecine ilişkin yüksek memnuniyet ve verimlilik puanları, deneyimli öğretmenlerle kurulan düzenli etkileşimin öğretmenlerin yalnızlık duygusunu azalttığını, mesleki farkındalıklarını artırdığını ve duygusal dayanıklılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını; deneyim paylaşımı, uygulama, geri bildirim ve meslektaş desteğiyle daha etkili hâle geldiğini göstermektedir. Bu sonuç, Hargreaves ve Fullan'ın öğretmenlerin mesleki gelişiminde iş birliği ve sosyal etkileşimin önemine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde mentor-menti görüşmelerinin öğretmenlerde mesleki farkındalık, planlı çalışma ve farklı bakış açıları geliştirme konusunda etkili olması, mentörlük ilişkilerinin öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini desteklediğini savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

ASKDEP kapsamında yürütülen sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının da hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenler, SDÖ etkinliklerinin öğrencilerin duygu farkındalığını geliştirdiğini, sınıf içi iletişimi güçlendirdiğini, aidiyet duygusunu artırdığını ve akran zorbalığını azalttığını belirtmiştir. Programın genel uygulanabilirlik ve etki puanının 5 üzerinden 4,39; modüllerin bütünsel verimlilik puanının ise 10 üzerinden 8,6 olması, SDÖ uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanabilir ve etkili bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin sınıf iklimi ve öğrencilerin sosyal gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu vurgulayan literatürle uyumludur.

Bununla birlikte program sürecinde bazı yapısal ve bağlamsal güçlüklerin de yaşandığı görülmektedir. Kalabalık sınıflar, fiziksel ortamın yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğrencilerin Türkçe yeterlik

düzeylerindeki farklılıklar ve özel gereksinimli öğrenciler için bazı etkinliklerin uyarlanması yaşanan güçlükler, uygulama sürecinin başlıca sınırlılıkları olarak öne çıkmıştır. Bu durum, kırsal bölgelerde yürütülen eğitim programlarının yerel koşullara, öğrenci profiline ve okul imkânlarına duyarlı biçimde esnetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak ASKDEP; afet sonrası kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yalnızca pedagojik becerilerini değil, aynı zamanda mesleki aidiyetlerini, öz güvenlerini ve psikososyal dayanıklılıklarını da destekleyen bütüncül bir öğretmen güçlenme modeli sunmaktadır. Program, mentörlük desteği, yüz yüze ve çevrim içi eğitimler, saha gözlemleri ve SDÖ uygulamalarını bir araya getirerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini çok boyutlu biçimde desteklemiştir. Bu yönüyle ASKDEP, afet sonrası eğitim ortamlarında öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik uygulanabilir ve geliştirilebilir bir model olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

ASKDEP'in elde ettiği sonuçlar dikkate alındığında, afet sonrası kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik destek programların daha fazla yaygınlaşması gerekmektedir. Özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler için mentörlük sistemi kalıcı hâle getirilmeli ve deneyimli öğretmenlerle düzenli paylaşım için zaman ve alan oluşturulmalıdır. Bu süreçler yalnızca mesleki bilgi aktarımı olarak değil, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal destek alabilecekleri güvenli mesleki dayanışma alanları olarak yapılandırılmalıdır.

Sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının sınıf içi rutinlere dönüştürülmesi de önemli bir öneri olarak öne çıkmaktadır. Çember uygulamaları, duygu çalışmaları, ısınma oyunları ve sınıf içi paylaşım etkinlikleri öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve olumlu sınıf iklimi oluşturmaktadır. Bu nedenle SDÖ etkinlikleri yalnızca belirli haftalarda uygulanan ek çalışmalar olarak değil, ders süreçlerine bütünleşmiş düzenli sınıf uygulamaları olarak ele alınmalıdır.

Program içeriklerinin yerel koşullara göre uyarlanması da önem taşımaktadır. Kırsal bölgelerde sınıf mevcudu, fiziksel imkânlar, öğrencilerin dil yeterlikleri ve sosyo-kültürel özellikleri farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle SDÖ El Rehberi ve eğitim içerikleri öğretmenlerin kendi sınıf bağlamlarına göre sadeleştirebilecekleri, görselleştirebilecekleri ve farklılaştırabilecekleri esnek yapılarla desteklenmelidir.

Ayrıca öğretmenlere yönelik eğitimlerde özel gereksinimli öğrenciler, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ve travma sonrası psikososyal desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla çalışma konularına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Sunum bulgularında öğretmenlerin özellikle farklı öğrenci profillerine uyarlama konusunda zaman zaman tedirginlik yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle sonraki programlarda kapsayıcı eğitim, travma duyarlı sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim başlıkları daha ayrıntılı ele alınmalıdır.

Son olarak, ASKDEP benzeri programların etkililiğinin uzun vadeli olarak izlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin program sonrasında mesleki motivasyon, sınıf yönetimi, SDÖ uygulama devamlılığı ve meslekte kalma eğilimleri bakımından izlenmesi, programın sürdürülebilir etkilerini ortaya koymak açısından önemlidir. Bu tür izleme çalışmaları, afet sonrası eğitim politikalarının geliştirilmesine ve kırsal öğretmen destek modellerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2015). Exploring place and practicing justice: Preparing preservice teachers for success in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1–12.
- CASEL. (2020). *What is social and emotional learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

**Understanding by Design Temelli Ekolayzer Tekniğinin 2. Sınıf
Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi:
Eğitim Uygulamalarına Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması**

**The Effect of the Understanding by Design-Based Equalizer Technique on
Second-Grade Students' Academic Achievement in Social Studies: A Mixed
Methods Study on Educational Practices**

Zühal YÜKSEL¹, Osman SAMANCI²

Özet

Bu çalışmanın amacı Understanding by Design (UbD) temelli Ekolayzer Tekniğinin 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisini incelemektir. Araştırma eğitimde kaliteyi yükseltme, öğrenci merkezli ve kapsayıcı öğrenme alanları oluşturma ve öğretim süreçlerini bireysel farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırma gereksinimi temelinde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ özellikleri dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim tasarımının etkililiği odağa alınmıştır. Araştırmada ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Yaşadığım Yer ve Ülkem” öğrenme alanı doğrultusunda geliştirilen Understanding by Design (UbD) temelli ders planı kapsamında uygulanan Ekolayzer Tekniğinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Çalışma karma araştırma yöntemi çerçevesinde iç içe karma desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul 2. sınıf “Yaşadığım Yer ve Ülkem” öğrenme alanı öğrenme çıktıları doğrultusunda hazırlanan belirtke tablosu temel alınarak geliştirilen ve uzman görüşleriyle kapsam geçerliği sağlanan 20 maddelik akademik performans ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen çerçevesinde toplanmış ve uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise UbD temelli ders planının uygulayıcısı olan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda UbD modeli temel alınarak geliştirilen Hayat Bilgisi ders planının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu; özellikle son test puanları ile ön test–son test puan farkı üzerinden hesaplanan erişim puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür. Nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçların uygulama sürecinin öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla sınırlı kalmadığı aynı zamanda sosyal beceriler, öz yönetim ve öz düzenleme yeterlikleri, iletişim becerileri ile araştırma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Yine araştırmadan elde edilen bulgular geliştirilen öğretim tasarımının 21. yüzyıl becerilerini merkeze alan OECD 2030 Learning Framework ile uyumlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Hazırlanan ders planlarının değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışını temel alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hedefleriyle de uyumlu bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretim tasarımının yalnızca akademik öğrenme çıktılarıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin karakter gelişimi, sorumluluk bilinci ve aktif vatandaşlık becerilerinin gelişimini destekleyen bir yaklaşım sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimi Farklılaştırma, UbD, Hayat Bilgisi Öğretimi, Eğitimde Deneysel Uygulamalar

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of the Understanding by Design (UbD)-based Equalizer Technique on the academic achievement of second-grade students in their Social Studies class. The research was designed to address the need to improve educational quality, create student-centered and inclusive learning environments, and structure teaching processes in a way that is sensitive to

individual differences. In this context, the effectiveness of differentiated instruction, taking into account students' interests, learning styles, and multiple intelligences, was the primary focus. The study will investigate the effect of the Ekolayzer Technique, implemented within an Understanding by Design (UbD)-based lesson plan developed for the "My Home and My Country" learning area of the 2nd-grade Life Skills course, on students' academic achievement levels. The study was conducted using a mixed-methods approach with a nested mixed-methods design. In the quantitative dimension of the research, a 20-item academic performance assessment tool was used, developed based on a rubric prepared in line with the learning outcomes of the "The Place I Live and My Country" learning area for second-grade elementary school students, and validated for content validity through expert opinions. The quantitative data were collected using a pre-test-post-test controlled experimental design and analyzed using appropriate statistical methods. In the qualitative dimension of the study, data obtained from a semi-structured interview form were utilized to determine the teachers' views on the process, as they were the implementers of the UbD-based lesson plan. Based on the findings, it was observed that the Life Skills lesson plan developed based on the UbD model had a positive effect on students' academic achievement levels; specifically, a statistically significant increase in gain scores—calculated based on post-test scores and the difference between pre-test and post-test scores—was observed in favor of the experimental group. Results derived from both quantitative and qualitative findings indicate that the implementation process not only limited itself to improving students' academic achievement but also contributed to the development of social skills, self-management and self-regulation competencies, communication skills, as well as research and higher-order thinking skills. Furthermore, the findings from the study revealed that the developed instructional design aligns with the OECD 2030 Learning Framework, which centers on 21st-century skills. It was also determined that the prepared lesson plans align with the objectives of the Turkey Century Education Model, which is grounded in a values-based and skills-focused educational philosophy. In this context, it was concluded that the instructional design offers an approach that goes beyond merely academic learning outcomes to support students' character development, sense of responsibility, and active citizenship skills.

Keywords: Differentiated Instruction, UbD, Social Studies Education, Experimental Applications in Education

Giriş

Öğretimi farklılaştırma, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine veya ilgi alanlarına yanıt verir. Öğretimin hızını, seviyesini veya türünü farklılaştırmak anlamına gelir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemesini sağlar. Özellikle ön bilgileri ve öğrenmeleri gerekenler arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur. Öğrenciler için en iyi öğrenme yolunu keşfetmeyi sağlar ve öğrendiklerini güçlü yanlarını ve ilgi alanlarını kullanarak transfer etmelerine olanak tanır. Zorunlu tutulan müfredat konularını bile temel beceriler veya performans değerlendirme ölçütleriyle farklılaştırma yoluna gider. Bunların yanı sıra yine öğrencilerin ilgi, ön bilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kullanarak uygun tasarımlar geliştirmelerine fırsat tanır (Heacox, 2002).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin hayatı boyunca devam eden, öğretmenlik öncesinde başlayıp emekliliğe kadar uzanan bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler kendilerini geliştirmek adına ders uygulamalarını çeşitlendirip, öğretim standartlarını yükseltmeyi hedef haline getirirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan birtakım konular vardır. Bunlar:

- Dersi planlama ve öğretme becerisi,
- Alan bilgisi yeterliliği,
- Ölçme ve değerlendirme çeşitliliği ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine hakimlik,
- Öğrenmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması,
- Sınıf yönetimi konusundaki başarıdır (Altun ve Yurtseven, 2019).

Çağımızın en büyük eğitim sorunlarından biri de öğretimin farklılaştırılmasından kaynaklı yetersizliktir. Nasıl ki bir elin beş parmağı aynı değilse, öğrencilerin yaşadıkları çevre, sosyo-ekonomik durum, öğrenme stilleri, problem çözme becerileri gibi nitelikleri de aynı değildir. Bir problemi sadece A yolundan öğretmeye çalışan öğretmenin sınıfında sadece öğrenme stili bu yola uygun olan öğrenciler öğrenirken, diğer öğrenciler için öğrenme eksiklikleri devam eder. Ya da yapılan herhangi bir sınavda

kötü bir olay yaşayan, hastalık durumu olan bir öğrenci konuyu bilmesine rağmen istediği sonuçları elde edemez. Bu da nitelikli bir ölçümün olmadığını gösterir. Oysaki öğrenme etkinlikleri bütün öğrencileri kapsar nitelikte olmalıdır. Bu yüzden öğretmenler hem öğrenme yöntemlerini hem de ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirip farklılaştırmalıdır.

McTighe ve Wiggins (2012) ‘e göre UbD çerçevesi yedi temel ilkeye dayanmaktadır:

- UbD katı bir program ya da kuralcı bir tarif değildir. Aksine öğretmenlerin müfredatı planlamaları ve uygulamaları konusunda onlara yardımcı olur.
- UbD sayesinde öğrenciler öğrenme transferini sağlayarak konuları derinleştirirler. Burada sözü edilen durum öğrencilerin içerik bilgisini ve becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmasıdır.
- UbD öğrencilerde anlamayı ve bunun sonucunda da öğrendiklerini özgün bir şekilde performansa aktarmalarını sağlar. Anlamanın altı göstergesi vardır. Bunlar: açıklama, uygulama, yorumlama, bakış açısı geliştirme, empati kurma ve kendini bilme kapasitesidir.
- UbD sondan başa doğru bir sıra izler ve üç aşamalı bir tasarım süreci vardır. Bunlar: istenen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planıdır.
- Öğretmenler sadece içerik aktarıcı, etkinlik sağlayıcı değil, aynı zamanda öğrenme koçlarıdır. Sadece öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanmazlar ve anlatılan her konunun öğrenciler tarafından anlaşıldığını varsaymazlar.
- Üniteleri ve müfredatı tasarım standartlarına göre sürekli gözden geçirmek, müfredatın kalitesini ve etkililiğini artırarak ilgi çekici ve profesyonel hale getirir.
- UbD çerçevesi öğrenci başarısını sürekli iyileştirme eğilimindedir. Tasarımların sonuçları öğrenci performansı hakkında bilgi vererek, öğretmenlerin düzenli olarak tasarımlarda değişiklik yapmasını sağlar.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda tasarımlarla içeriği zenginleştirerek öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilirler. UbD neredeyse bütün disiplinlere kolaylıkla uyarlanabilecek niteliktedir. Özellikle müfredattaki konulara ilişkin kazanımların büyük fikir başlığı altında toplanması, kazanımların Bloom taksonomisine uygun dizaynı, temel sorularla derslere dikkat çekme, zengin yöntem teknik ve ölçme değerlendirme türleri, WHERETO kısmında bulunan alt başlıklarından olan hedeften haberdar etme, geri bildirim, öğrenciyi aktif hale getirme, öğretimi farklılaştırma ve organizasyon basamaklarıyla yapılandırma yaklaşımıyla son derece uyumludur.

UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarını araştıran Bodur ve Yurtseven (2021) sınıf içi uygulamalar konusunda aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

- UbD temelli öğretim planlanırken farklı yöntemlerin entegrasyonunun etkisi gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.
- Yaratıcı drama gibi öğrencileri aktif hale getirecek etkinliklerde İngilizce disiplininin yanında farklı disiplinlerden de yararlanılabilir.
- Öğrencilerde öz farkındalık geliştirmek açısından bu tarz çalışmalara daha sık yer verilebilir.
- Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalar için daha uzun zaman dilimi oluşturulabilir.

Altun ve Yücel Toy (2020) ‘‘Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulamaları 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’’ kitabında öğretmenlerin ve yöneticilerin dikkat etmeleri gereken birtakım hususları ele almışlardır:

- Öğretmenlerin tasarım yaparken bu işi ekstra bir iş olarak görmemeleri gerekir.
- Öğretmenler büyük fikirleri ve temel soruları belirlemeyi, kendi disiplin alanlarındaki derin anlayışa sahip olmaya yardımcı olan bir araç olarak görmelidir.
- UbD tasarımı oluşturulurken zümreler arası iş birliği ve iletişim yüksek düzeyde olmalıdır.
- UbD oluştururken öğrencilerin öğrenme özellikleri belirlenmeli ve geri bildirim sağlanmasından emin olunmalıdır.
- İçerikteki tüm bilgilerin bütün detaylarını vermek yerine konunun özü, öğrencilerin bilmesi ve anlaması gereken kısımlar belirlenip bunlara odaklanılmalıdır.
- Öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınarak öğretim farklılaştırılmalıdır.
- İlk zamanlarda yaşanacak olan zaman sıkıntısı öğretmenleri endişelendirmemeli, bu konuda deneyim kazandıkça ve öğrencilerdeki başarı artışı görüldükçe bu durumun ortadan kalkacağı bilinmelidir.

- Ölçme araçları çeşitlendirilmelidir.
- Öğrenciler sık sık takip edilmeli, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle doğru değerlendirmeler yapılmalıdır.
- UbD uygulamalarının yapıldığı okullarda hazırlanan planlar, toplanan veriler ve değerlendirmeler için veri tabanı oluşturulmalıdır.
- UbD ilkeleri okul kültürü haline getirilerek uygulamanın sürekliliği sağlanmalıdır.
- UbD eğitimleri kısa süreli uygulamalarla değil, uzun süreli iş birlikli bir öğretim anlayışı olarak değerlendirilmelidir.
- UbD uygulamaları için MEB ve eğitim fakülteleri ile iş birlikli olunmalıdır.

Güneş-Savul ve arkadaşlarının (2024) ortaya koyduğu UbD değerlendirme rubriği, alanyazında UbD planlarının kalitesinin standart ölçütler aracılığıyla değerlendirilmesine yönelik ihtiyacın giderek belirginleştiğini göstermektedir. Bu durum, UbD temelli çalışmaların sadece öğrenci başarısı bağlamında değil, aynı zamanda tasarım sürecinin de detaylı biçimde raporlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmanın nicel bulguların yanı sıra nitel verilerle (öğretmen görüşleriyle) desteklenen karma yöntemli bir desende gerçekleştirilmesi, UbD temelli ekolayzer tekniğinin etkisini sadece istatistiksel açıdan değil, uygulayıcıların deneyimleri üzerinden de ele alarak literatüre özgün bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu sayede araştırmanın, UbD'nin ilkökul kademesinde Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine yönelik somut kanıtlar sunması ve bilişsel-psikomotor performans görevlerinin sürece dayalı planlama çerçevesinde nasıl kurgulanabileceğine dair uygulanabilir bir model önermesi beklenmektedir. Alanyazındaki bulgular, anlamaya dayalı tasarım yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme stili, baskın zekâ alanı ve öğrenme hızı üzerindeki etkisinin göz ardı edilemeyecek düzeyde önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Understanding by Design (UbD) temelli ekolayzer tekniğinin uygulandığı deney ve kontrol grubundaki 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı puanlarına ilişkin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. UbD temelli ekolayzer tekniğini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin bu tekniğin öğrencilerin akademik başarısı, ders katılımı ve motivasyonuna olan etkisine dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma Understanding by Design (UbD) temelli Ekolayzer Tekniğinin 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisini incelemek amacıyla karma araştırma yöntemi çerçevesinde iç içe karma desen (embedded mixed method design) ile yürütülmüştür. İç içe karma desende veri toplama sürecinde nicel veya nitel yöntemlerden biri baskın konumda yer alırken diğeri destekleyici nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada nicel veriler baskın veri kaynağı olarak ele alınmış; öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel veriler ise nicel bulguları derinlemesine açıklamak ve uygulama sürecine ilişkin bütünlük bir bakış sunmak amacıyla nicel verilerin içine gömülü biçimde kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Yakutiye ilçesinde yer alan bir ilkökulda öğrenim gören 41 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda 20 deney, 21 kontrol grubu öğrencisiyle çalışma yapılmıştır. Öğrenciler random (yansız) örnekleme yoluyla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ise UbD temelli ders planının uygulayıcısı olan 2 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak "Akademik Performans Ölçme Aracı" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ilkökul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersi "Yaşadığım Yer ve Ülkem" öğrenme alanı öğrenme çıktıları doğrultusunda hazırlanan belirtke tablosu temel alınarak geliştirilen ve uzman görüşleriyle kapsam geçerliği sağlanan 20 maddelik akademik performans ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araç deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmış, elde edilen veriler ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen çerçevesinde toplanarak uygun istatistiksel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Nitel verilerin toplanmasında ise UbD temelli ders planının uygulayıcısı olan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin, uygulanan Ekolayzer Tekniğinin öğrencilerin kavramsal beceri gelişimine ders katılımına ve motivasyonlarına yönelik etkisine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi

teknikleriyle çözümlenmiştir ki bu doğrultuda görüşme kayıtları yazıya aktarılmış, veriler kodlanmış ve kodlar benzer özellikleri doğrultusunda kategori ve temalara ayrılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veri seti doğrultusunda öncelikle araştırmanın birinci alt problemi olan " Understanding by Design (UbD) temelli ekolayzer tekniğinin uygulandığı deney ve kontrol grubundaki 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı puanlarına ilişkin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Akademik Performans Ölçme Aracından elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular tablo 1 ve tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 1: Grupların Puan Tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Deney Grubu Ön Test	20	54.00	15.27	25,00	85,00
Kontrol Grubu Ön Test	21	55.00	13.29	30,00	85,00
Deney Grubu Son Test	20	91.25	6.26	80,00	100,00
Kontrol Grubu Son Test	21	57.62	12.00	35,00	85,00

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	İlk Uygulama- Son Uygulama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	0	0.0	0.0	-3.93	.00
	Pozitif Sıra	20	10.50	210.0		
	Eşit	0				
	İlk Uygulama- Son Uygulama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	2	5.25	10.5	-1.76	.77
	Pozitif Sıra	8	5.56	44.5		
	Eşit	11				

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin (N=20) ön test puan ortalamasının $\bar{X}$ =54.00 (SS=15.27) olduğu, son test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =91.25 (SS=6.26)'ya yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin (N=21) ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =55.00 (SS=13.29) iken son test puan ortalaması $\bar{X}$ =57.62 (SS=12.00) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde birbirine yakın başarı düzeylerine sahip olduğunu (ön test ortalamaları arasındaki farkın oldukça sınırlı olması), uygulama sonrasında ise deney grubunda belirgin bir artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunun son test standart sapmasının (SS=6.26) ön teste (SS=15.27) kıyasla önemli ölçüde

azalması, UbD temelli Ekolayzer Tekniği uygulamasının öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını azaltarak grup içi homojenliği artırdığına işaret etmektedir. Buna karşın kontrol grubunda son test standart sapmasının ($SS=12.00$) ön testle ($SS=13.29$) benzer düzeyde kalması, geleneksel öğretim sürecinde öğrenciler arası başarı farklılığının büyük ölçüde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 2'de sunulan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-3.93$, $p<.05$). Sıra ortalaması ve sıra toplamı değerlerinin tamamının pozitif sıraya ait olması (20 öğrencinin tamamının son test puanının ön test puanından yüksek olması) ve negatif sıra ile eşit sıra gözlenmemesi, uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin tamamı üzerinde tutarlı ve olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşılık kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-1.76$, $p>.05$). Kontrol grubunda pozitif sıraya sahip öğrenci sayısının ($n=8$) negatif sıraya sahip öğrenci sayısından ($n=2$) fazla olması bir artış eğilimine işaret etse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmektedir.

Daha sonra araştırmanın ikinci ve son alt problemi olan “UbD temelli ekolayzer tekniğini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin bu tekniğin öğrencilerin akademik başarısı, ders katılımı ve motivasyonuna olan etkisine dair görüşleri nasıldır?” Alt problemine yönelik öğretmenlerin görüşleri tema, alt tema ve kodlanarak tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: UbD Temelli Ekolayzer Tekniğine Dayalı Uygulamaların Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sıralanması

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Öğretim Tasarımının Niteliği	Ders planının yapısı	Planlı öğretim, sistematik süreç, hedef odaklılık	2	%100
	Etkinliklerin niteliği	Zengin içerik, öğrenci merkezlilik, aktif katılım	2	%100
Farklılaştırılmış Öğretim	Bireysel farklılıklara duyarlılık	Öğrenme stili, hazırbulunuşluk, ilgi alanı	2	%100
	Kapsayıcı eğitim	Özel gereksinimli öğrenci, özel yetenekli öğrenci, fırsat eşitliği	1	%50
Öğrenci Gelişimine Katkıları	Akademik gelişim	Akademik başarı, kalıcı öğrenme, kavramsal öğrenme	1	%50
	Sosyal-duyuşsal gelişim	İletişim, iş birliği, öz güven, öz yönetim, sorumluluk	2	%100

Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Ölçme çeşitliliği	Alternatif ölçme, performans görevi, süreç	2	%100
	Bütüncül değerlendirme	Geri bildirim, süreç odaklı değerlendirme	1	%50

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulguların dört ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; *Öğretim Tasarımının Niteliği, Farklılaştırılmış Öğretim, Öğrenci Gelişimine Katkıları ile Ölçme ve Değerlendirme Süreci* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler UbD temelli ders planlarının sistematik ve hedef odaklı bir yapıya sahip olduğunu, zenginleştirilmiş etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra planların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan farklılaştırılmış bir öğretim anlayışıyla hazırlandığı ve özel gereksinimli ile özel yetenekli öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilere hitap eden kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunduğu vurgulanmıştır. Öğretmen görüşleri uygulama sürecinin öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla sınırlı kalmadığını, araştırma, problem çözme ve üst düzey düşünme gibi bilişsel becerilerin yanı sıra iletişim, iş birliği, öz güven, öz yönetim ve sorumluluk gibi sosyal-duyuşsal becerilerin gelişimine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme araçlarının, performans görevlerinin ve süreç odaklı değerlendirmenin birlikte kullanılması, öğrencilerin gelişimlerinin daha kapsamlı ve bütüncül biçimde izlenmesine olanak sağlamıştır. Öğretmenler, UbD temelli Ekolayzer Tekniğinin uygulanabilir, öğretmene rehberlik eden ve planlama sürecini kolaylaştıran bir öğretim yaklaşımı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, geliştirilen ders planlarının OECD 2030 Öğrenme Çerçevesi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan beceri temelli, öğrenci merkezli ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyum gösterdiği yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Understanding by Design (UbD) temelli Ekolayzer Tekniğinin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisi karma yöntem çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgular, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının ($\bar{X}=91.25$) kontrol grubuna ($\bar{X}=57.62$) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ($Z=-3.93$, $p<.05$) ortaya koymuştur. Buna karşın kontrol grubunda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($Z=-1.76$, $p>.05$). Bu bulgu, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin net bir yanıt sunmakta ve UbD temelli Ekolayzer Tekniğinin geleneksel öğretim sürecine kıyasla akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ilgili alanyazınla büyük ölçüde örtüşmektedir. Erdağı ve Dündar'ın (2024) ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürüttüğü ve UbD modelinin öğrencilerin problem çözme, iş birliği becerisi ve akademik başarısına etkisini incelediği karma yöntem çalışmasında da UbD'nin akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını yükselttiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Gürbüz, Kahya Koçak ve Yurtseven'in (2022) ortaokul matematik dersinde UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının etkisini ön test-son test kontrol gruplu desenle sınıadığı çalışmasında da UbD temelli müdahalenin öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı raporlanmıştır. Bu araştırmaların, farklı ders alanlarında (Sosyal Bilgiler, Matematik) ve farklı sınıf düzeylerinde tutarlı biçimde UbD'nin akademik başarıya olumlu etkisini doğrulaması, mevcut çalışmanın bulgularının UbD'nin disiplinler arası genellenebilirliğine dair alanyazındaki eğilimle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın, UbD'nin etkisini ilkökulun en erken kademelerinden biri olan 2. sınıf düzeyinde ve Hayat Bilgisi dersinde inceleyerek, çoğunlukla 4. sınıf ve üzeri düzeylerde yoğunlaşan alanyazına özgün bir katkı sunduğu söylenebilir. Deney grubunun son test standart sapmasının ($SS=6.26$) ön teste ($SS=15.27$) kıyasla belirgin biçimde düşmesi, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaldığına ve

grup içi homojenliğin arttığına işaret etmektedir. Bu bulgu, UbD'nin temel dayanaklarından biri olan farklılaştırılmış öğretim ilkesinin (Heacox, 2002; Tomlinson & McTighe, 2007) uygulamada işlevsel bir karşılık bulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine duyarlı biçimde tasarlanan öğrenme deneyimlerinin, başarı düzeyi görece düşük öğrencileri de sürece dâhil ederek sınıf içi eşitliği desteklediği yorumlanabilir. Nitel bulgular da bu çıkarımı doğrular niteliktedir; öğretmenler, UbD temelli ders planlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına (öğrenme stili, hazırbulunuşluk, ilgi alanı) duyarlı olduğunu ve özel gereksinimli ile özel yetenekli öğrenciler dâhil tüm öğrencilere hitap eden kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, UbD temelli Ekolayzer Tekniğinin etkisini yalnızca akademik başarı ekseninde değil, çok boyutlu bir gelişim süreci olarak ortaya koymaktadır. Öğretmenler, uygulamanın öğrencilerin sosyal-duyuşsal becerilerine (iletişim, iş birliği, öz güven, öz yönetim, sorumluluk) ve üst düzey düşünme becerilerine de katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu, Bodur ve Yurtseven'in (2021) İngilizce dersinde UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarını incelediği çalışmasıyla ve Altun ve Yücel Toy'un (2020) UbD uygulamalarına ilişkin gözlemleriyle tutarlılık göstermektedir; ilgili çalışmalarda da UbD'nin akademik kazanımların ötesinde öz farkındalık ve öz düzenleme gibi becerilerin gelişimine zemin hazırladığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, tekniği "uygulanabilir" ve "planlama sürecini kolaylaştıran" bir yaklaşım olarak tanımlaması ise Güneş-Savul ve arkadaşlarının (2024) UbD planlarının niteliğinin standartlaştırılmış ölçütlerle değerlendirilmesi gerekliliğine yönelik vurgusuyla örtüşmekte; bu durum, UbD uygulamalarının sürdürülebilirliği için sistematik değerlendirme araçlarına olan ihtiyacı bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu bulgulardan özetle UbD temelli Ekolayzer Tekniğinin ilkökul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde akademik başarıyı artırmada etkili bir öğretim tasarımı yaklaşımı olduğu, bu etkinin öğretmen görüşleriyle de desteklendiği ve öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal-duyuşsal gelişimlerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geliştirilen ders planlarının OECD 2030 Learning Framework'te vurgulanan 21. yüzyıl becerileri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve beceri odaklı yaklaşımıyla uyumlu bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, UbD temelli tasarımların yalnızca yerel müfredat hedefleriyle değil, uluslararası eğitim çerçeveleriyle de örtüşebilecek bir potansiyele sahip olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- UbD temelli Ekolayzer Tekniğinin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ders alanlarında (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri vb.) tekrarlanarak bulguların genellenebilirliği test edilebilir.
- Araştırma örneklem büyüklüğünün (41 öğrenci, tek okul) sınırlı olması nedeniyle, gelecekteki çalışmalarda daha büyük ve farklı sosyoekonomik bölgelerden oluşan örneklemle çalışılması dış geçerliği artırabilir.
- Öğretmen görüşlerine dayanan nitel bulguların sınırlı katılımcı sayısı (2 öğretmen) elde edilmiş olması bu bulguların derinlemesine sınıf içi gözlemlerle ve daha fazla öğretmenin görüşüyle desteklenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.
- UbD temelli tasarımların öğrencilerin kalıcılık (retention) düzeyine etkisini incelemek amacıyla izleme (takip) testleri uygulanan boylamsal çalışmalar planlanabilir.
- Güneş-Savul ve arkadaşlarının (2024) geliştirdiği UbD değerlendirme rubriği gibi standartlaştırılmış ölçütler kullanılarak, geliştirilen ders planlarının niteliği bağımsız uzmanlarca değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin UbD temelli tasarım sürecine ilişkin yaşadığı zaman ve iş yükü kaygılarının azaltılması için hizmet içi eğitimler ve örnek ders planı havuzları oluşturulması önerilebilir.

Kaynakça

- Altun, S., Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı Öğretmen UbD El Kitabı*. Ankara: asos Yayınları.
- Altun, S., Yücel Toy, B. (2020). *Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulamaları 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi*. Asos Yayınları.

- Bodur, Z. T., & Yurtseven, N. (2021). İngilizce Dersinde UbD Temelli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 88-103.
- Erdağı, T., & Dünder, H. (2024). Investigation of the effects of Understanding by Design model on problem-solving, collaboration, and academic achievement in Social Studies course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 330-338. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1451042>
- Gürbüz, Ö., Kahya Koçak, F., & Yurtseven, N. (2022). UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791938>
- Güneş-Savul, E., Doğan, S., & Nalbantoğlu, Ü. Y. (2024). Understanding by Design (UbD) planı değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 807-829. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1446457>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction on the regular Classroom: how to reach and teach all learners, grades 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. *Alexandra VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.

From Systemic Constraint to Educational Collapse: Bricolage, Resilience, and Educational Continuity in Gaza under Armed Conflict

Abdullah AlQalawi¹

Independent Researcher,

Department of Anthropology and Social Sciences,

INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), Paris, France

Abstract

This study examines how Gaza's education system shifted from structural constraint to systemic collapse following the escalation of armed conflict in October 2023, while investigating how educational continuity has been reconfigured through practices of bricolage and resilience. It also contributes to the literature by conceptualizing education under extreme conflict as a distributed and adaptive social process rather than as a purely institutional system. The study traces the transition from a structurally constrained but functioning system to a condition of systemic collapse, followed by the emergence of adaptive educational practices under extreme conditions. Drawing on qualitative document analysis, the study is primarily based on the official report of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education (Basri Saleh, 2025), complemented by reports from international organizations such as UNESCO, UNICEF, and UNRWA, as well as academic literature on education in conflict contexts. The analysis mobilizes the concept of bricolage to explain how education persists in the absence of stable institutions through improvised, community-based, and humanitarian arrangements. It argues that these practices perform three interrelated functions: psychological stabilization, cultural continuity, and social reorganization. In this context, education is conceptualized not as a purely institutional structure but as a distributed social process embedded in survival strategies and collective resilience. However, these adaptive practices should not be interpreted as substitutes for a functioning formal education system.

Keywords: Gaza, education in emergencies, educational collapse, bricolage, crisis pedagogy, community resilience.

