4. LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN ÇALIŞMALARI KONGRESİ
TAM METİN KİTABI

4. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi

Tam Metin Kitabı

lock.gen.tr

Editör: Doç. Dr. Adil ÇORUK

Her hakkı saklıdır.

Yazarlar, çalışmalarından etik ve yasal olarak sorumludur.

ISBN: 978-625-99163-5-4

Kongre Onursal Başkanları

Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü

Kongre Başkanları

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Adil ÇORUK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Eş Başkanları

Doç. Dr. Ahmet AVCI
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Nurhüda SÖZEN
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖNCEL	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Metin BOŞNAK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mutlu ÖZBİLEN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Tugay TUTKUN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Leyla AYVERDİ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCU	Balıkesir Üniversitesi
Öğretmen Dr. Belis Feyza GÜLLÜ	Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen Dr. Gülşah MUTLU	İstanbul Esenyurt / Sezai Karakoç Anadolu Lisesi
Öğretmen Erdem ÇAKI	Çekmeköy Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen Tuba TURHAN	Gelibolu Anadolu Lisesi
Tayfun TAŞBİLEK	THDSoft Professional Software Solutions

İçindekiler

ÖĞRETMENLERİN AFET FARKINDALIK DÜZEYLERİ (ÇAYCUMA ÖRNEĞİ) 1

ÇOCUK EDEBİYATI VE DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 11

DİJİTAL DÖNÜŞÜM BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİ: MOANA, CESUR, PAMUK PRENSES VE UYUYAN GÜZEL ÖRNEKLEMİ 19

TEVFİK FİKRET'İN ''*ŞERMİN"* ESERİNDE DEĞERLER 30

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDAKİ İLK YARDIM PROGRAMI HAKKINDA CHATGPT İLE YAPILAN GÖRÜŞMELERİN İNCELENMESİ 50

HİKÂYELEŞTİRMENİN DİNLER TARİHİ ÖĞRENİMİNE KATKISI: ÖĞRENCİ GERİ BİLDİRİMLERİ ÜZERİNDEN BİR DEĞERLENDİRME 64

KISA SURELER IŞIĞINDA EVRENSEL AHLAK İLKELERİ 73

KİMYASAL ATIKLAR VE ÇEVRE KİRLİLİĞİ ÜZERİNE BİR DERLEME 82

PLASTİSFER (PLASTİK KÜRE) VE PLASTİK KİRLENMESİ ÜZERİNE BİR DERLEME 89

TÜRKÇEYİ OYNAYARAK ÖĞRENMEK: DİJİTAL OYUNLARLA DİL BİLGİSİ SERÜVENİ 97

MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ'NE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ 105

TÜRKİYE'NİN KALKINMA PLÂNLARINDA EĞİTİMDE ONARICI ADALET YAKLAŞIMI 116

ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN DENEYİM VE ALGILARI 125

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ DÜZEYİ HAKKINDA BİR ARAŞTIRMA 135

YAPAY ZEKÂ TABANLI ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİNİN PİLOT EĞİTİMİNDEKİ ETKİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 144

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIĞI ALGILARI 154

BİZ BİR AİLEYİZ PROJESİ 160

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ İLE İMTİHANI: DÜNÜ VE BUGÜNÜ İLE MİLLİ EĞİTİM 168

ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ 175

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRETMEN OLMAK: DEĞİŞEN ROLLER 183

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİJİTAL HİKÂYE YAZIMI YOLUYLA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: DİSİPLİNLERARASI BİR ETWİNNİNG UYGULAMASI ÖRNEĞİ 189

HEARING THE UNSPOKEN: A PHENOMENOLOGICAL AND METAPHORICAL STUDY ON GENERATION Z STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE SAME GENERATION 194

EXPLORING ENGLISH TEACHERS' PERSPECTIVES ON AI-POWERED TOOLS IN LANGUAGE TEACHING 204

MUTLULULUĞUN FORMÜLÜ: MUTLU OKUL MUTLU ÇOCUK 223

FEN EĞİTİMİ ALANINDA ROBOTİK KODLAMA ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ 237

ELEKTRİK ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ ALANI ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNDE AKRAN EĞİTİMİ MODELİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME 261

GIDA TEKNOLOJİSİ ALANI EĞİTİMİNDE HUBUBAT İŞLEME TEKNOLOJİSİ EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: BALIKESİR ÖRNEĞİ 269

MESLEKİ EĞİTİMDE DİJİTAL GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETWİNNİNG PROJE UYGULAMASI "DİJİTAL GİRİŞİMCİLİK VE Z KUŞAĞI" 284

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE BAŞARIYI İZLEME VE GELİŞTİRME PROJESİ (BİGEP) ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME 291

AİLE KATILIMI ETKİNLİKLERİNİN ULAŞILMASI ZOR VELİ GRUBUNUN OKULA OLAN TUTUMLARINA YANSIMASI 302

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ AAC ÇÖZÜMLERİNİN OTİZMLİ BİREYLERİN İLETİŞİMİNE KATKISI 314

STEAM, BİRLİKTE SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR YARIN BAŞARABİLİRİZ 329

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ TÜRKÇE DERSİ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ 334

TÜRKÇE DİL ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ TELAFFUZ VE İLETİŞİM BECERİLERİNDEKİ ROLÜ 341

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 351

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ 365

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKURYAZARLIK BECERİLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ 374

STEAM EĞİTİMİNDE YARATICILIK: AHŞAP TASARIM ATÖLYESİ UYGULAMALARI 388

DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÇAĞINDA GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE KAVRAMSAL SANAT EĞİTİMİ: GEOMETRİK FORMLARIN SEMBOLİK DİLİ 394

ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE DERSİ 11. SINIF DERS KİTABINDAKİ GÖRSELLERİN KAPSAM İNCELENMESİ 404

ÖĞRETMENLERİN AFET FARKINDALIK DÜZEYLERİ (ÇAYCUMA ÖRNEĞİ)

Burçin DOĞRU

Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
burcindogru11@gmail.com

Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP

Bartın Üniversitesi
arakap@bartin.edu.tr

ÖZET

Afet kavramı her geçen gün karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizin iklimi ve yeryüzü şekilleri afetleri sıkça yaşamamıza sebep olmaktadır. Afet, doğa ya da insan kaynaklı olarak yaşanabilecek her türlü felaketin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Afetler yaşanılan olaylar değil bu olayların sonucu olduğuna göre afet eğitimi ile bu sonuçların olumsuzluğu en aza indirilebilir. İnsan, eğitim ile bireysel davranışlarına yön verebilen bir canlıdır. O halde nitelikli bir afet eğitimi ile insan davranışları afet etkilerini azaltmak için düzenlenebilir. Afet eğitiminde en önemli nokta farkındalıktır. Afet farkındalığı bir insanın istekli olarak eğitim alabilmesi için en önemli ön koşuldur. Olumsuz etkilerin azaltılabileceğinin farkında olan insan bu konuda eğitim almaya olumlu bakacaktır. Eğitimin en önemli elemanlarından biri olan öğretmenler ise afet eğitimlerinin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri ve dolaylı olarak velilerle olan etkileşimleri düşünüldüğünde afet konusunda sahip oldukları farkındalık oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin afet farkındalıkları önem kazanmaktadır. Bu çalışmada Zonguldak'ın Çaycuma ilçesinde görev yapan 250 öğretmenin afet farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. "Afet Farkındalık Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler öğretmenlerle yüz yüze toplanmıştır. Verilen cevaplar SPSS üzerinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca farkındalık düzeylerinde cinsiyete, branşa, görev süresine, öğrenim düzeylerine, afet eğitimi alma durumlarına ve afetle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet Farkındalığı, Öğretmen

ABSTRACT

The concept of disaster is increasingly encountered every day. Türkiye's climate and landforms cause us to experience disasters frequently. Disasters occur because of any natural or man-made event. Since disasters are not events but rather the consequences of those events, the negative consequences can be minimized through disaster education. Humans are creatures capable of guiding their individual behavior through education. Therefore, with quality disaster education, human behavior can be adjusted to mitigate the effects of disasters. The most crucial aspect of disaster education is awareness. Disaster awareness is the most important prerequisite for a person to participate in education. A person who is aware that negative impacts can be mitigated will be more likely to consider receiving training in this area. Teachers, one of the most important elements of education, should be an indispensable part of disaster awareness. Considering the interaction teachers have with their students and indirectly on the parents, their disaster awareness becomes crucial. From this perspective, teachers' disaster awareness is gaining importance. This study examined the disaster awareness levels of 250 teachers working in the Çaycuma district of Zonguldak in terms of various variables. A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The "Disaster Awareness Level Scale" was used. Data were collected from teachers face-to-face. The responses were analyzed on the SPSS. The study revealed that teachers' disaster awareness levels were high. Furthermore, no significant differences were found in awareness levels based

on gender, branch, tenure, education level, whether they had received disaster training, or whether they were members of a disaster-related non-governmental organization. A significant difference was observed in favor of primary school teachers based on the type of school they worked in.

Keywords: Disaster, Disaster Awareness, Teacher.

GİRİŞ

Afet AFAD'ın tanımına göre "toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay"dır. Diğer deyişle "afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur." (www.afad.gov.tr) Doğal sebeplerle meydana gelen doğa olayları herhangi bir kayba yol açmadığı sürece afet olarak anılmaz (Adanalı vd., 2022). Bu tanımlardan görüleceği üzere yaşanan olayı değil meydana getirdiği olumsuz sonuçları afet olarak adlandırabiliriz. Afetlerin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları en aza indirebilmek için o toplumu oluşturan insanların bilinçlenmesi gerekmektedir. Bu bilinçlenmenin önemli bir basamağı, kayıpları en aza indirebileceği konusunda insanlarda farkındalık oluşturmaktır (Gültekin vd., 2019). İnsan eyleme geçmek için önce bir olayın farkında olmalıdır. Eğer bu farkındalık hali gerçekleşirse sonrasında bilinçlenme ve hazırlık yapma aşamaları gerçekleşecektir.

Afet bilinci bir toplumun olumsuzlukları azaltabileceği ve bu tür olaylarla baş etmesi için gerekli bir beceridir. Afet bilincine sahip olma durumu çağımızda her toplumun sahip olması gereken bir farkındalıktır (Gümüş Şekerci vd., 2023). Afet bilinci konusunda farkındalık kazanmak bir toplumda afet öncesi, afet sırası ve sonrasında yapması gerekenleri bilmek için ilk adım olacaktır.

Bir toplumun afetlere karşı tedbirli olabilmesi için eğitim çok önemli bir noktadır. Eğitimde en büyük rol ise öğretmenlerindir. Afetlerle baş edilebilmesi için gerekli eğitim programlarının hazırlanması öğretmenlerin afet konusundaki farkındalık düzeyleri ile ilişkilidir (Şeran, 2024). Öğretmenler okullarda öğrencilerine afet konusunda verecekleri eğitimle aileleri de etkileyecek, bu da eğitimin zamanla toplum geneline yayılmasını sağlayacaktır. Bu eğitimlerin öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde alınması ve uygulanması için de öncelikle öğretmenlerin afet konusundaki farkındalıklarını incelemek gereklidir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin afet farkındalıkları (Şeran, 2024), sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri (Özer, 2024), sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları (Eti, 2024), kamu çalışanlarının afet farkındalık düzeyleri (Özcan, 2023), çeşitli alanlarda ve üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının afet farkındalık düzeyleri (Gülersoy, Akyol,2024; Özer, Zenginer, 2024; Çökün, 2024; Kiraz, 2021) konularının yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda farklı değişkenler bağlamında afet farkındalığı incelenmiştir. Bununla birlikte belli bir bölgede yapılacak afet farkındalığı taramalarının, o bölgede görev yapan öğretmenlere yönelik yapılacak farkındalık çalışmalarında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bölgelerden biri olan Çaycuma ilçesi, sel, deprem, yangın gibi pek çok afetten etkilenme riskine sahiptir (İsmailoğlu vd., 1999). Bu noktada, Çaycuma'da görev yapan öğretmenlerin

Bu çalışmanın amacı Çaycuma'da görev yapan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Çaycuma'da görev yapan 1.128 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random şekilde seçilen ve gönüllü olarak ölçeği dolduran 251 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Kiraz (2021) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Afet Farkındalık Ölçeği" yüz yüze uygulanmıştır. Ölçek 36 maddeden ve Afet Bilinci, Afet Kaygısı ve Afet Riski olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Değeri değeri 0,819 çıktığından geçerli olduğu kanısına varılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı ve Çaycuma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır. Veriler okullara gidilerek ve öğretmenlere yüz yüze ulaşılarak basılı ölçeklerle toplanmıştır. Veriler SPSS analiz programına girilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin afet bilinci düzeyleri SPSS ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki farka bakmak için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden parametrik test kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçek puanlarına bakılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Ölçek Puanları

Katılımcı	251
Kayıp veri	0
Ortalama	123,0080
Standart sapma	8,57344
En düşük	79,00
En yüksek	143,00

Ölçek geliştirme çalışmalarına göre bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29'dur (Kiraz, 2021). Bu verilere göre katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalaması 123 olarak bulunduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin ortalama değerin üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Durumu

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	F	*p*
OLCTOP	Kadın	137	124,2190	8,44682	1,007	,317
	Erkek	111	122,0090	7,53838		

P>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Branşa Göre Durumu

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	*p*
Gruplar Arası	2900,597	24	120,858	1,441	,103
Gruplar İçi	9895,613	118	83,861		
Toplam	12796,210	142			

p>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri branşa göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Görev Süresine Göre Durumu

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	244,666	3	81,555	1,111	,345
Gruplar içi	18131,318	247	73,406		
Toplam	18375,984	250			

p>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Durumu

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	*p*
Gruplar arası	815,471	3	271,824	3,823	,011
Gruplar içi	17560,513	247	71,095		
Toplam	18375,984	250			

p<0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Durumu

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	*p*
Gruplar arası	73,796	2	36,898	,500	,607
Gruplar içi	18302,188	248	73,799		
Toplam	18375,984	250			

P>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Afet Eğitimi Almalarına Göre Durumu

	Afet Eğitim Durumu	N	Ortalama	s	F	*p*
Toplam	Evet	169	123,8698	8,04272	,117	,732
	Hayır	82	121,2317	9,37859		

p>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri afet eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 8.Öğretmenlerin Afet Farkındalık Düzeylerinin Afetle İlgili Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olmalarına Göre Durumu

	Sivil Toplum Kuruluşu Üyeliği	N	Ortalama	s	F	*p*
Toplam	Evet	10	126,1000	9,23099	,211	,646
	Hayır	241	122,8797	8,54145		

P>0,05 olduğundan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri afetle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin genel afet farkındalıkları yüksektir. Bununla beraber %32,7 oranında öğretmenin afetle ilgili daha önce bir eğitime katılmadıkları görülmektedir. Bu durum afet eğitimlerinin erişilebilir olması noktasında önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri ölçek puanına göre yüksektir. Bu durum afetle ilgili eğitimlere ve yapılması gerekenlere açık olduklarını gösterebilir. Eğitimin bilinçli bir toplum oluşturmadaki öneminden dolayı öğretmenlerin bilinçli davranış göstermeleri çok önemlidir.

Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesinin sebebi bütün öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin aynı eğitimlerden geçmesi olabilir. Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin branşa göre farklılık göstermemesi bütün branşlarda öğrenim gören öğretmenlerin afet konusunu ve afet konusundaki eğitimleri benzer şekilde almaları ve bu konuya öğretmen yetiştirme müfredatlarında yeterince yer verilmemesi olabilir.

Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin görev süresine göre farklılık göstermemesi milli eğitimde yapılan afet konulu hizmet içi eğitimlerin meslek süresi boyunca aynı süreler içerisinde ve benzer yöntemle verilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemesinin sebebi öğretmenlerin hangi seviyede öğrenim görürse görsün afet eğitiminin müfredatlarda yeterince yer almaması olabilir. Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin afet eğitimi almalarına göre farklılık göstermemesi eğitimlerin yeterince etkili yapılamaması, hizmet içi eğitimlerin yeterli sürelerde tekrarlanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim yapılan yüz yüze ölçek çalışmalarında öğretmenlerin afet eğitimi alma durumlarını hatırlayamadıkları ve bunu hizmet içi eğitim bilgilerinden kontrol etmek zorunda kaldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin afetle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumlarına göre farklılık göstermemesi sivil toplum kuruluşlarının sadece acil durumlarda harekete geçmesi, öğretmenleri ya da diğer üyeleri sürece yeterince dahil etmemeleri ve kuruluş üyelerinin iletişiminin yeterince iyi olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgular ilgili literatür kapsamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin afet bilinç düzeylerinin yüksek olduğuyla ilgili olarak Bartın ilinde yapılan yüksek lisans çalışmasıyla benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Toprak, 2025). Bununla birlikte ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin farkındalıklarının orta düzeyde çıktığını gösteren Şeran ve arkadaşlarının araştırması (2024), bu çalışmada elde edilen branşa yönelik farklılaşmayla uyumlu görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak afet eğitimlerinin niteliğinin değiştirilerek daha ilgi çekici ve katılımcı etkinlikler şeklinde verilmesi önerilebilir. Öğretmenler afet eğitimlerini belirli aralıklarla tekrarlamalı, bu etkinlikler okulda öğrencilerle sınıfta yapılabilecek şekilde planlanmalıdır. Hizmet içi verilen eğitimlere ek olarak hizmet öncesi eğitimde de afet farkındalığı artırma çalışmaları yapılabilir. Bu konuda öğretmen adaylarının farkındalığını artırmak amacı ile eğitim fakültelerinde afet konusunda verilen derslerin çeşitlendirilmesi ve artırılması önerilebilir.

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına verilecek afet eğitimlerinin artırılması ve çeşitlendirilmesinin yanında, bu alanda yapılacak ve farklı bilimsel araştırma yöntemleriyle farklı araştırma grupları ve farklı araştırma sorularına yönelik bilimsel araştırmalarla etkili afet farkındalık çalışmaları konusundaki literatürün zenginleştirilmesi önerilebilir.

Afet farkındalığını artırmak ve ilgi çekmek amacı ile kamu spotlarından faydalanılabilir. Afetle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma öğretmenlere manevi bir kazanç sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Bu sivil toplum kuruluşları eğitimli bireyler olan öğretmenleri planlama ve hazırlık aşamasında toplumu yönlendirmek üzere aktif olarak kullanabilir. Böylece afet eğitimleri toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Adanali, R., Yiyin, F. T., & Ozenel, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin afet bilinci. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 47*, 56–81. https://doi.org/10.32003/igge.1122725

Adil, E. (2024). *Aile hekimliği araştırma görevlilerinin afet yönetimindeki rollerine ilişkin farkındalıkları ve afetlere hazır bulunuşlukları* [Tıpta uzmanlık tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı].

Ağahan, M. (2018). *Çanakkale 112 Acil Sağlık Hizmetleri istasyonlarında görev yapan sağlık personellerinin afet farkındalığı ve afetlere hazırlık düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı].

Akbulut, M., & Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkokul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 9*(2), 112–124.

Akşit, İ. (2021). *Üniversitelerde acil durumlara yönelik farkındalık düzeyinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Iğdır Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı].

Alper Ay, F., Bahadir, Z., Kiliç, B., Ay, F., & Özgün Başibüyük, G. (2023). 60+ Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinin afet bilinci algı düzeyleri. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD) / Elderly Issues Research Journal (EIRJ), 16*(2), 69–77.

Ataman Bor, N. (2023). Üniversite öğrencilerinde afet farkındalık eğitimi etkinliğinin değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi, 6*(1), 165–175.

Atila, E. (2024). *Asrın felaketini yaşayan ortaokul öğrencilerinin deprem farkındalıklarının ve metaforlarının bu felaketi yaşamayan öğrencilerle karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı].

Bilen, E., & Polat, M. (2022). Opinions of the teacher candidates concerning earthquake awareness. *Turkish Journal of Earthquake Research, 4*(1), 155–173. https://doi.org/10.46464/tdad.1098199

Boran, N. (2021). *Acil yardım ve afet yönetimi bölümü öğrencilerinin afet farkındalığı ve afetlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Budak, D., & Kandil, N. (2023). Üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalık düzeylerinin araştırılması: Spor bilimleri örneği. *IV. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi, 6*(2). https://doi.org/10.53025/sportive.1322709

Çevik, İ. (2023). *Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İlk ve Acil Yardım Bölümü öğrencilerinin COVID-19 ile ilgili bilgi, görüş, davranış ve farkındalıklarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afetlerde Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı].

Çiftçi Şeker, G. (2025). *Kadınların afet farkındalığı ve afet tutumlarının belirlenmesi: Giresun örneği* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Çökün, Ö. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afet farkındalıklarının ve afet hazır bulunuşluklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı].

Demir, R. (2024). Ebelerin afet farkındalık düzeyleri ve afet dönemlerinde ebelik hizmetlerinin rolüne yönelik düşünceleri. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(3), 279–292.

Demirağ, Ö., & Doğan, O. (2024). Evaluation of disaster perception levels of university students: A sample application study. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 321–338.

Dökmeci, A. H., & Merinç, F. (2018). Namık Kemal Üniversitesi öğrencilerinin temel afet farkındalığının değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi, 1*(2), 106–113.

Durmuş, E., Kinaci, M. K., & Kuruver, D. (2024). Afet eğitiminde coğrafi bir miras olarak afet müzeleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 53*, 185–203. https://doi.org/10.32003/igge.1481723

Durmuş, E., Kinaci, M. K., & Kuruver, D. (2024). Examining the disaster awareness levels of secondary school students. *International Journal of Turkish Education Sciences, 12*(3), 1115–1147. https://doi.org/10.46778/goputeb.1494675

Eti, B. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ve ilkokulda afet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı].