Introduction

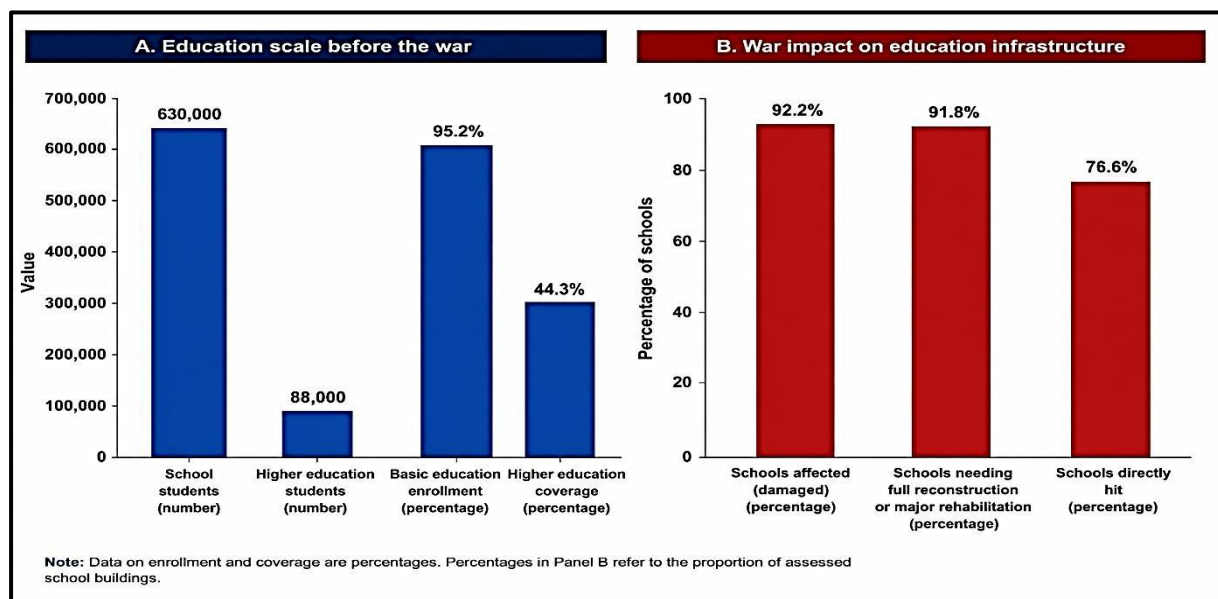
Education systems in contexts affected by armed conflict are commonly analyzed through frameworks that emphasize disruption, inequality, and access constraints. In this regard, Barrett et al. (2021) argue that conflict can severely undermine educational access, continuity, and institutional stability, making education especially vulnerable in prolonged crisis situations. However, such frameworks often become insufficient when confronted with situations in which the scale of destruction extends beyond institutional disruption into systemic collapse.

Education systems in contexts affected by armed conflict are commonly analyzed through frameworks that emphasize disruption, inequality, and access constraints. In this literature, conflict is generally understood as a force that interrupts schooling, reduces attendance, damages infrastructure, and weakens institutional stability. Akkari and Radhouane (2023) argue that conflict can severely undermine educational access and continuity, making education especially vulnerable in protracted crises, thus affecting their capacity to maintain access, continuity, and institutional functioning.

Likewise, the literature on education in emergencies conceptualizes such situations primarily in terms of disruptions to educational provision while emphasizing the continuity and resilience of education systems (UNESCO, 2024; INEE, 2024). However, these approaches are less effective in contexts where the challenge is no longer limited to interruption but involves the progressive destruction of the system's institutional, material, and social foundations. In such cases, this article argues that the more appropriate analytical concept is systemic educational collapse rather than educational disruption.

In this article, educational disruption refers to temporary interruptions in educational provision in which the institutional foundations of the education system remain largely intact and capable of recovery. By contrast, systemic educational collapse refers to a condition in which the core functions of the education system—including governance, infrastructure, human resources, financing, curriculum delivery, assessment, and certification—are simultaneously degraded to such an extent that the education system can no longer perform its essential functions without comprehensive reconstruction.² This distinction draws on the broader literature on education system resilience, institutional fragility, and systems failure (Bird, 2009; Tarricone et al., 2021; Akkari & Radhouane, 2023), while the conceptual distinction itself is proposed as the analytical framework of the present study. In Gaza, prior to October 2023, the education system functioned under conditions of prolonged structural constraint due to blockade, political fragmentation, and limited resources. Despite these constraints, the system remained institutionally coherent and operationally functional. According to the Ministry of Education and Higher Education, approximately 630,000 students were enrolled in schools and 88,000 in higher education institutions, with a basic education enrollment rate of 95.2 percent (Basri Saleh, 2025)¹. To illustrate these findings, the following figure presents an overview of the educational system in Gaza before the war and the subsequent impact of the conflict on educational infrastructure and human losses.

Figure 1. From educational continuity to systemic educational collapse in Gaza. Source : Author's synthesis based on UNRWA (2023) ; UNESCO (2024) ; UNOSAT (May 2025) ; OCHA (June 2024).



To complement the visual overview presented in Figure 1, Table 1 summarizes the principal pre-war educational indicators for Gaza in 2022–2023. These baseline data provide an essential point of reference for assessing the magnitude of the educational disruption examined in the following sections.

¹ The original report was prepared in Arabic by Dr. Basri Saleh for the Palestinian Ministry of Education and Higher Education. As no formally published version was available at the time of this study, the analysis relies on a complete French and English translation prepared by the author of this article and made publicly accessible through an accompanying analytical publication in *Pressenza* International Press Agency.

Table 1 Pre-war Educational Indicators in Gaza (2022–2023)

Indicator	Value
School students	630,000
Higher education students	88,000
Basic education enrollment	95.2%
Higher education coverage	44.3%

Note. Data from Official Report (Basri Saleh, 2025), Ministry of Education and Higher Education, Palestinian Authority.

Education thus constituted a central pillar of Palestinian social life, extending beyond its institutional role as a mechanism of knowledge transmission to function as a core site of social mobility, identity formation, and collective aspiration. Following the escalation of military conflict, this system underwent a profound transformation. Widespread destruction of educational infrastructure, significant loss of human capital, and prolonged interruption of schooling resulted in conditions that go beyond disruption and correspond to systemic collapse. This paper addresses the following question : How does an education system shift from structural constraint to systemic collapse, and how is educational continuity reconfigured under such conditions ? Drawing on qualitative document analysis and an anthropological approach, it mobilizes the concept of bricolage to argue that education persists as a distributed social process embedded in survival strategies and collective resilience.

Theoretical Framework

Traditional definitions of education are often anchored in formal institutions such as schools, curricula, and state governance structures. While these frameworks remain analytically important, they are insufficient in contexts where such institutions have been partially or entirely destroyed. Anthropological approaches emphasize that learning operates as a socially embedded process, reproduced through everyday practices, interpersonal interactions, and community structures. This perspective allows for the analysis of educational practices beyond institutional collapse, particularly in contexts where schools no longer function according to conventional models. Nonetheless, a fuller understanding of Gaza's educational context requires attention to several additional conceptual dimensions within the theoretical framework.

Educational continuity in emergencies : from the general EiE framework to the Gaza case

The concept of educational continuity has developed primarily within the field of Education in Emergencies (EiE), which has emerged as an area situated between humanitarian assistance and development cooperation. Rather than treating education as a secondary concern during crises, EiE recognizes it as an essential component of emergency response, protection, and long-term recovery (Akkari & Radhouane, 2023). Its development has been supported by international frameworks such as the INEE Minimum Standards and by the growing recognition of education in conflict-affected contexts within global development agendas (Bromley & Andina, 2010 ; UNESCO et al., 2015). However, because emergencies differ in cause, duration, and consequence, EiE remains a diverse and context-dependent field (Akkari & Radhouane, 2023).

Within this literature, educational continuity refers to the capacity to maintain educational opportunities before, during, and after crisis situations. Akkari and Radhouane (2023), drawing on the INEE framework (INEE, 2004, 2010, p.17), describe EiE as : « a continuum involving preparedness before a crisis, response during an emergency, and early recovery ». This perspective shows that educational response is not limited to immediate intervention but also includes adaptation and recovery. In this framework, continuity means preserving access to learning while maintaining the protective, social, and institutional functions of education during instability.

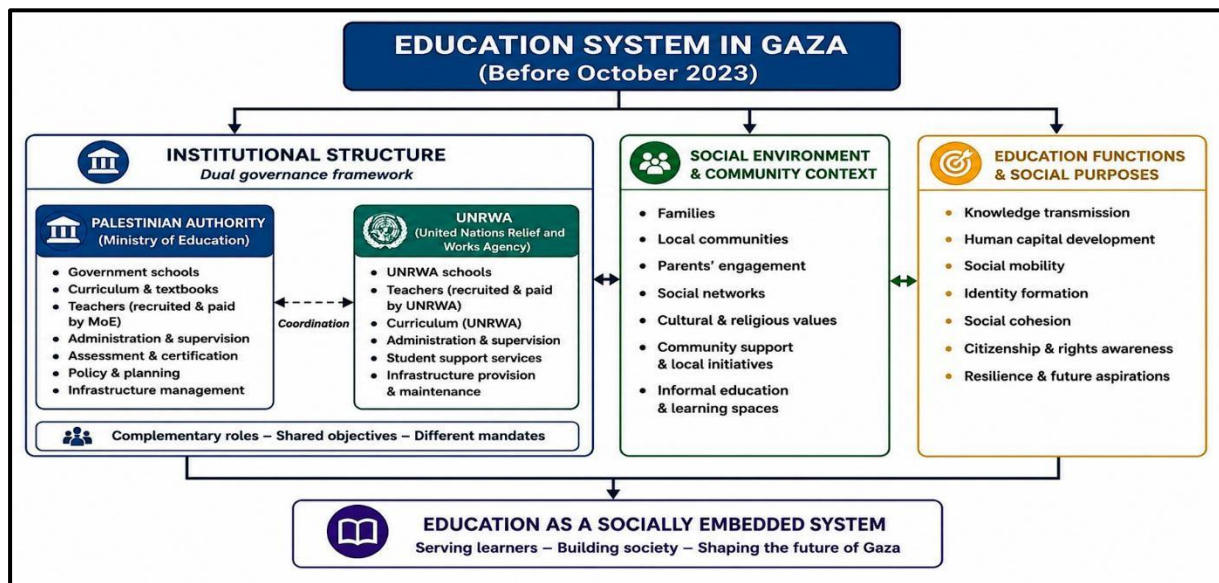
Applying this concept to Gaza requires attention to the specificity of its educational context. While EiE literature generally treats continuity as the preservation of educational provision during acute emergencies,

Gaza represents a case of prolonged adversity in which educational structures continued to operate under blockade, political fragmentation, and repeated cycles of conflict. In this setting, educational continuity should be understood not only as emergency response capacity, but also as the persistence of institutional coherence, governance mechanisms, curriculum frameworks, examination systems, and delivery structures under chronic crisis.

Before October 2023, Gaza's education system remained an integrated component of the Palestinian national education system despite prolonged structural constraints. According to Saleh (2025), the Ministry of Education and Higher Education continued to monitor educational conditions, coordinate with UNRWA, and maintain national curriculum implementation and public examination systems. Higher education institutions also operated within national regulations, including governance, licensing, and quality assurance mechanisms (Saleh, 2025 p.1). Educational participation was substantial: for 2022–2023, Gaza had approximately 630,000 school students, representing 45% of all students in Palestine, and a basic education enrolment rate of 95.2% (Saleh, 2025, p.2). These indicators show that, despite severe constraints, the system retained the capacity to provide large-scale educational services and maintain core functions before the war.

Thus, while EiE provides a general framework for understanding educational continuity during emergencies (Akkari & Radhouane, 2023 ; INEE, 2010), the Gaza case shows a specific form of continuity shaped by prolonged crisis and institutional endurance. Establishing this pre-war baseline is essential for analyzing the system's subsequent transformation after October 2023.

Figure 2 Schematic Representation of the Pre-war Education System in Gaza, Including Government- and UNRWA-Managed Sectors and its social functions.



While educational continuity explains how education systems maintain essential functions under conditions of crisis, notably under prolonged structural constraints such as blockade and restricted resources, the case of Gaza also raises the question of what happens when the institutional foundations that sustain continuity are fundamentally compromised. This shift from the maintenance of educational functions to the breakdown of the conditions that enable them requires moving from the framework of educational continuity towards the concept of systemic educational collapse.

Systemic educational collapse beyond educational disruption: the case of Gaza after 2023

While educational continuity explains how education systems maintain essential functions under conditions of crisis, the case of Gaza raises a further question: what happens when the institutional foundations of continuity are fundamentally compromised?

In such situations, the issue is no longer limited to interrupted schooling or reduced access to education, but concerns the weakening of the institutional, material, and social conditions that allow education systems to function as coordinated structures. This article therefore uses the concept of systemic educational collapse to refer to a condition in which the capacities sustaining educational functions are simultaneously degraded. Unlike educational disruption, which refers to interruptions within systems that still retain sufficient capacity for adaptation and recovery, systemic educational collapse describes a situation in which the foundations enabling continuity are themselves severely weakened, requiring reconstruction rather than the restoration of previous arrangements.

From this perspective, systemic educational collapse cannot be understood solely through interrupted schooling, but also through the degradation of the institutional capacities that sustain education systems. Bird (2009) argues that resilient education systems depend on governance, planning, management, coordination, financing, and human resources. Educational resilience is therefore not limited to reopening schools or restoring access; it also requires the preservation of institutional conditions that allow systems to adapt and recover (Bird, 2009, pp. 5–12). Building on these insights, this article conceptualizes systemic educational collapse as the condition in which these institutional capacities are simultaneously degraded, preventing the education system from functioning through its previous arrangements.

This distinction is particularly relevant to Gaza. Before October 2023, Gaza's education system operated under severe structural constraints, including blockade, restricted resources, and political fragmentation, while maintaining institutional coherence. Saleh (2025) documents that the system remained integrated within the Palestinian national education framework, with continued coordination between the Ministry of Education and Higher Education, UNRWA, and educational institutions. Curriculum structures, public examinations, governance mechanisms, and educational participation remained largely maintained despite these constraints (Saleh, 2025, pp. 1–2). The post-October 2023 situation therefore requires analysis not only as educational disruption, but as a transformation of the institutional conditions that previously sustained educational continuity (Saleh, 2025, pp.3-7).

The case of Gaza therefore raises a further theoretical question : beyond explaining how education can be maintained during crisis, how can educational actors reconstruct learning processes when the institutional foundations that previously sustained education have undergone systemic educational collapse ? Addressing this question requires moving beyond the framework of educational continuity toward approaches that examine adaptation, resource recombination, and locally grounded forms of educational creation. The concepts of bricolage and resilience offer such an analytical perspective.

Educational resilience and bricolage: reconfiguring continuity under systemic collapse

The concept of bricolage was originally developed by Lévi-Strauss (1962/1966) in *The Savage Mind* to describe a mode of action in which individuals create solutions by recombining the materials, knowledge, and resources already available to them rather than relying on predetermined plans or specialized means. Lévi-Strauss distinguishes the bricoleur from the engineer: whereas the engineer works according to a predefined project using purpose-built resources, the bricoleur responds to changing circumstances by creatively mobilizing existing elements and assigning them new functions (Lévi-Strauss, 1966, pp. 16–18). Although initially formulated within anthropology, the concept has since been adopted across disciplines to explain how actors respond to uncertainty, scarcity, and institutional constraints through creative adaptation rather than formal planning. In education research, bricolage has been used to analyze teachers' work, practical problem-solving, and pedagogical adaptation under limited resources (Hatton, 1989) — specifically capturing what Baker and Nelson (2005) define as

« making do by applying combinations of the resources at hand to new problems and opportunities » (p. 333). Applied to education, bricolage helps explain how learning persists when formal structures are weakened or destroyed under conditions of profound constraint, not by reproducing normal schooling, but by reorganizing available material, human, and social resources into workable educational practices.

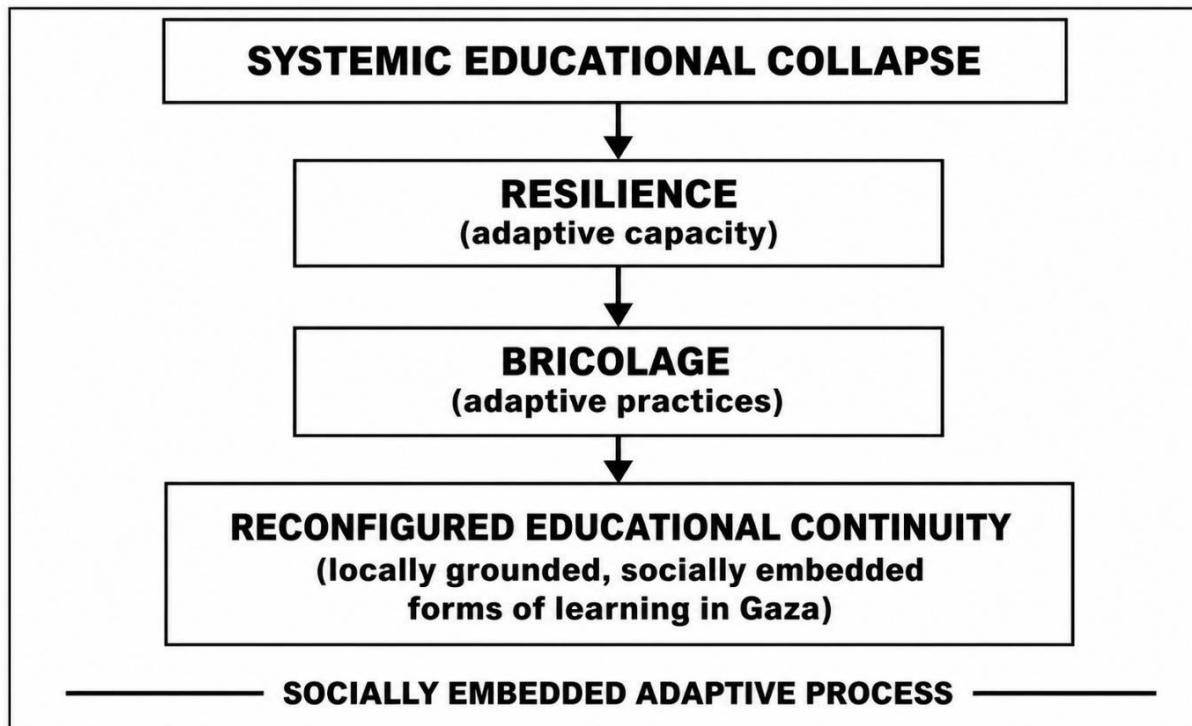
The concept of resilience complements this perspective by explaining the capacity of individuals, communities, and institutions to adapt positively under conditions of adversity. Masten (2014)

conceptualizes resilience as the ordinary capacity to withstand disruption and continue functioning despite significant challenges, while Ungar (2012) emphasizes that resilience is socially and culturally embedded, depending upon the resources and relationships available within particular contexts. Within education, Bird (2009) extends this perspective by arguing that resilient education systems depend upon institutional capacities such as governance, planning, management, coordination, financing, and human resources (pp. 4–12). While resilience refers to the capacity to adapt and sustain educational activity under adversity, bricolage explains the practical processes through which such adaptation becomes possible by creatively mobilizing and recombining available resources. The two concepts are therefore complementary rather than synonymous: resilience identifies the capacity for adaptation, whereas bricolage explains the mechanisms through which adaptation is enacted.

Applied to Gaza, this perspective suggests that since October 2023 education can no longer be understood solely through the restoration of formal educational institutions. Under conditions of systemic educational collapse, educational continuity increasingly depends upon the capacity of teachers, students, families, and local communities to reorganize educational practices through the creative use of available resources, informal learning spaces, digital technologies, community networks, and locally generated pedagogical practices. Thus, educational continuity becomes reconfigured through adaptive practices that emerge from conditions of extreme constraint. In this sense, bricolage provides the analytical lens through which resilience is translated into educational practice, enabling learning to persist despite the severe deterioration of the institutional conditions that previously sustained the education system. Educational practices are therefore not simply suspended or replaced; instead, they are reorganized through improvised arrangements that draw upon limited material, human, and social resources. These arrangements do not seek to replicate formal schooling; rather, they generate alternative forms of educational continuity adapted to prolonged scarcity, displacement, and institutional instability.

In Gaza, educational practices are therefore inseparable from the social worlds in which they are embedded. Learning processes are shaped not only by schools and formal curricula but also by family networks, community relationships, shared narratives, and collective experiences of displacement and violence. These social dimensions become particularly significant under conditions of systemic educational collapse, as institutional mechanisms weaken and educational continuity increasingly depends upon the capacity of communities to mobilize existing social resources and relationships. In this sense, education persists not simply as the continuation of institutional schooling, but as a socially embedded practice reconfigured through collective resilience and forms of bricolage.

Figure 3 Conceptual framework of reconfigured educational continuity under systemic educational collapse in Gaza's context



The following figure summarizes how educational continuity is reconfigured under conditions of systemic educational collapse in Gaza, linking continuity, collapse, bricolage, resilience, and education as a socially embedded process.

Methodology

Research design

This study adopts a qualitative document analysis approach to examine the transformation of Gaza's education system across three distinct analytical phases: pre-war continuity, systemic educational collapse, and adaptive educational reconstruction. Document analysis allows for the systematic examination of institutional and policy texts as sources of evidence for understanding social processes, organizational change, and historical transformation (Bowen, 2009).

Given that this study examines education as an institutional and socially embedded process, documentary sources provide an appropriate empirical basis for analysing shifts in governance, educational provision, institutional capacities, and adaptive practices. The analysis is interpretive, seeking to understand how educational continuity was reconfigured under conditions of systemic collapse rather than measuring quantitative educational outcomes, since since ethnographic research field work in Gaza cannot be carried under severe war conflict.

Documentary corpus and selection

The documentary corpus consists of official reports and situation updates published between 2021 and 2026 by key institutional actors involved in documenting and supporting education in Gaza, including the Palestinian Ministry of Education and Higher Education, UNESCO, UNICEF, and UNRWA. These institutional sources are complemented by selected peer-reviewed academic studies that contextualize education in conflict-affected settings, resilience, and adaptive educational practices.

A principal document in the corpus is the report prepared by Dr. Basri Saleh for the Palestinian Ministry of Education and Higher Education, which provides the most comprehensive institutional assessment of Gaza's education system before and after October 2023. As the original Arabic version has not been

formally published, this study relies on a complete French translation prepared by the author from the original report and made publicly available through an accompanying analytical publication. The translation was used solely for analytical purposes while preserving the content, structure, and statistical information of the original document.

These sources were selected since they represent the main institutional bodies involved in documenting, supporting, and coordinating education in Gaza before and after October 2023. Their reports provide evidence of educational structures, institutional changes, emergency responses, and emerging local adaptations.

Document selection followed three criteria:

Direct relevance: the source addressed Gaza's education system or comparable conflict-affected educational contexts.

Credibility: the source was published by a recognized governmental, international humanitarian, or peer-reviewed academic institution.

Analytical depth: the source contained sufficient empirical or analytical information related to educational continuity, systemic collapse, resilience, or adaptive practices.

Media articles, opinion pieces, and non-verifiable sources were excluded from the corpus.

Analytical procedure

The analysis followed an iterative process of qualitative thematic coding (Schreier, 2012). Documents were first organized chronologically according to the three analytical phases examined in the study: pre-war continuity, systemic educational collapse following October 2023, and the emergence of adaptive educational responses.

Through repeated reading and comparative analysis, recurring themes were identified, including educational governance, institutional capacities, physical infrastructure, access to education, pedagogical adaptation, and community-based educational practices. These codes were then interpreted through the study's conceptual framework concerning educational continuity, systemic educational collapse, resilience, and bricolage. Cross-source comparison was used to identify convergences and divergences across institutional perspectives and to trace how educational practices evolved under conditions of extreme constraint.

Reflexivity, ethics, and limitations

As a single-researcher qualitative study, the analysis involves interpretive choices regarding the selection, organization, and interpretation of documentary evidence. To enhance analytical credibility and mitigate positional bias, findings were triangulated across governmental, humanitarian, and academic sources, while remaining attentive to the institutional mandates and perspectives shaping each document.

Since the study relies exclusively on publicly available documents, formal ethics committee approval involving human participants was not required. Nevertheless, the research adheres to an ethical framework of responsible document use, transparent source selection, and contextual sensitivity, particularly given the vulnerability of the population and the rapidly shifting wartime environment.

Three main limitations should be acknowledged. First, institutional and humanitarian reports may reflect the operational mandates and perspectives of the organizations producing them. Second, the ongoing conflict restricts field-based data collection and creates challenges for independent verification of certain developments. Third, rapidly changing conditions in Gaza mean that educational realities may continue to evolve beyond the publication period covered by the reviewed corpus.



Tracing the transformation of Gaza's education system from pre-war continuity to systemic educational collapse and adaptive reconstruction, this section examines how educational practices were reconfigured under conditions of extreme constraint.

Education in Gaza before the War: Cohesion under Structural Constraint

Before the escalation of conflict, the education system in Gaza exhibited a high degree of institutional cohesion despite enduring structural constraints. Educational governance was integrated into the Palestinian national system, ensuring alignment in curricula, examinations, and administrative procedures. According to official data, approximately 630,000 students were enrolled in schools and 88,000 in higher education institutions, with enrollment rates comparable to national averages (Saleh, 2025).

Despite the presence of infrastructural limitations and political restrictions, education functioned as a stable institutional field and a central mechanism of social organization. Schools and universities not only provided formal instruction but also served as spaces where social identity and collective aspirations were articulated and reinforced. Historical evidence further suggests that during previous episodes of crisis, educational actors adapted through informal and decentralized arrangements, including home-based learning supported by e-learning and community-organized instruction, thereby maintaining partial educational continuity despite recurrent institutional disruptions (Alruzzi, 2024; Saleh, 2025).

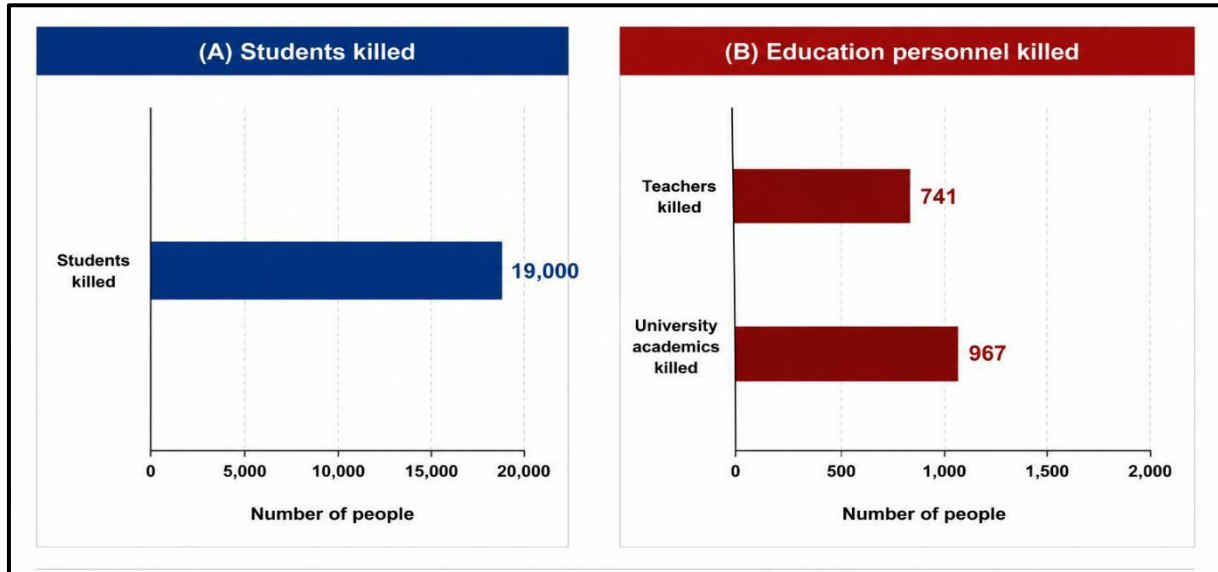
Systemic Educational Collapse Human losses and the erosion of educational capacity

The documentary evidence reveals that the escalation of conflict caused unprecedented human losses across Gaza's education sector. According to the Palestinian Ministry of Education and Higher Education (Saleh, 2025), approximately 19,000 students, 741 teachers, and 967 university academics had been killed by early 2025. Comparable assessments published by UNESCO (2025), UNICEF (2025), and UNRWA (2025) similarly document the severe human impact of the conflict on students, teachers, and educational personnel, corroborating the scale of institutional losses across the education sector.

Beyond their humanitarian significance, these losses substantially weakened the institutional capacities upon which the education system depended. The deaths of teachers and university academics represented the loss of pedagogical expertise, professional experience, institutional memory, and academic leadership accumulated over decades. At the same time, the large number of student casualties interrupted

educational trajectories and reduced the human resources upon which future educational reconstruction depends.

Figure 5 Human losses in the education sector in Gaza during war.



Source : Ministry of Education (Gaza, May, 2025) : UNESCO (May 2025).

Note : Data refer to the period from 7 October 2023 to the date of reporting.

Interpreted through the analytical framework developed in this study, these losses represent more than the interruption of educational provision. They signify the progressive erosion of the human capacities required for governance, teaching, learning, and institutional recovery. The documentary evidence therefore supports the characterization of Gaza's education system as experiencing systemic educational collapse, in which the institutional foundations necessary for educational continuity have been fundamentally weakened rather than temporarily disrupted.

Infrastructure destruction

Educational infrastructure has been extensively damaged, with a very high proportion of school buildings either destroyed or severely damaged and the majority of higher education institutions rendered inoperative (Saleh, 2025 ; UNESCO, 2025 ; UNRWA, 2025). Assessments by the Education Cluster and UNESCO indicate that nearly all schools and university campuses have sustained some level of damage, with many classified as “direct hits” or total destruction (Education Cluster, 2025 ; UNESCO, 2025). This scale of destruction has been described in the literature as “scholasticide,” referring to the systematic targeting and dismantling of educational systems as part of armed conflict (Hamamra, 2026).

Taken together, these figures indicate not only a temporary disruption of schooling but the dismantling of the physical infrastructure required for any form of institutional educational continuity. In the context of Gaza, the destruction of school buildings, university campuses, and learning facilities contributes directly to systemic educational collapse by removing the material environment in which formal education can operate. Recent work characterizes this process as scholasticide and educide, showing that schools are deliberately transformed into shelters and survival spaces, learning routines fractured, and fragile forms of improvised teaching unable to replace institutional guarantees (Hamamra, 2026).

The consequences of infrastructure destruction extend beyond the loss of educational facilities. The Independent International Commission of Inquiry reported that more than 658,000 school-aged children had been deprived of formal education and that emergency online learning initiatives were unable to compensate for the loss of structured educational environments, normalcy, and psychosocial support. The Commission further warned that the destruction of schools and universities is likely to delay educational attainment by

up to five years, with long-term implications for economic development, social cohesion, and future recovery (United Nations Human Rights Council [UNHRC], 2025).

Figure 6 Institutional destruction as a visual transition from educational continuity to systemic collapse.



Source: AUDRIP.

Educational disruption and the rupture of learning trajectories

The destruction of educational infrastructure and the loss of educational personnel produced a prolonged interruption of formal learning across Gaza. According to assessments by UNESCO (2025), UNICEF (2025), and the United Nations Human Rights Council (UNHRC, 2025), hundreds of thousands of school-aged children were deprived of regular access to education, while universities and higher education institutions were unable to maintain normal academic activities. Emergency educational initiatives, including digital and temporary learning arrangements, provided limited forms of continuity but could not compensate for the loss of structured educational environments, institutional support, and the broader social functions normally provided by schools and universities (UNESCO, 2025; UNHRC, 2025).

Beyond the immediate interruption of schooling, the collapse of educational continuity affected the temporal and social organization of learning trajectories. Education functions not only as a mechanism for knowledge transmission but also as a framework through which children and young people organize developmental stages, social expectations, and futures aspirations. The prolonged suspension of formal education therefore represents a rupture in the institutional pathways through which individuals and communities reproduce educational, professional, and social futures.

Interpreted through the analytical framework of this study, educational disruption constitutes a central dimension of systemic educational collapse. The crisis is not limited to the temporary absence of classrooms or lessons; it reflects the weakening of the institutional rhythms through which educational life is normally structured. However, the interruption of formal schooling did not signify the disappearance of education as a social process. As the following section demonstrates, educational practices were progressively reconfigured through socially embedded forms of adaptation, allowing elements of learning continuity to persist beyond the boundaries of formal institutions.

Educational Continuity through Social Embeddedness under Systemic Collapse

The collapse of Gaza's formal educational system did not result in the disappearance of education as a social process. While the destruction of institutions, infrastructure, and educational trajectories severely weakened the formal organization of schooling, documentary evidence and institutional

assessments indicate the emergence of alternative forms of educational continuity. These practices developed outside conventional institutional settings and relied on teachers, families, communities, and temporary learning environments to maintain elements of educational activity under conditions of extreme constraint (UNESCO, 2025 ; UNICEF, 2025 ; UNRWA, 2025). Rather than representing a simple replacement of formal schooling, these emerging practices reflect the reconfiguration of educational functions through adapted spaces, transformed social roles, and collective forms of organization.

Table. 2 Charesteristics of crisis educaiton in Gaza during the war

Dimension	Key characteristics
Teaching staff	Displaced teachers, university academics, education professionals, and trained community volunteers.
Learning spaces	Temporary tents, displacement shelters, damaged schools, and informal community learning spaces.
Pedagogical methods	Oral instruction, repetition, collaborative learning, peer support, and adaptive teaching practices.
Learning resources	Scarce, improvised, donated, and shared educational materials, with limited access to textbooks and digital resources.
<i>Source: Author's synthesis based on Basri Saleh (2025), UNICEF (2026), and Khasawneh et al. (2025).</i>	

The characteristics summarized in Table 2 reveal that educational continuity during systemic collapse was sustained through a combination of human resources.

From the analytical perspective developed in this study, these adaptations demonstrate that education cannot be understood exclusively as an institutional structure composed of schools, universities, curricula, and administrative systems. Education also constitutes a socially embedded process through which knowledge, values, relationships, and collective meanings are reproduced. When institutional structures were severely disrupted, educational functions were partially relocated into community networks and everyday social practices.

This process reflects a form of educational bricolage, in which existing human, cultural, and material resources are creatively recombined to sustain learning despite the absence of normal institutional conditions. Rather than representing a simple temporary substitute for formal schooling, these practices reveal the capacity of communities to reconstruct educational relationships and preserve elements of social continuity during systemic collapse.

Figure 7 Educational Continuity Amidst Systemic Collapse : A partially damaged school space repurposed to sustain learning despite structural destruction. Source : Pixabay (royalty-free image).

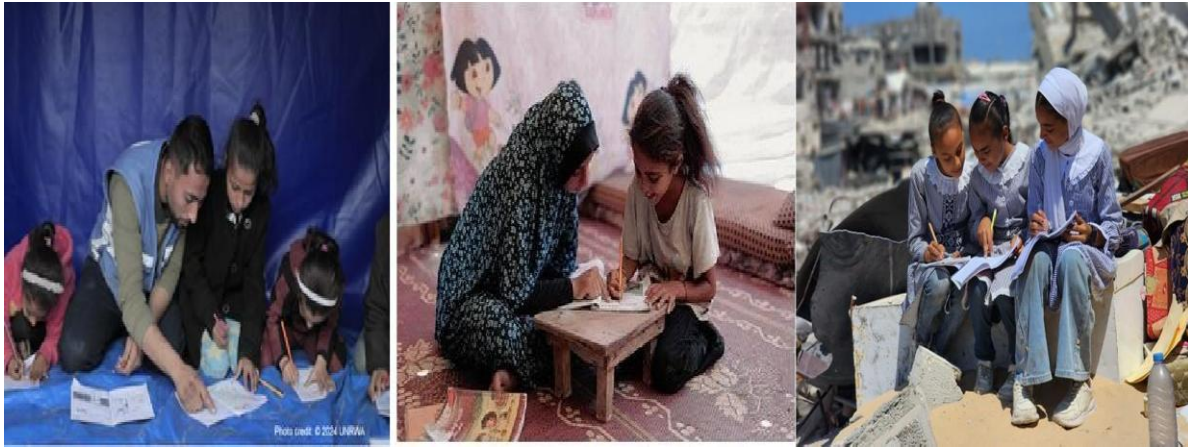


Educational bricolage : reconfiguring learning beyond institutions

The documentary corpus and humanitarian assessments reveal that educational activities continued through improvised and community-based arrangements despite the destruction of formal learning environments. Teachers, many of whom were previously part of Gaza's formal education system, continued to organize learning activities in displaced communities, shelters, tents, and other temporary spaces. These initiatives relied on limited resources and were frequently adapted to the immediate realities of displacement, insecurity, and material scarcity (UNICEF, 2025 ; UNRWA, 2025).

These practices can be interpreted through Lévi-Strauss's (1962) anthropological concept of bricolage, which refers to the creative recombination of available resources, knowledge, and symbolic materials to produce meaningful responses under conditions of constraint. Unlike reconstruction based on predefined institutional designs, bricolage emerges through the creative reorganization of heterogeneous resources already available to social actors. In the context of Gaza's educational collapse, teachers, families, communities, and children mobilize existing social relationships, pedagogical knowledge, temporary spaces, and cultural resources to preserve elements of educational continuity despite the absence of normal institutional conditions.

Under these conditions, teaching practices were transformed. Educators were no longer only responsible for curriculum delivery but increasingly assumed broader social roles, including maintaining routines, providing psychosocial support and contributing to children's well-being, and creating spaces of collective engagement within displaced communities (UNICEF, 2025; UNRWA, 2025). Learning activities often emphasized foundational competencies, particularly literacy and numeracy, while operating with scarce educational materials (UNESCO, 2025; Education Cluster, 2025). These activities relied on oral transmission, repetition, collective participation, and flexible organization rather than standardized classroom structures, reflecting adaptations to conditions of displacement and institutional disruption.

Figure 8 Autonomous educational bricolage and socially embedded continuity in Gaza.

Source : Pixabay (royalty-free image).

Beyond the material reorganization of educational resources, these practices also reveal forms of everyday agency among social actors facing conditions of extreme constraint. Drawing on de Certeau's (1980) analysis of everyday practices, such actions can be understood as "tactics" through which individuals and communities creatively negotiate restrictive environments using the possibilities available to them. In Gaza, the continuation of learning activities through temporary spaces, community networks, and adapted pedagogical practices illustrates how education remains embedded in everyday social practices even when formal institutional structures are disrupted.

Educational continuity as psychological stability and cultural continuity The continuation of educational activities under conditions of systemic collapse demonstrates that education functions beyond the transmission of academic knowledge. The documentary corpus and humanitarian assessments indicate that maintaining access to learning provides children with elements of routine, social interaction, and psychological support in an environment characterized by displacement, insecurity, and prolonged uncertainty (UNICEF, 2025 ; UNRWA, 2025). Even when formal schooling is disrupted, educational activities contribute to restoring a degree of temporal structure and predictability in children's daily lives. In this context, education operates as a stabilizing social practice. Learning activities create spaces where children can continue to interact with peers, maintain relationships with educators, and participate in collective routines despite the disruption of ordinary life. These functions are particularly significant in contexts where children experience repeated displacement and exposure to violence, as educational spaces provide not only learning opportunities but also forms of social and emotional anchoring (UNICEF, 2025).

Beyond psychological stability, educational continuity also contributes to the preservation of collective memory and cultural identity. Drawing on Halbwachs's (1950) concept of collective memory, social groups maintain continuity through shared practices, narratives, and symbolic references transmitted across generations. In Palestinian society, education has historically represented a central mechanism for transmitting language, historical knowledge, cultural values, and collective aspirations. The preservation of educational practices under conditions of collapse therefore concerns not only the continuation of instruction but also the maintenance of social and cultural continuity.

This dimension can also be understood through Bourdieu and Passeron's (1970) analysis of education as a mechanism of cultural transmission and social reproduction. Educational institutions normally provide pathways through which knowledge, qualifications, and future opportunities are transmitted between generations. The destruction or interruption of these institutions therefore affects not only present educational trajectories but also the longer-term capacity of society to reproduce knowledge, professional capacities, and collective resources. However, the persistence of learning practices demonstrates that cultural continuity is not dependent exclusively on institutional structures. Through families, teachers, and communities, educational meanings and aspirations continue to be reproduced in everyday life. Children's continued engagement with learning, even under extreme conditions, reflects a future-oriented dimension of education: the maintenance of hopes, aspirations, and imagined futures despite circumstances that threaten their realization.

Education as social embeddedness and collective resilience

The persistence of educational practices during systemic collapse reveals the deep social embeddedness of education within Palestinian collective life. Education does not exist solely through schools, universities, and formal administrative structures; it is also sustained through networks of relationships involving families, teachers, communities, and broader systems of social support. When institutional structures were severely disrupted, elements of educational continuity were maintained through these social relations.

This process can be understood through Polanyi's (1944) concept of social embeddedness, which emphasizes that social practices are inseparable from the relationships and institutions within which they operate. In Gaza, educational continuity illustrates this embedded character: learning persists because it is connected to wider forms of collective organization, mutual responsibility, and shared cultural expectations. The continuation of education therefore reflects not only an educational response but also a broader effort to preserve social life under conditions of profound disruption.

Documentary materials and humanitarian reports show that temporary learning activities often involved cooperation between teachers, families, humanitarian actors, and local communities. These arrangements demonstrate that education became a space of collective organization where social roles were reorganized according to immediate needs. Teachers expanded their responsibilities beyond instruction, while families and communities contributed to maintaining learning environments and encouraging children's participation (UNICEF, 2025 ; UNRWA, 2025).

From this perspective, educational continuity can be interpreted as a form of collective resilience. Resilience here does not refer simply to individual endurance or psychological adaptation ; rather, it concerns the capacity of communities to preserve meaningful relationships, practices, and forms of organization despite severe disruption. This understanding corresponds with resilience approaches that emphasize adaptation through social resources, relationships, and systems of meaning (Masten, 2001 ; Cyrulnik, 1999).

The Palestinian case demonstrates that education functions simultaneously as an institutional structure and as a social process embedded within collective life. While the destruction of schools and universities represents a profound attack on educational capacity, the persistence of learning practices reveals the capacity of communities to maintain elements of continuity through cultural, relational, and everyday forms of organization. These practices should not be understood as substitutes for institutional reconstruction, but as evidence of how education remains a fundamental component of social survival and future reconstruction.

Taken together, the preceding analysis reveals that education in Gaza persisted not only through adapted pedagogical practices but also through the social relationships, cultural meanings, and collective aspirations that sustain educational life. The discussion that follows examines the broader theoretical implications of these findings, particularly the ways in which education may be understood as a socially embedded process under conditions of systemic collapse, when formal institutions are severely disrupted.

Discussion

The case of Gaza challenges conventional conceptualizations of education by demonstrating that educational processes can persist even after the collapse of formal educational institutions. Although educational disruption has been documented in other conflict-affected contexts, including Syria, Yemen, and Ukraine, the documentary evidence examined in this study suggests that Gaza represents a more comprehensive process of systemic educational collapse, in which human capacities, institutional infrastructures, educational governance, and learning trajectories are simultaneously affected (Saleh, 2025 ; UNESCO, 2025 ; UNICEF, 2025 ; UNRWA, 2025). Interpreted alongside the concepts of scholasticide and educide, these findings indicate that education was not merely interrupted but fundamentally transformed through the erosion of the institutional conditions required for its continuity. At the same time, the findings demonstrate that the collapse of educational institutions did not signify the disappearance of education as a social process. Rather, educational continuity was reconfigured through forms of bricolage, everyday adaptation, and collective organization sustained by teachers, families, and local communities. Considered together, the concepts of bricolage (Lévi-Strauss, 1962), everyday practices (de Certeau, 1980), collective

memory (Halbwachs, 1950), and social embeddedness (Polanyi, 1944) provide a coherent anthropological framework for understanding how education continued to function beyond its formal institutional structures. These adaptive practices did not replace schools or universities, nor could they compensate for the long-term consequences of systemic educational collapse. Instead, they demonstrate that education constitutes both an institutional system and a socially embedded process through which knowledge, collective memory, cultural identity, and social relationships are maintained even under conditions of extreme disruption.

From this perspective, the Gaza case invites a broader reconsideration of how education is understood in contexts of armed conflict. Rather than conceptualizing education solely through the availability of schools, curricula, or administrative systems, the findings suggest that education also represents a fundamental dimension of social life through which communities preserve continuity between past experiences, present realities, and future aspirations. An anthropological perspective therefore shifts attention from education as an institutional service to education as a social process deeply rooted and embedded in everyday practices, cultural transmission, and collective resilience.

Conclusion

This study has demonstrated that the transformation of Gaza's education system cannot be understood solely as the interruption of schooling, but rather as a multidimensional process of systemic educational collapse affecting the human, institutional, material, and cultural foundations of education. Drawing on documentary evidence from governmental, humanitarian, and academic sources, the analysis showed that the cumulative destruction of educational personnel, infrastructure, governance, and learning trajectories extends beyond temporary educational disruption and fundamentally weakens the institutional capacities upon which educational continuity depends.

More fundamentally, the study contributes an anthropological perspective by showing that education persisted as a socially embedded process despite the destruction of its formal institutional structures, while arguing that the destruction of educational institutions did not signify the disappearance of education itself. Through practices of educational bricolage, community organization, and everyday adaptation, teachers, families, local communities, and other educational actors preserved elements of learning, collective memory, and cultural continuity. Although such practices cannot replace under any circumstances schools or universities, they demonstrate that education constitutes not only an institutional system but also a socially embedded process deeply rooted in Palestinian collective consciousness, through which knowledge acquires meaning and through which collective memory, cultural identity, and social continuity are sustained across generations.

These findings also carry important implications for educational recovery. Rebuilding Gaza's education system cannot be reduced to reconstructing physical schools, universities, or administrative structures alone. Sustainable recovery requires restoring the human capacities, pedagogical communities, and social relationships that enable education to function as both an institutional system and a socially embedded process, a collective project connecting past experiences, present realities, and future aspirations. Recognizing these dimensions ensures that reconstruction strategies are not only technically effective, but deeply social and culturally grounded.

Finally, beyond the immediate case of Gaza, this study opens broader questions concerning the anthropology of education under conditions of systemic collapse. How are collective memory, cultural identity, and educational aspirations sustained when formal educational institutions disappear? Under what conditions do practices of educational bricolage contribute to long-term educational reconstruction rather than serving as emergency responses? More broadly, what remains of education when its institutions collapse? Addressing these questions offers promising avenues for future comparative research on education, conflict, and social reconstruction, inviting scholars to further examine how societies preserve continuity, meaning, and the possibility of future generations despite extreme disruption.

References

- Akkari, A., & Radhouane, M. (2023). Education in fragile contexts: Challenges and perspectives. Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8>
- Alruzzi, M. (2024). Gaza: Education under occupation and war. EENET.
- Baker, T., & Nelson, R. E. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329–366.
- Bird, L. (2009). Promoting resilience: Developing capacity within education systems affected by conflict (Think piece commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis—Armed conflict and education). UNESCO.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage Publications. (Original work published 1970)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Trans.). University of California Press. (Original work published 1980)
- Education Cluster. (2025). Education situation report : Gaza Strip. Global Education Cluster.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1950)
- Hamamra, B. (2026). Scholasticide in Gaza : Targeting education, memory, and futurity. Changing English: Studies in Culture and Education. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2026.2631732>
- Hatton, E. (1989). Lévi-Strauss's bricolage and teacher procedures in the classroom. *The Curriculum Journal*, 1(2), 163–175.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1–23.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2024). INEE minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. <https://inee.org/minimum-standards> International Education Cluster.
- (2025). Impact of conflict on education. Global Education Cluster.
- Khasawneh, R., Al Yamani, M. A., Al Hussein, S., Al Haj, M., & Al Najar, K. (2025). Online learning amidst crisis: Gazan students' experiences. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.123456>
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. University of Chicago Press. (Original work published 1962)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2025). Reports on Gaza. United Nations Human Rights Office.
- Polanyi, K. (2001). *The great transformation : The political and economic origins of our time*. Beacon Press. (Original work published 1944).
- Saleh, B. (2025). Education in the Gaza Strip: Reality, foundations for reconstruction, and post-war prospects [Unpublished report translated from Arabic by A. Alqalawi]. Palestinian Ministry of Education and Higher Education. <https://www.pressenza.com/2026/04/the-educational-situation-in-the-gaza-strip-before-and-after-the-war/>

Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>

UNESCO. (2024). Education in emergencies. <https://www.unesco.org/en/emergencies/education>

UNESCO. (2025). Education under attack: The impact of the conflict on education in Gaza. UNESCO.

UNICEF. (2026). Education in emergency contexts: Gaza response. United Nations Children's Fund.

United Nations Human Rights Council. (2025). Report of the Independent International

Commission of Inquiry on the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and Israel (A/HRC/59/26). United Nations. <https://www.un.org/unispal/document/report-of-the-independent-international-commission-of-inquiry-on-the-occupied-palestinian-territory-including-east-jerusalem-and-israel-a-hrc-59-26/>

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. (2025). Gaza emergency situation reports. UNRWA.

UNRWA. (2025). Gaza education emergency assessment. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

Disleksi Müdahalelerinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi: Kuramsal ve Deneysel Kanıtların Sistemik Derlemesi

Augmented Reality Technology in Dyslexia Interventions: A Systematic Review of Theoretical and Empirical Evidence

Selva Bakkaloğlu

Özet

Bu çalışma, disleksi alanında artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin kullanımına yönelik gerçekleştirilen kuramsal ve deneysel araştırmaların sistemik biçimde incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada sistemik literatür taraması yöntemi kullanılmış ve inceleme süreci PRISMA 2020 rehberi doğrultusunda yapılandırılmıştır. ERIC, Scopus, Web of Science, ScienceDirect, ProQuest ve Google Scholar veri tabanlarında “augmented reality”, “AR”, “dyslexia”, “learning disability” anahtar kelimeler kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda toplam 74 çalışmaya ulaşılmış; eleme süreçleri sonucunda 15 yayın araştırma kapsamına alınmıştır. İncelenen çalışmaların büyük bölümünün tasarım geliştirme ve prototip uygulama odaklı olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda özellikle ilkökul çağındaki disleksili öğrencilerle çalışıldığı; AR uygulamalarının okuma, yazma, fonolojik farkındalık, dikkat ve kelime öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik geliştirildiği görülmüştür. Bulgular, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirdiğini ve çoklu duyuşal öğrenme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, uzun süreli deneysel çalışmaların sınırlı olduğu ve alanda daha kapsamlı uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: artırılmış gerçeklik, disleksi, eğitim teknolojileri

Abstract

This study aims to systematically review theoretical and experimental research on the use of augmented reality (AR) technologies in the field of dyslexia.

A systematic literature review method was used in the study, and the review process was structured in accordance with the PRISMA 2020 guidelines. A search was conducted in the ERIC, Scopus, Web of Science, ScienceDirect, ProQuest, and Google Scholar databases using the keywords “augmented reality,” “AR,” “dyslexia,” and “learning disability.” A total of 74 studies were identified based on the established inclusion and exclusion criteria; following the screening process, 15 publications were included in the study.

It was determined that the majority of the reviewed studies focused on design development and prototype implementation. The studies primarily involved elementary school-aged students with dyslexia; it was observed that AR applications were developed to support reading, writing, phonological awareness, attention, and vocabulary acquisition skills. The findings indicate that augmented reality technologies increase student motivation, make learning more interactive, and support multisensory learning processes. However, it was concluded that long-term experimental studies are limited and that there is a need for more comprehensive applied research in this field.

Keywords: augmented reality, dyslexia, educational Technologies

Giriş

Disleksinin Tanımı, Yaygınlığı ve Eğitimsel Özellikleri

Disleksi; kelime tanıma, heceleme, doğru ve akıcı okuma becerilerinde güçlüklerle kendini gösteren özgül bir öğrenme güçlüğüdür. Uluslararası Disleksi Birliği'nin 2025 yılında güncellediği tanıma göre

disleksi, sözcük okuma ve/veya heceleme süreçlerinde doğruluk ve hız bakımından güçlüklerle karakterize edilen özgül bir öğrenme güçlüğüdür. Bu güçlükler farklı yazı sistemlerinde değişen biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (IDA, 2025).

Disleksi yaşam boyu devam edebilen bir öğrenme farklılığıdır; ancak erken tanılama, yapılandırılmış okuma öğretimi ve bireyselleştirilmiş müdahalelerle bireyin akademik ve sosyal gelişimi desteklenebilmektedir. Norris ve Joseph (2021)'e göre disleksi kalıtsal özellikler taşıyan, erken çocukluk döneminden itibaren belirtiler gösterebilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak ele alınmakta; temel güçlüğün çoğunlukla çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Dünyada disleksinin yaygınlık oranlarına ilişkin bulgular, kullanılan tanı ölçütleri, örneklem özellikleri, dil ve yazı sistemi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Disleksi yaygınlığına ilişkin çalışmalar; %5 ile %20 arasında değişen oranlar bildirmektedir. Bu farklılık büyük ölçüde tanılama yöntemlerinden kaynaklanmaktadır (Wagner vd., 2020).

Türkiye’de disleksiye ilişkin yaygınlık verileri ise sınırlıdır. Bunun temel nedenleri arasında tanılama süreçlerinin farklı kurumlar tarafından yürütülmesi, erken tarama uygulamalarının yeterince yaygın olmaması ve disleksinin çoğu zaman genel “özel öğrenme güçlüğü” başlığı altında ele alınması yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi çocuklarda özgül öğrenme bozukluğu riskini inceleyen bir araştırmada 515 okul öncesi çocuk değerlendirilmiş ve özgül öğrenme bozukluğu açısından riskli çocukların belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu çalışma, Türkiye’de erken dönemde risk belirleme çalışmalarının önemini göstermesi bakımından dikkat çekicidir (Bozatl, 2024). Türkiye bağlamında mevcut veriler, disleksiye ilişkin kesin yaygınlık oranlarından çok, özel öğrenme güçlüğü riski ve tanılama ihtiyacı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Disleksili çocuklar eğitim sürecinde çok boyutlu güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlüklerin başında harf-ses ilişkisini kurma, sesleri ayırt etme, heceleme, sözcük tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki yetersizlikler gelmektedir. Okuma hızının düşük olması, sık tekrar yapma ihtiyacı, harf veya hece atlama, benzer harfleri karıştırma ve yazım hataları öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Bunun yanında disleksili öğrenciler çoğu zaman sınıf içi etkinliklerde akranlarına göre daha yavaş ilerlemekte, bu durum akademik özgüvenlerini ve derse katılımlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Güncel araştırmalar, disleksinin etkilerinin yalnızca okuma ve yazma performansı ile sınırlı olmadığını; akademik benlik algısı, motivasyon, duygusal iyi oluş ve sosyal uyum gibi bireyin eğitim yaşantısını doğrudan etkileyen alanlara da yansıdığını ortaya koymaktadır (Gibby-Leversuch vd., 2021; Polychroni vd., 2024).

Kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenler disleksili öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yeterli düzeyde destek olmada güçlük yaşamaktadırlar. Oysa ki disleksi müdahale programları okuma ve heceleme becerilerini geliştirmeye odaklanmakla birlikte etkili müdahalelerde bireysel ilerleme takibi önemlidir (Edge vd., 2023).

Son yıllarda disleksili öğrencilerin eğitiminde eğitim teknolojilerinin kullanımı giderek artmaktadır. Teknoloji temelli müdahaleler disleksili çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemede yararlı sonuçlar vermekte; öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Yaacob vd., 2024). Metinden sese dönüştürme, sesli okuma yazılımları, konuşmadan metne dönüştürme uygulamaları, yazım denetleyiciler, dijital okuma platformları, mobil uygulamalar ve oyun temelli öğrenme ortamları disleksili öğrencilerin okuma-yazma süreçlerini desteklemektedir (Al-Dokhny vd., 2022).

Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ve Disleksi

Artırılmış gerçeklik (AR), gerçek dünya ortamının bilgisayar tarafından oluşturulan dijital içeriklerle eş zamanlı olarak zenginleştirilmesini sağlayan bir teknolojidir. AR teknolojisinde kullanıcı, gerçek çevreyi görmeye devam ederken aynı zamanda dijital nesneler, üç boyutlu modeller, animasyonlar, sesler ve görsel içeriklerle etkileşim kurabilmektedir. Güncel literatürde AR; gerçek ve sanal unsurların bir arada kullanılması, gerçek zamanlı etkileşim sunması ve fiziksel çevre ile dijital içerik arasında bütünleşme sağlaması yönleriyle tanımlanmaktadır (Avila-Garzon vd., 2021).

AR teknolojisinin gelişimi; mobil cihazların, tabletlerin, sensör teknolojilerinin ve giyilebilir cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte hız kazanmıştır. Özellikle akıllı telefonların günlük yaşamın bir parçası hâline gelmesi, AR uygulamalarının eğitim dâhil birçok alanda erişilebilirliğini artırmıştır. Al-Ansi ve

arkadaşları (2023), artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojilerinin son yıllarda eğitim alanında hızla yaygınlaştığını ve bu teknolojilerin öğrenme süreçlerinde yeni dijital deneyimler sunduğunu belirtmektedir (Al-Ansi vd., 2023).

Eğitim alanında AR teknolojilerinin kullanımına yönelik ilginin giderek artmasının temel nedenlerinden biri AR teknolojisinin öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak öğrenme sürecine aktif biçimde katabilmesidir. Eğitim ortamlarında kullanılan AR uygulamaları; görsel materyaller, üç boyutlu modeller, animasyonlar, oyunlaştırılmış etkinlikler ve etkileşimli içerikler aracılığıyla öğrenme deneyimini desteklemektedir. Literatürde AR teknolojisinin özellikle öğrenci merkezli öğrenme anlayışını destekleyen dijital araçlardan biri olarak değerlendirildiği görülmektedir (Chang vd., 2022). Koumpouros (2024), artırılmış gerçeklik uygulamalarının gerçek ve dijital çevreyi bütünleştirerek öğrenciler için daha dikkat çekici ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturduğunu belirtmektedir.

Eğitimde kullanılan AR uygulamaları farklı türlerde geliştirilebilmektedir. Marker tabanlı sistemler, konum tabanlı uygulamalar, mobil artırılmış gerçeklik uygulamaları ve etkileşimli üç boyutlu öğrenme ortamları eğitimde yaygın kullanılan AR türleri arasında yer almaktadır. Motejlek ve Alpay (2021); AR uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılan teknoloji türüne, öğrenme amacına ve etkileşim düzeyine göre farklı biçimlerde sınıflandırılabileceğini ifade etmektedir.

AR teknolojilerinin eğitimde kullanım alanları oldukça geniştir. Fen bilimleri, matematik, mühendislik, tıp, dil öğretimi ve sosyal bilimler gibi birçok alanda AR destekli uygulamaların geliştirildiği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yalnızca sözel anlatımlarla anlamakta zorlandıkları soyut kavramların görselleştirilmesinde AR teknolojilerinden yararlanılmaktadır (Li vd., 2025).

AR teknolojilerinin özel eğitim alanında da etkili bir kullanım potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. AR uygulamaları; görsel ipuçları, etkileşimli öğrenme etkinlikleri ve anında sunulan geri bildirimlerle özel gereksinimli bireylerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek öğrenme sürecine önemli katkılar sunabilmektedir. Disleksili öğrenciler açısından bakıldığında AR teknolojisi, gerçek dünya ortamını dijital içeriklerle zenginleştirdiği için bu öğrencilerin öğrenme gereksinimleriyle uyumlu bir yapı sunmaktadır. AR ortamlarında harfler, kelimeler, nesneler, sesler, animasyonlar ve üç boyutlu görseller aynı öğrenme bağlamı içinde sunulabilmektedir. Bu yapı, disleksili öğrencilerin yalnızca metne dayalı bilgiyle değil; görsel, işitsel ve etkileşimli ipuçlarıyla öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Yardımcı teknoloji alanındaki güncel değerlendirmelerde, artırılmış gerçeklik uygulamalarının özellikle çoklu duyuşal öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirildiği ve disleksili çocukların öğrenme deneyimini destekleyebilecek dijital araçlar arasında ele alındığı görülmektedir.

AR aynı zamanda kapsayıcı eğitim açısından da önemli bir potansiyele sahiptir. Geleneksel basılı materyaller ve iki boyutlu dijital içerikler, özel gereksinimli öğrencilerin farklı duyuşal, bilişsel ve motor özelliklerine her zaman yeterli düzeyde uyum sağlayamamaktadır. Buna karşılık AR uygulamaları; dijital nesneleri gerçek çevreyle bütünleştirerek soyut kavramların daha somut, etkileşimli ve deneyimlenebilir biçimde sunulmasına olanak tanımaktadır. Bu özellikleri sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen, bireysel gereksinimlere uyarlanabilen ve erişilebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır (Fernández-Batanero vd., 2022; Quintero vd., 2019).

Disleksi bağlamında artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanılabilirliği, özellikle okuma-yazma öğretiminin çoklu duyuşal, yapılandırılmış ve tekrara dayalı doğasıyla ilişkilidir. Harf-ses eşleştirme, kelime tanıma, nesne-kavram ilişkisi kurma, yönerge takip etme ve dikkat sürdürme gibi beceriler AR ortamlarında görsel ve işitsel desteklerle sunulabilir. Böylece öğrenci, öğrenme içeriğiyle yalnızca okuma yoluyla değil; görme, duyma, dokunma ve etkileşim kurma yoluyla da karşılaşır. Bu durum, disleksili bireylerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu çoklu duyuşal destek anlayışıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak disleksi alanında AR kullanımına yönelik sistematik derleme çalışmaları önemli bir gereksinime karşılık gelmektedir. Çünkü alandaki çalışmalar farklı yaş grupları, farklı beceri alanları, farklı AR uygulamaları ve farklı araştırma desenleri üzerinden yürütülmektedir. Bu da mevcut literatürün bütüncül biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, disleksili bireylere yönelik AR uygulamalarının hangi becerileri desteklemeye odaklandığını, hangi teknolojik ve pedagojik yaklaşımlarla geliştirildiğini ve literatürde hangi boşlukların bulunduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmada; hem disleksi müdahalelerinde teknoloji destekli materyal geliştirme

süreçlerine hem de gelecekte yapılacak deneysel ve uygulamalı araştırmalara kuramsal bir temel sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İnceleme süreci, sistematik derleme çalışmalarında yaygın olarak kullanılan PRISMA 2020 rehberi (Page vd., 2021) ile sistematik inceleme süreçlerine ilişkin metodolojik açıklamalardan yararlanılarak yapılandırılmıştır (Snyder, 2019; Xiao ve Watson, 2019). Bu araştırmada disleksi alanında artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin kullanımına yönelik gerçekleştirilen kuramsal ve deneysel araştırmaların sistematik biçimde incelenmesini amacıyla sistematik inceleme gerçekleştirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Sistematik Süreç

Verilerin Toplanması

İlgili çalışmaların belirlenmesi süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, disleksi alanında AR kullanımına yönelik çalışmaları belirlemek amacıyla çeşitli akademik veri tabanlarında sistematik literatür taraması yapılmıştır. İkinci aşamada ise ulaşılan çalışmaların kaynakçaları incelenerek araştırma konusu ile ilişkili ek çalışmalara ulaşılmıştır. Literatür taraması sürecinde “augmented

reality”, “AR”, “*dyslexia*”, “*learning disability*”, “*assistive technology*”, “*mobile learning*”, “*artırılmış gerçeklik*” ve “*disleksi*” anahtar kelimeleri farklı kombinasyonlarla kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ERIC, Google Scholar, Scopus, Web of Science, ScienceDirect ve ProQuest veri tabanları taranmıştır.

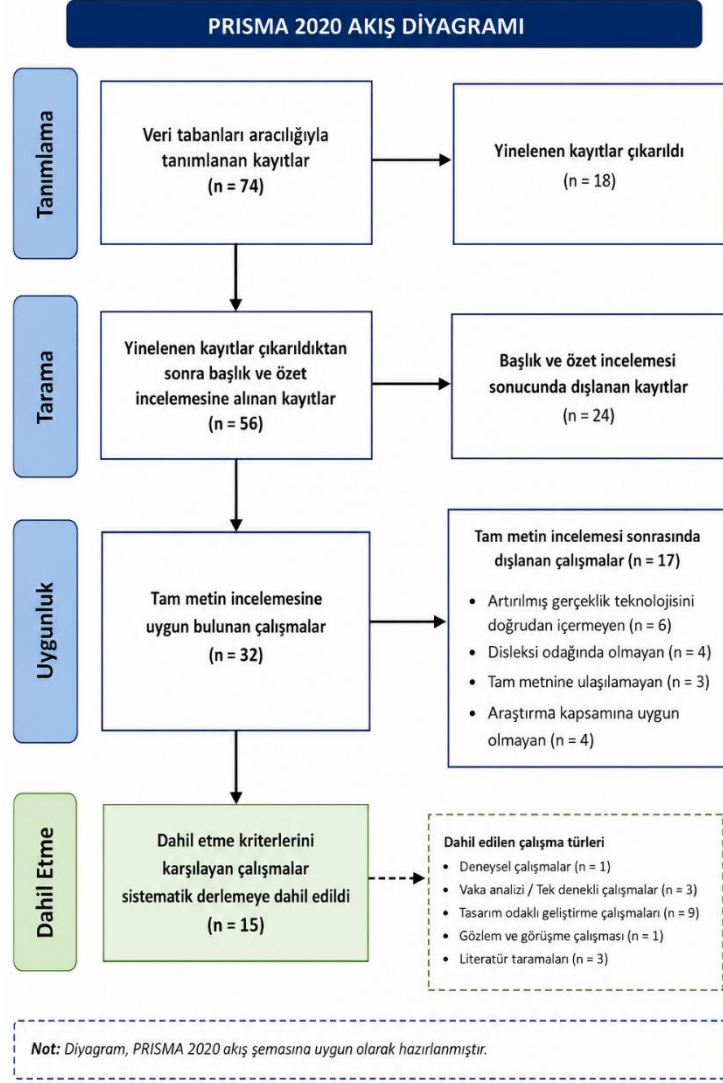
Dahil Etme Kriterleri

1. Çalışmanın hakemli bir bilimsel dergide veya uluslararası bilimsel kongre kitabında yayımlanmış tam metin makale olması,
2. Çalışmanın Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olması,
3. Başlık, özet veya anahtar kelimelerinde “augmented reality”, “AR”, “artırılmış gerçeklik” ve “dyslexia/disleksi” kavramlarından en az birinin yer alması,
4. Çalışmanın disleksili bireylere yönelik artırılmış gerçeklik tabanlı eğitim, müdahale, yardımcı teknoloji, mobil uygulama veya oyun temelli uygulamaları içermesi,
5. Çalışmanın kuramsal derleme, uygulama geliştirme, deneysel araştırma, tasarım temelli araştırma veya vaka çalışması desenlerinden biriyle yürütülmüş olması,

Hariç Tutma Kriterleri

1. Tez, kitap bölümü, editöre mektup, rapor, özet bildiri ve tam metnine ulaşamayan çalışmalar,
2. Türkçe veya İngilizce dışında farklı bir dilde yayımlanmış çalışmalar,
3. Başlık, özet veya anahtar kelimelerinde AR ve disleksi kavramlarını doğrudan içermeyen çalışmalar,
4. Disleksi dışında farklı yetersizlik gruplarına odaklanan ve disleksiye ilişkin veri sunmayan çalışmalar,
5. AR teknolojisini doğrudan kullanmayan; yalnızca sanal gerçeklik, yapay zekâ veya genel dijital teknoloji uygulamalarını ele alan çalışmalar,
6. Disleksili bireylere yönelik eğitimsel, akademik, okuma-yazma veya yardımcı teknoloji uygulamalarını içermeyen çalışmalar,
7. Yinelenen (duplicate) çalışmalar ve aynı araştırmanın farklı platformlarda yayımlanmış sürümleri.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tarama sürecinde çeşitli veri tabanları üzerinden toplam 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Yinelenen kayıtların çıkarılmasının ardından 56 çalışma başlık ve özet incelemesine alınmıştır. Yapılan ön değerlendirmeler sonucunda 24 çalışma araştırma kapsamına uygun bulunmadığı için hariç tutulmuş; 32 çalışma ise tam metin incelemesine dahil edilmiştir. Tam metin değerlendirme süreci sonunda; artırılmış gerçeklik teknolojisini doğrudan içermeyen, disleksi odağında olmayan, tam metnine ulaşamayan veya araştırma amacına uygun olmadığı belirlenen 17 çalışma kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak dahil etme kriterlerini karşılayan toplam 15 çalışma sistematik derleme kapsamında incelenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Prisma Akış Diyagramı

Veri Analizi

Bu aşamada, dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda incelenen çalışmalara ilişkin veriler araştırmacı tarafından oluşturulan analiz tablolarına aktarılmıştır.

Bu tablolar; çalışmaların yazar ve yayın yılı, araştırma modeli/deseni, katılımcı yaş grubu, kullanılan artırılmış gerçeklik teknolojisi ve elde edilen bulguları içermektedir.