Gerdan, S. (2019). Bir sosyal sorumluluk alanı olarak afet eğitimleri. *International Journal of Management and Administration, 3*(5), 101–110.

Gökçe, C. (2022). *Sağlık çalışanlarının deprem farkındalıkları: Çanakkale ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doğal Afetlerin Risk Yönetimi Anabilim Dalı].

Güler, H. G., Özer Sözdinler, C., Arikawa, T., & Yalçıner, A. C. (2018). Tsunami afeti sonrası yapısal ve yapısal olmayan önlemler ve farkındalık çalışmaları: Japonya örneği. *Teknik Dergi, 29*(3), 8605–8629. https://doi.org/10.18400/tekderg.343654

Gülersoy, A. E., & Akyol, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 4*(2), 87–102.

Gültekin, G., Sonkaya, E., & Ulutaş, B. (2019). Afet farkındalık eğitimlerinde verimliliği artıran modeller. *Resilience, 3*(1), 1–12.

Gümüş Şekerci, Y., Ayvazoğlu, G., & Çekiç, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin temel afet bilinci ve farkındalık düzeylerinin saptanması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 12*(1), 74–81.

Gürbüz, B. (2019). *AFAD'ın afet risk yönetiminde farkındalık ve bilinçlendirme faaliyetlerinin etkinliği ve bilinebilirliği üzerine bir analiz* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı].

İçerli, L., & Bilen, G. (2024). Sosyal medya kullanımının afet bilinci algı düzeyine etkisi üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 13*(2), 904–928. https://doi.org/10.15869/itobiad.1331920

İsmailoğlu, Ş., Özcan, Ü., Küçük, İ., Çağlayan, D., & Bayrak, D. (1999). Aşağı Filyos Vadisi; Bartın, Karabük, Alaplı (Batı Karadeniz) Yörelerindeki Seller ve Heyelanlara İlişkin Rapor. TMMOB Yayını.

İytemur, A., & Tekeli Yeşil, S. (2020). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin hastane afet ve acil durum planları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 7*(2), 138–148. https://doi.org/10.31125/hunhemsire.763162

Kaleli Karasakal, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet ve acil durum yönetimi konusundaki farkındalıkları: Kandıra MYO örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 10*(1).

Kara, İ. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin afet farkındalıkları: Niksar, Erbaa, Taşova ilçeleri örneği* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı].

Karadeniz, K. (2020). *Trabzon ilinin Sürmene ilçesinde halkın afet profili: Farkındalık ve hazırlık seviyelerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Karaman, Z. T. (2018). Afetlerde erken uyarı ve toplumsal farkındalık yaratmada etkili kamu politikaları. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(2), 493–517.

Karasakal, N. (2019). *Kocaeli halkının afet ve acil durum yönetimi konusundaki farkındalıkları: Gölcük ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı].

Kiraz, B. (2021). *Öğretmen adaylarının afet farkındalıklarının ve afet farkındalığı geliştirme içerikli etkinliklere yönelik görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı].

Ko, K. (2024). *Afetlerin etkileri, afet farkındalığı ve hazırlığı: İzmit üzerine bir SWOT analizi* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, İktisat Politikası Bilim Dalı].

Özcan, V. (2023). *Kamu çalışanlarının afet bilinci ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi, Bitlis Eren Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Acil Durum ve Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Özdemir, A., & Şahinoz, T. (2022). Toplumda afet farkındalığı oluşturmaya yönelik kullanılan araçlar: Nitel bir çalışma. *Afet ve Risk Dergisi, 5*(1), 78–93.

Özden, G., & Yaman, M. (2022). Afet yönetiminde kimyasal, biyolojik, radyolojik ve nükleer tehditlere karşı farkındalık düzeyi: Kütahya UMKE örneği. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi, 7*(1), 134–144.

Özer, S., & Zenginer, Ş. (2024). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetler okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 5*(1), 151–171.

Özer, M. N. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afetler, okul afet yönetimiyle ilgili farkındalıkları ve afet eğitimi uygulamalarına yönelik öz değerlendirmeleri* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı].

Polat, Y. (2024). *Hastane öncesi sağlık personellerinin kimyasal, biyolojik, radyolojik, nükleer ve patlayıcı (KBRN-P) tehditlerine karşı hazırlık bilgisi, farkındalık, tutum ve davranışları: Sakarya ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Sanğut, N. (2023). *Şehit Halil Özdemir Fen Lisesi öğrencilerinin afet farkındalığı ve afetlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Mersin/Tarsus örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 283–295. https://doi.org/10.7822/omuefd.517081

Sözen, E., & Genç, M. (2023). An investigation of university students' sustainable earthquake awareness levels in terms of different variables. *Sakarya University Journal of Education, 13*(4, Special Issue – Disaster Education and Education in Disaster Regions), 550–573. https://doi.org/10.19126/suje.1296398

Şahan, C., & Karatutlu, C. (2025). Amasya Üniversitesi personelinin afetlere karşı hazırlık, farkındalık ve öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 1–21.

Şahin, Y., Lamba, M., & Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 149–159.

Şaşmazlar, C. (2020). *Isparta şehir merkezinde yaşayan halkın afet farkındalık ve psikolojik yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Şeran, Y., Taşkan, C., & Kocalar, A. O. (2024). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgisi ve depreme ilişkin farkındalık düzeyleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 7*(2), 173–194.

Taşkın, H. (2020). *Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin afet bilgi düzeyleri ve farkındalıkları: Sapanca örneği* [Yüksek lisans tezi, Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı].

Tercan, B. (2024). Disaster awareness of university students and their crisis management skills during a disaster situation: The case of the Vocational School of Health Services. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 18–31. https://doi.org/10.11616/asbi.1328006

Toprak, E. (2025). Öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeyleri ile okullardaki afete hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Torlak, V. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı].

Ursavaş, M. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler programında yer alan doğal afetler konularına yönelik öğrencilerin farkındalık, bilinç düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi (Burdur ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı].

Uysal, E. (2024). *Afet riski yüksek bir ildeki bireylerin afet farkındalığı* [Tıpta uzmanlık tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı].

Ünal, S., Ada, M., Gönen, T., & Yıldırım, H. (2022). Uşak ilinin afet farkındalığı ve afete karşı hazırlık durum araştırması. *Uşak Üniversitesi Fen ve Doğa Bilimleri Dergisi, 6*(1), 113–125.

Yıldırım, B., & Özgürsoy Uran, B. N. (2023). Büyük felaket: Afet hemşireliği ve afet farkındalığı. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8*(2), 749–754.

Varol, A. (2019). Afet yönetimi, afet eğitimi ve afet farkındalığı: Amerika örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1), 193–204.

Yılmaz, T. (2021). *Yaşlılarda afet farkındalığı ve afete hazırlıklı olma arasındaki ilişki: Çanakkale örneği* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doğal Afetlerin Risk Yönetimi Anabilim Dalı].

ÇOCUK EDEBİYATI VE DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Doktora Öğrencisi Ramazan BİÇER
İnönü Üniversitesi
ramazanbicer1985@gmail.com

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU
İnönü Üniversitesi
erolakademi@gmail.com

ÖZET

Çocuk edebiyatı; çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda iyiye ve güzele karşı olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayan ve hayal dünyasını zenginleştirerek ona ana dilinin tadını hissettiren eserlerle donatılmış bir edebiyat alanı olarak tanımlanabilir. Değerler eğitimi ise okullarda genç nesillerin akademik odaklarını ve başarılarını güçlendirmede olumlu, etik, toplum yanlısı eğilim ve yeterliliklerin gelişimini desteklemek amacıyla pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturma girişimi olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi ilişkisi bağlamında bazı değerlendirmelerde bulunmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; çocuk edebiyatı ürünlerinin titizlikle hazırlanması gereken özel bir ihtisas alanı olduğu ve metinlerin görsellik, dinin kullanımı, estetik değer ve kültür aktarımı bakımından dikkatli bir şekilde hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı ile ilgili eserlerin pozitif değerleri barındırması ve çocuklara değerlerle kuşatılmış bütüncül bir yaklaşım sunması, değerleri barındıran metinlerin okutulması, bu eserler üzerine konuşulması ve çeşitli etkinliklerle değerlerin pekiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okullarda kullanılan ders ve okuma kitaplarının değerler eğitimi açısından nitelikli olması, değerlerin aktarılmasında kullanılacak kitapların özenle seçilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Çocukların ulusal ve evrensel değerlerle donatılmaları, iyi birer okur/yazar olmaları nitelikli yazınsal metinler ve edebiyat ürünlerinden beslenmeleriyle ilişkili olmaktadır. Sonuç olarak; çocuk edebiyatı ürünlerinin, değerlerin aktarımında önemli oranda katkı sağladığı ve bu anlamda önemsenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla milli ve manevi değerlerin okul öncesi dönemden başlanarak ortaöğretim kademesinin sonuna kadar genç nesillere aktarılmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanmanın önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Çalışma okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ebeveynlere önerilerle sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Değer, Değerler Eğitimi.

ABSTRACT

Children's literature can be defined as a literary field equipped with works that evoke beauty in the child's world, enable the development of positive attitudes toward goodness and beauty in the child's soul, and enrich the child's imagination, allowing them to experience the joy of their native language. Values education, on the other hand, can be described as an initiative to create pedagogies and supportive structures with the aim of strengthening the academic focus and achievements of young generations in schools by supporting the development of positive, ethical, and pro-social tendencies and competencies. The purpose of this study is to make some assessments in the context of the relationship between children's literature and values education. The study was conducted using qualitative research methods and document analysis techniques. Looking at the findings of the research, it is understood that children's literature products are a special field of expertise that must be prepared with great care, and that the texts must be prepared carefully in terms of visuality, the use of religion, aesthetic values, and cultural transmission. Works related to children's literature should contain positive values and offer children a holistic approach surrounded by values. Texts that contain values should be read, discussed, and reinforced through various activities. In addition, it can be stated that textbooks and reading books used in schools should be of high quality in terms of values education, and that the books to be used in the transmission of values should be carefully selected. Children's acquisition of national and universal values and their development as good readers/writers are

related to their exposure to high-quality literary texts and literary works. In conclusion, it is understood that children's literature products contribute significantly to the transmission of values and should be taken seriously in this regard. Therefore, it can be said that the use of high-quality children's literature products has an important effect on the transmission of national and spiritual values to young generations from the pre-school period to the end of secondary education. The study concludes with recommendations for school administrators, teachers, and parents.

Keywords: Children, Children's Literature, Values, Values Education.

GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde her bireyin doğumdan on sekiz yaşına kadar çocuk olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda doğumdan itibaren çocukların gelişim, öğrenme ve anlamalarını desteklemek için zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının sunulması gerekir. Bu doğrultuda yararlanılabilecek en temel araçlardan birinin sözlü ve yazılı çocuk edebiyatı ürünleri olduğu söylenebilir (Bütün Ayhan, 2018). Çocuk edebiyatı ürünleri; insanın ilk çocukluktan itibaren karşılaştığı ürünler olarak kültürel birikim, değerler gibi soyut kavramların somut işlemler dönemindeki çocuğa sunulması ve bu kavramların somutlaştırılması açısından önemlidir. İçinde kültürel ve evrensel değerleri barındıran çocuk edebiyatı ürünlerinin, eğitim materyali olarak da önemli olduğu ifade edilebilir (Bağcı Ayrancı & Aytaş, 2017).

Çocuk edebiyatı; çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda iyiye ve güzele karşı olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayan, hayal dünyasını zenginleştirerek ona ana dilinin tadını hissettiren eserlerle donatılmış bir edebiyat alanıdır (Özcan, 2008). Çocuğun kadim kültürümüzün değerleriyle donatılarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu anlamda çocuk edebiyatı alanında seçilmiş nitelikli bir eserin, çocuğun gelişim alanlarına önemli oranda katkı sağlayacağı ifade edilebilir (Duran & Can, 2021).

Değer kavramı; kullanılan bağlama ve referans alınan paradigmaya göre farklı anlamlar taşıyan bir kavramdır. Bu kavram geniş bir kullanım alanına sahip olsa da onun temel anlamlarıyla bilinmesi önemlidir (Topal, 2019). Bu anlamda değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymet şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlük, 2009). Bir başka ifadeyle; bireylere yol haritası olabilecek bir pusula, toplum içinde yer bulmaya yarayan bir mihenk taşı, kişiliği besleyen bir lokomotif, mutluluğu ve karar verme süreçlerini etkileyen bir anlayış biçimi olarak da ifade edilebilir (Aktepe & Gündüz, 2021). 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de değer konusu detaylı bir şekilde işlenmiştir. Bu anlamda hazırlanan *"Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi"*, yirmi farklı değeri ve bu değerlerin açıklamalarını içerecek şekilde sunulmuştur. Modelde yer alan değerler ve bulundukları bağlamlar *Şekil 1*'de görülmektedir.

Şekil 1: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (*Kaynak: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (2024)*

Tarih boyunca toplumlar, sahip oldukları değer yargılarını yeni nesillere aktarabilmek için sürekli bir arayış içerisinde olmuşlardır. Toplumlara ilişkin değer yargılarının çocuklara aktarılmasında değerler eğitiminin önemli bir araç olduğu kabul edilmektedir (Ergün, 2018). Değerler eğitimi; okullarda genç nesillerin akademik odaklarını ve başarılarını güçlendirmede olumlu, etik, toplum yanlısı eğilimlerin ve yeterliliklerin gelişimini desteklemek için pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturma girişimi olarak ifade edilebilir (Berkowitz, 2011). Bu anlamda değerlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde açık veya örtük bir biçimde verilmesiyle genç nesillerin bütünsel gelişimleri sağlanabilir (Biçer & Dündar, 2025). Dolayısıyla değerler eğitimi, yalnızca akademik başarıya odaklanmayarak aynı zamanda genç nesillerin kişilik açısından da nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesini amaç edinen bir izlek olarak düşünülebilir.

Çalışmanın Problem Cümlesi

Literatürde yer alan çalışmalar ve bu çalışmanın bağlamı dikkate alındığında araştırmanın temel sorusu; *"Çocuk edebiyatıyla değerler eğitimi arasında nasıl bir ilişki vardır?'* şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi ilişkisi üzerine bazı değerlendirmelerde bulunmaktır.

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve ruhsal olarak yetişkinlerden farklı olmaları, onların beklentilerini ve ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Çocukların gelişim dönemlerinin etkilenme ve biçimlendirmeye daha uygun olduğu düşünüldüğünde, çocuklara yönelik edebiyatın da onları yetiştirmede etkili bir araç olduğu ifade edilebilir (Tunagür, 2021). Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan, onların olumlu değerler kazanmalarını sağlayan ve Türkçe'nin zenginliklerini kavramalarına katkıda bulunan önemli eserlerdir. Bu eserler, çocukların istenilen doğrultuda yetişmeleri için destek olmayı amaçlamaktadır (Kuru & Ünlü Kuru, 2018).

Dolayısıyla çocuk edebiyatının değerlerin aktarılmasında önemli bir işlev gördüğü ve bu anlamda gerçekleştirilen çalışmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

Çocukluk; bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak gelişimin önemli bir evresi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çocukluk evresinde verilecek değerler, bireyin hayatını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Değerlerin eğitim yoluyla aktarılmasında roman, hikâye, öykü, deneme, masal ve fabl gibi çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli olduğu; dolayısıyla çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi arasında bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; araştırmacılara bir olguyu, olayı, kişileri, kurumları, dokümanları derinlemesine ve bütüncül şekilde inceleme fırsatı sunan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmacılar temel olarak insanların oluşturdukları anlamları kavramakla uğraşırlar. Bu da, onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne tür deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir (Merriam, 2018). Doküman analizi, basılı ve dijital (bilgisayar destekli ve internet erişimli) kaynakların sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılan çok aşamalı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu anlamda yapılan çalışma, literatürde yer alan dokümanlar üzerinden yürütülmüştür.

BULGULAR

Çocuk Edebiyatının Özgünlüğü ve Yazarlarının Niteliği

Nitelikli çocuk edebiyatı, edebiyat alanının altında yer alan incelikli bir alandır. Edebi bir eser, çocuksuluğu yansıtıp çocukların kalbi duyarlılıklarıyla özdeşleşebiliyorsa yalnızca çocuklar tarafından değil aynı zamanda yetişkinler tarafından da okunabilir (Konar, 2018). Bu anlamda çocuk gerçekliğini iyi tanıyıp bu gerçekliğe saygı ile yaklaşan, çocuklar için yazmayı yan bir uğraşı olarak seçmeyen, yazarlık bilincine sahip, donanımlı yazarlara daha fazla ihtiyaç bulunmaktadır. Zira çocuk edebiyatı, öncelikle bir edebiyattır ve bu nedenle bir bilim alanıdır (Özyer, 2018). Dolayısıyla üretilecek çocuk edebiyatı eserlerinin; nitelik, seviyeye uygunluk ve çocukların dünyasına hitap edici bir tarzda yazılması gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatı yazarlığı yan bir alan olarak değil de bir uzmanlık alanı olarak seçilmelidir. Yazarın bu doğrultuda donanımlı ve bilgi sahibi olması, yalnızca çocuk edebiyatıyla ilgilenmesi, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Çocuk kitaplarında nitelik, üzerinde titizlikle durulması gereken konulardan biridir. Bunun yanında çocuk edebiyatı alanında üretilen edebî metinlerin estetik nitelikler taşımaları gerekmektedir. Çocuk kitaplarının niteliği; görsellik, dil, ileti/mesaj, estetik, değer ve kültür aktarımı gibi alt unsurlar dikkate alınarak belirlenmektedir (Şimşek, 2021). Bu anlamda çocuk edebiyatı yazarlarının; pedagojik anlamda yeterli olmaları, dili iyi kullanmaları, estetik bir bakış açısına sahip olmaları, değer ve kültür aktarımını sağlayabilmeleri için donanımlı olmaları gerekmektedir. Böylece çocuk edebiyatına yönelik olarak nitelikli eserlerin ortaya çıkması sağlanabilir.

Çocuk edebiyatı yetişkinler için yapılan edebiyatın hacim olarak küçültülmüş, içerik olarak sadeleştirilmiş hâli olarak düşünülmemelidir. Aksine çocuğu merkeze alan, onun duyarlılıklarını

yansıtan, hayal dünyasını zenginleştiren ve tamamen ayrı bir edebiyat dalı olarak düşünülmelidir (Şimşek, 2020). Böylece hem bu eserlerin konunun uzmanları tarafından kaleme alınması hem de nitelikli eserlerin ortaya konulması sağlanabilir.

Değerlerin Çocuk Edebiyatı Aracılığıyla Aktarımında Okulların Rolü

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri çocuklara öğretmek, onları belirli kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlâki gelişimlerine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde şekillendirmektir (Akbaş, 2008). Daha iyi bir dünya yaratma hedefiyle şekillenen eğitim felsefesinin temelinde, pozitif değerlerin ve eğitimin amaçlarının kazanımlar biçiminde yer alması zorunludur. Ayrıca, değerler eğitiminde farklı yöntem ve yaklaşımların eşzamanlı olarak kullanılması, çocuğun yaşamını değerlerle bütüncül bir şekilde sarmalamayı amaçlayan kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmektedir (Meydan, 2014). Bu anlamda okulların, eğitim felsefesinin değer aktarımında bir bütünün parçaları olarak dikkate alınmaları ve çocuk edebiyatını değerlerin aktarımında işe koşmaları olumlu sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Değerlerin Aktarımında Yapılandırmacılığı Kuşanmak

Yapılandırmacı yaklaşımda; bilginin gerçek hayatla ilişkilendirilerek bilgi edinme sürecinde deneyimler, duyumlar ve aklın rolüyle ilgili görüşlerden faydalanılması, felsefi ve bilimsel bir temel ile dayanaklandırılarak ortaya konulması sağlanmaktadır (Aslan & Aydın, 2016). Dolayısıyla yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi dışarıdan değil de önceki deneyim, algı ve sosyal etkileşimleri aracılığıyla edindikleri, bilgiyi aktif biçimde yapılandırdıkları bir öğrenme kuramı olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda değerler eğitimi, farklı şekillerde olmakla birlikte; değerleri fazlaca barındıran metinlerin okutulması, verilen mesaj üzerine konuşulması, değerlerin altının çizilmesi ve çeşitli etkinliklerle pekiştirilmeye çalışılması şeklinde gerçekleştirilebilir. Değerler eğitiminde sadece bir değeri tanıtmak, öğretmek ve benimsetmek maksadıyla yazılmış metinler kullanılması, inandırıcılık duygusunun zedelenerek değerlere bakışın yüzeysel bir boyuta indirgenmesini sağlayabilir. Metinler vasıtasıyla aktarılmaya çalışılan değerler eğitimi; edebî eserlerle yapılarak ve bu eserlerden hem estetik zevk hem de olumlu mesaj açısından yararlanmayı sağlayabilir (Şimşek, 2020). Böylece yapılandırmacı bir anlayışla inşa edilen değerlerin, bireylerde daha kalıcı ve etkileyici olacağı ifade edilebilir.