Bulgular

Sistematik derleme kapsamında dahil edilen 15 çalışma; yayın yılı, araştırma deseni, katılımcı özellikleri, kullanılan AR uygulamaları, geliştirilmesi hedeflenen beceriler ve araştırmalarda elde edilen temel sonuçlar açısından incelenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Yayınlar

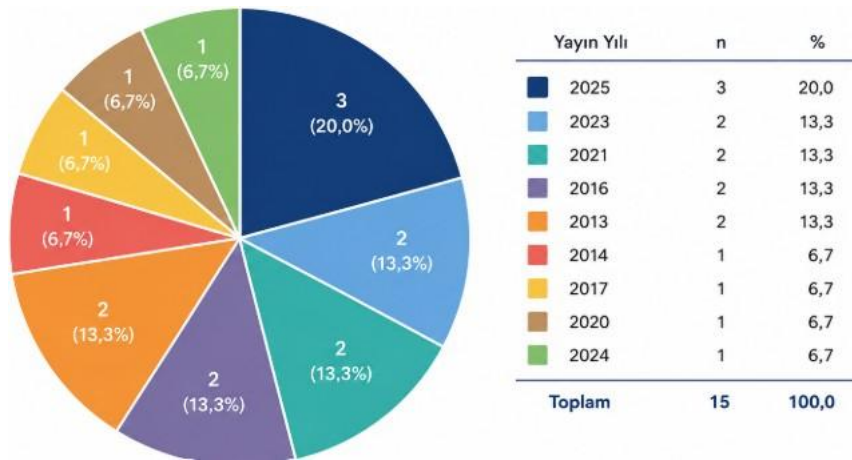
Yazar	Yayın yılı	Araştırma Deseni	Çalışma Grubu	Kullanılan AR Uygulaması	AR ile Geliştirilmeye Odaklanılan Beceri/Beceriler	Araştırmalarda Elde Edilen Sonuçlar
Aborokbah, M.	2021	Tasarım Tabanlı Araştırma	6–10 yaş	AR destekli Arapça okuma-yazma uygulaması	Kelime okuma, yazma	Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinin desteklendiği ve uygulamanın ilgi çekici bulunduğu belirlenmiştir.
Açıkkapı, M.Ş.	2025	Literatür Taraması	—	—	Disleksi ve yenilikçi eğitim teknolojileri	AR teknolojilerinin disleksili bireylerde akademik öğrenmeyi destekleyebileceği belirtilmiştir.
Kavala, A.L.	2016	Literatür Taraması	—	—	Dislekside AR kullanım alanları	AR teknolojilerinin çoklu duyuşal öğrenmeyi desteklediği ve özel eğitimde potansiyel taşıdığı vurgulanmıştır.
Athanaselis, T. ve diğerleri	2014	Tasarım Tabanlı Araştırma	3. ve 4. sınıf	Agent-DYSL	Okuma, konuşma tanıma, telaffuz	Konuşma tanıma destekli sistemin öğrencilerin okuma performansına olumlu katkı sunduğu görülmüştür.
Bhatti, Z. ve diğerleri	2020	Tasarım Tabanlı Araştırma	6–10 yaş	AR destekli kitap seti	Okuma ve kelime öğrenme	AR destekli materyallerin öğrencilerin dikkatini artırdığı ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Lin, C. Y. ve diğerleri	2016	Vaka Analizi	5. sınıf	Aurasma	Mandarin okuma-yazma becerileri	AR destekli öğretimin öğrencinin okuma performansını geliştirdiği belirlenmiştir.
Gupta, T. ve diğerleri	2021	Tasarım Tabanlı Araştırma	14–25 yaş	Augmentally	Okuma desteği, erişilebilir öğrenme	Kullanıcı dostu arayüzün okuma deneyimini kolaylaştırdığı ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediği görülmüştür.
Hussain, H. ve diğerleri	2023	Tasarım Tabanlı Araştırma	7–14 yaş	ARLexic Game	Okuma, yazma, harf tanıma, dikkat	AR tabanlı oyunlaştırmanın öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin okuma-yazma süreçlerine aktif katılım sağladığı belirlenmiştir.
Kalyvoti, K. ve Mikropoulos, T. A.	2013	Literatür Taraması	—	—	AR/VR destekli öğrenme	Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin disleksili bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyebileceği ifade edilmiştir.

24. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu / 14-17 Mayıs 2026 / Türkiye

Lazo-Amado, M. ve Andrade-Arenas, L.	2023	Tasarım Tabanlı Araştırma	1–6. sınıf	MetaClass Studio	Etkileşimli öğrenme, okuma becerileri	AR destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirlenmiştir.
Lozano-Alvarez, M. ve diğerleri	2025	Vaka Analizi	9 ve 13 yaş	FORDYSVAR AR/VR	Dikkat, bilişsel beceriler, okuma	AR ve VR uygulamalarının öğrencilerin dikkat ve öğrenme süreçlerine olumlu katkı sunduğu belirlenmiştir.
Rega, A. ve Mennitto, A.	2017	Tasarım Tabanlı Araştırma	6–10 yaş	ASB (Augmented SmartBook)	Okuma akıcılığı, dikkat, görsel öğrenme	Etkileşimli kitap kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir.
Ridzwan, E. H. M. ve diğerleri	2025	Gözlem ve Görüşme	9–11 yaş	ARlexia	Okuma motivasyonu, kullanıcı deneyimi	Öğrencilerin uygulamayı tekrar kullanmak istedikleri ve uygulamanın öğrenmeye olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.
Daud, S. M. ve Abas, H.	2013	Tasarım Tabanlı Araştırma	4–7 yaş	Dyslexia Baca	Erken okuryazarlık, harf tanıma	Mobil AR uygulamasının erken okuma becerilerini desteklediği ifade edilmiştir.
Yoliando, F. T.	2024	Deneyisel Araştırma	20–40 yaş	AR simülasyonu	Empati geliştirme, farkındalık	AR simülasyonunun disleksiye yönelik farkındalığı ve duygusal katılımı artırdığı belirlenmiştir.

3.1. Yayın Yılına Göre Dağılım

Sistematiik derlemeye dahil edilen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı şekil 3'te verilmiştir.

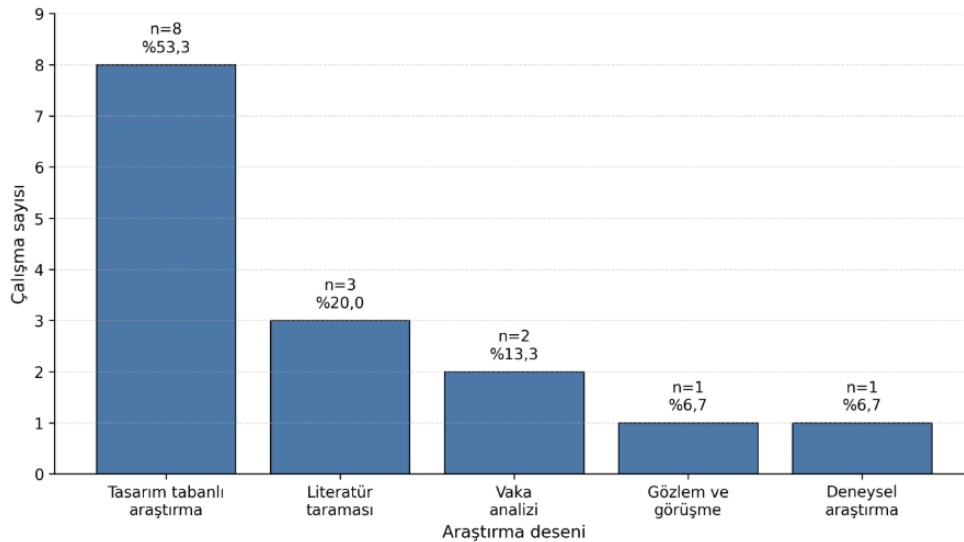


Şekil 3. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü gibi çalışmalar 2013-2025 yılları arasında yayımlanmıştır. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, 2013 yılında iki, 2014 yılında bir, 2016 yılında iki, 2017 yılında bir, 2020 yılında bir, 2021 yılında iki, 2023 yılında iki, 2024 yılında bir ve 2025 yılında üç çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. En fazla çalışma 2025 yılında (n=3, %20,0) yayımlanırken; 2013, 2016, 2021 ve 2023 yıllarında ikişer çalışma (%13,3), 2014, 2017, 2020 ve 2024 yıllarında ise birer çalışma (%6,7) yayımlanmıştır.

3.2. Araştırma Desenine Göre Dağılım

Sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların kullandıkları araştırma desenlerinin dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Yayınların Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Şekil 4'e göre incelenen çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde, sekiz çalışmada (%53,3) tasarım tabanlı araştırma deseni kullanılmıştır. Bunu üç çalışma (%20,0) ile literatür taraması, iki çalışma (%13,3) ile vaka analizi izlemektedir. Gözlem ve görüşme yöntemi ile deneysel araştırma deseni ise birer çalışmada (%6,7) kullanılmıştır.

3.3. Katılımcı özelliklerine Göre Dağılım

Katılımcı özelliklerine çalışmaların dağılımı Şekil 5'te verilmiştir.

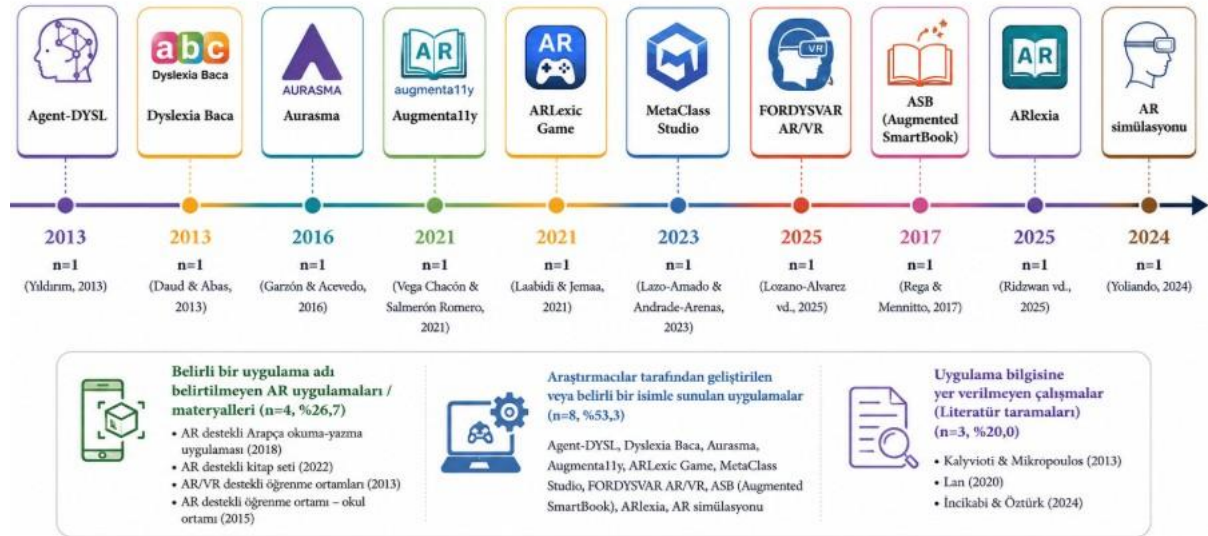


Şekil 5. Katılımcı Özelliklerine göre Yayınların Dağılımı

İncelenen çalışmaların katılımcı özellikleri değerlendirildiğinde, araştırmaların sekizinin (%53,3) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu grupta 1-6. sınıf öğrencileri ile yaklaşık 6-11 yaş aralığındaki katılımcıları kapsayan çalışmalar yer almaktadır. İki çalışmanın (%13,3) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle (12-14 yaş), iki çalışmanın (%13,3) ise yetişkin bireylerle (14 yaş ve üzeri) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca bir çalışmanın (%6,7) okul öncesi dönemdeki çocukları (4-6 yaş) kapsadığı belirlenmiştir.

3.4. Kullanılan AR Uygulamalarına Göre Dağılım

Sistemik derlemeye dâhil edilen yayınlarda kullanılan AR uygulamalarının dağılımı Şekil 6'da sunulmaktadır.



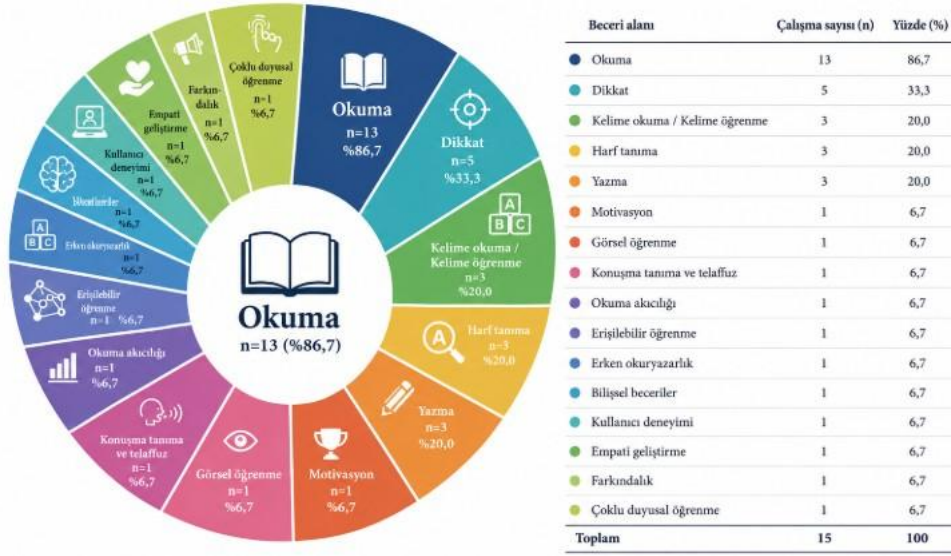
Şekil 6. Yayınlarda kullanılan AR uygulamalarının zaman çizelgesi

İncelenen çalışmalar değerlendirildiğinde, araştırmalarda farklı AR uygulamaları ve platformlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda Agent-DYSL, Dyslexia Baca, Aurasma, Augmenta11y, ARLexic Game, MetaClass Studio, FORDYSVAR AR/VR, ASB (Augmented SmartBook), ARlexia ve AR simülasyonu gibi uygulamalara yer verilmiştir. Bunun yanında bazı çalışmalarda belirli bir uygulama adı belirtilmeksizin AR destekli Arapça okuma-yazma uygulaması, AR destekli kitap seti ve AR/VR destekli öğrenme ortamları kullanılmıştır. Literatür taraması niteliğindeki çalışmalarda ise belirli bir artırılmış gerçeklik uygulaması rapor edilmemiştir.

Araştırmalarda kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamaları incelendiğinde, sekiz çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen veya belirli bir isimle sunulan artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı, dört çalışmada artırılmış gerçeklik destekli öğrenme ortamı veya materyallerine yer verildiği, üç çalışmada ise uygulama bilgisine yer verilmediği belirlenmiştir.

3.5. AR ile Geliştirilmeye Odaklanılan Becerilere Göre Dağılım

Sistematiik derlemeye dâhil edilen çalışmalarda AR uygulamalarıyla geliştirilmesi hedeflenen becerilerin dağılımı Şekil 7’de sunulmaktadır.



Şekil 7. Yayınlarda ele alınan AR uygulamalarının geliştirmeye odaklandığı becerilerin dağılımı

İncelenen çalışmalar değerlendirildiğinde, artırılmış gerçeklik uygulamalarının en çok okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Okuma becerisini sırasıyla dikkat, yazma, kelime okuma/kelime öğrenme, harf tanıma, motivasyon, görsel öğrenme, konuşma tanıma ve telaffuz, okuma akıcılığı, erişilebilir öğrenme, erken okuryazarlık, bilişsel beceriler, kullanıcı deneyimi, empati geliştirme, farkındalık ve çoklu duyuşal öğrenme becerileri izlemektedir.

Çalışmaların bazıları birden fazla beceriyi birlikte ele almıştır. Özellikle okuma becerisi; yazma, dikkat, harf tanıma ve kelime öğrenme gibi becerilerle birlikte incelenmiştir. Bunun yanında kullanıcı deneyimi, erişilebilir öğrenme, empati geliştirme ve farkındalık gibi beceri alanlarına odaklanan çalışmaların da bulunduğu belirlenmiştir.

3.6.1. Motivasyona İlişkin Bulgular

Sistematiik derlemeye dâhil edilen çalışmalarda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu desteklediğine yönelik bulgular rapor edilmiştir. Özellikle Hussain ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilen ARLexic Game uygulamasında oyunlaştırma temelli artırılmış gerçeklik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve okuma-yazma etkinliklerine aktif katılım sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Rega ve Mennitto (2017), Augmented SmartBook uygulamasının öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırdığını ve etkileşimli kitap kullanımının motivasyonu desteklediğini bildirmiştir. Ayrıca Bhatti ve arkadaşları (2020), artırılmış gerçeklik destekli kitap setlerinin öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirdiğini rapor ederken, Ridzwan ve arkadaşları (2025) öğrencilerin ARlexia uygulamasını tekrar kullanmak istediklerini ve uygulamayı ilgi çekici bulduklarını belirtmiştir.

3.6.2. Dikkate İlişkin Bulgular

Araştırmalarda artırılmış gerçeklik uygulamalarının dikkat becerilerini desteklediğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bhatti ve arkadaşları (2020), artırılmış gerçeklik destekli kitapların öğrencilerin dikkatini öğrenme materyaline yönlendirdiğini belirtmiştir. Hussain ve arkadaşları (2023), ARLexic Game uygulamasının dikkat becerisini desteklediğini rapor etmiştir. Lozano-Alvarez ve arkadaşları (2025) ise FORDYSVAR AR/VR uygulamasının dikkat ve bilişsel süreçler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu bildirmiştir. Ayrıca Rega ve Mennitto (2017), etkileşimli kitap uygulamasının görsel dikkat ve okuma sürecini desteklediğini ifade etmiştir.

3.6.3. Okuma Başarısına İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmaların büyük bölümünde artırılmış gerçeklik uygulamalarının okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu bulgular rapor edilmiştir. Athanaselis ve arkadaşları (2014), Agent-DYSL uygulamasının öğrencilerin okuma performansını geliştirdiğini belirtmiştir. Lin ve arkadaşları (2016), Aurasma destekli öğretimin okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını rapor etmiştir. Aborokbah (2021), artırılmış gerçeklik destekli Arapça okuma-yazma uygulamasının kelime okuma becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Daud ve Abas (2013) ise Dyslexia Baca uygulamasının erken okuryazarlık ve harf tanıma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Lazo-Amado ve Andrade-Arenas (2023), MetaClass Studio ile geliştirilen öğrenme ortamlarının okuma becerilerini desteklediğini; Lozano-Alvarez ve arkadaşları (2025) ise FORDYSVAR AR/VR uygulamasının okuma süreçlerine olumlu katkı sağladığını rapor etmiştir.

3.6.4. Kullanıcı Deneyimine İlişkin Bulgular

Kullanıcı deneyimine ilişkin bulgular sınırlı sayıda araştırmada incelenmiştir. Gupta ve arkadaşları (2021), Augmentally uygulamasının kullanıcı dostu arayüzü sayesinde bireyselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediğini ve okuma deneyimini kolaylaştırdığını bildirmiştir. Benzer şekilde Ridzwan ve arkadaşları (2025), öğrencilerin ARlexia uygulamasını kolay kullanılabilir ve tekrar kullanılmak istenen bir uygulama olarak değerlendirdiklerini rapor etmiştir.

3.6.5. Öğrenme Performansına İlişkin Bulgular

Araştırmalarda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme performansını desteklediğine ilişkin bulgular rapor edilmiştir. Athanaselis ve arkadaşları (2014), Agent-DYSL uygulamasının okuma performansını geliştirdiğini belirtmiştir. Lin ve arkadaşları (2016), Aurasma destekli öğretimin öğrencinin okuma başarısını artırdığını bildirmiştir. Daud ve Abas (2013), Dyslexia Baca uygulamasının erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Aborokbah (2021), artırılmış gerçeklik destekli uygulamanın kelime öğrenme sürecine katkı sağladığını rapor etmiştir. Ayrıca Lozano-Alvarez ve arkadaşları (2025) dikkat ve bilişsel becerilerde, Yoliando (2024) ise farkındalık ve empati geliştirme düzeyinde olumlu öğrenme çıktıları elde edildiğini bildirmiştir.

3.6.6. Bireyselleştirilmiş Öğrenmeye İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmalarda bireyselleştirilmiş öğrenmeye ilişkin bulgular özellikle kullanıcı odaklı artırılmış gerçeklik uygulamalarında rapor edilmiştir. Gupta ve arkadaşları (2021), Augmentally uygulamasının öğrencilerin bireysel hızlarına uygun öğrenme olanağı sağladığını belirtmiştir. Ridzwan ve arkadaşları (2025), kullanıcı deneyimine ilişkin değerlendirmelerde uygulamanın bireysel kullanım açısından olumlu özellikler taşıdığını ifade etmiştir. Ayrıca Kavala (2016) ile Kalyvoti ve Mikropoulos (2013) tarafından gerçekleştirilen literatür incelemelerinde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin bireyselleştirilmiş ve çoklu duyuşal öğrenme ortamları oluşturma potansiyeline sahip olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu sistematik derleme çalışmasında, disleksi alanında artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımını konu alan kuramsal ve deneysel araştırmalar sistematik olarak incelenmiştir. PRISMA 2020 rehberi doğrultusunda yürütülen inceleme süreci sonucunda dahil etme ölçütlerini karşılayan 15 çalışma değerlendirilmiştir.

İncelenen çalışmaların büyük bölümünün tasarım tabanlı araştırma deseninde yürütüldüğü, araştırmaların ağırlıklı olarak ilkökul çağındaki disleksili öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda farklı artırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirildiği; bu uygulamaların en çok okuma becerisini desteklemeye yönelik olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında yazma, dikkat, kelime öğrenme, harf tanıma, okuma akıcılığı, motivasyon, erişilebilir öğrenme, kullanıcı deneyimi, farkındalık ve empati geliştirme gibi farklı beceri alanlarının da artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla desteklenmeye çalışıldığı belirlenmiştir.

Araştırmalarda rapor edilen bulgular incelendiğinde, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu desteklediği, dikkat süreçlerine katkı sağladığı, okuma performansını geliştirdiği ve

öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirdiği görülmüştür. Ayrıca kullanıcı deneyimi ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye yönelik olumlu bulguların da araştırmalarda yer aldığı belirlenmiştir.

Bu sistematik derleme, disleksi alanında geliştirilen artırılmış gerçeklik uygulamalarını araştırma desenleri, katılımcı özellikleri, kullanılan uygulamalar, hedeflenen beceriler ve elde edilen bulgular açısından bütüncül olarak ortaya koymaktadır. Böylece alandaki mevcut araştırmaların genel görünümü sistematik biçimde sunulmuştur.

Bu sistematik derleme çalışmasında elde edilen bulgular, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin disleksi müdahalelerinde giderek daha fazla kullanılmaya başlandığını göstermektedir. İncelenen araştırmaların büyük bölümünün son beş yıl içerisinde yayımlanmış olması, eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin disleksi alanındaki uygulamalara da yansıdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çalışmaların önemli bir kısmının tasarım tabanlı araştırma niteliğinde olduğu, deneysel araştırmaların ise sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, artırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesine yönelik ilginin yüksek olmasına karşın, uygulamaların etkililiğini uzun süreli ve kontrollü araştırmalarla ortaya koyan kanıtların henüz sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin eğitim alanında giderek yaygınlaştığını, ancak etkililiğini ortaya koyan deneysel çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulayan güncel derlemelerle de örtüşmektedir (Avila-Garzon vd., 2021; Al-Ansi vd., 2023).

Araştırmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının en çok okuma becerisini geliştirmeye odaklandığı, bunun yanında dikkat, yazma, kelime öğrenme, harf tanıma ve motivasyon gibi becerilerin de desteklendiği belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda ortak olarak, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirdiği, öğrencilerin motivasyonunu desteklediği ve kullanıcı deneyimine olumlu katkı sağladığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin çoklu duyuşal öğrenme ortamları oluşturarak öğrenci katılımını ve öğrenme deneyimini desteklediğini bildiren araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Chang vd., 2022; Koumpouros, 2024).

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, disleksi alanında artırılmış gerçeklik teknolojilerinin etkililiğini farklı yaş gruplarında ve farklı okuryazarlık becerileri üzerinde inceleyen daha fazla deneysel araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli ve bireyselleştirilebilir artırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi ile bu uygulamaların sınıf içi öğretim süreçlerine entegrasyonunu inceleyen araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aborokbah, M. (2021). Using augmented reality to support children with dyslexia. *International Journal of Cloud Computing*, 10(1-2), 17-25. <http://doi.org/10.1504/IJCC.2021.113972>
- Açıkkapı, M. Ş. (2025). Disleksi için Yenilikçi Eğitim Teknolojileri: Artırılmış Gerçekliğin Rolü. *Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 37(1), 27-33.
- Al-Ansi, A.M.; Jabooob, M.; Garad, A.; Al-Ansi, A. Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Soc. Sci. Humanit. Open* 2023, 8, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>
- Al-Dokhny, A. A., Bukhamseen, A. M., & Drwish, A. M. (2022). Influence of assistive technology applications on dyslexic students: The case of Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *Education and information technologies*, 27(9), 12213–12249. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11090-9>
- Athanaselis, T., Bakamidis, S., Dologlou, I., Argyriou, E. N., & Symvonis, A. (2014). Making assistive reading tools user friendly: A new platform for Greek dyslexic students empowered by automatic speech recognition. *Multimedia tools and applications*, 68(3), 681-699. <https://doi.org/10.1007/s11042-012-1073-5>
- Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research. *Contemporary Educational Technology*, 13(3). <http://doi.org/10.30935/cedtech/10865>

- Bhatti, Z., Bibi, M., & Shabbir, N. (2020, January). Augmented reality based multimedia learning for dyslexic children. In *2020 3rd International Conference on Computing, Mathematics and Engineering Technologies (iCoMET)* (pp. 1-7). IEEE. 2020. <http://doi.org/10.1109/iCoMET48670.2020.9073879>
- Bozatlı, L., Aykutlu, H. C., Sivrikaya Giray, A., Ataş, T., Özkan, Ç., Güneydaş Yıldırım, B., & Görker, I. (2024). Children at Risk of Specific Learning Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(7), 759. <https://doi.org/10.3390/children11070759>
- Chang, H.-Y., Binali, T., Liang, J.-C., Chiou, G.-L., Cheng, K.-H., Lee, S. W.-Y., & Tsai, C.-C. (2022). Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. *Computers & Education*, 191, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104641>
- Daud, S. M., & Abas, H. (2013, December). 'Dyslexia Baca'mobile app--the learning ecosystem for dyslexic children. In *2013 international conference on advanced computer science applications and technologies* (pp. 412-416). IEEE. <http://doi.org/10.1109/ACSAT.2013.87>
- Edge, J., Terzopoulos, A., & Niolaki, G. Z. (2023). Systematic literature review: intervention programmes to support dyslexic children 5-13 years. *Patoss Bulletin*, 36(2).
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Use of augmented reality for students with educational needs: A systematic review (2016–2021). *Societies*, 12(2), 36. <https://doi.org/10.3390/soc12020036>
- IDA, 2025. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/> . Erişim 10.04.2026
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B.K. & Wright, S. Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-Perceptions of Children and Young People: a Systematic Review. *Curr Psychol* 40, 5595–5612 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
- Gupta, T., Aflatoony, L., & Leonard, L. (2021, October). Augmenta1ly: A reading assistant application for children with dyslexia. In *Proceedings of the 23rd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 1-3). <https://doi.org/10.1145/3441852.347653>
- Hussain, H., Faisal, C.M.N., Habib, M.A. et al. (2023). ARLexic game: an augmented reality-based serious game for training of dyslexic and dysgraphic children. *Virtual Reality* 27, 3649–3663. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00862-4>
- Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual environments and dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science*, 27, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.017>
- Karamanolis, P.; Tsinakos, A. Augmented Reality and Dyslexia: A New Approach in Teaching Students. In *Proceedings of the IABL2016: Blended Learning for the 21st Century Learner*, Kavala, Greece, 22–24 April 2016; pp. 102–110, ISBN 978-618-82543-0-5
- Koumpouros, Y. (2024). Revealing the true potential and prospects of augmented reality in education. *Smart Learning Environments* 11(2). <http://doi.org/10.1186/s40561-023-00288-0>
- Lazo-Amado, M., & Andrade-Arenas, L. (2023). Designing a Mobile Application for Children with Dyslexia in Primary Education Using Augmented Reality. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(2). <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i02.36869>
- Li, G., Luo, H., Chen, D., Wang, P., Yin, X., & Zhang, J. (2025). Augmented Reality in Higher Education: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Literature from 2000 to 2023. *Education Sciences*, 15(6), 678. <https://doi.org/10.3390/educsci15060678>
- Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016, June). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 103-111). Cham: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-40238-3_11

- Lozano-Álvarez, M., Rodríguez-Cano, S., Delgado-Benito, V., & García-Delgado, M. Á. (2025). Implementation and Evaluation of a VR/AR-Based Assistive Technology for Dyslexic Learners: An Exploratory Case Study. *Societies*, 15(8), 215. <https://doi.org/10.3390/soc15080215>
- Motejlek, J., & Alpay, E. (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education. *IEEE transactions on learning technologies*, 14(3), 415-429.
- Norris, H. & Joseph, H., (2021). Dyslexia: A Brief Summary of Key Research. Salvesen Mindroom Centre, Edinburgh, UK.
- Polychroni F, Antoniou A-S, Kofa O and Charitaki G (2024) Reading self-concept, trait emotional intelligence and anxiety of primary school children with dyslexia. *Front. Educ.* 9:1371627. <http://doi.org/10.3389/feduc.2024.1371627>
- Rega, A., & Mennitto, A. (2017). Augmented reality as an educational and rehabilitation support for developmental dyslexia. In *ICERI2017 proceedings* (pp. 6969-6972). IATED. <http://doi.org/10.21125/iceri.2017.1828>
- Ridzwan, E. H. M., Husni, H., & Na'in, N. M. (2025). Designing for Dyslexia: Challenges and Insights into Interaction Design in Augmented Reality. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(6). <http://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.6.2324>
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion: A systematic review on the last decade. *Frontiers in Psychology*, 10, 1835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Yaacob, H., Zakariya, N. Z., & Mohd Rashid, S. M. (2024). Technology-based interventions for dyslexic children: A systematic literature review (SLR). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(2), 574-595. <http://doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i2/20826>
- Yoliando F. (2024) Exploring Emotional Engagement in Augmented Reality Simulation of the Seven Dyslexia Visual Distortion ISSN: 2436-0503 – The Kyoto Conference on Arts, Media & Culture 2024: Official Conference Proceedings (pp. 683-690) <https://doi.org/10.22492/issn.2436-0503.2024.58>

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Algılarına Göre Aile İnternet Tutumlarının İncelenmesi

Examination of Family Internet Attitudes According to the Perceptions of 4th Grade Primary School Students

Gizem ÇAVUŞOĞLU

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD Yüksek Lisans Sakarya Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5494-6474>

y257048010@sakarya.edu.tr

Samet KAYAHAN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD Yüksek Lisans Sakarya Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0001-0253>

y257048013@sakarya.edu.tr

Emrah BİLGİÇ

Dr. Öğretim Üyesi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD Sakarya, Türkiye
Sakarya Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6186-6786>

ebilgic@sakarya.edu.tr

Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD Sakarya, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8839-0431>

mbektas@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile internet tutumlarını belirlemek ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, nicel yöntemlerden tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunu Sakarya ve Düzce illerinde öğrenim gören 210 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ve “Aile İnternet Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek “aile kontrolü” ve “aile yakınlığı” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis H testleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin aile internet tutumlarını genel olarak orta düzeyde algıladıklarını ve aile yakınlığı boyutunun aile kontrolüne göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, internet kullanım süresi, kullanım amacı, internetin kullanıldığı yer, cihaz türü, internet kullanım zamanı, tehlike bilgilendirme düzeyi, müdahale biçimi ve internet kullanım kurallarının belirlenme süreci gibi değişkenlerin aile internet tutumlarını çeşitli düzeylerde anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir. Buna karşılık evde internet bağlantısının varlığı, aile ile birlikte internet kullanma durumu, ebeveynin telefonla meşgul olması ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Özellikle aile içi iletişim, birlikte karar verme ve rehberlik temelli tutumların öğrencilerin algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak, dijital ebeveynliğin yalnızca kontrol temelli değil, aynı zamanda iletişim ve rehberlik boyutunu içeren bütüncül bir yapı olduğu ve çocukların bu tutumları farklı değişkenlere bağlı olarak farklı şekillerde algıladığı

ortaya konulmuştur. Araştırma, çocuk bakış açısını merkeze alması bakımından alan yazına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital ebeveynlik, internet tutumu, aile kontrolü, aile yakınlığı, güvenli internet kullanımı, ilkököl öğrencileri

ABSTRACT

The aim of this study is to determine primary school 4th grade students' perceptions of their families' attitudes toward internet use and to examine whether these attitudes differ according to various variables. The study was conducted using a quantitative survey design, and the sample consisted of 210 4th grade students attending primary schools in the provinces of Sakarya and Düzce. Data were collected using a personal information form and the "Family Internet Attitude Scale," which consists of two sub-dimensions: "family control" and "family closeness." Descriptive statistics, Mann–Whitney U test, and Kruskal–Wallis H test were used for data analysis. The findings indicate that students generally perceive their families' internet attitudes at a moderate level, with family closeness scores higher than family control scores. It was found that several variables, including gender, daily internet usage duration, purpose of internet use, place of use, type of device, timing of use, type of parental guidance regarding online risks, and decision-making regarding internet rules, significantly affect students' perceptions of family internet attitudes. On the other hand, no significant differences were found for variables such as having an internet connection at home, frequency of using the internet together with family, and parents' phone usage behavior. Overall, the results suggest that digital parenting is a multidimensional construct that includes not only control but also communication and guidance, and that children's perceptions of these attitudes vary depending on different contextual factors. The study contributes to the literature by focusing on children's perspectives in the context of family internet use.

Keywords: Digital parenting, internet attitude, family control, family closeness, safe internet use, primary school students

Giriş

21.yüzyılda dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve internet erişiminin yaygınlaşması, bireylerin günlük yaşam pratiklerinde köklü dönüşümlere yol açmıştır. Günümüzde çocuklar; eğitimden eğlenceye, iletişime bilgiye erişime kadar pek çok alanda interneti aktif biçimde kullanmaktadır. Dijital ortamlar, çocuklara öğrenme fırsatları, yaratıcılık gelişimi ve bilgiye hızlı erişim gibi önemli avantajlar sunarken; beraberinde çeşitli riskleri de getirmektedir (Livingstone ve Smith, 2014; Wartella vd., 2016). Bu riskler nedeniyle çocukların dijital mecraları güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri, günümüzün en kritik eğitim ve aile disiplini konularından biri haline gelmiştir.

Çocukların internet kullanım sürecinde karşılaşılabilecekleri riskler çok boyutlu bir yapı göstermektedir. Uygunsuz içeriklere maruz kalma, şiddet ve pornografik unsurlarla karşılaşma, aşırı kullanım sonucu gelişen dijital bağımlılık, siber zorbalık ve kişisel verilerin istismarı bu riskler arasında öne çıkmaktadır (Holloway, Green ve Livingstone, 2013; Twenge ve Campbell, 2018). Türkiye’de yapılan çalışmalar da çocukların çevrimiçi ortamlarda siber mağduriyet yaşama ve kontrolsüz içeriklerle karşılaşma riskinin, dijital okuryazarlık düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2020; Günüş, 2017). Bununla birlikte, dijital platformlardaki hedefli reklamlar ve oyun içi satın alma yönlendirmeleri de çocuklar açısından önemli ticari riskler oluşturmaktadır (Brand vd., 2019).