Değerlerin Aktarımında Materyallerin Niteliği

Değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerin yararlandığı ders kitapları, okuma materyalleri ve benzeri kaynaklarının içerik açısından uygun olması önemlidir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri, bireylere küçük yaşlardan itibaren toplumsal ve ahlaki değerleri kazandırmada işlevsel bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle öğretmenler ve ebeveynler tarafından, değer aktarımını destekleyen nitelikli çocuk kitaplarının seçilerek öğrencilere önerilmesi ve okutulması gerekmektedir. Bu doğrultuda hem eğitici hem de eğlendirici özellikler taşıyan, aynı zamanda kültürel mirası yansıtan ve olumlu değer yargılarını çocuklara kazandırmayı amaçlayan eserlerin belirlenmesi önemlidir (Keklik & Kuru, 2016). Okurun, evrensel değerlerle donatılmasında edebiyatın ve nitelikli yazınsal metinlerin önemi büyüktür. Bu tür eserlerle yazar, çocuklar tarafından edinmesi gereken iletiler

ve örnek davranışlarla onların düşüncelerine ve duyarlılıklarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Otmar & Erdem, 2019). Dolayısıyla çocuk edebiyatında yer edinen önemli eserlerin, aynı zamanda değerlerin kazandırılmasında da önemli bir işlev gördüğü ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, çocuk edebiyatı ile değerler eğitimi arasında olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bağcı Ayrancı ve Aytaş (2017) tarafından gerçekleştirilen *"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatının Eğitimde İşlevselliği Üzerine Görüşleri"* adlı araştırmada, çocuk edebiyatı ürünlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların kazanımlarını desteklemede etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, tekerlemelerdeki tekrarlar sayesinde okul öncesi çocukların erken yaşlarda dil sevgisi ve dil bilinci geliştirdikleri de ifade edilmiştir. Özcan (2008), *"Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri"* başlığıyla hazırladığı çalışmada, kimlik bilincinin oluşturulması ile vatan ve millet sevgisi gibi duyguların temelinin çocukluk döneminde atıldığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, milli kahramanlar aracılığıyla, bireylere vatan sevgisi ve millet kahramanlığı değerlerinin edebi eserler yoluyla etkin bir biçimde aktarılabileceğine dikkat çekilmektedir. Kuru ve Keklik (2016) ise *"Ayşe Yamaç'ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi"* adlı çalışmalarında, yazarın yedi çocuk romanını inceleyerek, Ayşe Yamaç'ın eserlerinde değerlerin yoğun şekilde işlendiğini ve bu metinlerin değerlerin aktarımı açısından zengin içerikler sunduğunu ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, çocuk edebiyatı ürünleri başta olmak üzere kadim kültürümüze ait nitelikli eserlerin değerlerin aktarımında önemli oranda katkı sağladığı belirtilebilir. Başlı başına bir edebiyat alanı olan çocuk edebiyatının daha fazla önemsenmesi ve bu alanda üretilmiş eserlere ait edebi içeriklerin belli süreçlerden geçirilerek incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım ve bakış açısıyla, milli ve manevi değerlerimizin okul öncesi dönemden başlanarak orta öğretim kademesinin sonuna kadar genç nesillere aktarılmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn, öğretmen, okul yönetimi ve akademisyen gibi eğitim paydaşlarına bu anlamda önemli görevler düştüğü ifade edilebilir.

Çalışma konusuna ilişkin olarak şu öneriler geliştirilmiştir;

- ✓ Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle erken yaşlardan itibaren buluşmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Çocuk edebiyatı ürünlerinde milli ve manevi değerlerin işlenmesine dikkat edilmeli ve bu konuda yeterli görülen eserler seçilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin düzenli kitap okumalarını teşvik edecek atölyeler, kitap analizi çalışmaları ve yazar buluşmaları yapılabilir.
- ✓ Çocuk edebiyatıyla ilgili okuma ve yazma projeleri yapılabilir.
- ✓ Ebeveynlere, öğretmenlere, okul yönetimine ve akademisyenlere değerlerin aktarılması noktasında hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler eğitimi dergisi*, *6*(16), 9-27.

Aktepe, V. & Gündüz, M. (2021). Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi. (Ed. V. Aktepe, M. Gündüz, N. K. Fidan & E. Yalçınkaya). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 209-232) *içinde*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramın felsefi paradigmalari: Bir derleme çalismasi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 56-71.

Bağcı Ayrancı, B., & Aytaş, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4226-4240.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, *50*(3), 153-158.

Biçer, R., & Dündar, R. (2025). Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında İncelenmesi. *Asya Studies, 9*(32), 17-38. https://doi.org/10.31455/asya.1587028.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Bütün Ayhan, A. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Çocuğun Gelişimindeki Rolü. (Ed. S. Doğan & Meral Ören). *Çocuk Edebiyatı ve Medya* (s. 2-27) *İçinde*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Duran, E., & Can, B. (2021). Kavramsal olarak çocuk edebiyatı. (Ed. A. Şahin). *Çocuk Edebiyatı (s. 1-26) içinde. Pegem Akademi*.

Ergün, M. (2018). Toplumsal Değerler Hiyerarşisi. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.) içinde. *Öğretmenliğin meslekî değerleri ve etik*, 91-114.

Keklik, S., & Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 217-237.

Konar, E. (2018). Çocuk, Edebiyat ve Eğitim (Ed. Beyzanur Demirci). *Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı-Özel Sayı 10* (s. 296-300). Hece Yayıncılık.

Kuru, H., & Kuru, B. Ü. (2022). Nermin Şenol Kalyoncu'nun "Salkımsöğütteki Orkestra" adlı eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 57-71.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basımdan Çeviri)*. (S. Turan Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Beü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 93-108.

Otmar, Ö., & Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler eğitimi dergisi*, *17*(37), 7-34.

Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 3* (2): 582-603.

Özyer, N. (2018). Çocuk Edebiyatı (Ed. Beyzanur Demirci). *Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı-Özel Sayı 10* (s. 674-675). Hece Yayıncılık.

Şimşek, Ö. Ü. T. (2021). Çocuk Kitaplarında Nitelik: Biçim ve İçerik Uyumu. *8. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 19.

Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi (Ed. Ş. Şimşek & F. Bulut). *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (s. 9-19) *içinde*. Akademisyen Kitabevi.

TDK Sözlük. (2009). *Değer*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254.

Tunagür, M. (2021). Tarihi Seir İçerisinde Çocuk ve Çocuk Edebiyatı. (Ed. M. Tunagür & M. N. Kardaş). *Çocuk Edebiyatı* (s. 1-24) *İçinde.* Pegem Akademi. Ankara.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİ: MOANA, CESUR, PAMUK PRENSES VE UYUYAN GÜZEL ÖRNEKLEMİ

Merve Aşıcı

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
merve@yadaegitim.com

Prof. Dr. Ebru Oğuz

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
ebru.oguz@msgsu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, Disney'in farklı dönemlerde ürettiği animasyon filmlerinde toplumsal cinsiyet kodlarının ve değerler eğitimine ilişkin öğelerin nasıl değişim gösterdiğini incelemektedir. Araştırmanın amacı, çocukların erken yaşta maruz kaldıkları çizgi filmlerin değer aktarımı ve toplumsal cinsiyet algısındaki rolünü ortaya koymaktır. Çocukların kişilik gelişiminde medya ürünlerinin etkili olduğu düşüncesinden hareketle, çalışmanın eğitim ve toplumsal cinsiyet bağlamında önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Çalışmada amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" (1937), "Uyuyan Güzel" (1959), "Cesur" (2012) ve "Moana" (2016) filmleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma deseni benimsenmiş, belge incelemesi yoluyla içerik değerlendirme formu hazırlanmış ve her film birkaç kez izlenerek değerler ile toplumsal cinsiyet kodları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, erken dönem filmlerde kadın karakterlerin pasif, itaatkâr ve kurtarılmayı bekleyen figürler olarak kurgulandığını; erkek karakterlerin ise güçlü, cesur ve kurtarıcı roller üstlendiğini göstermektedir. Buna karşılık modern dönem yapımlarda, özellikle "Moana" ve "Cesur" filmlerinde, kadın karakterlerin bağımsız, cesur, liderlik vasıflarına sahip ve kendi kaderlerini çizen figürler olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Bu dönüşüm, toplumsal cinsiyet rollerinde geleneksel kodların kırıldığına ve yeni bir temsil biçiminin geliştiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak çalışma, çizgi filmlerin yalnızca eğlence aracı olmadığını; aynı zamanda çocukların değerler sistemini ve toplumsal cinsiyet algısını biçimlendiren güçlü bir sosyalizasyon aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, medya içeriklerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ve çocuklara sunulan içeriklerin toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Dijital Dönüşüm, Çizgi Film.

ABSTRACT

This study examines how gender codes and values education elements have transformed in Disney animated films produced in different periods. The aim of the research is to reveal the role of animated films in shaping children's perception of values and gender roles at an early age. Considering that media products play a critical role in personality development, the study is expected to provide significant contributions in the fields of education and gender studies.

The films *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937), *Sleeping Beauty* (1959), *Brave* (2012), and *Moana* (2016) were selected through purposive sampling. A qualitative research design was employed, and document analysis was conducted. An evaluation form was developed, and each film was repeatedly viewed to identify the values conveyed and the gender codes represented.

Findings show that early productions depict female characters as passive, obedient, and waiting to be rescued, while male characters are presented as strong, brave, and savior figures. In contrast, modern productions such as *Moana* and *Brave*highlight female characters as independent, courageous, and possessing leadership qualities, who actively shape their own destinies. This shift indicates a significant transformation in traditional gender role representations and suggests the emergence of more progressive portrayals.

In conclusion, the study demonstrates that animated films are not merely entertainment but also powerful tools of socialization that shape children's value systems and perceptions of gender roles. Therefore, media content should be critically examined, and the materials offered to children should be carefully structured to promote gender equality.

Keywords: Values Education, Digital Transformation, Cartoon.

GİRİŞ

Disney animasyon filmleri, farklı dönemlerde toplumsal değerlerin, cinsiyet rollerinin ve kültürel normların yansıtıldığı güçlü bir anlatım aracı olmuştur. Özellikle bu animasyon çizgi filmlerinde, kadın karakterlerin temsilinde toplumsal cinsiyet kodlarının evrimi dikkate değerdir. Bu araştırmada, Disney'in "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" (1937), "Uyuyan Güzel" (1959), "Cesur" (2012) ve "Moana" (2016) filmleri, değerler ve toplumsal cinsiyet kodları açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, bu çizgi filmlerde işlenen değerlere ve toplumsal cinsiyet kodlarına birlikte bakılmıştır.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Değer Kavramı

Değerler, hayatı, insanların yaşam biçimlerini ve dünyaya bakış açılarını oluşturan olgulardan biridir. Değerler, dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan insanların çoğu tarafından kabul görmüş standart davranışlardır (Oğuz, 2012). Değer kavramına ilişkin alanyazında en çok atıf yapılan tanım Rokeach'a aittir. Rokeach'a (1973) göre değerler bireylerin sergilediği davranışların ya da bu davranış sonuçlarının kişisel veya toplumsal olarak kabul edilebilir olup olmadığını işaret eden, sürekliliği olan inançlardır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre değer farklı anlamlar taşımaktadır. Bunlar; bir şeyin para ile belirlenen karşılığı ve ne kadar önemli olduğunu belirlemeye yarayan soyut ölçütü, bir toplumun veya ulusun sahip olduğu, kültürel, ekonomik, sosyal ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024).