Küresel eğilimlerle paralel biçimde, Türkiye’de yapılan araştırmalar çocukların dijital teknolojilerle her geçen gün daha erken yaşlarda tanıştığını göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022) verilerine göre, çocukların büyük çoğunluğu interneti düzenli olarak kullanmakta ve kullanım yaşı giderek düşmektedir. Bu durum, çocukların çevrimiçi risklere daha savunmasız hale gelmesine neden olmaktadır. Özellikle somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş sürecinde bulunan ilkököl 4. sınıf öğrencileri, hem akademik sorumlulukları hem de oyun odaklı eğilimleri nedeniyle internetle yoğun bir etkileşim içindedir. Bu yaş grubunun internet kullanım alışkanlıklarının incelenmesi, ailelerin müdahale stratejilerinin belirlenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Öztürk ve Ayas, 2021).

Çocukların sınırlı çevrimiçi deneyimleri ve henüz tam olarak olgunlaşmamış bilişsel gelişim düzeyleri, dijital risklere karşı öz-koruma becerilerinin yetersiz kalmasına yol açabilmektedir (Marengo,

Sindermann ve Elhai, 2020). Nitekim çocuğa ebeveynlik yapmak yalnızca teknolojik araçları sunmakla sınırlı olmayıp, aktif rehberlik sürecini de içermektedir (Canbek ve Sarioğlu, 2007). Bu noktada ebeveyn rehberliği ve denetimi, çocukların dijital dünyadaki deneyimlerinde koruyucu bir kalkan işlevi görmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin izleme, yönlendirme ve sınırlandırma temelli müdahalelerinin çocukların çevrimiçi mağduriyet yaşama olasılığını anlamlı düzeyde azalttığını ortaya koymaktadır (Hiniker vd., 2016; Madell ve Muncer, 2020). Ayrıca yapılan çalışmalar, dijital ebeveynlik programları ve eğitimin desteğiyle ebeveyn ile çocuk ilişkisine olumlu katkı sağladığı ve çocuklarda davranışsal problemleri azaltmada olumlu etkiler sağladığını göstermektedir (Pisani Altafım vd., 2024). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin, çocukların güvenli internet kullanım davranışlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Erdem ve Karaduman, 2022). Benzer biçimde, Türkiye’de yapılan araştırmalarda ebeveynlerin dijital farkındalık seviyelerinin çocukların internet ve dijital araçların kullanım durumlarında olabildiği de ortaya konmuştur (Manap ve Durmuş, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı’nın dijital okuryazarlık ve güvenli internet kullanımına yönelik geliştirdiği politika ve uygulamalar, çocukların bilinçli teknoloji kullanımının desteklenmesinde okul ve aile iş birliğinin belirleyici rolünü vurgulamaktadır (MEB, 2023). Benzer şekilde, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından yürütülen güvenli internet çalışmaları da çocukların dijital ortamlarda daha bilinçli hareket edebilmeleri için aile rehberliği ve farkındalığın önemine dikkat çekmektedir (BTK, 2022).

Alan yazında bu süreçler “dijital ebeveynlik” kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Dijital ebeveynlik; ebeveynlerin çocuklarının dijital ayak izlerini izlemeleri, kullanım kuralları belirlemeleri ve olası risklere karşı proaktif stratejiler geliştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Smahel vd., 2020). Bu kapsamda uygulamalar, içerik kısıtlama ve süre yönetimi gibi teknik denetimlerin yanı sıra çocukla kurulan açık iletişim ve rehberliği de içermektedir (Nikken ve Jansz, 2014; Sonck, Nikken ve de Haan, 2013). Dolayısıyla dijital ebeveynlik, yalnızca sınırlayıcı bir yaklaşım değil; çocuğun dijital dünyada sağlıklı ve güvenli bir şekilde var olabilmesi için gerekli teknik ve duygusal desteğin bütünüdür (Şahin ve Başpınar, 2021).

Bu çerçevede, ebeveynlerin internet kullanımına yönelik tutumları ve denetim uygulamalarının çocuklar üzerindeki yansımalarının incelenmesi önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Literatür incelemeleri, dijital ebeveynlik alanının hala gelişmekte olduğunu, ölçüm araçlarının ve kapsamlı değişkenlerin sınırlı olduğunu, farklı aile yapıları ve özellikle çocukların algıları gibi perspektiflerin yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Modecki vd., (2022), dijital ebeveynlik literatüründe pozitif teknoloji kullanımının, aile içi karşılıklı etkileşim süreçlerinin ve sosyal destek ağlarının yeterince ele alınmadığını vurgularken; Altunbaş ve Yüksel Şahin (2025) ise Türkiye’deki çalışmaların büyük ölçüde nicel yöntemlerle sınırlı kaldığını, nitel ve karma yöntemlere dayalı araştırmaların yanı sıra çocuk bakış açısını merkeze alan çalışmaların da yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin internet kullanımına yönelik tutumlarını nasıl algıladıklarının incelenmesi, alan yazındaki bu boşlukları doldurması açısından önem taşımaktadır.

Dijital teknolojilerin erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin yaşamında merkezi bir konuma yerleşmesi, çocukların gelişim süreçlerini çok yönlü biçimde etkilemektedir. Bu süreç, bir yandan öğrenme ve bilgiye erişim açısından önemli fırsatlar sunarken; diğer yandan siber zorbalık, uygunsuz içeriklere maruz kalma ve dijital bağımlılık gibi çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımına yönelik sergiledikleri denetim, kısıtlama ve rehberlik temelli tutumlar, söz konusu risklere karşı önemli bir koruyucu mekanizma olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin algılarına göre aile internet tutumlarını belirlemek ve bu tutumların öğrencilerin ve ailelerin çeşitli özelliklerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin algılarına göre aile internet tutumları (aile kontrolü ve aile yakınlığı) hangi düzeydedir?
2. Aile internet tutumları öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Aile internet tutumları öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Aile internet tutumları öğrencilerin internet kullanım amacına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Aile internet tutumları öğrencilerin interneti kullandıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Aile internet tutumları kullanılan cihaz türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Aile internet tutumları internet kullanım zamanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Aile internet tutumları ailenin internet tehlikelerine yönelik bilgilendirme düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Aile internet tutumları internet kullanımına yönelik kuralların belirlenme biçimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Aile internet tutumları internet kullanımına müdahale biçimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ailelerinin internet kullanımına yönelik tutumlarını mevcut durum içinde betimlemeye olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde ilkökullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun (kolayda) örnekleme yöntemiyle belirlenen Sakarya ve Düzce illerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 210 öğrencinin demografik ve internet kullanım özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %52,9'unun kız, %47,1'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde internet bağlantısı bulunduğu (%78,6), küçük bir kısmının ise internet bağlantısına sahip olmadığı (%21,4) belirlenmiştir. İnternete erişimde en çok kullanılan aracın akıllı telefon (%42,9) olduğu, bunu tablet (%38,6) ve bilgisayarın (%18,6) takip ettiği görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi açısından öğrencilerin yarısından fazlasının (%52,9) 1–2 saat aralığında internet kullandığı, %24,3'ünün 1 saatten az, %20'sinin 3–4 saat ve %2,9'unun ise 5 saat ve üzeri internet kullandığı tespit edilmiştir. İnternet kullanım amaçları incelendiğinde öğrencilerin en çok oyun oynama (%35,7) ve video izleme (%32,9) amaçlarıyla interneti kullandıkları, bunun yanında ödev ve araştırma (%25,7) ile sosyal medya/sohbet (%5,7) amaçlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin internet kurallarına ilişkin tutumlarında büyük çoğunluğun (%84,3) ailelerini dinlediği, küçük bir grubun ise arkadaşlarını (%11,4) veya kendilerini (%4,3) esas aldığı belirlenmiştir. İnterneti en çok kullandıkları yerin çoğunlukla salon ya da aile yanında (%48,6) ve kendi odaları (%42,9) olduğu, az bir kısmının ise dışarıda (%8,6) internet kullandığı görülmektedir. Kullanılan cihazın sahipliği incelendiğinde öğrencilerin %45,7'sinin kendine ait cihaz kullandığı, %38,6'sının aileden ödünç aldığı ve %14,3'ünün ortak cihaz kullandığı belirlenmiştir. İnternet kullanımı sırasında sorun yaşandığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70,0) durumu aileleriyle paylaştığı, %12,9'unun sorunu gizlediği veya kapattığı, yine %12,9'unun kendisinin çözmeye çalıştığı ve %4,3'ünün arkadaşına danıştığı görülmektedir. İnternet kullanım kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin %55,7'sinin aileleriyle birlikte karar verdiği, %27,1'inde kuralları ailenin belirlediği ve %17,1'inde ise herhangi bir kural bulunmadığı anlaşılmaktadır. Aile ile birlikte internet kullanım durumuna bakıldığında öğrencilerin %48,6'sının çok nadir birlikte kullandığı, %30'unun sık sık birlikte kullandığı ve %21,4'ünün tek başına internet kullandığı belirlenmiştir. İnternet kullanım zamanına ilişkin olarak öğrencilerin %45,7'sinin interneti ödevden sonra kullandığı, %34,3'ünün belirli saatlerde ve %20'sinin istediği zaman internet kullandığı görülmektedir. Evde bulunan cihaz sayısı açısından öğrencilerin %45,7'sinin evinde dört ve üzeri cihaz bulunduğu, %37,1'inde 2–3 cihaz olduğu ve %17,1'inde yalnızca bir cihaz bulunduğu tespit edilmiştir. Ailelerin internet güvenliği konusunda çocuklarına en çok tanımadıklarıyla konuşmama (%40,0) ve uygunsuz içeriklere dikkat etme (%38,6) konularında uyarılarda bulunduğu görülürken, %7,1 oranında ailelerin bu konuda hiç bilgilendirme

yapmadığı belirlenmiştir. Ailelerin koruma programı kullanımı incelendiğinde %38,6'sının koruma programı kullanmadığı, %28,6'sının kullandığı ve %32,9'unun bu konuda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Ailenin interneti engelleme biçimleri arasında cihaz alma (%40,0) ve süre uyarısı (%40,0) en yaygın yöntemler olarak öne çıkarken, Wi-Fi kapatma (%10,0) ve hiç müdahale etmeme (%10,0) daha düşük oranlarda kalmıştır. Son olarak, ebeveynlerin telefonla meşgul olması durumunda öğrencilerin %58,6'sının üzüldüğü, %22,9'unun rahatsız olmadığı ve %18,6'sının ise bu duruma karşılık olarak kendi cihazıyla ilgilenmeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Veriler, iki bölümden oluşan veri toplama araçları aracılığıyla toplanmıştır. İlk bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” yer almıştır. Bu formda öğrenci ve ailesinin internet kullanım alışkanlıkları ile cinsiyet gibi demografik bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde veriler, Ayas ve Horzum (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Aile İnternet Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek van Rooij ve van den Eijden (2007) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Valcke vd. (2010) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçek 25 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır: “aile kontrolü” (11 madde) ve “aile yakınlığı” (14 madde). Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. KMO katsayısı .93, Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2=5148.92$, $p<.001$) olarak bulunmuştur. DFA sonuçları ($\chi^2/sd=1.92$, RMSEA=0.048, CFI=0.99) model uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları toplam ölçek için .94, aile kontrolü için .86 ve aile yakınlığı için .92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca iki yarı güvenirlik katsayıları da yeterli düzeydedir (Spearman-Brown = .82). Veriler yüz yüze toplanmış ve IBM SPSS Statistics programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veri seti eksik veri ve aykırı değerler açısından incelenmiştir. Normallik dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile değerlendirilmiştir. Betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Değişkenler arası farklılıkların incelenmesinde dağılımın normal olmaması nedeniyle iki kategorili değişkenlerde Mann Whitney-U, ikiden fazla kategorili değişkenlerde ise Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. BULGULAR

Tablo 1. Aile internet tutum ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek / Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Aile Kontrolü	210	2,25	0,87
Aile Yakınlığı	210	3,00	1,10
Tüm Ölçek	210	2,67	0,90

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Aile İnternet Tutum Ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{X} = 2,67$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin ailelerinin internet kullanımına yönelik tutumlarını orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, Aile Yakınlığı boyutunun ortalamasının ($\bar{X} = 3,00$) ile Aile Kontrolü boyutunun ortalamasından ($\bar{X} = 2,25$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin aileleriyle internet kullanımı konusunda iletişim, destek alma, birlikte karar verme ve danışma gibi yakınlık temelli etkileşimleri; denetim, sınır koyma ve kontrol uygulamalarına kıyasla daha fazla algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 2. Cinsiyete göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	Z	p
Aile Kontrolü	Kız	111	117,01	4216,50	-2,912	,004*
	Erkek	99	92,59			
Aile Yakınlığı	Kız	111	116,24	4302,00	-2,715	,007*
	Erkek	99	93,45			
Tüm Ölçek	Kız	111	118,35	4068,00	-3,247	,001*
	Erkek	99	91,09			

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması (117,01), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (92,59) daha yüksektir. Yapılan Mann–Whitney U testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin aileleri tarafından internet kullanım süreçlerinde erkek öğrencilere göre daha fazla kontrol edildiğini düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde aile yakınlığı alt boyutunda da kız öğrencilerin sıra ortalamasının (116,24) erkek öğrencilerden (93,45) daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre kız öğrenciler aileleriyle internet kullanımı konusunda daha fazla iletişim, destek ve yakınlık algılamaktadır. Ölçeğin toplam puanı incelendiğinde de kız öğrencilerin sıra ortalaması (118,35), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (91,09) daha yüksektir. Mann–Whitney U testi sonucu bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin aile internet tutumlarını hem kontrol hem de yakınlık açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 3. Evde internet bağlantısı durumuna göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Mann–Whitney U testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	İnternet Bağlantısı	N	Sıra Ort.	U	Z	p
Aile Kontrolü	Evet	165	101,35	3028,50	-1,896	,058
	Hayır	45	120,70			
Aile Yakınlığı	Evet	165	109,45	3060,00	-1,807	,071
	Hayır	45	91,00			
Tüm Ölçek	Evet	165	106,37	3568,50	-,399	,690
	Hayır	45	102,30			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının evde internet bağlantısının bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda evde internet bağlantısı bulunmayan öğrencilerin sıra ortalaması (120,70), bağlantısı bulunan öğrencilerden (101,35) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde aile yakınlığı alt boyutunda evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin sıra ortalaması (109,45), bağlantısı bulunmayan öğrencilerden (91,00) daha yüksek olmasına rağmen bu fark da anlamlı bulunmamıştır. Ölçeğin toplam puanı açısından da evde internet bağlantısı olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin ailelerinin internet kullanımına yönelik kontrol ve yakınlık tutumlarının, evde internet bağlantısının bulunup bulunmamasına göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. İnternete bağlanılan araç türüne göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Araç	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Bilgisayar	39	112,19	4,975	2	,083
	Tablet	81	114,22			
	Akıllı telefon	90	94,75			
Aile Yakınlığı	Bilgisayar	39	115,77	13,449	2	,001*
	Tablet	81	120,17			

	Akıllı telefon	90	87,85			
Tüm Ölçek	Bilgisayar	39	113,92	13,022	2	,001*
	Tablet	81	120,61			
	Akıllı telefon	90	88,25			

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internete bağlanılan araç türüne göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda öğrencilerin sıra ortalamaları bilgisayar (112,19), tablet (114,22) ve akıllı telefon (94,75) kullanımına göre farklılık göstermekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna karşın aile yakınlığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın tablet kullanan öğrencilerde (120,17), ardından bilgisayar kullanan öğrencilerde (115,77) olduğu; en düşük puanın ise akıllı telefon kullanan öğrencilerde (87,85) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Toplam puan sıra ortalamalarının tablet kullanan öğrencilerde (120,61) daha yüksek olduğu, akıllı telefon kullanan öğrencilerde ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, internete daha çok tablet veya bilgisayar aracılığıyla bağlanan öğrencilerin aileleriyle internet kullanımı konusunda daha fazla iletişim ve yakınlık algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 5. Günlük internet kullanım süresine göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Günlük kullanım süresi	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	1 saatten az	51	102,94	15,605	3	,001*
	1-2 saat	111	117,86			
	3-4 saat	42	74,75			
	5 saat ve üzeri	6	113,75			
Aile Yakınlığı	1 saatten az	51	106,56	5,786	3	,122
	1-2 saat	111	111,91			
	3-4 saat	42	85,89			
	5 saat ve üzeri	6	115,25			
Tüm Ölçek	1 saatten az	51	106,91	10,080	3	,018*
	1-2 saat	111	114,54			
	3-4 saat	42	79,68			
	5 saat ve üzeri	6	107,00			

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının günlük internet kullanım süresine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın 1-2 saat internet kullanan öğrencilerde (117,86) olduğu, en düşük puanın ise 3-4 saat internet kullanan öğrencilerde (74,75) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, orta düzey internet kullanımına sahip öğrencilerin

aileleri tarafından daha fazla kontrol edildiği algısına sahip olabileceğini göstermektedir. Aile yakınlığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, günlük internet kullanım süresinin aile ile iletişim ve yakınlık algısını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir. Ölçeğin toplam puanı açısından değerlendirildiğinde ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en düşük puanın 3–4 saat internet kullanan öğrencilerde (79,68) olduğu, en yüksek puanların ise 1–2 saat ve 5 saat üzeri kullanan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, günlük internet kullanım süresinin özellikle aile kontrolü algısını ve toplam aile internet tutumunu etkilediği, ancak aile yakınlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. İnternet kullanım amacına göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kullanım amacı	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Ödev araştırma	54	124,25	20,140	3	,000*
	Sosyal medya sohbet	12	149,75			
	Oyun oynamak	75	104,60			
	Video izlemek	69	84,11			
Aile Yakınlığı	Ödev araştırma	54	116,00	4,523	3	,210
	Sosyal medya sohbet	12	108,50			
	Oyun oynamak	75	108,50			
	Video izlemek	69	93,50			
Tüm Ölçek	Ödev araştırma	54	119,42	8,649	3	,034*
	Sosyal medya sohbet	12	125,38			
	Oyun oynamak	75	106,58			
	Video izlemek	69	89,98			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internet kullanım amacına göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın sosyal medya/sohbet amaçlı internet kullanan öğrencilerde (149,75), ardından ödev/araştırma yapan öğrencilerde (124,25) olduğu; en düşük puanın ise video izleyen öğrencilerde (84,11) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, özellikle sosyal medya ve iletişim amaçlı kullanımın aile kontrolü algısını artırabileceğini göstermektedir. Aile yakınlığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, internet kullanım amacının aile ile iletişim ve yakınlık algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin

olmadığını göstermektedir. Ölçeğin toplam puanı açısından değerlendirildiğinde ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın sosyal medya/sohbet (125,38) ve ödev/araştırma (119,42) gruplarında olduğu, en düşük puanın ise video izleyen öğrencilerde (89,98) olduğu görülmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, internet kullanım amacının özellikle aile kontrolü algısını ve toplam aile internet tutumunu etkilediği, ancak aile yakınlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. İnternet kullanım kurallarında kimi dinlediğine göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kimi dinliyor	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Kendimi	9	129,00	1,610	2	,447
	Arkadaşlarımı	24	109,63			
	Ailemi	177	103,75			
Aile Yakınlığı	Kendimi	9	125,00	1,747	2	,418
	Arkadaşlarımı	24	114,88			
	Ailemi	177	103,24			
Tüm Ölçek	Kendimi	9	126,50	2,434	2	,296
	Arkadaşlarımı	24	117,88			
	Ailemi	177	102,75			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internet kullanım kurallarında kimi dinlediklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda, farklı gruplar arasında sıra ortalamaları açısından bazı farklılıklar bulunmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde aile yakınlığı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı durum ölçeğin toplam puanı için de geçerlidir. Bu bulgular, öğrencilerin internet kullanım kurallarını belirlerken kimi dinlediklerinin (kendisi, arkadaşları veya ailesi) aile internet tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. İnternetin kullanıldığı yere göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kullanım yeri	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Kendi odasında	90	92,40	7,653	2	,022*
	Salonda aile yanında	102	116,62			
	Dışarıda	18	108,00			
Aile Yakınlığı	Kendi odasında	90	89,05	12,928	2	,002*
	Salonda aile yanında	102	115,12			
	Dışarıda	18	133,25			
Tüm Ölçek	Kendi odasında	90	89,85	11,427	2	,003*

Salonda aile yanında	102	114,94
Dışarıda	18	130,25

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının interneti kullandıkları yere göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın salonda aile yanında internet kullanan öğrencilerde (116,62) olduğu, en düşük puanın ise kendi odasında tek başına internet kullanan öğrencilerde (92,40) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, aile yanında internet kullanımının daha yüksek kontrol algısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile yakınlığı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. En yüksek sıra ortalamasının dışarıda internet kullanan öğrencilerde (133,25) olduğu, ardından salonda aile yanında kullanan öğrencilerin (115,12) geldiği; en düşük puanın ise kendi odasında kullanan öğrencilerde (89,05) olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam puanı açısından da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek toplam puanların dışarıda ve salonda internet kullanan öğrencilerde, en düşük puanların ise kendi odasında internet kullanan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, internetin aile yanında veya sosyal ortamlarda kullanılması durumunda aile kontrolü ve aile yakınlığı algısının arttığı, buna karşılık internetin bireysel alanlarda (özellikle kendi odasında) kullanımının bu algıları azalttığı söylenebilir.

Tablo 9. Kullanılan cihaz türüne göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal– Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cihaz türü	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
PAGEBREAK						
Aile Kontrolü	Kendi cihazı	96	93,45	7,491	2	,024*
	Aile cihazı	81	108,33			
	Ortak cihaz	30	126,05			
Aile Yakınlığı	Kendi cihazı	96	105,73	0,822	2	,663
	Aile cihazı	81	105,33			
	Ortak cihaz	30	94,85			
Tüm Ölçek	Kendi cihazı	96	101,00	0,479	2	,787
	Aile cihazı	81	106,00			
	Ortak cihaz	30	108,20			

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının kullandıkları cihaz türüne göre yalnızca aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın evde ortak kullanılan cihazı kullanan öğrencilerde (126,05) olduğu, ardından aile cihazını kullanan öğrencilerin (108,33) geldiği; en düşük puanın ise kendi cihazını kullanan öğrencilerde (93,45) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ortak cihaz kullanımının aile kontrolü algısını artırdığını göstermektedir. Buna karşın aile yakınlığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanı açısından da cihaz türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kullanılan cihaz türünün özellikle aile kontrolü algısını etkilediği, ancak aile yakınlığı ve toplam tutum üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir.

Tablo 10. İnternette sorunla karşılaşıldığında verilen tepkiye göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Tepki türü	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
-------------------	------------	---	-----------	--------------	----	---

Aile Kontrolü	Korkar, kimseye söylemem	27	108,00	5,162	3	,160
	Aileme anlatırım	147	106,48			
	Kendi çözerim	27	112,33			
<u>PAGEBREAK</u>						
	Arkadaşıma sorarım	9	61,50			
Aile Yakınlığı	Korkar, kimseye söylemem	27	69,17	13,916	3	,003*
	Aileme anlatırım	147	113,55			
	Kendi çözerim	27	106,67			
	Arkadaşıma sorarım	9	79,50			
Tüm Ölçek	Korkar, kimseye söylemem	27	73,33	12,154	3	,007*
	Aileme anlatırım	147	112,11			
	Kendi çözerim	27	112,33			
	Arkadaşıma sorarım	9	73,50			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internette sorunla karşılaştıklarında verdikleri tepkiye göre aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılık gösterdiği, ancak aile kontrolü boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın aile yakınlığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın aileye anlatan öğrencilerde (113,55) olduğu, en düşük puanın ise korkup kimseye söylemeyen öğrencilerde (69,17) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ailesine başvuran ve kendi başına çözmeye çalışan öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu; arkadaşına danışan ve korkup kimseye söylemeyen öğrencilerin ise daha düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, internet ortamında karşılaşılan sorunlara verilen tepkinin özellikle aile ile iletişim ve yakınlık algısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ailesine danışan öğrencilerin daha yüksek aile yakınlığı algısına sahip olmaları, aile içi iletişimin bu tür durumlarda destekleyici bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Tablo 11. İnternet kullanım kurallarının belirlenmesinde fikrin etkisine göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Fikir durumu	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
<u>PAGEBREAK</u>						

Aile Kontrolü	Evet, birlikte karar veririz	117	113,65	5,060	2	,080
	Hayır, aile belirler	57	97,92			
	Kural yok	36	91,00			
Aile Yakınlığı	Evet, birlikte karar veririz	117	124,31	36,200	2	,000*
	Hayır, aile belirler	57	98,32			
	Kural yok	36	55,75			
Tüm Ölçek	Evet, birlikte karar veririz	117	121,88	28,595	2	,000*
	Hayır, aile belirler	57	100,21			
	Kural yok	36	60,63			

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internet kullanım kurallarının belirlenmesinde fikirlerinin alınıp alınmamasına göre aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılık gösterdiği, ancak aile kontrolü boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın aile yakınlığı alt boyutunda oldukça güçlü bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın aile ile birlikte karar veren öğrencilerde (124,31) olduğu, en düşük puanın ise evinde kural olmayan öğrencilerde (55,75) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ailesiyle birlikte karar veren öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu, kural olmayan grupta ise puanların belirgin şekilde düştüğü görülmektedir. Bu bulgular, internet kullanım kurallarının aile ile birlikte belirlenmesinin aile yakınlığı algısını ve genel aile internet tutumunu önemli ölçüde güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle karar süreçlerine çocuğun dahil edilmesi, aile içi iletişimi ve etkileşimi artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 12. Aile ile birlikte internet kullanma durumuna göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Birlikte kullanım	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Evet, sık sık	63	110,00	1,303	2	,521
PAGEBREAK						
	Çok nadir	102	106,56			
	Hayır, tek başıma	45	96,80			
Aile Yakınlığı	Evet, sık sık	63	113,07	1,610	2	,447
	Çok nadir	102	103,78			
	Hayır, tek başıma	45	98,80			
Tüm Ölçek	Evet, sık sık	63	112,86	1,921	2	,383

Çok nadir	102	104,93
Hayır, tek başıma	45	96,50

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının aile ile birlikte internet kullanma durumuna göre aile kontrolü, aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde aile yakınlığı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı durum ölçeğin toplam puanı için de geçerlidir. Bu bulgular, aile ile birlikte internet kullanım sıklığının öğrencilerin aile internet tutum algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 13. İnternet kullanım zamanına göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kullanım zamanı	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Ödevden sonra	96	100,11	9,073	2	,011*
	Belirli saatlerde	72	122,06			
	İstediğim zaman	42	89,43			
Aile Yakınlığı	Ödevden sonra	96	95,66	16,318	2	,000*
	Belirli saatlerde	72	128,63			
	İstediğim zaman	42	88,36			
Tüm Ölçek	Ödevden sonra	96	96,13	15,415	2	,000*
	Belirli saatlerde	72	127,94			
PAGEBREAK						
	İstediğim zaman	42	88,46			

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internet kullanım zamanına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın belirli saatlerde internet kullanan öğrencilerde (122,06) olduğu, en düşük puanın ise istediği zaman internet kullanan öğrencilerde (89,43) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde aile yakınlığı alt boyutunda da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En yüksek sıra ortalamasının belirli saatlerde internet kullanan öğrencilerde (128,63) olduğu, en düşük puanın ise istediği zaman internet kullanan öğrencilerde (88,36) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanı açısından da anlamlı farklılık bulunmaktadır. En yüksek puanların belirli saatlerde internet kullanan öğrencilerde, en düşük puanların ise kontrolsüz şekilde (istediği zaman) internet kullanan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, internet kullanım zamanının özellikle aile kontrolü ve aile yakınlığı algısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Belirli zamanlarda internet kullanımına izin verilmesi, ailelerin hem kontrol mekanizmasını daha sistemli yürüttüğünü hem de çocukla iletişimi daha yapılandırılmış hale getirdiğini düşündürmektedir.

Tablo 14. Evdeki internet erişim cihazı sayısına göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cihaz sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	1 cihaz	36	89,75	7,817	2	,020*
	2–3 cihaz	78	120,04			
	4 ve üzeri	96	99,59			
Aile Yakınlığı	1 cihaz	36	110,88	2,126	2	,345
	2–3 cihaz	78	111,21			
	4 ve üzeri	96	98,84			
Tüm Ölçek	1 cihaz	36	102,13	3,000	2	,223
	2–3 cihaz	78	114,85			
	4 ve üzeri	96	99,17			
PAGEBREAK						

*p<,05

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının evdeki internet erişim cihazı sayısına göre yalnızca aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, ancak aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın 2–3 cihaza sahip ailelerde (120,04) olduğu, en düşük puanın ise tek cihaza sahip ailelerde (89,75) olduğu görülmektedir. Buna karşılık aile yakınlığı ve tüm ölçek puanı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, evdeki cihaz sayısının yalnızca aile kontrol mekanizmaları üzerinde sınırlı bir etki oluşturduğunu, ancak aile yakınlığı ve genel aile internet tutumu üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 15. Ailenin internet tehlikelerine yönelik bilgilendirme türüne göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Tehlike bilgisi	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Tanımadıklarla konuşma	84	111,34	12,636	3	,005*
	Küfurlü içerik uyarısı	81	106,39			
	Kişisel bilgi vermeme	30	113,15			
	Bilgilendirme yok	15	52,70			
Aile Yakınlığı	Tanımadıklarla konuşma	84	112,36	27,174	3	,000*
	Küfurlü içerik uyarısı	81	96,44			
	Kişisel bilgi vermeme	30	140,45			
	Bilgilendirme yok	15	46,10			
Tüm Ölçek	Tanımadıklarla konuşma	84	109,41	22,730	3	,000*

Küfurlü içerik uyarısı	81	101,11
Kişisel bilgi vermeme	30	136,10
Bilgilendirme yok	15	46,10

* $p<,05$ Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının ailenin internet tehlikelerine yönelik bilgilendirme türüne göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur yüksek sıra ortalamasının kişisel bilgilerin paylaşılmaması gerektiğini belirten ailelerde (113,15), en düşük puanın ise hiç bilgilendirme yapmayan ailelerde (52,70) olduğu görülmektedir. Aile yakınlığı alt boyutunda da güçlü bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En yüksek puan kişisel bilgi paylaşımı konusunda uyarı yapan ailelerde (140,45), en düşük puan ise bilgilendirme yapmayan ailelerde (46,10) olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanı açısından da anlamlı farklılık bulunmaktadır. En yüksek aile internet tutum puanlarının, çocuklarını daha kapsamlı biçimde internet tehlikeleri hakkında bilgilendiren ailelerde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ailelerin internet tehlikeleri konusunda bilgilendirme düzeyinin artmasının hem aile kontrolünü hem de aile yakınlığını güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle kişisel bilgi güvenliği gibi daha bilinçli uyarılar, daha yüksek aile yakınlığı algısıyla ilişkilidir.

Tablo 16. İnternet filtreleme programı kullanım durumuna göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Program durumu	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Evet, bazı siteler engelli	60	105,05	13,855	2	,001*
	Hayır, her yere giriyorum	81	88,67			
	Bilmiyorum	69	125,65			
Aile Yakınlığı	Evet	60	108,73	1,129	2	,569
	Hayır	81	99,89			
	Bilmiyorum	69	109,28			
Tüm Ölçek	Evet	60	107,00	3,738	2	,154
PAGEBREAK						
	Hayır	81	96,11			
	Bilmiyorum	69	115,22			

* $p<,05$

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının internet filtreleme programı kullanım durumuna göre yalnızca aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, ancak aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın “bilmiyorum” diyen öğrencilerde (125,65) olduğu, en düşük puanın ise “hayır, her yere girebiliyorum” diyen öğrencilerde (88,67) olduğu görülmektedir. Buna karşılık aile yakınlığı ve tüm ölçek puanı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, internet filtreleme programı kullanımının öğrencilerin özellikle aile kontrol algısı üzerinde sınırlı fakat anlamlı bir etkisi olduğunu, ancak aile yakınlığı ve genel tutum üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Ailenin internet kullanımına müdahale etme biçimine göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Müdahale biçimi	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Wi-Fi kapatma	21	111,29	20,047	3	,000*
	Cihazı alma	84	95,64			
	Süre uyarısı	84	124,20			
	Hiç karışmıyor	21	64,36			
Aile Yakınlığı	Wi-Fi kapatma	21	86,64	41,520	3	,000*
	Cihazı alma	84	85,68			
	Süre uyarısı	84	138,23			
	Hiç karışmıyor	21	72,71			
Tüm Ölçek	Wi-Fi kapatma	21	93,50	39,341	3	,000*
	Cihazı alma	84	87,07			
	Süre uyarısı	84	136,68			
PAGEBREAK						
	Hiç karışmıyor	21	66,50			

*p<,05

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının ailenin internet kullanımına müdahale etme biçimine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. En yüksek sıra ortalaması “süre doldu uyarısı yapan ailelerde (124,20), en düşük sıra ortalaması ise hiç müdahale etmeyen ailelerde (64,36) görülmektedir. Aile yakınlığı alt boyutunda da güçlü bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En yüksek puan “süre uyarısı yapan ailelerde (138,23), en düşük puan ise cihazı elinden alan ailelerde (85,68) ve hiç karışmayan ailelerde (72,71) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanı açısından da anlamlı farklılık bulunmaktadır. En yüksek aile internet tutum puanları, süre sınırı koyan ve uyarı yapan ailelerde görülürken, en düşük puanlar müdahale etmeyen ailelerde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, ailelerin internet kullanımına müdahale biçiminin özellikle aile yakınlığı ve genel aile internet tutumunu güçlü biçimde etkilediğini göstermektedir. Özellikle “uyarı temelli” kontrol yöntemlerinin, hem kontrol algısını hem de aile içi iletişimi daha olumlu bir düzeye taşıdığı söylenebilir.

Tablo 18. Ebeveynin telefonla ilgilenmesi durumunda hissedilen duyguya göre aile internet tutum ölçeği puanlarının Kruskal–Wallis testi sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Duygu durumu	N	Sıra Ort.	χ^2 (H)	sd	p
Aile Kontrolü	Üzüliyorum	123	109,93	3,127	2	,209
	Normal	48	106,53			
	Ben de ilgilenirim	39	90,27			
Aile Yakınlığı	Üzüliyorum	123	109,96	1,609	2	,447

	Normal	48	99,59			
	Ben de ilgilenirim	39	98,69			
Tüm Ölçek	Üzülüyorum	123	110,44	1,963	2	,375
	Normal	48	98,47			
PAGEBREAK						
	Ben de ilgilenirim	39	98,58			

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin aile internet tutum ölçeği puanlarının ebeveynin telefonla ilgilenmesi durumunda hissettikleri duyguya göre aile kontrolü, aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aile kontrolü alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde aile yakınlığı ve ölçeğin toplam puanı açısından da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular, ebeveynin telefonla meşgul olmasına verilen duygusal tepkilerin öğrencilerin aile internet tutum algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışmalar

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin internet kullanımına yönelik tutumlarına ilişkin algıları incelenmiş ve bu algıların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, öğrencilerin aile internet tutumlarını orta düzeyde algıladıkları, ayrıca aile yakınlığı boyutunun aile kontrolü boyutuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, ailelerin çocuklarının internet kullanımına yönelik tutumlarında yalnızca sınırlayıcı ve denetleyici bir yaklaşım sergilemekle kalmayıp aynı zamanda iletişim, destek ve rehberlik temelli bir etkileşim kurduklarını göstermektedir. Bu bulgu, dijital ebeveynlik alanyazını ile uyumlu bir sonuç ortaya koymaktadır. Nitekim dijital ebeveynlik yalnızca içerik filtreleme, süre kısıtlama veya teknik kontrol mekanizmalarıyla sınırlı bir yapı olmayıp; çocuğun dijital deneyimlerini anlamaya yönelik aktif iletişim, ortak karar verme ve rehberlik süreçlerini de içermektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, ailelerin çocuklarıyla internet kullanımı konusunda daha çok “yakınlık temelli bir dijital ebeveynlik yaklaşımı” benimsediğini düşündürmektedir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni önemli bir farklılık ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin hem aile kontrolü hem de aile yakınlığı algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ailelerin kız çocuklarının internet kullanımına daha dikkatli ve koruyucu bir yaklaşım sergilediği ya da kız çocuklarının aile ile iletişimi daha yoğun algıladığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer bulgular alanyazında da yer almakta olup, ebeveynlerin özellikle kız çocuklarının çevrimiçi risklere karşı daha hassas olabileceği düşüncesiyle daha fazla denetim ve iletişim kurabildiği ifade edilmektedir. Günlük internet kullanım süresi açısından elde edilen bulgular, özellikle orta düzey kullanımın (1–2 saat) aile kontrolü algısının daha yüksek olduğu bir grup oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşılık aşırı kullanım (3–4 saat) grubunda kontrol algısının düşmesi, bu öğrencilerin ailelerinden yeterli yönlendirme almadıklarını düşündükleri ya da denetimin yetersiz kaldığını algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Aile yakınlığı açısından anlamlı farklılık bulunmaması ise duygusal iletişimin süre değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir. İnternet kullanım amacı değişkeni incelendiğinde, özellikle sosyal medya/sohbet ve ödev/araştırma amaçlı kullanımın aile kontrolü algısını artırdığı görülmüştür. Bu durum, ebeveynlerin sosyal etkileşim ve akademik kullanım alanlarında daha dikkatli ve yönlendirici bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir. Buna karşılık video izleme gibi daha pasif kullanım türlerinde kontrol algısının düşük olması, ebeveynlerin bu alanı daha az riskli algılamasıyla ilişkili olabilir. İnternetin kullanıldığı yer değişkeni, tüm boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmuştur. Özellikle internetin aile yanında kullanılması, hem kontrol hem de yakınlık algısını artırmıştır. Bu durum, fiziksel olarak aynı ortamda bulunmanın ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirdiğini ve dijital davranışların daha görünür hale gelmesiyle kontrol mekanizmalarının daha etkin çalıştığını göstermektedir. Buna karşılık bireysel alanlarda (özellikle kendi odasında) internet kullanımı, hem kontrol hem de yakınlık algısının düşmesine yol açmıştır. Bu bulgu, dijital mahremiyet alanının genişlemesinin ebeveyn denetimini zayıflatabileceğini ortaya koymaktadır. Cihaz türü açısından değerlendirildiğinde, ortak

kullanılan cihazların aile kontrolü algısını artırdığı görülmüştür. Bu durum, cihazın paylaşılmasıyla birlikte ebeveynlerin dijital içeriğe daha kolay erişebilmesi ve kullanım sürecine daha fazla müdahil olabilmesiyle açıklanabilir. Ancak aile yakınlığı açısından anlamlı fark bulunmaması, cihaz türünün duygusal ilişki boyutunu doğrudan etkilemediğini göstermektedir. İnternet kullanım zamanının belirli saatlere bağlı olması, tüm boyutlarda anlamlı farklılık yaratmıştır. Özellikle “belirli saatlerde kullanım” grubunun daha yüksek aile kontrolü ve aile yakınlığı algısına sahip olması, planlı ve kurallı internet kullanımının ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiğini göstermektedir. Buna karşılık “istediği zaman kullanım” grubunda düşük puanlar, kontrolsüz dijital kullanımın aile içi düzen ve iletişimi zayıflatabileceğine işaret etmektedir. Ailenin internet tehlikelerine yönelik bilgilendirme düzeyi de önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle çocuklarını kişisel veri güvenliği, yabancılarla iletişim ve riskli içerikler konusunda bilgilendiren ailelerin daha yüksek aile internet tutumu puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bilinçlendirme temelli ebeveynlik yaklaşımının hem kontrol hem de yakınlık algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Hiç bilgilendirme yapılmaması durumunda ise tüm boyutlarda oldukça düşük puanlar elde edilmesi, dijital farkındalık eksikliğinin ebeveynlik kalitesini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık bazı değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özellikle aile ile birlikte internet kullanma sıklığı ve ebeveynin telefonla meşgul olmasına verilen duygusal tepki gibi değişkenlerin aile internet tutum algısını etkilememesi, bu tür durumların çocuklar tarafından daha çok alışılmış davranışlar olarak algılandığını düşündürmektedir. Bu durum, aile içi dijital etkileşimin bazı yönlerinin zamanla normalleştiğini ve algısal farklılık yaratmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları dijital ebeveynliğin çok boyutlu bir yapı olduğunu doğrulamaktadır. Elde edilen sonuçlar, yalnızca kısıtlama ve kontrol temelli yaklaşımların değil, aynı zamanda iletişim, rehberlik ve ortak karar verme süreçlerinin de çocukların algılarında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aile internet tutumlarının, çocuğun dijital dünyadaki deneyimini şekillendiren önemli bir sosyal yapı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Ebeveynlere yönelik dijital ebeveynlik eğitim programları düzenlenerek çocukların internet kullanımına ilişkin farkındalık düzeyleri artırılmalıdır.
2. Ailelerin çocuklarıyla internet kullanımı konusunda yalnızca kural koyucu değil, aynı zamanda rehberlik edici ve iletişim odaklı bir yaklaşım benimsemeleri desteklenmelidir.
3. Çocukların internet kullanımında belirli zaman planlamaları yapılmalı, kontrolsüz ve sınırsız kullanımın önüne geçilmelidir.
4. İnternet kullanım kurallarının belirlenmesinde çocukların da sürece dahil edilmesi teşvik edilerek ortak karar verme kültürü güçlendirilmelidir.
5. Okullarda güvenli internet kullanımı ve dijital riskler konusunda veli seminerleri ve öğrenci eğitimleri düzenlenmelidir.
6. Ailelerin çocukları internet tehlikeleri konusunda daha sistematik biçimde bilgilendirmeleri sağlanmalı; özellikle kişisel veri güvenliği, siber zorbalık ve uygunsuz içerikler hakkında farkındalık artırılmalıdır.
7. Ortak cihaz kullanımının aile kontrolünü artırdığı dikkate alınarak, ev içi dijital kullanımda paylaşımlı ve görünür kullanım ortamları teşvik edilebilir.
8. Gelecek araştırmalarda yalnızca nicel yöntemler değil, nitel ve karma yöntemler kullanılarak çocukların deneyimleri daha derinlemesine incelenmelidir.
9. Farklı yaş gruplarında (erken çocukluk, ortaokul ve lise) benzer çalışmalar yapılarak gelişimsel karşılaştırmalar gerçekleştirilebilir.
10. Ebeveynlerin kendi algıları ile çocukların algıları karşılaştırılarak çift yönlü analizler yapılabilir.
11. Dijital ebeveynlik davranışlarının yalnızca kontrol değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluş ve akademik başarı ile ilişkisi araştırılmalıdır.
12. Farklı sosyo-kültürel bölgelerde yapılacak çalışmalarla sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
13. Uzunlamasına çalışmalar yapılarak aile internet tutumlarının zaman içindeki değişim süreci incelenebilir.

Kaynakça

Akan, S., Keskin, S., & Şener, K. (2024). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterlilikleri: Sosyoekonomik farklılıklar ve teknoloji deneyimi bağlamında bir inceleme. *Educational Academic Research*, 53, 40–54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3666174>

- Akkoyun, S., & Taş Arslan, F. (2025). Büyümenin dijital ebeveynlik farkındalığı ve internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 120–131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bseusbfd/article/1589509>
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46–57.
- Bayzan, Ş., Yıldırım, Ö., Karakuş Yılmaz, T., Kuşun, E., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2023). Türkiye’deki çocukların internet kullanım alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1331–1364. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1376739>
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK). (2022). Güvenli internet portalı ve aile rehberi. <https://www.bthk.org/Documents/raporlar/faaliyet-raporlari/Faaliyet%20Raporu%202022.pdf>
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents’ and children’s perspectives on family technology rules. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW ’16)* (pp. 1376–1389). https://www.yardi.people.si.umich.edu/pubs/Schoenebeck_FamilyTechRules16.pdf
- Kolcu, M., Çelik, S., Güney, R., & Şendir, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin internet kullanım durumlarının ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Çocuk Dergisi*, 22(1), 58–66.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1437941>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Türkiye Yüzyılı maarif modeli ve dijital beceriler raporu.
- Önür, N., & Kalaman, S. (2016). Dijital gündelik yaşam: Yeni toplumsallıklar ve dijital yabancılaşma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(35), 269–289. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/565840>
- Şen, M., Demir, E., Teke, N., & Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 228–265.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022, August 29). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2022 (Haber bülteni). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Uzun, M., Yumak, F., Yıldız, Y., & Aydu, S. (2023). Bilişsel-davranışçı terapi temelli müdahalelerin internet bağımlılığı yaşayan ergenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 355–365. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser/article/1280443>
- Wartella, E., Rideout, V., Montague, H., Beaudoin-Ryan, L., & Lauricella, A. (2016). Teens, health and technology: A national survey. *Media and Communication*, 4(3), 13–23. <https://doi.org/10.17645/mac.v4i3.515>

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ Öğrenme Alanının Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers’ Views on the Teaching of the “People, Places and Environments” Learning Area in the 4th Grade Social Studies Course

Reyis BOZKURT

Özet

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel durum çalışması yönteminde yürütülen araştırmada veriler, 10 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin en çok gösterip yaptırma, anlatım, gezi-gözlem ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. Yöntem seçiminde öğrenci düzeyi, somutluk ve materyal imkânları belirleyici olurken; öğretim sürecinde beceri temelli öğrenme güçlükleri, hazırbulunuşluk eksikliği ve kavramsal zorluklar öne çıkmaktadır. Bu zorluklara karşı öğretmenler, daha çok öğrenci merkezli, uygulamalı ve görselleştirmeye dayalı yaklaşımları çözüm olarak önermektedir.

Sonuç olarak, çalışma sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel ve öğrenci merkezli yöntemlerin birlikte kullanıldığını ve öğretim sürecinin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim yöntemleri, ‘insanlar, yerler ve çevreler’, sınıf öğretmeni

Abstract

This study aims to examine teachers’ views on the “People, Places and Environments” learning domain in the 4th-grade social studies course. The study was conducted using a qualitative case study design, and the data were collected through semi-structured interviews with 10 classroom teachers and analyzed using content analysis.

The findings indicate that teachers mostly use demonstration, lecture, field trip–observation, and learning by doing methods. While student level, concreteness, and availability of materials are the main factors influencing method selection, skill-based learning difficulties, lack of prior knowledge, and conceptual challenges emerge as the main problems in the teaching process. To overcome these difficulties, teachers mainly suggest student-centered, hands-on, and visualization-based approaches.

In conclusion, the study reveals that both traditional and student-centered methods are used together in social studies teaching and highlights the multidimensional nature of the teaching process.

Keywords: Social studies, teaching methods, 'people, places and environments', classroom teachers

Giriş

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarını, çevreleriyle etkileşime girmelerini ve etkin vatandaşlık becerileri geliştirmelerini amaçlayan disiplinler arası bir öğretim alanıdır (MEB, 2018). Bu ders kapsamında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ise öğrencilerin coğrafi okuryazarlık becerilerini edinmeleri, mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeleri ve insan-çevre etkileşimini kavramaları için oldukça önemlidir (Bednarz, Heffron ve Huynh, 2013). Bu öğrenme alanı, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımaları, çevre ile ilgili farkındalık geliştirmeleri ve günlük hayatla ilişki kurabilmeleri bakımından önemli bir görev üstlenmektedir (Kabapınar, 2019).

Bu bağlamda, söz konusu öğrenme alanının etkili bir biçimde kazandırılabilmesi, öğretim sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Alan yazın incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin çoğunlukla anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma gibi

geleneksel yöntemlere sıkça başvurdıklarını ortaya koymaktadır (Şahin, 2015; Gömleksiz ve Kan, 2012). Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, öğrenci merkezli yöntemlerin (örneğin problem çözme, işbirlikli öğrenme, drama) önem kazandığı vurgulanmaktadır (Doğanay, 2008). Ancak uygulamada öğretmenlerin bu yöntemleri yeteri kadar kullanmadıkları ve daha çok geleneksel yöntemlere yöneldikleri belirtilmektedir (Akınoğlu, 2005).

Öğretmenlerin yöntem seçimlerine etki eden faktörler incelendiğinde; öğrenci düzeyi, sınıf mevcudu, dersin içeriği, zaman yetersizliği ve materyal olanaklarının belirleyici olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Çolak, 2012; Kılıçoğlu, 2014). Özellikle yoğun şekilde soyut kavramlar içeren konularda öğretmenlerin daha çok anlatım yöntemine yöneldiği ve somutlaştırma konusunda zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Kabapınar, 2019). Bu durum, sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısının öğretim sürecini zorlaştırdığını da göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunların; ders süresinin yetersizliği, materyal eksikliği, öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve konuların soyutluğu olduğu görülmektedir (Ersoy ve Kaya, 2009; Öztürk, 2007). Ayrıca öğretim programının yoğunluğu ve kazanım sayısının çok olması da öğretim sürecini zorlaştıran diğer faktörler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Bu zorluklara karşı öğretmenlerin genellikle görsel materyal kullanımı, günlük yaşamla ilişkilendirme ve etkinlik temelli öğretim gibi çözüm yollarına yöneldikleri ifade edilmektedir (Kabapınar, 2019).

Bununla birlikte, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu alandaki araştırmaların genellikle sınırlı bir boyuta odaklandığı görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalar öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara odaklanırken (Ersoy ve Kaya, 2009), bazıları ise öğretim yöntemleri ya da ölçme-değerlendirme boyutunu ele almaktadır. Ancak bu öğrenme alanına ilişkin öğretim sürecinin çok boyutlu olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Öte yandan, mevcut araştırmaların büyük bir kısmının genel sosyal bilgiler öğretimi üzerine yoğunlaştığı, belirli bir öğrenme alanına ve özellikle ilkökul 4. sınıf düzeyine odaklanan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca literatürde, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı içerisinde yer alan konuların her birinin ayrı ayrı ele alınarak öğretim sürecinin analiz edildiği kapsamlı çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu durum, öğrenme alanı içerisindeki farklı konuların kendine özgü dinamiklerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda literatürde önemli bir boşluk dikkat çekmektedir. Öğretim yöntemleri, yöntem seçimini etkileyen faktörler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerilerinin bir arada ve sistematik şekilde incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, bu değişkenlerin öğrenme alanı içerisindeki her bir konu özelinde ayrı ayrı analiz edildiği araştırmaların yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşlerini çok boyutlu bir perspektiften incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kullandıkları öğretim yöntemleri nelerdir?
- b) Öğretmenlerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında öğretim yöntemi seçimlerini etkileyen faktörler nelerdir?
- c) Öğretmenlerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- d) Öğretmenlerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma desendir. Olgu bilim çalışmalarında araştırmacı sorgulama stratejisi yoluyla insan deneyimlerini açığa çıkarır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van merkez, Çaldıran ilçesi, Çaldıran İlçesine bağlı köy okullarında 4. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan 10 öğretmen (4 erkek, 6 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin çözümüne en elverişli ve istenen bilgiyi sağlayabileceği düşünülen katılımcıları seçme işlemine dayanmaktadır (Başaran, 2017). Bu yaklaşımda, evrenin temsil gücünü artıracak bir örneklem oluşabilmesi için araştırmacı, katılımcıları belirli ölçütlere göre seçilmektedir. Bu araştırmada araştırma probleminin doğrudan muhatabı 4. Sınıf öğretmenleri olduğu için örneklem bu öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar ‘Ö1, Ö2, Ö3,.....,Ö10’ olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyeti	Kıdem Yılı	Sınıf Mevcudu	Görev Yerleşkesi
Ö1	Kadın	0-5 yıl	8 (Birleştirilmiş sınıf)	Köy
Ö2	Erkek	6-10 yıl	25	İlçe
Ö3	Kadın	0-5 yıl	22	İlçe
Ö4	Kadın	0-5 yıl	24	İlçe
Ö5	Kadın	0-5 yıl	26	İlçe
Ö6	Kadın	6-10 yıl	33	İl
Ö7	Erkek	0-5 yıl	17	Köy
Ö8	Kadın	6-10 yıl	33	İl
Ö9	Erkek	6-10 yıl	27	İlçe
Ö10	Erkek	0-5 yıl	28	İlçe

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında iki alan uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne başvurulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veriler; bazı katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla, bazı katılımcılarla ise coğrafi uzaklık nedeniyle çevrim

içi sesli görüşme ve kayıt alma yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla tüm görüşmeler kayıt altına alınmış, ardından araştırmacı tarafından birebir yazıya aktarılmış ve katılımcı doğrulaması (üye kontrolü) sağlanarak teyit edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları ayrıntılı biçimde okunmuş, anlamlı ifadeler belirlenerek açık kodlama yapılmıştır. Ardından benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuş, böylece veriler sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu süreçte araştırmacı, veriler arasında örüntüler, benzerlikler ve farklılıklar belirleyerek yorumlama aşamasına geçmiştir. İçerik analizinin temel amacı, ham verileri anlamlı ve yorumlanabilir bir bütün hâline getirerek okuyucuya açık ve düzenli bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Krippendorff, 2018). Bu bağlamda elde edilen kodlar ve bu kodları ifade eden katılımcılar, bulgular bölümünde tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

a) İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında kullanılan öğretim yöntemleri

Tablo 2. Bir Mekana Ait Kroki Çizme Ve Yorumlama

Kod Adı	Katılımcılar	f
Gösterip Yaptırma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	8
Gözlem	Ö1,Ö3	2
Modelleme	Ö6,Ö10	2
Oyunlaştırma	Ö1	1
Soru-Cevap	Ö1	1
Canlandırma	Ö5	1
Grup Çalışması	Ö7	1
Dijital İçerik	Ö9	1

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *Bir mekana ait kroki çizme ve yorumlama* konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin en çok Gösterip yaptırma, Gözlem ve Modelleme yöntemlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenler; “*Gösterip yaptırma yöntemi, gözlem*” (Ö3), “*Modelleme, gösterip yaptırma*” (Ö6), “*Gösterip yaptırma yöntemi daha çok*” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir

Tablo 3. Yaşadığı Çevredeki Doğal Ve Beşeri Unsurları Tanıma Ve Ayırt Etme

Kod Adı	Katılımcılar	f
Gezi Gözlem	Ö3,Ö7,Ö9	3
Anlatım	Ö3,Ö7,Ö10	3
Yaparak-Yaşayarak	Ö1,Ö5	2
Soru Cevap	Ö1	1
Oyunlaştırma	Ö1	1
Beyin Fırtınası	Ö2	1

Örnek Olay	Ö4	1
Yakından Uzağa	Ö6	1
Araştırma-İnceleme	Ö8	1
Modelleme	Ö10	1

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları tanıma ve ayırt etme* konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin en çok Gezi-gözlem, Anlatım ve Yapararak-yaşayarak öğrenme yöntemlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenler; “*Gezerek görerek*” (Ö9), “*Gezi- gözlem ve anlatım*” (Ö2), “*Yapararak yaşayarak öğrenme*” (Ö5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4. Hava Olaylarını Grafiğe Dökme Ve Grafik Okuma

Kod Adı	Katılımcılar	f
Gözlem Yapma-Veri Toplama	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7	4
Gösterip Yaptırma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6	4
Dijital İçerik	Ö1,Ö9,Ö10	3
Grup Çalışması	Ö1,Ö6	2
Oyunlaştırma	Ö1	1
Anlatım	Ö10	1
Örnek Olay	Ö3	1
Soru-Cevap	Ö6	1
Problem Çözme	Ö8	1
Modelleme	Ö1	1

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *Hava olaylarını grafiğe dökme ve grafik okuma* konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin en çok Gözlem Yapma-Veri Toplama, Gösterip Yaptırma ve Dijital İçerik yöntemlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenler; “*Gözlem ve veri toplama etkinlikleri (hava durumu, sıcaklık ölçümlerini kaydetme)*” (Ö1), “*Gösterip yaptırma*” (Ö2), “*akıllı tahta üzerinde görseller ve video analiz gibi materyallerden yararlanmak.*” (Ö10) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 5. Coğrafi Koşulların Nüfusa Etkisini Kavrama Ve Çıkarımda Bulunma

Kod Adı	Katılımcılar	f
Anlatım	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7	4
Örnek Olay	Ö3,Ö7,Ö10	3
Gezi Gözlem	Ö3,Ö8	2
Soru Cevap	Ö1	1

Problem Çözme	Ö1	1
Grafik Yorumlama	Ö1	1
Yaparak Yaşayarak	Ö5	1
Grup Çalışması	Ö7	1
Modelleme	Ö9	1

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *Coğrafi koşulların nüfusa etkisini kavrama ve çıkarımında bulunma* konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin en çok anlatım, örnek olay ve gezi-gözlem yöntemlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenler; “Anlatım” (Ö4), “Örnek olay” (Ö3), “Gezi-gözlem yöntemini kullanırım.” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 6. Karşılaşma İhtimali Olan Doğal Afetlere Hazırlık Yapma

Kod Adı	Katılımcılar	f
Anlatım	Ö3,Ö7,Ö10	3
Örnek Olay	Ö1,Ö3,Ö4	3
Yaparak Yaşayarak	Ö5,Ö7,Ö9	3
Drama	Ö6,Ö8	2
Dijital İçerikler	Ö1,Ö2	2
Soru-Cevap	Ö1	1
Oyunlaştırma	Ö1	1
Grup Çalışması	Ö6	1
Araştırma Yapma	Ö6	1

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *Karşılaşma ihtimali olan doğal afetlere hazırlık yapma* konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin en çok anlatım, örnek olay ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenler; “Anlatım” (Ö3), “Örnek olay” (Ö4), “Yaparak yaşayarak öğrenme.” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir.

b) İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında öğretmenlerin öğretim yöntemi seçimlerini etkileyen faktörler

Tablo 7. Öğretmenin Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler

Kod Adı	Katılımcılar	f
Öğrenci düzeyi ve gelişim özellikleri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	8
Somutluk ve yaşamla ilişkilendirme	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10	6
Materyal ve kaynak erişimi	Ö1,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10	5
Yakından uzağa ilkesine uygunluk	Ö2,Ö3,Ö4,Ö10	4

Kod Adı	Katılımcılar	f
Öğrenci katılımı ve motivasyon	Ö1,Ö6,Ö7	3
Sınıf mevcudu	Ö1,Ö6,Ö7	3
Çevresel faktörler	Ö1,Ö2,Ö3	3
Bireysel özellikler ve deneyimler	Ö1,Ö7	2
Kazanım ve hedeflenen beceriler	Ö1,Ö7	2
Zaman	Ö1,Ö6	2
Anlaşılabilirlik	Ö8,Ö9	2
Öğrenme ortamının yapısı	Ö1	1
Gözlem yapmaya uygunluk	Ö1	1
Konuya uygunluk	Ö8	1
Verimlilik	Ö9	1

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin öğretim faaliyetlerinde en çok Öğrenci düzeyi ve gelişim özellikleri, Somutluk ve yaşamla ilişkilendirme, Materyal ve kaynak erişimi ile Yakından uzağa ilkesine uygunluk faktörlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöntem seçerken öğrencinin mevcut durumu, konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, mevcut imkanlar ve yakın çevreden yararlanma durumlarına dikkat ettiklerini göstermektedir. Bir öğretmen bu durumu “*Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkları.*” (Ö1), başka bir öğretmen “*Okulun fiziksel imkânları ve mevcut materyaller.*” (Ö7), diğer bir öğretmen “*Yakından uzağa ilkesine göre hareket ederim.*” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir.

c) İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar

Tablo 8. İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar

Birleştirilmiş Kod	Katılımcılar	f
Beceri temelli öğrenme güçlükleri (çizim, grafik, veri, görsel okuma)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10	7
Hazırbulunuşluk eksikliği (ön bilgi, yaşantı, gözlem eksikliği)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7	5
Kavramsal güçlükler (soyut kavramlar, coğrafi kavramlar, analitik düşünme)	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö10	5
Duyuşsal faktörler (motivasyon, dikkat, özgüven, ilgisizlik)	Ö1,Ö4,Ö6,Ö10	4
Mekânsal algı sorunları (yön, kuşbakışı, mekân algısı)	Ö1,Ö6,Ö7,Ö10	4
Değer ve farkındalık eksiklikleri (afet bilinci, güvenli davranış)	Ö1,Ö3,Ö7,Ö10	4
Sınıf yönetimi ve organizasyon sorunları (kalabalık sınıf, zaman, gürültü, birleştirilmiş sınıf)	Ö6,Ö7,Ö8	3

Birleştirilmiş Kod	Katılımcılar	f
Çevresel ve kurumsal yetersizlikler (fiziki ortam, kaynak, ekonomik durum)	Ö4,Ö7,Ö9	3
Öğrenci düzeyine ilişkin genel zorluklar	Ö1,Ö4	2

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin öğretim faaliyetlerinde en çok Beceri temelli öğrenme güçlükleri (çizim, grafik, veri, görsel okuma), Hazırbulunuşluk eksikliği (ön bilgi, yaşantı, gözlem eksikliği) ile Kavramsal güçlükler (soyut kavramlar, coğrafi kavramlar, analitik düşünme) becerilerine yönelik uygulamalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, konuların beceri gerektirmesi, soyut kavramları içermesi ve öğrencilerin ön bilgilerinin yetersizliğinin öğretmenleri zorladığını ortaya koymaktadır. Bir öğretmen bu durumu “*Grafiğe dökerken nasıl yerleştirecekleri konusunda zorlandılar.*” (Ö3), başka bir öğretmen “*Yaşantı eksiklikleri.*” (Ö2), diğer bir öğretmen “*Nüfus konusu biraz daha soyut kaldığı için ayrıca birden farklı bileşeni göz önünde bulundurup çıkarım yapmada zorluk yaşandığı görülmüştür.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

d) İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı öğretiminde öğretmenlerin karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri

Tablo 9. İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Öğrenme Alanı Konuları Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaşılan Zorluklar İlişkin Çözüm Önerileri

Birleştirilmiş Kod	Katılımcılar	f
Yaparak-yaşayarak / uygulamalı öğrenme (drama, deney, tatbikat, aktif öğrenme)	Ö1,Ö2,Ö5,Ö8,Ö9	5
Gezi-gözlem ve gerçek yaşamla ilişkilendirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö9	5
Grafik, harita ve kroki becerileri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö10	5
Somutlaştırma ve görselleştirme (somutlaştırma, görsel, modelleme, örnek)	Ö1,Ö6,Ö7,Ö10	4
Dijital araç ve materyal kullanımı (Web 2.0, 3D materyal, görsel araçlar)	Ö4,Ö7,Ö9	3
Öğrenci merkezlilik ve aktif katılım	Ö2,Ö3,Ö8	3
Motivasyon ve ilgi artırma (oyunlaştırma, merak, eğlenceli hale getirme)	Ö1,Ö4,Ö10	3
Bireysel farklılıklar ve akran öğrenmesi	Ö1,Ö6	2
Yöntem çeşitliliği	Ö4,Ö8	2
Materyal ve kaynak ihtiyacı	Ö4,Ö9	2
Sınıf yönetimi ve sınıf mevcudu sorunu	Ö6,Ö8	2
Hazırbulunuşluk / çevreyi tanıma sorunu	Ö6,Ö7	2
Öğretim ilkelerine uygunluk (basitten karmaşığa, yakından uzağa, adım adım)	Ö1,Ö2	2
Pekiştirme ve dönüt verme	Ö5,Ö6	2

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin öğretim faaliyetlerinde en çok yaparak-yaşayarak öğrenme, gezi-gözlem ve gerçek yaşamla ilişkilendirme ile grafik, harita ve kroki becerilerine yönelik uygulamalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin özellikle soyut coğrafi kavramların öğretiminde öğrenciyi aktif kılan ve öğrenmeyi somutlaştıran yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir öğretmen bu durumu “*Daha çok yaparak yaşayarak öğrenme. Daha çok yaşantı zenginliği*” (Ö5) şeklinde ifade ederken, bir başka öğretmen “*Gezi gözlemlere öncelik vermek.*” (Ö2) ifadesiyle öğrenmenin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca grafik ve kroki becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir öğretmen “*Grafik çiziminde ölçek ve orantı konularını modelleme yöntemiyle öğretmek.*” (Ö1) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretimi, bireylerin toplumsal hayat etkin biçimde katılımını destekleyen, disiplinler arası yapısıyla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir arada geliştirilmesini amaçlayan önemli bir öğretim alanıdır (MEB, 2018). Bu bağlamda “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı, özellikle öğrencilerin mekânsal düşünme, coğrafi okuryazarlık ve insan-çevre etkileşimini anlama becerilerini geliştirmede kritik bir rol üstlenmektedir (Bednarz, Heffron & Huynh, 2013). Bu çalışmada elde edilen bulgular, söz konusu öğrenme alanının öğretiminde kullanılan yöntemler, yöntem seçimini etkileyen faktörler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri açısından literatürdeki birçok araştırmayla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim sürecinde en sık başvurdukları yöntemler arasında anlatım, gösterip yaptırma, gezi-gözlem ve yaparak yaşayarak öğrenme yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin hâlen geleneksel yöntemlere önemli ölçüde yer verdiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Şahin, 2015; Gömleksiz & Kan, 2012). Özellikle anlatım yönteminin hâlen yaygın olarak kullanılması, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının bütünüyle terk edilmediğini göstermektedir. Benzer biçimde, Akınoğlu (2005), teoride yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesine rağmen uygulamada öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettiğini belirtmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada gezi-gözlem ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemlerin de sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenler tarafından kısmen benimsendiğini göstermektedir. Nitekim yapılandırmacı kuram öğrenmenin, bireyin aktif katılımı ve deneyimleri yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Brooks & Brooks, 1999). Özellikle coğrafi konuların öğretiminde, öğrencilerin çevreyle doğrudan etkileşime geçmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir (Kabapınar, 2019). Buna benzer şekilde Uluslararası literatürde de, yer temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırdığı ve akademik başarıyı artırdığı ifade edilmektedir (Sobel, 2004).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri ise dijital içeriklerin ve teknolojinin öğretim sürecinde kullanılmasıdır. Özellikle grafik okuma, hava olaylarını analiz etme gibi konularda dijital araçlardan kullanılması, 21. yüzyıl becerileriyle uyum sağlayan bir öğretim anlayışının gelişmekte olduğunu göstermektedir. Bu durum, teknolojinin eğitime entegre edilmesinin öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretiminde görsel materyallerin, dijital haritaların ve simülasyonların kullanımı, öğrencilerin soyut kavramları kolay şekilde anlamalarına yardımcı olmaktadır (Lee & Bednarz, 2009).

Öğretmenlerin yöntem seçimlerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular incelendiğinde, en belirleyici unsurların öğrenci düzeyi, somutluk, materyal imkânları ve yakından uzağa ilkesi olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim süreçlerinde öğrenci özelliklerinin belirleyici role sahip olduğunu vurgulayan öğrenme kuramlarıyla uyumludur. Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre öğrenme süreçlerinin planlanmasında, öğrencilerin bilişsel düzeyleri temel belirleyicidir (Piaget, 1972). Özellikle ilkökul çağındaki öğrenciler somut işlemler döneminde olduğu için öğretimin somutlaştırılması son derece önemlidir.

Benzer biçimde, Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı da öğrenmenin sosyal etkileşim ve uygun öğretimsel destek yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Vygotsky, 1978). Araştırmada öğretmenlerin “yakından uzağa” ilkesine vurgu yapmaları, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için onların mevcut yaşantılarından yola çıktıklarını göstermektedir. Bu ilke, sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinden biri olup öğrencilerin yakın çevreden başlayarak daha geniş coğrafi alanları anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Doğanay, 2008).

Araştırmada ortaya çıkan önemli başka bir bulgu ise öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardır. Bu zorluklar arasında en çok beceri temelli öğrenme güçlükleri, hazırbulunuşluk eksikliği ve kavramsal zorluklar öne çıkmaktadır. Özellikle grafik okuma, kroki çizme ve veri yorumlama gibi becerilerin öğrencileri zorladığı görülmektedir. Bu durum, coğrafi ve mekânsal becerilerin öğretiminin doğası gereği karmaşık olduğunu ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bednarz & Kemp, 2011).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Yılmaz ve Çolak (2012) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiş ve öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca kavramsal zorlukların özellikle yoğun olarak soyut coğrafi kavramlarda görülmesi, sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısının öğretimi zorlaştırdığını göstermektedir (Kabapınar, 2019).

Önemli bir diğer zorluk alanı olarak duyuşsal faktörler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı ve derse karşı ilgisizlik gibi durumlar, öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu bulgu, motivasyonun öğrenme üzerinde önemli bir rol oynadığını vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Pintrich & Schunk, 2002). Özellikle öğrencilerin derse aktif katılımını esas alan yöntemlerin kullanılmaması bu tür problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde, en çok yaparak yaşayarak öğrenme, gezi-gözlem, somutlaştırma ve dijital araç kullanımı üzerinde durdukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak daha çok öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymaktadır. Literatürde özellikle somutlaştırma ve görselleştirme, soyut kavramların öğretiminde etkili bir strateji olarak sıklıkla önerilmektedir (Mayer, 2009).