1.2. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramı

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının ayrımını yapabilmek açısından, bu kelimelerin epistemolojik kökenleri incelendiğinde, cinsiyet (sex) cinselliğin biyolojik yönüne, toplumsal cinsiyet (gender) ise toplum ve kültür tarafından yüklenen anlama atıfta bulunur (Deaux, 1987:372, akt, Şenol vd, 2016). Cinsiyet, kişinin biyolojik olarak cinsel özelliklerini yansıtır. Bunlar kromozomlar, cinsel hormonlar, dış ve iç cinsel organlar, üreme hücrelerinin geliştiği dokulardır. Toplumsal cinsiyet kavramı feminist literatüre 1972 yılında İngiliz sosyolog Ann Oakley tarafından sunulmuştur. Oakley tarafından, "toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadınlar ve erkekler için kültür, gelenekler, eğitim, din ve diğer

kurumlar tarafından uygun görülen toplumsal roller ve sorumluluklar, davranışlar, konumlar, beklentiler, güç ve ayrıcalıklar, hak ve fırsatlar" olarak tanımlanmıştır (Akt., Ecevit, 2021)

1.3. Medya, Çizgi Filmler, Değerler ve Toplumsal Cinsiyet

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, iletişim araçlarının günümüzde hızla yayılmasına olanak sağlamıştır. İletişim araçlarından olan televizyon renkli, canlı görüntüler ve seslerle izleyiciye hem görsel hem de işitsel olarak bilgi ve mesajlar iletmektedir. Televizyonun bu gücünün bir sonucu olarak, bireylerin eğitim sürecinde iletişim ve eğlence alanından da yararlanılması önem kazanmaktadır (Şirin, 1999).

Günümüzde yapılan çalışmalardan bazılarının sonuçlarına göre, çocuklar televizyonda en fazla çizgi filmleri izlemektedir. Ayrıca çizgi filmler çocukların, düşüncelerini, duygularını ve hayal güçlerini şekillendirmektedir (Cesur ve Paker, 2007; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, 2006). Bununla birlikte çocuklar çizgi filmleri izlerken özdeşim kurmakta, çizgi filmdeki kahramanları taklit etmekte, izledikleri şeyleri zihinlerinde yeni forma sokmaktadırlar (Yavuzer, 2004). Giroux da (1999:84; akt. Sadioğlu vd., 2018: 245) çizgi filmlerin toplumsal değerleri ve sosyal rolleri öğretmede okul, aile veya dini kurumlardan daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır. Yine Sadioğlu vd. (2018) çocukların çizgi filmleri izlerken, çizgi filmde yaşanan olayları olduğu gibi kabul ettiklerini, bu nedenle de hangi değerlerin ve toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl verildiğinin önemli olduğunu aktarmaktadırlar.

2. Araştırmanın Konusu, Amacı, Araştırma Problemi, Örneklem

2.1. Araştırmanın Konusu

Bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip olan çocukluk döneminin çizgi filmlerinde masal içerikli olanlar ve günümüz teknolojisi ile yaygınlaşan Disney'in[1] yeni karakterleri arasındaki fark ve aynı zamanda her iki çizgi film türündeki değerlerin ve toplumsal cinsiyet kodlarının aktarımı üzerinde durulmuştur.

Günümüz dünyasının gelişen teknolojisi ile beraber sinema sektörünün gücü gittikçe artmakta, Disney Plus dijital platformu ile birlikte insanlar evlerinden sinemaya gitmeden de filmleri izleyebilmektedirler. Sinemanın ve Disney Plus platformunun bir sosyal aygıt aracı ön kabulünden yola çıkarak, sosyal düzene ait değerlerin ve toplumsal cinsiyet kodlarının aktarılmasındaki etkinliğini de arttırmıştır (Şenol vd., 2016). Bu nedenle bu araştırmada toplumsal cinsiyet kodlarının ve değerlerin aktarılmasında Disneyin resmi prensleri olarak kabul edilen çizgi filmlerdeki prensesler (Wikipedia, 2024) ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler", "Uyuyan Güzel", "Moana" ve "Cesur" çizgi filmelerindeki değerler ve toplumsal cinsiyet kodları incelenerek, değerlerin ve toplumsal cinsiyete yönelik davranışların bireylerin yaşamlarını ne şekilde biçimlendirdiği ortaya konulması

[1] Walt Disney tarafından 1923 yılında kurulan animasyon stüdyolarıdır. Günümüzde büyüyerek Hollywood stüdyoları haline gelmiştir.

amaçlanmaktadır. Değerlerin ve toplumsal cinsiyet kodlarınınn temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır (Sadioğlu vd, 2018). Bu bağlamda, bireylerin yaşamlarının erken yaşta şekillendiği ön kabulünden yola çıkarak, izlenen çizgi filmlerde işlenen değerler ve toplumsal cinsiyete ilişkin kodların, insanların karakterlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak açısından, bu araştırmada ortaya çıkacak olan bulgular önemli bir yere sahiptir.

2.3. Araştırma Problemi

Çocuklar içinde bulundukları ortamlardan doğrudan etkilenmekte ve teknolojinin ilerlemesi ile beraber her evde televizyon bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuklar doğrudan televizyonlu ortama doğdukları hatta günümüz çocuklarının dijital yerliler oldukları söylenebilir. Dijital yerliler kelimesi ilk defa Prensky tarafından 2001 yılında ortaya atılmış ve alanyazında sürekli kullanılan bir kavramdır (Prensky, 2001). Türkiye'de yapılan araştırmalar da hem dijital yerli kavramını hem de çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının ne kadar yoğun olduğunu destekler niteliktedir. Akkuş ve diğerlerinin (2015) yaptığı "3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi" adlı çalışma, 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların oluşmasını etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre 3-60 ay arası çocukların günlük ortalama 2.08 saat televizyon izlediği, çocukların %21,2'sinin hiç televizyon izlemediği, %31'inin günde 2 saate kadar, %47,7'sinin 2 saat ve üzeri TV izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3-24 ay arası çocukların sadece %35,2'sinin TV izlemediği, %42,2'sinin 2 saate kadar, %22,5'inin 2 saat ve üzeri TV izlediği belirlenmiştir. 25-60 ay arası çocukların %69'unun 2 saat ve üzeri TV izlediği tespit edilmiştir (Akkuş vd., 2015). Televizyon izlemenin küçük yaş çocuklarda bile bu kadar yoğun olduğu göz önünde bulundurularak, özellikle çocuklar tarafından izlenen programların çizgi filmler olduğu da buna eklenerek (Cesur ve Paker, 2007), çocukların üzerinde çizgi filmlerin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın temel amacını, Özgeç ve Saka'nın (2018) yaptığı çalışma destekler niteliktedir. Yapılan çalışma sonucunda ise çocukların çizgi filmlerde izledikleri ve beğendikleri karakterlerle yakın özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Özgeç ve Saka, 2018). Alanyazında yapılan tüm bu çalışmalar sonucunda bu çalışmanın araştırma problemleri ortaya çıkmıştır. Çözümlenen çizgi film materyallerinde aranan cevaba yönelik problem cümleleri oluşturulmuştur. Bu çalışmada "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler", "Uyuyan Güzel", "Moana" ve "Cesur" çizgi filmlerinin analizinda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Adı geçen çizgi filmlerde hangi değerler işlenmiştir?
2. Adı geçen çizgi filmlerde işlenen değerler nasıl aktarılmıştır?
3. Adı geçen çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin atıflar nasıl yapılmıştır?

Alanyazın incelendiğinde çizgi filmlerde değerlerin aktarılması, çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet aktarımı gibi çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak eski dönem çizgi filmler ve yeni dönem çizgi filmlerde değer aktarımı ve toplumsal cinsiyet kodlarının işlenmesi Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Uyuyan Güzel, Moana ve Cesur çizgi filmleri üzerinden derinlemesine yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden de bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

2.4. Örneklem

Masalları ve kadın karakterleri konu alan çizgi filmlerle ilgili geniş bir evren söz konusu olduğundan, bu araştırmada amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklem tekniği, belirli örnek olay türlerini derinlemesine incelemek için belirlemek istendiğinde kullanılan bir yöntemdir (Neuman, 2011). Bu bağlamda örneklem seçiminde amaçlı örneklem seçimi kullanılarak "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler", "Uyuyan Güzel", "Moana" ve "Cesur" çizgi filmleri örneklem olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

"Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmanın deseni uygun olarak nitel veri araştırma deseni kullanılmıştır. Dokümanlar araştırmalarda bilginin güvenirliğini, geçerliliğini arttıran ve araştırmanın konusunu genişleten kaynaklardır. Yazılı belgeleri yanı sıra fotoğraflar, filmler ve çizgi filmler de birer dökümandır ve nitel araştırmanın bir unsuru olan doküman analizinde bu kaynaklar da kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda doküman incelemesi; görsel materyal olan çizgi filmlerin, yazılı belgelerin, filmlerin, fotoğrafların toplanması ve çözümlenmesi işlemidir. Araştırılması amaçlanan olguların detaylı analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada Disney'in çizgi filmlerinden olan prenses çizgi filmlerinin incelenmesine ilişkin bir içerik değerlendirme formu oluşturulmuştur.

İçerik Değerlendirme Formu

Araştırmada veri toplamak için kullanılan kaynak, Disney Plus'ta yayınlanan prenses karakterlerinin merkeze alındığı çizgi filmlerdir. Disney'in resmi olarak 12 prenses çizgi filmi vardır, ancak amaçlı örneklem tekniği kullanıldığı için 4 prenses kararkterinin merkeze alındığı çizgi filmler incelenmiştir. İçerik değerlendirme formu oluşturulurken 4 çizgi filmde önden izlenmiş, literatür taranmıştır. Rokeach'ın değerler tablosu merkeze alınarak hangi çizgi filmde hangi değer işlenmiş buna bakılmıştır. Ayrıca toplumsal cinsiyete ilişkin mesajlar da içerik değerlendirme formuna yazılmıştır.

3. Çizgi Filmlerin Analizi ve Bulgular

3.1. Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler

Grimm Kardeşler tarafından yazılan Pamuk Prenses masalı, Türkiye'de yapılan bir araştırma sonucuna göre, %78 oranında ikinci olan ve en çok bilenen masallardan biridir (Çevik, 2008). Çizgi film analizini yapmadan önce, masalı değerler üzerinden inceleme yapmak çizgi filmin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Pamuk Prenses masalında sevgi, yardımseverlik, şefkat, dürüstlük, sadakat, cesaret

gibi olumlu değerler yer alırken, aynı zamanda şiddet, zararlı alışkanlıklar, yalan, kötülük, hilekarlık, kibir, kıskançlık, nefret gibi de olumsuz değerler yer almaktadır (Karataş ve Yorulmaz, 2021). Pamuk Prenses masalından çizgi filme uyarlama 1937 yılında Disney tarafından yapılmıştır. Amerikan yapımı olan Walt Disney şirketinin yaptığı bu ilk uzun animasyon, aynı zamanda sinema tarihi ile Amerika'nın sesli ve renkli ilk uzun animasyon filmidir (Disney, 1937). Çizgi filmde, Pamuk Prenses'in üvey annesinden kaçışı, ormanda yedi cücelerle tanışması ve başına gelen iyi ve kötü olaylar silsilesi anlatılmaktadır.