Gezi-gözlem yönteminin çözüm önerileri arasında öne çıkması, yerinde öğrenmenin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri yoluyla öğrenmelerini sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Sobel, 2004). Ayrıca dijital araçların kullanımı, özellikle görsel ve işitsel öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin ilgisini artırmaktadır.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretim sürecinde hem geleneksel hem de modern yöntemleri birlikte kullandıkları, ancak çeşitli yapısal ve öğrenci kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretiminde teorik yaklaşımlar ile uygulama arasındaki boşluğun hâlen devam ettiğini göstermektedir. Literatürde de bu duruma sıkça dikkat çekilmekte ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Sonuç olarak, bu çalışma literatürde belirtilen birçok bulguyu desteklemekle beraber, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanını çok boyutlu olarak ele alması bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. Özellikle öğretim yöntemleri, zorluklar ve çözüm önerilerinin birlikte ele alınması, bu alandaki öğretim sürecine ilişkin bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesine fırsat tanımaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem literatürdeki boşluğu doldurmada hem de uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretimde öğrenci merkezli yöntemlerin ve teknoloji kullanımının artırılması

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun planlama yapılması ve somutlaştırmaya ağırlık verilmesi gerekmektedir

- Coğrafi becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler çoğaltılmalı,
- Öğrenci motivasyonunu artıracak uygulamalara ve gezi-gözlem çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir

- Ayrıca öğretmenler arası iş birliği ve deneyim paylaşımı desteklenmelidir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 1–15.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480–495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research*. National Council for Geographic Education.
- Bednarz, S. W., & Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 21, 18–23.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. Jossey-Bass.
- Doğanay, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi. Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71–84.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 42–57.
- Kabapınar, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretimi: Yaşam temelli yaklaşım*. Pegem Akademi.
- Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 45–60.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 183–198.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 21–46). Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Şahin, Ç. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 345–362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1205–1224.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Beslenme Hizmetlerinin Niteliği: Menü Planlama Süreçleri ve Veli Memnuniyeti Üzerine Bir İnceleme

Quality of Nutrition Services in Preschool Education Institutions: An Investigation of Menu Planning Processes and Parent Satisfaction

Hilal UYSAL

Özet

Bu araştırma sürecinin temel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında verilen beslenme hizmetlerinin nasıl planlandığını ve uygulandığını incelemenin yanı sıra bu süreçlerin ebeveyn memnuniyetiyle olan ilişki düzeyini ortaya koymaktır. Erken çocukluk dönemi çocukların bedensel ve zihinsel gelişimi insan hayatının mihenk taşı niteliğinde kritik bir evredir ve bu yıllarda kazanılan beslenme alışkanlıkları bireyin tüm yaşamı boyunca sağlığını şekillendirir. Bu doğrultuda okul öncesi kurumlarında sunulan beslenmenin kalitesi sadece çocukların büyümesini desteklemekle kalmaz aynı zamanda ailelerin beklentilerini ve memnuniyetini belirleyen kilit bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bu hedefle yola çıkılan bu çalışma birbirinden farklı yapısal özelliklere sahip anaokullarında yürütülen beslenme süreçlerini kapsamlı bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayanmakta olup, mevcut durumu tüm yönleriyle resmetmeyi hedefleyen kesitsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcı grubunu, farklı yapıdaki (bağımsız anaokulu, ilkökul bünyesindeki anasınıfı ve özel anaokulu statüsündeki) altı farklı eğitim kurumunda görev yapan okul idarecileri ve öğretmenlerle birlikte bu kurumlarda eğitim gören çocukların aileleri meydana getirmektedir. Veri toplama aracı olarak ise okul yöneticileri ve öğretmenler için hazırlanan kontrol listesi niteliğindeki anket ve velilerin görüşlerini almak üzere oluşturulan anket formu ve okulların kullandığı aylık yemek listeleri tercih edilmiştir. Araştırma verileri, ilgili kurumlardan temin edilen yemek listeleri, yöneticilerle yapılan görüşmeler ve velilere uygulanan anketler yoluyla bir araya getirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi temel betimsel istatistiklerin yanı sıra, gruplar arasındaki farkları ve değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemeye imkan tanıyan istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin incelenmesiyle elde edilen bulgular, okul öncesi kurumlarındaki beslenme hizmetlerinin planlanması ve hayata geçirilmesinde okul türlerine göre belirgin değişiklikler olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte velilerin beslenme hizmetlerinden duyduğu memnuniyetin; sunulan yemeğin içeriğine, çeşitliliğine ve düzenli bir şekilde sağlanmasına doğrudan bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen çıktıların okul öncesi eğitimde beslenme hizmetlerinin kalitesini artırmasına katkı sunması ve menü hazırlama süreçlerinin daha düzenli, dengeli ve standartlara uygun bir yapıya kavuşmasına yol göstermesi beklenmektedir. Bu minvalde beslenme hizmetlerinin sadece yemek verilmesinden ibaret olmadığı aynı zamanda planlama, uygulama ve denetim aşamalarının bir bütün olarak ele alınması gerektiği zannedilenden daha karmaşık ve bileşenlerin hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği detaylı açıklamanın yanı sıra literatür tespitleriyle vurgulanmıştır. Ayrıca farklı okul türleri arasındaki uygulama farklılıklarının ortaya konmasıyla bu alanda karar vericilere ve uygulayıcılara daha kapsayıcı ve sürdürülebilir beslenme modelleri geliştirme konusunda rehberlik edilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul beslenme hizmetleri, okul yemek listeleri, menü planlama, veli memnuniyeti

Abstract

The primary objective of this study is to examine the planning and implementation processes of nutrition services provided in preschool education institutions and to reveal the relationship between these processes and parental satisfaction. Early childhood is a critical phase for children's physical and cognitive development, and nutritional habits acquired during these years shape individual health throughout the lifespan. From this perspective, the quality of nutrition offered in preschool institutions not only supports the holistic growth of children but also emerges as a key element determining families' expectations and institutional satisfaction. In this regard, the study aims to comprehensively analyze the nutritional processes carried out in preschools with different structural and institutional characteristics. The research is based on quantitative research methods and was conducted using a cross-sectional survey model, which aims to portray the current situation from all dimensions. The participant group of the study consists of school administrators working in six different educational institutions with distinct institutional structures (namely independent kindergartens, nursery classes within primary schools, and private preschools) and the families of the children receiving education in these institutions. A structured checklist for school administrators, questionnaires designed to gather parental feedback, and monthly school menus obtained from the institutions were utilized as data collection instruments. The research data were gathered through the menus obtained from the relevant institutions, interviews conducted with administrators, and questionnaires administered to parents. In the analysis of the collected data, essential descriptive statistics such as frequency, percentage, mean, and standard deviation were utilized, alongside statistical analysis techniques that allow for an in-depth examination of the differences between groups and the relationships between variables. The analysis of the data revealed significant variations in the planning and execution of nutrition services in preschool institutions depending on the school type. Furthermore, it was determined that parental satisfaction regarding nutrition services is directly dependent on the content, diversity, and regularity of the meals provided. The outputs obtained from this study are expected to contribute to enhancing the quality of nutrition services in preschool education and to guide the process of making menu planning more systematic, balanced, and compliant with national standards. In this framework, it is emphasized that nutrition services should not be considered merely as food provision, but that the stages of planning, implementation, and monitoring should be addressed as a whole. Additionally, by highlighting the operational differences between various school types, this study aims to provide guidance to decision-makers and practitioners in developing more inclusive and sustainable institutional nutritional models.

Keywords: Preschool education, school nutrition services, school food menus, menu planning, parental satisfaction

Giriş

Erken çocukluk dönemi; bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden en hızlı geliştiği, tüm hayatı boyunca sürdüreceği temel alışkanlıkları kazandığı kritik bir zaman dilimidir. Bu yıllarda edinilen yeme içme alışkanlıkları, çocukların sadece güncel sağlık durumlarını belirlemekle birlikte gelecekteki sağlık kalitesini ve genel iyilik hallerini de doğrudan şekillendirir. İçinde bulunduğu yaşın ihtiyaçlarına hitap eden, yeterliliklerle sistemleştirilmiş plan dahilinde dengeli beslenememe durumu; çocuklarda dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü, bağışıklık sisteminin zayıflaması, büyümede yavaşlama ve erken yaşta obezite gibi pek çok ciddi sağlık sorununa yol açabilmektedir. Bu sebeplerden ötürü beslenme olgusu, okul öncesi eğitim sürecinin sadece yan veya destekleyici bir parçası değil, çocuk gelişiminin en temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2019; Erkan, 2019; Gökçay & Garipağaoğlu, 2020; Güleç & Kavlak, 2021). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların günün büyük bir kısmını geçirdikleri ve temel yaşam rutinlerini oluşturdıkları ilk kurumsal sosyal ortamdır. Bu kurumlarda verilen beslenme hizmetleri çocukların karınlarının doyurulması veya öğün sunulmasıyla sınırlı değildir aynı zamanda çocuklara sağlıklı beslenme kültürünü aşılama, düzenli yaşam becerileri kazandırma, hijyen ve öz bakım unsurlarına uyum sağlama ve erken yaşta sağlık bilinci oluşturma noktasında büyük bir görev üstlenmektedir. Yemek listelerinin hazırlanma süreçleri, öğünlerin çeşitliliği, besin gruplarının dengeli dağılımı, mutfak hijyeni ve hazırlanan yemeklerin çocukların yaş grubunun gelişim zaruriyetine uygunluğu, okul tabanlı beslenme hizmetlerinin niteliğini belirleyen en temel

ölçütlerdir. Kaliteli bir beslenme hizmetinin, çocukların fiziksel gelişiminin yanı sıra dikkat sürelerini, öğrenme kapasitelerini ve sosyal çevreye uyum sağlama süreçlerini de olumlu etkilediği görülmektedir. Ailelerin okul öncesi kurumları değerlendirirken sadece eğitim programlarına değil, çocuklarına sunulan bakım ve beslenme olanaklarına da büyük önem verdiği bilinmektedir. Bilhassa çalışan ebeveynler için çocuklarının okulda sağlıklı, düzenli ve güvenli bir beslenme düzeni içinde olması eğitim kurumuna duydukları güveni doğrudan artırmaktadır. Bu doğrultuda veli memnuniyeti, okulun genel hizmet kalitesini ortaya koyan çok önemli bir göstergedir. Aylık yemek menülerinin ailelerle düzenli paylaşılması, çocukların özel beslenme ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve velilerden gelen geri bildirimlerin dikkate alınması, okul ile aile arasındaki iş birliğini kuvvetlendiren en temel unsurlar arasında yer almaktadır (Aral vd., 2018; Aktaş Arnas, 2020; Aydın & Özer, 2021; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). İlgili alan yazın incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki beslenme düzeninin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan çok sayıda bilimsel çalışma dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar; yeterli, dengeli ve kaliteli beslenen çocukların zihinsel performanslarının, dikkat sürelerinin, akademik hazır bulunuşluk düzeylerinin ve sosyal uyum becerilerinin çok daha olumlu yönde geliştiğini açıkça göstermektedir. Ancak mevcut çalışmaların büyük bir kısmının sadece çocukların kişisel beslenme alışkanlıkları ya da bu durumun gelişimsel sonuçları üzerine odaklandığı görülmektedir; okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin planlama, uygulama ve veli memnuniyeti boyutlarını bir arada tutarak kapsayıcı bir yaklaşımla ele alan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Özellikle bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları gibi farklı kurumsal yapıya sahip okul türlerinde sunulan beslenme hizmetlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Bu durum okul öncesi kurumlardaki beslenme hizmetlerinin kalitesini çeşitli vasıfları ve bütünsel bir şekilde irdelemeyi zorlaştırmaktadır. Menülerin kimler tarafından ve nasıl hazırlandığı, süreçte bir uzmandan destek alınıp alınmadığı, okul idaresinin beslenme konusundaki politikaları ve veli görüşlerinin sistemli bir şekilde takibi, hizmet kalitesinin artırılması için son derece önemlidir. Aynı zamanda farklı kurum türlerinin getirdiği yapısal özelliklerin beslenme hizmetlerine nasıl yansıdığının net bir şekilde belirlenmesi gelecekte daha sürdürülebilir, etkili ve uygulanabilir modellerin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır (Çınar & Köksal, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021; Özdoğan & Yardımcı, 2021; Yıldız & Aktaş, 2022). Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yapılan bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında verilen beslenme hizmetlerinin planlama ve hayata geçirilme aşamalarını derinlemesine incelemek ve bu süreçlerin veli memnuniyeti ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel anaokulu gibi farklı kurumsal yapılarda sunulan beslenme hizmetleri çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Araştırmada menü planlama aşamaları, aylık olarak sunulan yemek listelerinin niteliği, mutfaktaki uygulama süreçleri ve velilerin bu süreçlere yönelik görüşleri bir arada ele alınarak mevcut durumun genel çerçevesi ortaya koyulmuştur. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitim kurumlarındaki beslenme kalitesinin artırılmasına doğrudan katkı sunması, menü hazırlama süreçlerinin daha sistemli, dengeli ve bilimsel standartlara uygun hale getirilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca farklı okul türlerindeki uygulama farklılıklarının net bir biçimde ortaya konulmasıyla; eğitim politikalarını belirleyenler, okul yöneticileri ve uygulayıcılar için devamlılığı sağlanan kurumsal beslenme modellerinin geliştirilmesine katkı sağlanacağı öngörülmektedir. Besin alımı eğitim kalitesini doğrudan doğruya etkileyen ve ondan ayrı düşünülemeyen temel bir unsur olduğunu kanıtlamayı hedeflemektedir (Aydın & Özer, 2021; Demiriz vd., 2021; OECD, 2023; World Health Organization [WHO], 2023)

Yöntem

Oluşturulan bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin mevcut işleyişini, kurumsal planlama süreçlerini ve bu hizmetlerin veli memnuniyeti üzerindeki yansımalarını bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi hedeflemektedir. Erken çocukluk dönemi bireyin sadece fiziksel büyümesinin değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal duygusal edinimlerin de şekillendiği bir evre olduğu için, bu süreçte sunulan beslenme hizmetleri kritik bir gelişimsel değişken olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda araştırmada kurumsal beslenme pratiklerinin sistematik bir değerlendirmeye tabi tutulması ve hizmetten yararlanan ebeveynlerin algılarının somut verilerle ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların okul öncesi eğitim sahasında beslenme politikalarının iyileştirilmesi ve politika yapımcılar ile uygulayıcılar için rehber niteliğinde bir literatür desteği sunması hedeflenmektedir. Araştırma Deseni Araştırmada sosyal bilimlerin yöntemsel zeminini oluşturan nicel

araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel yaklaşım; gözlemlenebilir, ölçümlenebilir ve sayısal veriler üzerinden olguları çözümleyen sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023; Creswell & Creswell, 2018). Bu tercih araştırmaya konu olan değişkenlerin (menü kalitesi, hijyen, bilgilendirme süreçleri vb.) nesnel bir çerçevede ölçülmesine, verilerin ileri istatistiksel tekniklerle analiz edilmesine ve değişkenler arasındaki ilişkilerin güçlü bir kanıt temeline oturtulmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca nicel desenin sağladığı istatistiksel genellenebilirlik çalışmanın akademik geçerliliğini destekleyen önemli bir unsurdur. Araştırma yapısında mevcut durumu betimlemeye odaklanan kesitsel tarama modeli temel alınmıştır. Tarama modelleri geçmişe yönelik ya da mevcut durumları "olduğu gibi" yansıtmayı amaçlayan, eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulan bir yaklaşım biçimidir (Karasar, 2022). Bu model sayesinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki beslenme hizmetlerinin mevcut görünümü bir "zaman kesiti" içerisinde fotoğraflandırılmakta ve velilerin memnuniyet düzeyleri tüm detaylarıyla analiz edilmektedir. Kesitsel modelin tercih edilmesindeki en temel gerekçe kurumsal beslenme pratiklerini doğal ortamlarında gözlemlenebilir ve okul türü, sosyoekonomik arka plan, hizmet kalitesi gibi değişkenlerin etkileşimini aynı anda değerlendirme imkanı sunmasıdır. Ayrıca araştırma değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığı ölçmeye odaklanan ilişkisel tarama yaklaşımı ile zenginleştirilmiştir (Karasar, 2022). Bu bağlamda sadece durum tespiti yapılmakla kalmamış bunun yanı sıra menü çeşitliliği, hijyen standartları, aile bilgilendirme sistemleri ve özel beslenme gereksinimlerine yönelik uygulamalar gibi alt boyutların, veli memnuniyetini ne düzeyde ilişkili olduğu da istatistiksel olarak incelenmiştir. Böylece beslenme hizmetlerinin bir "hizmet sunumu" olmaktan çok veli nezdinde de kurumsal güven ve memnuniyet oluşturan çok boyutlu bir süreç olduğu analiz edilmiştir. Evren ve Örneklem Araştırmanın evrenini okul öncesi eğitim kurumları oluşturmakla birlikte erişilebilirlik ve zaman yönetimi gibi işleyişe ilişkin sınırlılıklar nedeniyle çalışma, belirlenen altı kurum örneklem grubu üzerinden yürütülmüştür. Örneklem stratejisi oluşturulurken okul öncesi eğitim dinamiklerindeki heterojen yapının en iyi şekilde temsil edilmesi esas alınmış; bu amaçla bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları araştırmaya dahil edilmiştir. Söz konusu seçim ile farklı yönetim modellerine, mali olanaklara ve hizmet anlayışlarına sahip kurumların karşılaştırmalı analizi hedeflenmiştir. Örneklem seçiminde başvurulan "maksimum çeşitlilik" prensibi uyarınca kurumların düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Sosyoekonomik düzey; ailelerin yaşam standartlarını, eğitim düzeylerini ve çocukların beslenme alışkanlıklarını doğrudan etkileyen baskın bir değişken olduğundan (OECD, 2023; UNICEF, 2021), bu değişkenin araştırmaya dahil edilmesi bulguların derinliğini artırmaktadır. Kurumların seçimi aşamasında gönüllülük, aktif beslenme hizmeti sunma ve ulaşılabilirlik ölçütleri ön planda tutulmuştur. Araştırma yöntemine ilişkin devlet ve özel sektör kurumlarındaki beslenme işleyişinin ortak noktalarını ve farklılaşan yönlerini gün yüzüne çıkararak, okul öncesi eğitimde beslenme hizmetlerine dair genel geçer bir modelin çerçevesini sunmayı amaçlamaktadır. Böylece elde edilen veriler sadece belirli kurumlara özgü kalmayıp okul öncesi eğitim sektörünün beslenme politikaları için kapsamlı bir perspektif oluşturmak hedeflenmektedir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerine ilişkin araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı ışığında kurumlarda uygulanan beslenme hizmetlerinin mevcut durumunun ortaya konulması, velilerin bu hizmetlere yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve kurumlarda yürütülen uygulamaların değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu noktada hem çocukları ilgili kurumlarda eğitim gören velilerden hem de beslenme hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında görev alan yönetici ve öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerini genel hatlarıyla ortaya koymak amacıyla araştırma sürecinde toplanan verilerin değerlendirilmesinde çeşitli istatistiksel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın amaçlarından hareketle betimsel istatistiklerle yetinilmemiş değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik analizler de gerçekleştirilmiştir. Kurumsal beslenme hizmetleri, veli memnuniyeti ve çocukların beslenme alışkanlıklarına ilişkin değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bunun yanında veliler ile okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2020; Field,

2018). Böylece farklı paydaş gruplarının aynı hizmete ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırmalı olarak incelenebilmiştir. Araştırma bulguları yöntem bölümünde açıklanan çalışma grubu ve veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda düzenlenmiş ve tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Bulguların sunumunda öncelikle çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklere yer verilmiş, daha sonra velilerin beslenme hizmetlerine yönelik görüşleri ve memnuniyet düzeyleri değerlendirilmiştir. Ardından okul yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında kurumlarda uygulanan beslenme hizmetlerine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda organize edilmiş bir sıra izlenerek sunulmuştur. Elde edilen sonuçların daha anlaşılır biçimde yorumlanabilmesi amacıyla tablolardan yararlanılmış ve her bir bulgu araştırmanın problem durumu ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Böylece okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerine ilişkin mevcut durumun bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulması ve araştırmanın amaçlarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Katılımcı Grubu	f	%
Veliler	20	66,7
Yönetici / Öğretmen	10	33,3
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin büyük bölümünü velilerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin veli grubundan oluşması, okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin hizmetten doğrudan yararlanan aileler tarafından nasıl değerlendirildiğinin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte araştırmaya okul yöneticileri ve öğretmenlerin de dahil edilmesi beslenme hizmetlerinin hizmet alanların bakış açısından öte hizmetin planlanması, uygulanması ve denetlenmesinde görev alan profesyonellerin görüşleri doğrultusunda da değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Çalışma grubunda hem velilere hem de eğitim personeline yer verilmiş olması araştırmanın farklı katılımcıların görüşlerini bir araya getiren çok yönlü bir yapıda yürütülmesini sağlamıştır. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan beslenme hizmetlerine ilişkin algıların kıyaslanmasına olarak incelenmesine ve farklı grupların değerlendirmeleri arasındaki benzerlik ya da farklılıkların ortaya konulmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların yorumlanmasında daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olmakta ve araştırmanın güvenilirliğini destekleyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 2. Menü Planlama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin planlama süreci incelenmiş ve yemek listelerinin hazırlanmasında görev alan kişi ya da birimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kurumlarda menülerin kimler tarafından oluşturulduğu, planlama sürecinde uzman desteğinden yararlanılıp yararlanılmadığı ve karar alma mekanizmasının nasıl şekillendiği değerlendirilmiştir. Menü planlama süreci, çocukların günlük besin ihtiyaçlarının karşılanması açısından beslenme hizmetlerinin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların büyüme ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, hazırlanan menülerin yalnızca öğün düzenini sağlamakla sınırlı kalmaması aynı zamanda besin çeşitliliği, yaşa uygun enerji gereksinimi, gıda güvenliği ve dengeli beslenme ilkelerini de içermesi beklenmektedir. Bu nedenle menülerin hazırlanmasında görev alan kişi ve birimlerin niteliği, sunulan hizmetin kalitesini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (UNICEF, 2021).

Araştırmaya katılan kurumlarda menü planlama sorumluluğunu üstlenen kişi ve birimlere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Menü Planlama Sorumlusu	f	%
Okul Yönetimi	4	40
Öğretmen ve Yönetim Ortaklığı	3	30
Diyetisyen / Beslenme Uzmanı	2	20
Catering Firması	1	10
Toplam	10	100

Tablo 2’deki veriler kurumların kendi beslenme politikalarını nasıl şekillendirdiklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Menülerin büyük çoğunluğunun (%70), okul yönetimi ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla oluşturulduğu görülmektedir. Bu durum beslenme planlamasının dışarıdan bir danışmanlık hizmetinden ziyade kurumun günlük işleyişi ve idari kararları çerçevesinde şekillendiğini kanıtlar niteliktedir.

Araştırma grubumuzda uzman diyetisyen veya beslenme uzmanı desteği alan kurumların oranı %20 seviyesinde kalmıştır. Bu bulgu eğitim kurumlarında menülerin bilimsel bir temellendirmeden daha çok "deneyimsel" bir yaklaşımla hazırlandığını düşündürmektedir. Oysa erken çocuklukta bilişsel ve fiziksel gelişim, uzman gözetiminde hazırlanan listeleri zorunlu kılar (OECD, 2023). Catering firmalarıyla çalışan kurum sayısının azlığı (%10) ise, okulların kendi mutfaklarını yönetmeyi ve kontrolü elinde tutmayı tercih ettiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirilme yapılması halinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarında menü planlama süreçlerinin ağırlıklı olarak kurum içi uygulamalar çerçevesinde yürütüldüğü görülmektedir. Diğer taraftan beslenme uzmanı desteğinden yararlanan kurum sayısının sınırlı olması, okul öncesi dönemde sağlıklı ve dengeli beslenmenin desteklenmesi açısından profesyonel danışmanlık hizmetlerinin daha yaygın kullanılmasının yararlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada kurumlarda sunulan beslenme hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesine ve çocukların beslenme gereksinimlerinin daha bilinçli şekilde karşılanmasına katkı sağlayabilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin hizmetten doğrudan yararlanan aileler tarafından nasıl değerlendirildiğinin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte araştırmaya okul yöneticileri ve öğretmenlerin de dahil edilmesi beslenme hizmetlerinin hizmet alanların bakış açısından öte hizmetin planlanması, uygulanması ve denetlenmesinde görev alan profesyonellerin görüşleri doğrultusunda da değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Çalışma grubunda hem velilere hem de eğitim personeline yer verilmiş olması araştırmanın farklı katılımcıların görüşlerini bir araya getiren çok yönlü bir yapıda yürütülmesini sağlamıştır. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan beslenme hizmetlerine ilişkin algıların kıyaslanmasına olarak incelenmesine ve farklı grupların değerlendirmeleri arasındaki benzerlik ya da farklılıkların ortaya konulmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların yorumlanmasında daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olmakta ve araştırmanın güvenilirliğini destekleyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3. Kurumsal Beslenme Hizmetlerinin Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, okul idarecileri ve öğretmenlerin kendi kurumlarındaki beslenme süreçlerine dair bakış açıları mercek altına alınmıştır. Katılımcıların menü hazırlık aşamalarından hijyen standartlarına, öğünlerin zamanlamasından okul-aile iletişimine kadar pek çok parametreye yönelik değerlendirmeleri, Tablo 3'te aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur.

İfadeler	$\bar{X}$	SS
Yemek listeleri çocukların yaş özelliklerine uygundur	4,40	0,51
Menü planlamasında beslenme ilkeleri dikkate alınmaktadır	4,20	0,63
Besin çeşitliliğine önem verilmektedir	4,10	0,73
Hijyen kurallarına uygunluk sağlanmaktadır	4,60	0,49
Öğün saatleri gelişim özelliklerine uygundur	4,30	0,67
Ailelerle etkili iletişim kurulmaktadır	3,90	0,87
Velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır	3,80	0,91
Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılmaktadır	4,40	0,51
Beslenme hizmetleri düzenli denetlenmektedir	4,10	0,73
Kurumsal beslenme hizmetleri yeterlidir	4,30	0,67

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Maddelerin tamamına ilişkin ortalama puanların yüksek düzeyde olması, katılımcıların beslenme hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların üzerinde en çok uzlaştığı ve en yüksek ortalamaya sahip olan madde "hijyen kurallarına uygunluk" ($\bar{X} = 4,60$) olmuştur. Okul öncesi eğitimin temelinde yatan gıda güvenliği ve çocuk sağlığının korunması ilkesi göz önüne alındığında, bu sonuç kurumların teknik ve hijyenik altyapıya verdiği önemi somutlaştırmaktadır. Ayrıca yemek listelerinin yaş gruplarına göre düzenlenmesi ($\bar{X} = 4,40$) ve bu süreçte sağlıklı beslenme alışkanlıklarının birer kazanım hedefi haline getirilmesi ($\bar{X} = 4,40$), beslenme hizmetlerinin sadece bir "tüketim süreci" değil aynı zamanda bilinçli bir "eğitim süreci" olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır. Menü planlamasında beslenme ilkelerinin dikkate alınması ($\bar{X} = 4,20$), öğün saatlerinin çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde düzenlenmesi ($\bar{X} = 4,30$) ve beslenme hizmetlerinin düzenli olarak denetlenmesi ($\bar{X} = 4,10$) maddelerine ilişkin bulgular da kurumların beslenme süreçlerini belirli bir plan ve sistem doğrultusunda yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin rastlantısal uygulamalardan ziyade belirli standartlar çerçevesinde gerçekleştirildiğini düşündürmektedir.

Diğer yandan ailelerle etkili iletişim kurulması ($\bar{X} = 3,90$) ve velilerin görüşlerinin dikkate alınması ($\bar{X} = 3,80$) maddelerinin diğer değişkenlere kıyasla daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu değerler olumlu değerlendirme aralığında yer alsın da sonuçlar okul-aile iş birliği ve veli

katılımı konusunda gelişime açık alanların bulunduğunu göstermektedir. Özellikle beslenme hizmetlerinin planlanması ve uygulanması süreçlerinde ailelerin görüşlerine daha fazla yer verilmesi, hizmetlerin etkililiğini artırabilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Nitekim okul öncesi dönemde beslenme, aile ve okulun ortak sorumluluğunda yürütülmesi gereken bütüncül bir faaliyettir (Büyüköztürk ve ark., 2023) Sonuçlara göre beslenme hizmetlerinin kalitesini daha yukarı taşımak adına velilerin karar alma ve bilgilendirme süreçlerine daha fazla entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme hizmetlerinin planlı, düzenli ve yeterli düzeyde yürütüldüğü görülmektedir.

İlaveten aile katılımının güçlendirilmesi ve velilerin karar süreçlerine daha fazla dahil edilmesi, mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir iyileştirme alanı olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 4. Veli Memnuniyetine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerine yönelik veli görüşleri değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin yemeklerin niteliği, hijyen şartları, menülerin uygunluğu, bilgilendirme süreçleri ve genel memnuniyet düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri incelenerek elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aracılığıyla velilerin beslenme hizmetlerine yönelik algılarının genel görünümü ortaya konulmuştur.

İfadeler	$\bar{X}$	SS
Okulda sunulan yemekler sağlıklıdır	4,05	0,76
Yemek listeleri gelişime uygundur	4,00	0,72
Öğün çeşitliliği yeterlidir	3,85	0,88
Hijyen koşulları yeterlidir	4,20	0,69
Çocuğum düzenli beslenmektedir	4,10	0,71
Veliler yeterince bilgilendirilmektedir	3,70	0,94
Yemek listelerinin paylaşılması memnuniyet vericidir	4,15	0,74
Özel beslenme ihtiyaçları dikkate alınmaktadır	3,55	1,02
Genel memnuniyet düzeyi yüksektir	4,00	0,79
Beslenme hizmetleri okul tercihinde önemlidir	4,30	0,65

Yer alan sonuçlar incelendiğinde velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Maddelerin büyük bölümünün ortalama değerlerinin yüksek olması, ebeveynlerin kurumlarda yürütülen beslenme uygulamalarından memnun olduklarını göstermektedir. Elde edilen tespitler beslenme hizmetlerinin veliler tarafından okul hizmetlerinin önemli bir parçası olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir.

Verilerin genel olarak saptamasına göre velilerin kurumlarındaki beslenme hizmetlerini tatmin edici düzeyde buldukları göze çarpmaktadır. Katılımcıların "Beslenme hizmetleri okul tercihinde önemlidir"

maddesine verdikleri yanıtlar ($\bar{X} = 4,30$), ebeveynlerin okul seçiminde beslenme politikalarını ne denli kritik bir kriter olarak gördüklerini kanıtlar niteliktedir. Nitekim günümüzde aileler için bir okulun eğitim kalitesinden öte aynı zamanda çocuklarının günlük besin alımını nasıl yönettiği de güven duygusunun temel bir parçasıdır (OECD, 2023).

Hijyen koşullarının yeterli bulunması ($\bar{X} = 4,20$) ve yemek listelerinin düzenli olarak paylaşılmasından duyulan memnuniyetin yüksek olması ($\bar{X} = 4,15$), kurumların beslenme hizmetlerinde şeffaflık ve güven oluşturma konusunda olumlu bir performans sergilediğini göstermektedir. Özellikle menülerin ailelerle paylaşılması, velilerin çocuklarının gün içerisinde tükettikleri besinleri takip etmelerine olanak sağlamakta ve okul ile aile arasındaki iletişimi desteklemektedir.

Çocuğun düzenli beslenmesine katkı sağlandığına ilişkin görüşlerin yüksek düzeyde olması ($\bar{X} = 4,10$) ve yemeklerin sağlıklı bulunduğuna yönelik değerlendirmeler ($\bar{X} = 4,05$), kurumlarda sunulan beslenme hizmetlerinin öğün sunumuyla sınırlı kalmadığını çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyen bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Bunun yanında yemek listelerinin gelişim özelliklerine uygun bulunması da ($\bar{X} = 4,00$) velilerin genel olarak menü içeriklerinden memnun olduklarını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bazı maddelerin diğerlerine göre daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Özellikle “Özel beslenme ihtiyaçları dikkate alınmaktadır” maddesi en düşük ortalama değeri almıştır ($\bar{X} = 3,55$). Benzer şekilde velilerin yeterince bilgilendirildiğine ilişkin görüşlerin ortalaması da diğer maddelere kıyasla daha düşük düzeydedir ($\bar{X} = 3,70$).

Bu sonuçlar kurumların genel beslenme hizmetlerinde başarılı bulunmasına rağmen alerji, intolerans veya özel diyet gereksinimi bulunan çocuklara yönelik uygulamalar ile ailelere sunulan bilgilendirme süreçlerinde geliştirmeye açık alanların bulunduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarında beslenme hizmetleri yemek pişirilip sunulmasıyla değil bundan çok ailenin endişelerini giderecek kadar açık ve kapsayıcı bir iletişimle bütünleşmelidir. Dolayısıyla ebeveynlerin görüşlerinin daha aktif bir şekilde alındığı ve özellikle özel beslenme gereksinimleri konusunda daha kişiselleştirilmiş bir iletişim modelinin uygulandığı kurumların, veli memnuniyet düzeylerini çok daha üst seviyelere taşıyabileceği değerlendirilmektedir.

Özetle araştırmaya katılan veliler genel tabloda memnun olsalar da kişiye özel hassasiyetlerin ve bilgilendirme süreçlerinin güçlendirilmesi, okul öncesi eğitimdeki "beslenme güvenliği" algısını çok daha sağlam bir zemine oturtacaktır.

Tablo 5. Çocukların Beslenme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilgili bu bölümünde velilerden elde edilen veriler doğrultusunda çocukların beslenme alışkanlıklarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Çocukların günlük öğün düzenleri, sağlıklı besin tüketim düzeyleri ve bazı beslenme davranışlarına yönelik eğilimleri incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur. Bu bulgular okul öncesi dönemde çocukların beslenme alışkanlıklarının aile gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

İfadeler	$\bar{X}$	SS
Düzenli kahvaltı yapmaktadır	4,25	0,73
Sebze ve meyve tüketmektedir	3,90	0,86
Şekerli atıştırmalık tüketmektedir	3,35	1,04
Fast food tüketimine eğilimlidir	2,80	1,11
Düzenli öğün saatlerine sahiptir	4,05	0,77

Tablo ele alındığında çocukların beslenme alışkanlıklarına ilişkin bütüncül görünümün olumlu olduğu saptanmaktadır. Özellikle düzenli kahvaltı yapma alışkanlığına ilişkin ortalamanın yüksek olması ($\bar{X} = 4,25$), velilerin çocuklarının güne düzenli bir öğünle başladığını düşündüklerini göstermektedir. Kahvaltı, çocukların gün içerisindeki dikkat, öğrenme ve enerji düzeylerini destekleyen temel öğünlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuç çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir (Yılmaz ve ark., 2022). Düzenli öğün saatlerine sahip olma maddesinin de yüksek ortalamaya sahip olması ($\bar{X} = 4,05$), çocukların günlük beslenme rutinlerinin belirli bir düzen içerisinde sürdürüldüğünü işaret etmektedir.

Bu kapsamda ebeveynlerin çocukların beslenme düzenine önem verdiğini ve okulda uygulanan beslenme programlarının ev ortamında da desteklendiğini düşündürmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan düzenli beslenme alışkanlıklarının ilerleyen yaşlardaki yaşam biçimini etkileyebildiği göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgu önemli görülmektedir.

Beslenme tercihleri açısından değerlendirildiğinde, "sebze ve meyve tüketimi" konusundaki ortalama ($\bar{X} = 3,90$) olumlu bir eğilimi işaret etse de şekerli atıştırmalıkların tüketim düzeyi ($\bar{X} = 3,35$) dikkat çekici bir noktada durmaktadır. Günümüzde paketli ve şeker içeriği yüksek ürünlerin çocuklar tarafından kolay erişilebilir olması, bu sonucu açıklayan etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Şekerli gıdaların aşırı tüketimi çocukluk döneminde çeşitli sağlık riskleriyle ilişkilendirildiğinden, ailelerin bu konuda bilinçli tercihler yapmaları ve tüketim sıklığını kontrol altında tutmaları önem taşımaktadır.

Öte taraftan "fast food" tüketimine yönelik eğilimin ($\bar{X} = 2,80$) diğer maddelere oranla en düşük seviyede olması, ebeveynlerin çocuklarını hazır gıdalardan koruma konusundaki bilinçli tutumlarını yansıtmaktadır. Ancak fast food ve şekerli gıdaların, çocukluk dönemindeki obezite riskleri ve yeme bozuklukları üzerindeki uzun vadeli etkileri göz önüne bulundurulduğunda ailelerin bu konuda daha dikkatli olmaları gerektiği açıktır (Büyüköztürk ve ark., 2023).

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan velilerin çocuklarının beslenme alışkanlıklarını olumlu yönde değerlendirdikleri görülmektedir. Düzenli kahvaltı yapma, öğün saatlerine uyma ve sağlıklı besin tüketimi gibi alanlarda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte sebze ve meyve tüketiminin artırılması, şekerli atıştırmalık tüketiminin sınırlandırılması ve sağlıklı beslenme farkındalığının güçlendirilmesine yönelik çalışmaların sürdürülmesi faydalı olacaktır. Okul ve aile iş birliğiyle yürütülecek bilinçlendirme çalışmaları, çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kalıcı hale gelmesine katkı sağlayabilecek önemli uygulamalar arasında değerlendirilmektedir.

Tablo 6. Ebeveyn Beslenme Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ebeveynlerin çocuklarının beslenme süreçlerine yönelik tutumları ve günlük yaşamda benimsedikleri uygulamalar değerlendirilmiştir. Çocukların beslenmesinin takip edilmesi, ev ortamında sağlıklı besinlere yer verilmesi, ebeveynlerin rol model olma davranışları ve beslenme konusunda bilgi edinmeye yönelik yaklaşımları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

İfadeler	$\bar{X}$	SS
Çocuğumun beslenmesini takip ederim	4,45	0,60
Evde sağlıklı yiyecekler bulundururum	4,20	0,77
Sağlıklı beslenme konusunda örnek olurum	4,10	0,79
Paketli gıdaları sınırlandırırım	3,95	0,90
Beslenme konusunda bilgi edinmeye çalışırım	4,35	0,67

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının beslenme süreçlerine yönelik bilinçli ve sorumluluk sahibi bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Maddelere verilen yanıtların genel olarak yüksek ortalamalara sahip olması, ailelerin çocuklarının sağlıklı büyüme ve gelişimini desteklemek amacıyla beslenme konusuna önem verdiklerini göstermektedir.

Araştırmada en yüksek ortalama değerin “Çocuğumun beslenmesini takip ederim” maddesinde elde edilmesi ($\bar{X} = 4,45$), ebeveynlerin çocuklarının günlük beslenme düzenini yakından izlediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu ailelerin yalnızca çocukların ne yediğiyle ilgilenmediğini, aynı zamanda öğün düzeni ve beslenme alışkanlıklarının oluşum sürecinde aktif rol üstlendiklerini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan alışkanlıkların yaşamın ilerleyen dönemlerine taşınabildiği düşünüldüğünde, ebeveynlerin bu ilgisi oldukça önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen veriler ebeveynlerin beslenme konusundaki sorumluluk bilincinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle beslenme sürecine dair güncel bilgileri takip etme konusundaki yüksek ortalama ($\bar{X} = 4,35$), ebeveynlerin bilinç düzeyinin oldukça gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Değerlendirmelerle literatürde de ebeveynlerin çocuğun beslenme alışkanlıklarını şekillendirmede birincil role sahip olduklarını vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Özdemir ve ark., 2023). Ev ortamında sağlıklı yiyeceklerin bulundurulmasına ilişkin ortalamanın yüksek olması ($\bar{X} = 4,20$), ailelerin çocukların besin tercihlerinin şekillenmesinde ev çevresinin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları besin seçenekleri büyük ölçüde aile tarafından belirlenmektedir. Bu sebeple evde sağlıklı besinlere erişimin artırılması, çocukların olumlu beslenme alışkanlıkları geliştirmesine katkı sağlayan önemli faktörlerden biri olarak belirleyici etken olarak öne çıkmaktadır.

Benzer şekilde ebeveynlerin sağlıklı beslenme konusunda çocuklarına temsil olduklarını ifade etmeleri ($\bar{X} = 4,10$), ailelerin rol model olma sorumluluğunu benimsediklerini göstermektedir. Çocuklar özellikle erken yaşlarda çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenmektedir. Bu bilgiler ışığında ebeveynlerin kendi beslenme tercihleri, çocukların yeme davranışları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Araştırma bulguları ailelerin bu etkinin farkında olduklarını ve olumlu örnek oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Diğer maddelerle karşılaştırıldığında en düşük ortalama değerin paketli gıdaların sınırlandırılmasına ilişkin maddede görülmesi ($\bar{X} = 3,95$), dikkat çekici bir sonuç olarak belirlenebilmektedir. Her ne kadar bu değer olumlu düzeyde kabul edilse de paketli ve işlenmiş gıdaların çocukların günlük yaşamında belirli ölçüde yer almaya devam ettiğini düşündürmektedir. Günlük yaşamın yoğunluğu, hazır gıdalara erişimin kolay olması ve çocukların bu ürünlere yönelik ilgisi, ailelerin sınırlandırma çabalarını zorlaştıran etkenler arasında gösterilebilir.

Elde edilen veriler ile araştırmaya dahil olan ebeveynlerin çocuklarının beslenme alışkanlıklarını yönetme konusunda oldukça bilinçli ve duyarlı bir yaklaşım sergilediklerini söylemek mümkündür. Anne ve babaların çocuklarının beslenme süreçlerini yakından takip etmeleri, ev ortamında besleyici gıdaların bulunmasına özen göstermeleri ve beslenme konusunda doğru bilgiye ulaşmaya gayret etmeleri, çocuğun sağlıklı büyüme sürecini destekleyen temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Bu olumlu tutumlar çocuğun erken yaşlarda sağlıklı bir beslenme kültürü edinmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öte yandan paketli ve yüksek şekerli gıdaların tüketilmesinin sınırlandırılması konusundaki çabaların daha sistemli bir hale getirilmesi beslenme alışkanlıklarının kalıcılığını artırabilir. Bu bağlamda ailelerin sadece evde değil okul ile kuracakları etkili bir iletişim ağıyla da desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Tablo 7. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme destek uygulamaları ile veli memnuniyeti, çocukların beslenme alışkanlıkları ve ebeveyn beslenme yaklaşımı arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarının sunduğu beslenme çalışmaları velilerin bu hizmetlere yönelik memnuniyet düzeyleri, çocukların kazandığı beslenme alışkanlıkları ve ailelerin uyguladığı beslenme pratikleri arasındaki bağlantılar Pearson korelasyon analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Değişkenler	r	p
Kurumsal beslenme hizmetleri ↔ veli memnuniyeti	.68	0.001
Veli memnuniyeti ↔ çocuk beslenme alışkanlığı	.54	0.004
Ebeveyn yaklaşımı ↔ çocuk beslenme alışkanlığı	.72	0.001
Kurumsal hizmet ↔ ebeveyn yaklaşımı	.49	0.009

Sonuçlar incelendiğinde araştırmada ele alınan tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar okul, aile ve çocuk arasında beslenme konusunda karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri kurumsal beslenme hizmetleri ile veli memnuniyeti arasındaki ilişkidir ($r = .68$; $p < .01$). Bu neticeye göre kurumlarda sunulan beslenme uygulamaları niteliği arttıkça velilerin memnuniyet düzeyleri de yükselmektedir. Başka bir ifadeyle yemeklerin kalitesi, hijyen uygulamaları, menü planlaması ve ailelere yönelik bilgilendirme süreçleri konusunda olumlu değerlendirmelere sahip olan veliler, genel çerçevede kuruma karşı daha yüksek memnuniyet göstermektedirler.

Çalışmanın bir diğer kritik çıktı ise ailelerin beslenme yaklaşımları ile çocukların beslenme alışkanlıkları arasındaki güçlü bağlıdır ($r = .72$; $p < .01$). Bu yüksek korelasyon, ev içindeki beslenme kültürünün çocuğun yeme davranışlarını şekillendirmede belirleyici bir unsur olduğunu somutlaştırmaktadır. Benzer şekilde veli memnuniyeti ile çocuğun beslenme alışkanlıkları arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir ($r = .54$; $p < .01$). Bu sonuç okulun beslenme faaliyetlerinden memnun olan ailelerin çocuklarında daha olumlu beslenme alışkanlıklarının gözlemlendiğini göstermektedir. Okul ve aile arasında kurulan olumlu ilişkinin çocukların beslenme davranışlarına da yansıdığı söylenebilir.

Kurumsal beslenme hizmetleri ile ebeveynlerin beslenme yaklaşımları arasında bulunan ilişki de anlamlıdır ($r = .49$; $p < .01$). Bu durum okulda yürütülen beslenme uygulamalarının ailelerin yaklaşımlarını destekleyebildiğini aynı zamanda bilinçli ailelerin de kurumların beslenme çalışmalarına daha fazla önem verdiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla okul ve aile birbirinden bağımsız olmaktan öte birbirini tamamlayan iki önemli unsur olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak ele alındığında araştırma sonuçları okul öncesi dönemde beslenme sürecinin okul ortamıyla ya da yalnızca aileyle açıklanamayacağını göstermektedir. Literatürde de desteklendiği üzere okul öncesi dönemde beslenme eğitimi sadece eğitim kurumunun ya da müstakil olarak ailenin değil her iki tarafın koordineli bir biçimde yürüttüğü bütüncül bir süreçtir (Aksoy ve Çelik, 2023).

Tablo 8. Veli ve Okul Personeli Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme faaliyetlerine yönelik bakış açılarının katılımcı gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla veliler ile okul personeli (yönetici ve öğretmenler) arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de özetlenmiştir.

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Veliler	20	4,01	0,47	2,24	0.033

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Yönetici / Öğretmen	10	4,32	0,39		

Tablo dikkate alındığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin beslenme programına ilişkin değerlendirmelerinin velilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar karşılaştırıldığında okul personelinin mevcut uygulamaları daha olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=2,24$; $p<,05$).

Bu netice hizmeti planlayan ve uygulayan okul personelinin beslenme süreçlerini daha yakından takip etmesiyle açıklanabilir. Yönetici ve öğretmenler; menü hazırlama süreci, hijyen uygulamaları, mutfak organizasyonu ve günlük işleyiş hakkında doğrudan bilgi sahibi olduklarından, sunulan hizmetleri daha olumlu değerlendirebilmektedirler. Buna karşılık ebeveynler süreci çoğunlukla çocuklarının deneyimleri ve kendilerine sunulan bilgiler doğrultusunda değerlendirmekte, dolayısıyla hizmetin sonuçlarına daha fazla odaklanmaktadır.

Çalışmanın neticesinde okul personeli ile velilerin beslenme hizmetlerine ilişkin bakış açılarının tamamen aynı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da hizmeti sunan bireylerin, hizmetten yararlanan gruplara göre uygulamaları daha olumlu değerlendirebildikleri belirtilmektedir (Demir ve ark., 2022). Bu durumun doğal bir çıktı olduğu düşünülmekle birlikte okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi ve velilerin beslenme süreçleri hakkında daha düzenli bilgilendirilmesi, iki grubun değerlendirmeleri arasındaki farklılığın azaltılmasına katkı sağlayabilir. Veli beklentilerinin daha iyi anlaşılması ve ailelerin sürece daha aktif katılımının desteklenmesi, hizmet kalitesine yönelik algının daha da güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin planlanma ve uygulanma süreçleri ile veli memnuniyeti, ebeveyn beslenme yaklaşımı ve çocukların beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak kesitsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş; elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon analizi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin yalnızca temel bakım hizmeti olmasından öte çocuk gelişimini destekleyen çok boyutlu bir eğitim hizmeti olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Erkan, 2019; Morrison, 2023).

Araştırma sergilemektedir ki eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin genel olarak olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Özellikle hijyen kurallarına uygunluk (MEB, 2023), öğün düzeni ve yemek listelerinin çocukların gelişim özelliklerine uygun hazırlanması (Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, 2022) ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmaların yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme hizmetlerinin çocukların günlük besin gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra onların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir eğitim bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır (Gökçay & Garipağaoğlu, 2020; Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2021).

Okul öncesi dönem, çocukların temel yaşam alışkanlıklarının şekillendiği kritik bir dönemdir (Akyol, 2019; Oktay, 2020). Bu dönemde kazanılan beslenme alışkanlıkları ilerleyen yaşlarda sürdürülebilecek sağlık davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Patrick & Nicklas, 2005). UNICEF (2021) de erken çocukluk döneminde kazanılan sağlıklı yaşam alışkanlıklarının uzun vadeli etkilerine dikkat çekmektedir. Bu nedenle araştırmada beslenme hizmetlerine ilişkin olumlu değerlendirmelerin ortaya çıkması, kurumların çocukların sağlıklı gelişimini destekleme konusunda belirli bir farkındalık düzeyine sahip olduklarını düşündürmektedir. Ne var ki bu olumlu tablonun tüm boyutlarda aynı düzeyde olmadığı da dikkat çekmektedir.

Araştırmada okul idari kadro ve öğretmenlerin beslenme hizmetlerine ilişkin görüşlerinin velilere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum okul personelinin beslenme hizmetlerini planlama, uygulama ve denetleme süreçlerine daha yakından katılmalarıyla açıklanabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler kurum içi uygulamaları doğrudan gözlemledikleri için hizmetleri daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabilirler. Buna karşılık ebeveynler hizmetin sonuçlarını daha çok çocuklarının eve yansıyan davranışları, menülerin paylaşılması, bilgilendirme düzeyi ve özel beslenme ihtiyaçlarının dikkate alınması üzerinden değerlendirmektedir.

Saptanan çıktı okul ve aile arasındaki algı farklılığının beslenme hizmetleri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Kurum içinde yeterli görülen bir uygulama, veli açısından aynı düzeyde tatmin edici olmayabilir. Özellikle özel beslenme ihtiyaçları, aile bilgilendirme süreçleri ve veli görüşlerinin dikkate alınması gibi alanlarda velilerin daha yüksek beklentilere sahip olduğu düşünülmektedir. Aktaş Arnas'a (2020) göre aile katılımı ve etkili iletişim süreçleri okul hizmetlerine yönelik değerlendirmeleri etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında hizmetin sunulmasının yanında hizmetin ailelere nasıl aktarıldığı ve ailelerin sürece ne ölçüde dâhil edildiği de önem taşımaktadır (Kandır & Alpan, 2021).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, okul öncesi eğitim kurumlarında yemek listelerinin büyük ölçüde okul yönetimi ve öğretmen iş birliği ile hazırlanıyor olmasıdır. Beslenme uzmanı veya diyetisyen desteği alan kurumların oranının daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum kurumların menü planlama süreçlerini çoğunlukla mevcut deneyim, kurumsal alışkanlıklar ve pratik uygulama koşulları doğrultusunda yürüttüğünü göstermektedir. Oysa erken çocukluk döneminde çocukların enerji ve besin ögesi gereksinimleri yaşa, gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterebilmektedir (Gökçay & Garipağaoğlu, 2020). Türkiye Beslenme Rehberi'nde de okul öncesi dönemde yaşa uygun beslenme planlamasının önemi vurgulanmaktadır (Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, 2022). Bu nedenle menü planlama süreçlerinde uzman desteğinin daha sistematik biçimde kullanılması önem taşımaktadır (MEB, 2023; Sağlık Bakanlığı, 2022). Araştırma kapsamında incelenen kurumlar incelendiğinde menü planlama sürecinin çoğunlukla kurum içindeki personelin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak yürütüldüğü görülmüştür. Bu durum uygulamada pratik çözümler üretilmesini sağlamakla birlikte bazı kurumlarda bilimsel beslenme standartlarının sistematik biçimde takip edilmesini sınırlandırabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemin hızlı büyüme ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, menü planlama süreçlerinde uzman görüşünden daha fazla yararlanılmasının hizmet kalitesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma neticeleri çocukların düzenli kahvaltı yapma ve öğün saatlerine uyma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın sebze-meyve tüketimi ile şekerli atıştırmalıkların sınırlandırılması konusunda geliştirilmesi gereken alanlar bulunmaktadır. Bu olgu okul öncesi dönemde beslenme eğitimlerinin bir tek öğün düzenine değil sağlıklı besin seçimi ve beslenme farkındalığına da odaklanması gerektiğini göstermektedir (Sağlık Bakanlığı, 2022; WHO, 2023). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları, kurumsal beslenme hizmetleri ile veli memnuniyeti arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin niteliği arttıkça veli memnuniyetinin de arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle hijyen koşulları, öğün çeşitliliği, düzenli bilgilendirme süreçleri, yemek listelerinin paylaşılması ve özel gereksinimlerin dikkate alınması gibi uygulamaların veli memnuniyetini doğrudan etkilediği söylenebilir (Aktaş Arnas, 2020; Kandır & Alpan, 2021).

Elde edilen sonuçlar okul ve aile arasındaki iş birliğinin çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu mevcut yapı çocukların beslenme davranışlarının sosyal çevre içerisinde şekillendiğini vurgulayan Sosyokültürel Kuram ile de örtüşmektedir. Yemek saatleri yalnızca beslenme değil, aynı zamanda sosyal öğrenme fırsatları sunan süreçler olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları kurumsal beslenme hizmetleri ile veli memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı doğrultusunda okul ve aile arasındaki etkileşimin çocuk gelişimini destekleyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynlerin beslenmeye ilişkin tutum ve davranışlarının

çocukların beslenme alışkanlıklarıyla güçlü biçimde ilişkili olması, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile açıklanabilmektedir. Çocukların ailelerinden ve çevrelerindeki yetişkinlerden model alarak beslenme davranışları geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanında Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı çerçevesinde irdelendiğinde, yemek saatlerinin çocuklar için sosyal öğrenme ortamları oluşturduğu görülmektedir.

Son olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı açısından yeterli ve dengeli beslenmenin öğrenme, dikkat ve sosyal katılım gibi gelişimsel süreçlerin temelini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Mevcut veriler dikkate alındığında okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin sistematik biçimde yürütüldüğü ancak uzman desteğinin artırılması, özel beslenme gereksinimlerinin daha fazla dikkate alınması, aile katılımının güçlendirilmesi ve bilgilendirme süreçlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda beslenme hizmetlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin bilimsel temeller doğrultusunda sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öneriler; uygulayıcılara, okul yöneticilerine, ailelere ve gelecekte çalışma yapacak araştırmacılara yönelik olarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin genel olarak olumlu değerlendirildiği görülmekle birlikte özellikle menü planlama süreçlerinin daha bilimsel temellere dayandırılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle kurumlarda hazırlanan yemek listelerinin çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulması önerilmektedir. Menü planlama sürecinde sadece maliyet ve uygulanabilirlik ölçütlerinin değil bunun yanında çocukların günlük enerji ve besin ögesi gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2022; MEB, 2023).

Araştırmada uzman desteği alan kurum sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarının planlama süreçlerinde diyetisyenlerden veya beslenme uzmanlarından düzenli danışmanlık hizmeti almaları önerilmektedir. Uzman desteği sayesinde çocukların gelişim özelliklerine uygun, dengeli ve sürdürülebilir beslenme programları oluşturulabilecektir (TÜBER, 2022).

Çocuklarda sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesi amacıyla yemek saatlerinin besin tüketilen zaman dilimleri olarak görülmemeli bu görüş yerine eğitsel fırsatlar olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı doğrultusunda çocukların sosyal etkileşim yoluyla öğrendikleri dikkate alındığında (Vygotsky, 1978), öğretmenlerin yemek saatlerinde rehberlik edici rol üstlenmeleri, olumlu model olmaları ve çocukları yeni besinleri deneyimlemeleri konusunda desteklemeleri önem taşımaktadır.

Kurumlarda sürdürülebilir beslenme anlayışını destekleyen mutfak etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Çocukların mevsimsel ürünleri tanıdıkları, basit yiyecek hazırlama süreçlerine katıldıkları, okul bahçelerinde yetiştirilen ürünleri deneyimledikleri ve gıda israfını önlemeye yönelik farkındalık kazandıkları etkinlikler, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Böylece çocukların çevresel sorumluluk bilinci ile sağlıklı beslenme davranışlarını bütüncül bir şekilde geliştirmeleri desteklenebilme imkanı bulur (FAO, 2019; UNICEF, 2021).

2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ile velilerin bazı konulardaki değerlendirmelerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin beslenme hizmetlerine ilişkin süreçlerde daha şeffaf bir iletişim politikası benimsemeleri önerilmektedir. Yemek listelerinin düzenli olarak paylaşılması, içeriklerin açıklanması ve velilerin görüşlerinin alınması ailelerin kuruma duyduğu güveni artırma imkanı sağlar (MEB, 2023).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı doğrultusunda analiz edildiğinde çocuk gelişiminin desteklenmesinde okul ve aile arasındaki etkileşim büyük önem taşımaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle yöneticilerin okul-aile iş birliğini güçlendirecek uygulamalara öncelik vermeleri

önerilmektedir. Beslenme toplantıları, aile bilgilendirme seminerleri ve ortak etkinlikler bu süreci destekleyen unsurlardandır.

Kurumlarda düzenli beslenme hizmeti değerlendirme sistemleri oluşturulması da önerilmektedir. Velilerden, öğretmenlerden ve gerektiğinde uzmanlardan alınacak geri bildirimler doğrultusunda mevcut uygulamalar belirli aralıklarla gözden geçirilmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Böylece hizmet kalitesinin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi mümkün görünmektedir (Deming, 1986; OECD, 2021).

3. Ailelere Yönelik Öneriler

Araştırmada ebeveyn beslenme yaklaşımı ile çocukların beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ailelerin çocukların beslenme davranışları üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu nedenle ailelerin sağlıklı beslenme konusunda bilinçlenmeleri ve çocuklarına olumlu model olmaları önerilmektedir (Özdoğan & Yardımcı, 2015; UNICEF, 2021).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre çocuklar davranışlarının önemli bir bölümünü gözlem yoluyla öğrenmektedir (Bandura, 1986). Buna bağlı olarak ebeveynlerin düzenli öğün alışkanlığı göstermeleri, sebze ve meyve tüketmeleri, aşırı işlenmiş gıdalardan kaçınmaları ve sağlıklı yaşam davranışları sergilemeleri çocukların benzer alışkanlıklar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Ailelerin okul tarafından yürütülen beslenme çalışmalarına aktif katılım göstermeleri önerilmektedir. Çocukların okulda öğrendikleri sağlıklı beslenme davranışlarının ev ortamında desteklenmesi, davranış değişikliğinin kalıcı hale gelmesine kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle okul ve aile arasında tutarlı bir yaklaşım benimsenmesi önem taşımaktadır (Epstein, 2018; Çınar & Köksal, 2018).

Ayrıca ailelerin çocukların beslenme süreçlerini fiziksel sağlık açısından olmasından öte bilişsel gelişim, dikkat becerileri ve akademik hazırlık süreçleri açısından da değerlendirmeleri önerilmektedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı doğrultusunda beslenmenin öğrenme ve gelişim süreçlerinin temelini oluşturduğu unutulmamalıdır (Maslow, 1943; WHO, 2023).

4. Gelecekte Araştırma Yapacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma İstanbul ilinde belirli sayıda katılımcı ile yürütülmüştür. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılması önerilmektedir. Farklı illerde, farklı sosyoekonomik düzeylerde ve farklı kurum türlerinde yapılacak çalışmaların alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2023). Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda nitel veya karma yöntem desenlerinin kullanılması önerilmektedir. Özellikle veli görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri ve kurum gözlemleri yoluyla elde edilecek veriler beslenme hizmetlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir (Creswell & Creswell, 2018). İlerleyen süreçte okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin beslenme farkındalık düzeyleri, yöneticilerin karar verme süreçleri ve diyetisyen desteğinin etkileri ayrı değişkenler olarak incelenebilir. Bunun yanında sürdürülebilir beslenme uygulamaları, okul bahçesi temelli beslenme etkinlikleri ve dijital beslenme takip sistemlerinin çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması alan yazına yeni katkılar sunabilir (FAO, 2019; UNICEF, 2021). Son olarak çocukların beslenme alışkanlıkları ile akademik hazır bulunuşluk, öz düzenleme becerileri, dikkat süreleri ve sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar erken çocukluk döneminde beslenmenin gelişim üzerindeki uzun vadeli etkilerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (WHO, 2023).

Sonuç

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin niteliği; menü planlama süreçleri, veli memnuniyeti, ebeveyn beslenme yaklaşımı ve çocukların beslenme alışkanlıkları bağlamında incelenmiştir. Neticesinde elde edilen bulgular ışığında okul öncesi dönemde beslenmenin çocukların günlük enerji ve besin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik bir hizmet olmadığını bu ifadenin içeriği ve anlamını tam karşılamadığı düşünülerek çocuk gelişimini destekleyen, aile memnuniyetini etkileyen ve eğitim kalitesinin önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (WHO, 2023; UNICEF, 2021). Araştırma

sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin genel olarak olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir. Katılımcılar, özellikle hijyen uygulamaları, düzenli öğün sunumu, çocukların yaş özelliklerine uygun beslenme planlamaları ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının desteklenmesine yönelik çalışmalar konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte menü planlama süreçlerinde uzman desteğinin sınırlı olması, özel beslenme gereksinimlerine yönelik uygulamaların geliştirilme ihtiyacı ve aile katılımının daha sistematik biçimde desteklenmesi gerekliliği araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasında yer almıştır.

Araştırmanın en önemli bulgularından bir diğeri de kurumsal beslenme hizmetlerinin niteliği ile veli memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuç ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarını değerlendirirken yalnızca akademik faaliyetleri değil çocukların günlük yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bakım ve beslenme hizmetlerini de dikkate aldıklarını göstermektedir. Günümüzde ailelerin okul seçim süreçlerinde güvenli, sağlıklı ve nitelikli beslenme hizmetlerini önemli bir değerlendirme ölçütü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum beslenme hizmetlerinin kurumsal kalite göstergeleri arasında değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Epstein, 2018).

Araştırmada ebeveyn beslenme yaklaşımı ile çocukların beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunması, sağlıklı beslenme davranışlarının kazandırılmasında ailenin belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymuştur. Çocukların beslenme davranışlarının yalnızca okul ortamında şekillenmediği aile, okul ve sosyal çevrenin ortak etkisiyle geliştiği görülmektedir. Bu sonuç sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesinde okul-aile iş birliğinin vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çocukların sağlıklı yaşam davranışları geliştirebilmeleri için okul ve aile tarafından verilen mesajların tutarlı olması büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1986). Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ile çocukların beslenme davranışlarının okul ortamında sunulan hizmetlerden etkilenmediğinden öte ailelerin günlük yaşamda benimsedikleri uygulamaların da bu süreç üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Özellikle ebeveynlerin beslenme sürecine aktif katılım göstermeleri ve sağlıklı yaşam davranışlarına model olmaları, çocukların olumlu beslenme alışkanlıkları geliştirmesinde önemli bir destekleyici unsur olarak değerlendirilmektedir.

Ezcümle araştırma genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin operasyonel bir süreç olarak ele alınmasının yetersiz olduğu görülmektedir. Beslenme hizmetleri; çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyen, bilişsel performanslarını etkileyen, sosyal yaşam becerilerini geliştiren, ailelerin kuruma yönelik güven duygularını güçlendiren ve eğitim hizmetlerinin niteliğine katkı sağlayan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle beslenme hizmetlerinin planlanması ve uygulanması süreçlerinde çocuk gelişimi, eğitim bilimleri, sağlık bilimleri ve aile katılımı perspektiflerinin birlikte ele alınması gerekmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları beslenme hizmetlerinin başarısının hazırlanan menülerin niteliğiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Kurumların ailelerle kurdukları iletişim biçimi, velilerin sürece katılım düzeyi ve çocukların ev ortamındaki beslenme deneyimleri de hizmetin etkililiğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çerçevede baz alındığında beslenme hizmetlerinin çok yönlü bir sistem içerisinde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin kalite anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir. Kaliteli bir beslenme hizmeti yalnızca yeterli ve dengeli öğün sunulmasını değil; bilimsel ölçütlere dayalı menü planlamasını, hijyen ve gıda güvenliği standartlarının korunmasını, ailelerle etkili iletişim kurulmasını, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınmasını ve sürekli iyileştirme anlayışının benimsenmesini gerektirmektedir. Bu yönüyle beslenme hizmetleri, okul öncesi eğitim kurumlarının kurumsal gelişim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir (TÜBER, 2022; MEB, 2023).

Kuramsal açıdan analiz edildiğinde araştırma bulguları Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1986; Vygotsky, 1978; Maslow, 1943). Mevcut çalışma çocukların beslenme alışkanlıklarının bireysel tercihlerle açıklanamayacağını; aile, okul, sosyal çevre ve eğitim uygulamalarının karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillendiğini göstermiştir. Bu durum erken çocukluk döneminde beslenmenin çok boyutlu yapısını ve disiplinler arası niteliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu incelemenin önemli katkılarından biri de okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetleri çocukların beslenme durumları açısından münhasır kalamayacağını; veli memnuniyeti, ebeveyn yaklaşımı, kurumsal uygulamalar ve hizmet kalitesi boyutlarıyla birlikte ele almasıdır. Alan yazında çoğu araştırmanın bu değişkenleri ayrı ayrı incelemesine karşın bu çalışmada söz konusu değişkenlerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş olması araştırmanın özgün yönlerinden biri olarak nitelendirilebilmektedir. Böylece okul öncesi dönemde beslenme hizmetlerinin sağlık temelli değil buna ek olarak eğitimsel, sosyal ve yönetsel boyutlarıyla ele alınmasına katkı sağlanmıştır. İnceleme kapsamında elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları üzerinde beklenenden daha geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle veli memnuniyeti, aile tutumları ve çocukların beslenme davranışları arasında ortaya çıkan ilişkiler, beslenme hizmetlerinin eğitim sürecinin destekleyici unsurlarından biri olmanın ötesinde kurumun genel hizmet kalitesini yansıtan önemli göstergelerden biri olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi, aile memnuniyetinin artırılması ve yaşam boyu sürdürülebilecek sağlıklı alışkanlıkların kazandırılması açısından stratejik öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur (WHO, 2023; UNICEF, 2021). Elde edilen bulgular beslenme hizmetlerinin eğitim hizmetlerinden bağımsız düşünülmemeyeceğini; aksine erken çocukluk eğitiminin niteliğini doğrudan etkileyen temel bileşenlerden biri olduğunu göstermektedir (MEB, 2023). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar okul öncesi dönemde beslenme hizmetlerinin sadece yemek sunumundan ibaret olmadığını ortaya koymaktadır. Menü planlama süreçleri, aile katılımı, veli memnuniyeti ve çocukların beslenme alışkanlıkları birbirini etkileyen entegre bir yapı oluşturmaktadır. Bu nedenle beslenme hizmetlerinin değerlendirilmesinde okul-aile iş birliği süreçlerine de odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen beslenme hizmetlerinin bilimsel verilere dayalı, çocuk merkezli, aile katılımını destekleyen ve sürekli gelişimi esas alan bir anlayışla planlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1986; Vygotsky, 1978).

Kaynakça

- Aktaş Arnas, Y. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, A. A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2018). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aydın, A., & Özer, E. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan beslenme hizmetlerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6(1), 55–70.
- Birch, L. L., & Fisher, J. O. (1998). Development of eating behaviors among children and adolescents. Pediatrics, 101(3), 539–549.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2022). Childhood nutrition facts. Atlanta, GA: CDC.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2020). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (4th ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Cüceloğlu, D. (2021). İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları (38. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çınar, N., & Köksal, G. (2019). Okul öncesi dönemde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılmasında aile katılımının rolü. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(3), 77–89.
- Demiriz, S., Karadağ, A., & Ulutaş, İ. (2021). Okul öncesi eğitimde sağlık ve beslenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişim ve eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçay, G., & Garipağaoğlu, M. (2020). Çocukluk döneminde beslenme. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.

- Güleç, S., & Kavlak, O. (2021). Çocuk sağlığı ve beslenmesi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, Ç., & Akın, L. (2015). Halk sağlığı temel bilgileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü. (2022). Türkiye beslenme rehberi (TÜBER). Ankara: Sağlık Bakanlığı.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2021). Erken çocukluk eğitiminde güncel yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi (37. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. (2020). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Morrison, G. S. (2023). Early childhood education today (16th ed.). New York, NY: Pearson.
- National Association for the Education of Young Children. (2022). Healthy eating and nutrition for young children. Washington, DC: NAEYC.
- Oktay, A. (2020). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Improving child well-being through early childhood nutrition policies. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). Starting strong VIII: Early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2020). Erken çocukluk eğitiminde kalite. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özdoğan, Y., & Yardımcı, H. (2021). Okul öncesi çocuklarda beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. Beslenme ve Diyet Dergisi, 49(2), 23–34.
- Patrick, H., & Nicklas, T. A. (2005). A review of family and social determinants of children's eating patterns and diet quality. Journal of the American College of Nutrition, 24(2), 83–92.
- Sağlık Bakanlığı. (2022). Türkiye çocukluk çağı obezitesi ile mücadele programı. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Santrock, J. W. (2022). Child development (15th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Senemoğlu, N. (2022). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (28. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2021). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academies Press.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme ve gıda güvenliği rehberi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Tuğrul, B. (2021). Erken çocuklukta öğrenme ve gelişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). Çocuk sağlığı ve yaşam koşulları istatistikleri raporu. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024). Çocuk istatistikleri, 2024. Ankara: TÜİK.
- Ulusoy, A. (2020). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). Early childhood nutrition and development report. New York, NY: UNICEF Publications.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). The state of the world's children 2023. New York, NY: UNICEF.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023). Early childhood care and education report. Paris: UNESCO.

- World Health Organization (WHO). (2021). Guideline on school health services. Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO). (2023). Healthy diet fact sheet. Geneva: WHO.
- Yavuzer, H. (2020). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2021). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, G., & Aktaş, N. (2022). Okul öncesi çocuklarda beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. Beslenme ve Diyet Dergisi, 50(1), 44–58.
- Yılmaz, E., & Demir, M. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında menü planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5(2), 112–129.