Tablo 1. Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler Çizgi Filminde İşlenen Değerler ve Toplumsal Cinsiyet Kodları

	Değerler	**Toplumsal Cinsiyet Kodları**
Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	Temiz olma, kibar/nazik, dürüstlük, gerçek sevgi, gerçek dostluk, bilgelik, neşeli, yardımsever, entelektüel, itaatkâr olma, aile bağlılığı.	Kadın kurtarılmayı bekler; kadın zehirli elma yer; kadın evdedir, yemek, temizlik vs yapar; iyi kadınlar güzeldir; kötü kadınlar çirkindir (yüzü çirkin olmasa bile kalbi çirkindir); erkek kurtarandır; erkek yakışıklıdır, güçlüdür.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler çizgi filminde işlenen değerler, temizlik, kibarlık, gerçek sevgi, bilgelik, neşeli, yardımsever, entelektüel, itaatkar olma ve dürüstlüktür. Bu değerler tespit edilirken çizgi film 3 kez artarda izlenmiş ve içerik değerlendirme formuna her biri not edilmiştir. Çizgi filmde, yedi cücelerin isimleri, bilge, huysuz, hapşırık, uykucu, utangaç, neşeli ve sessizdir. Çizgi filminde cüceler dikkatli bir şekilde izlendiğinde ve konuştukları cümleler analiz edildiğinde, her bir cücenin ya bir değeri ya da bir duyguyu temsil ettiği anlaşılmaktadır. Bazı cücelerin adından da anlaşıldığı üzere, bilge olan cüce, olgunluğu, bilgeliği, liderliği temsil etmektedir. Neşeli adında cüce, mutluluğu ve neşeli olmayı temsil ederken, utangaç cüce duygu olarak utangaç bir kişi olsa da alt metinde kibar olmanın, nazik olmanın temsiliyetini sergilediği davranışlarda yaptığı eylemlerde aktarmaktadır. Tüm cücelerin birlikte iş yapması, bir işi yaparken iş bölümü yapması ve Pamuk Prenses'in de ev işlerini yapma konusunda cücelerle birlikte bir hayata adım atması paylaşmayı ve yardımseverliği aktaran durumlardır. Tüm cücelerin birlikte yaşaması, her şeylerini paylaşması, Pamuk Prenses'i de hızlıca "aile" içine almaları aile bağlılığını, gerçek dostluğu aktarmaktadır. Bütün bu aktarılan ögelerin yanı sıra Pamuk Prenses'in üvey annesine karşı gelmemesi, isyan etmemesi, korkup kaçması da itaatkarlığı aktaran sahnelerdir.

Araştırmada değerlerin yanı sıra işlenen toplumsal cinsiyet kodlarına da bakılmıştır. Pamuk Prenses sarayda da cücelerin evinde de sürekli temizlik ve yemek yapmaktadır. Bu sadece kadınların ev işlerinden sorumlu olduğunu aktaran mesajlardır ve cüceler dışarı gider ve çalışırlar. Pamuk Prenses kötü cadıdan korunmak için eve kapanır, ancak bu durum kadına yüklenen "ev işleri kadının görevidir, kadın korunması gereken varlıktır" toplumsal kodunu değiştirmemektedir. Ayrıca Pamuk Prenses kötü cadıdan gelen zehirli elmayı yemektedir. Bu da Adem ve Havva hikayesinde olduğu gibi zehirli elmayı yiyen "her zaman" kadındır mesajına atıf ve kadınların kandırılan bir varlık olduğuna göndermedir. İyi olan kadınlar fiziksel olarak da güzeldir, neşelidir, mutludur ve kötü olan kadın yani kraliçe ve cadı, fiziksel görünümü güzel olsa bile, siyah giyinir, öfkelidir, hırslıdır. Pamuk Prenses elmayı yedikten sonra yere düşer, cüceler bu esnada hayvanların yardımıyla koşarak eve gelirler, hava çok kötüdür, kötü cadının etkisi havayı karanlık, yağmurlu hale getirmiştir. Cadı Pamuk Prenses'in yere düştüğünü ve

cücelerin geldiğini görünce kaçmaya başlar, cücelerden kaçarken uçurumdan düşerek ölür. Daha sonra cüceler ev geldiklerinde, Pamuk Prensesi öldü sanırlar, toprağın altına gömemezler ve ona camdan bir tabut yaparlar. Günler geçer ve güzel olan ama camdan tabutta duran Pamuk Prenses'in hikâyesi prense ulaşır, aslında bu prens Pamuk Prenses'in daha sarayda yaşarken gönlünü kaptırdığı kişidir ve ona ilişkin anlatımlar yapmış ve cücelere söylediği aşk şarkılarının temel kahramanı bu prens olmaktadır. Daha sonra prens gelir, yakışıklıdır, güçlüdür ve Pamuk Prenses'i öper, gerçek sevgi ve aşk sayesinde prenses uyanır, saraya dönerler ve mutlu sonla çizgi film biter. Bu çizgi filmin tamamı ve özellikle Pamuk Prenses'in kurtarılma hikâyesi tekrar incelendiğinde, kadın kurtarılmayı bekleyen, erkek de kurtaran mesajı iletilmiştir. Erkek bu çizgi filmde yakışıklı ve güçlüdür, Pamuk Prenses ise naif ve güzeldir.

3.2. Uyuyan Güzel

Grimm Kardeşler tarafından yazılan bir diğer masal da Uyuyan Güzel'dir ve çizgi film analizi yamadan önce masalın içindeki değerler ele alınacaktır. Uyuyan Güzel masalında, sevgi, cesaret, doğruluk gibi olumlu değerlere yer verilirken aynı zamanda şiddet, kötülük ve intikamcılık gibi olumsuz değerlere de yer verilmektedir (Karataş ve Yorulmaz, 2021). Bu masal yine Walt Disney stüdyoları tarafından 1959 yılında yapılan bir animasyon filmidir (Disney, 1959).

Uyuyan Güzel çizgi filmi şöyle başlamaktadır; güçlü bir hükümdarın bir kızı olur, kral bebek prensesin doğum gününü kutlamak için perilerin de davetli olduğu büyük bir parti verir. Kutlamalarda tüm periler sırayla bebek prensese güzellik, sağlık, müzik yeteneği gibi hediyeler verir. Kutlamaya davet edilmeyen kötü kalpli bir peri (Malefiz) ise gizlice saraya gelir ve herkes hediyesini sunduktan sonra ortaya çıkarak bebeği lanetler, bebek, yani Aurora, 16 yaşına geldiğinde eline batacak bir çıkrık iğnesiyle ölecektir.

Tablo 2. Uyuyan Güzel Çizgi Filminde İşlenen Değerler ve Toplumsal Cinsiyet Kodları

	Değerler	**Toplumsal Cinsiyet Kodları**
Uyuyan Güzel	Cesaret, erdem (Prens), aile güvenliği, barış, ulusal güvenlik, gerçek sevgi, dostluk (periler), mutluluk.	Cadı (kötü kadın), kadın kurtarılmayı bekler, erkek güçlüdür, periler kadındır, kadın eve kapatılmış ve ev işleri yapmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Uyuyan Güzel çizgi filminde işlenen değerler, cesaret, erdem, aile güvenliği, barış, ulusal güvenlik, gerçek sevgi, dostluk, mutluluktur. Bu değerler tespit edilirken çizgi film 3 kez artarda izlenmiş ve içerik değerlendirme formuna her biri not edilmiştir. Çizgi filmde bahsedilen üç peri iyilik perileridir ve dostluğun sembolüdürler. Malefiz lanetini yaptıktan sonra bu üç peri Aurora'yı korur, insan olurlar ve onunla beraber ormanda bir evde yaşarlar. O sahnelerde Aurora üç periye de teyze der ve aile bağı detaylıca işlenmiştir. Aurora'nın babası kralın ve başka bir kralın bir araya geldiği sahnelerde ulusal güvenlik ve barış içinde yaşamanın, savaşların son bulmasının önemli olduğuna dair vurgular yapılmıştır. Uyuyan Güzel'in yaşadığı ülke herkesin mutlu olduğu, kendini güvende hissettiği bir ülkedir ve filmde bu değerler insanların mutluluklarını dile getirmesiyle ortaya çıkmıştır. Lanetin gerçekleşmemesi için kral elinden geleni yapar ve çıkrık iğnelerini ve bu iğnelerin takıldığı tüm dikiş makinelerini yakar, ancak Aurora 16 yaşına geldiğinde Malefiz gizlice bir çıkrık iğnesinin yer aldığı dikiş makinesini saraya yerleştirir ve Aurora'yı büyüsüyle o tarafa doğru yönlendirir. Aurora eline iğne batarak derin bir uykuya dalar ve bunu gören, Uyuyan Güzel'in eline iğne batmasını

engelleyemeyen periler tüm ülkeye uyku sihri verir ve herkes uyur. O sırada baş kahramanımız prens ormandadır ve bu uyku sihrinden etkilenmez. Geri dönmeye kalktığında ise Malefiz'in kötü büyüleriyle yaptığı, dikenli dev bitkilerle, ağzından ateşler çıkan bir ejderha ile karşılaşır. Ancak prens çok cesurdur ve erdemlidir. Ailesini ve krallığı kurtarmak için savaşır, tam bu sahnelerde cesaret ve erdemli olma değerleri işlenmiştir. Saraya ulaştığında Uyuyan Güzel'in odasına gider ve bu laneti bozacak tek şey gerçek sevgi, gerçek aşktır. Uyuyan Güzel'i öper ve prenses uyanır.

Araştırmada değerlerin yanı sıra toplumsal cinsiyet kodları da incelenmiştir. Pamuk Prenses'te olduğu gibi cadı yine kadındır ve yine kadın kurtarılmayı beklemektedir. Prensin cesareti erkeğin güçlü olduğuna dair mesajlar vermektedir. Periler de kadındır bu çizgi filmde ve Aurora'da periler de ormandaki evlerinden çok az dışarı çıkarlar ya da hiç çıkmazlar, yine kadın eve kapatılmış ve ev işleri yapmaktadır.

Uyuyan Güzel masalı üzerine yapılmış bir araştırmada çizgi filme ilişkin bulunan toplumsal cinsiyet kodlarına dair veriler çalışmayı destekler niteliktedir. Chakraborty (2019:60-62) masalda kadının pasif, savunmasız, kırılgan ve bağımlı olduğuna ilişkin temsiliyetleri aktardığını, erkeğin ise kurtarıcı işleviyle savaşçı, saldırgan ve tehlikeli zamanlarda bile kiminle evleneceğine ilişkin karar verebildiğini ifade etmektedir (Akt. Tokdemir, 2020).

3.3. Moana

Moana, Walt Disney Animation Studios tarafından üretilen ve Walt Disney Pictures tarafından yayınlanan 2016 yapımı Amerikan animasyon müzikal fantezi macera filmidir (Disney, 2016). Çizgi filmde Polinezya adalarındaki hayali bir köyde yaşayan Moana adlı genç bir kızın, halkını kurtarmak için okyanusa açılmasını konusu işlenmektedir. Köydeki herkes geleneklerine bağlı kalarak yaşamını sürdürürken, Moana, denizin çağrısına kapılmakta ve sınırlarını aşmak istemektedir. Binlerce yıl önce tanrıça Tefiti'nin kalbini yerine koymak isteyen Moana'nın Maui ile okyanusta geçen hikayesi çizgi filmde ele alınmaktadır.

Tablo 3. Moana Çizgi Filminde İşlenen Değerler ve Toplumsal Cinsiyet Kodları

	Değerler	**Toplumsal Cinsiyet Kodları**
Moana	Cesaret, doğaya saygı, azim ve kararlılık, ufku geniş olma, bağımsız olma, aile, köklere ve geleneklere bağlılık.	Güçlü kadın, kendi yolunu çizen kadın, bağımsız ve cesur kadın.

Tablo 3'te görüldüğü üzere Moana çizgi filminde işlenen değerler ve toplumsal cinsiyet kodları Uyuyan Güzel ve Pamuk Prenses'ten daha farklıdır. Moana çizgi filminde baş karakter güçlü kadındır, bir şefin kızı ve geleceğin şefidir. Buradaki işlenen toplumda erkekten erkeğe geçen bir egemenlik veya liderlik yoktur, aksine şefin çocuğu kız veya oğlan fark etmeksizin geleceğin şefi olarak işlenmiştir. Moana çizgi filminde, doğaya saygı neredeyse her karede işlenmiştir, doğanın getirdiği nimetlere şükretmek, ağırlıklı olarak bitkisel ürünleri tüketmek ve sadece balıkların yemek olarak tüketilmesi çizgi filmde üzerinde durulan konulardır. Moana denizlere aşmak isteyerek bunu başararak ufku geniş, bağımsız, lider ve azimli, kararlı bir karakter olarak yansıtılmıştır. Bu işlenen değerlerin bir çıktısı olarak da kendi yolunu çizen kadın, güçlü, cesur ve bağımsız kadın imajı bir sonuç olarak doğmaktadır. Tüm

bu bağımsız olmaya dair işlenen mesajların yanında Moana ailesine ve köklerine çok bağlı bir karakterdir.

3.4. Cesur

Cesur (Brave), 2012 yapımı bir Pixar Animasyon Stüdyoları filmidir (Disney, 2012). Cesur çizgi filminin baş karakteri Merida, İskoçya'nın güçlü bir krallığında büyüyen bir prenses olup, okçuluk yetenekleriyle tanınmaktadır. Annesi Kraliçe Elinor, Merida'nın sorumluluk sahibi bir lider olması için geleneksel bir eğitim verir. Ancak Merida, annesinin kendisini geleneksel bir evlilik düzenine zorlamasına karşı çıkar. Filmde, Merida'nın özgürlük arayışı ve annesiyle olan çatışması, hikâyenin merkezinde yer alır.

Tablo 4. Cesur Çizgi Filminde İşlenen Değerler ve Toplumsal Cinsiyet Kodları

	Değerler	**Toplumsal Cinsiyet Kodları**
Cesur	Cesaret, doğaya saygı, azim ve kararlılık, ufku geniş olma, bağımsız olma, aile, köklere ve geleneklere bağlılık.	Güçlü kadın, kendi yolunu çizen kadın, bağımsız ve cesur kadın.

Tablo 4'te görüldüğü gibi Cesur filminde işlenen değerler ve toplumsal cinsiyet kodları Moana çizgi filmi ile benzerlikler göstermektedir. Cesur filminin baş karakteri Merida güçlü, inatçı, isyankar bir kadındır. Annesinin onu evlendiğinde nasıl bir kraliçe olması gerektiğine dair verdiği tüm eğitimleri önemsemez, onun aklı hep savaşmakta, ok atmakta, ata binmektedir. Yaşadıkları dönemde bu tip şeyler erkeklerin yapması gereken şeylerdir ve bu yüzden annesiyle sürekli çatışma halindedir Merida. Merida bir gün ormanda bir büyücü ile karşılaşır ve bir dilek diler, dilek annesinin ondan uzak durması, ona baskı yapmaması yönündedir, ancak büyünün yan etkisi sonucu annesi bir ayıya dönüşür. Merida ayıya dönüşen annesini geri kazanmak için elinden geleni yapar, sonunda başarılı da olur. Verdiği mücadele onun ne kadar kararlı ne kadar güçlü, ne kadar savaşçı bir kadın olduğunu göstermektedir. Merida yukarıda adı geçen çizgi filmlerdeki prenseslere oranla en savaşçı ve tek şarkı söylemeyen Disney prensesidir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Disney'in farklı dönemlerde ürettiği animasyon filmlerinde toplumsal cinsiyet kodlarının ve işlenen değerlerin nasıl bir dönüşüm geçirdiği incelenmiştir. "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" (1937) ve "Uyuyan Güzel" (1959) gibi erken dönem filmleri, kadın karakterlerin pasif, itaatkâr ve kurtarılmayı bekleyen figürler olarak tasvir edildiğini ortaya koymuştur. Bu filmlerde, toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel normlara sıkı sıkıya bağlı olduğu, kadınların ev işleriyle ilişkilendirildiği ve erkek karakterlerin güçlü, cesur ve kurtarıcı olarak sunulduğu görülmüştür.

Öte yandan, "Moana" (2016) ve "Cesur" (2012) gibi modern yapımlarda, kadın karakterlerin kendi kaderlerini belirleyen, güçlü, lider ve cesur figürler olarak çizildiği tespit edilmiştir. Bu filmler, geleneksel toplumsal cinsiyet kodlarının değiştiği ve kadın karakterlerin daha bağımsız, maceracı ve kararlı bir şekilde temsil edildiği yapımlardır. Moana ve Merida karakterleri, izleyicilere doğaya saygı, azim ve liderlik gibi değerleri aşılamanın yanı sıra, cinsiyet ayrımcılığına meydan okuyan güçlü kadın figürleri olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, çizgi filmlerin sadece birer eğlence aracı olmanın ötesinde, çocukların değer yargılarını ve toplumsal cinsiyet algılarını şekillendiren önemli unsurlar olduğunu göstermektedir. Sadioğlu vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalar, çocukların çizgi filmleri izlerken bilinçsizce toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Yavuzer (2004) çizgi filmlerin çocukların hayal dünyasında derin izler bıraktığını ve izledikleri karakterleri taklit ederek kimlik geliştirme süreçlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca erken dönem Disney filmlerindeki toplumsal cinsiyet temsillerinin, dönemin hâkim ideolojik yapısını yansıttığı, ancak ilerleyen yıllarda feminist hareketlerin etkisiyle bu temsillerin dönüşüm geçirdiği sonucuna varılmıştır. Oakley (1972) tarafından ortaya konulan toplumsal cinsiyet kuramı bağlamında, erken Disney yapımlarında kadınların ev içi rollerle sınırlandırıldığı, günümüz yapımlarında ise kadınların daha geniş bir yelpazede toplumsal roller üstlendiği görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyduğu veriler, medya içeriklerinin, değerlerin aktarılmasında önemli bir yere sahip olduğunu, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik edici ya da tam tersi şekilde pekiştirici bir işlev görebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda dijital dönüşümle birlikte içerikler ve kadın figürü güçlü kadın figürü halini almıştır. Çocukların erken yaşta maruz kaldıkları medya içeriklerinin titizlikle analiz edilmesi, onların bireysel ve toplumsal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

Akkuş, S., Yılmazer, Y., Şahinöz, A. ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 351-360.

Cesur, S., ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 106-125.

Çevik, M. (2008). Türkiye'de batı masalları ve çocuklarımız. Gazi Türkiyat Dergisi, 3, 115-130.

Disney. (1937). Pamuk prenses ve yedi cüceler. Kasım 2024 tarihinde Disney Plus: https://www.disneyplus.com/tr-tr/home adresinden alındı.

Disney. (1959). Uyuyan güzel. Kasım 2024 tarihinde Disney Plus: https://www.disneyplus.com/tr-tr/home adresinden alındı.

Disney. (2012). Cesur. Kasım 2024 tarihinde Disney Plus: https://www.disneyplus.com/tr-tr/home adresinden alındı.

Disney. (2016). Moana. Kasım 2024 tarihinde Disney Plus: https://www.disneyplus.com/tr-tr/home adresinden alındı.

Ecevit, Y. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları. Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/142391/toplumsal-cinsiyet-esitliginin-temel-kavramlaripdf.pdf

Karataş, N. K. ve Yorulmaz, B. (2021). Grimm masallarının içerdiği değerler açısından incelenmesi. Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 5(18),189-200. https://doi.org/10.31455/asya.983632

Neuman, W. L. (2011). Toplumsal araştırma yöntemleri 1-2. Yayın Odası Yayınları.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1309-1325.

Cerrah Özsevgeç, L. ve Saka, A. (2018). Çocukların izledikleri çizgi filmler ve bu tercihlerinin karakterleri ile ilişkisi. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 725-734.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On The Horizon, 9(5), 1-6.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2006). İlköğretim çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları kamuoyu araştırması. Kasım 2024 tarihinde www.rtuk.gov.tr: https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf adresinden alındı.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. The Free Press.

Sadioğlu, Ö., Turan, M., Deveci Dikmen, N., Yılmaz, M., ve Özkan Muhtar, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: 'Rafadan tayfa örneği'. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 240-251. DOI: 10.17679/inuefd.333173 rafadan tayfa

Şenol, D., Erdem, S., Uzun, Z., ve Erdem, E. (2016). Toplumsal cinsiyetin bir aktarım aracı olarak çizgi filmler: Sindirella ve Pamuk Prenses örneği. KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi, 2(2), 62-87.

Şirin, M. R. (1999). Televizyon, çocuk ve aile. İz Yayıncılık.

Tokdemir, K. (2020). Uyuyan güzel masalından malefiz filmine ötekileştirmenin yeniden üretimi: cadı prototipinin ters yüz edilmesi mi?. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, (6), 111-130.

Türk Dil Kurumu. (2024). Türk Dil Kurumu sözlükleri. https://sozluk.gov.tr adresinden alındı

Wikipedia. (2024). Disney prensesleri. Kasım 2024 tarihinde tr.wikipedia.org: https://tr.wikipedia.org/wiki/Disney_Prensesleri adresinden alındı

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerdenitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2004). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.

TEVFİK FİKRET'İN ''*ŞERMİN*'' ESERİNDE DEĞERLER

Bayram YAMAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
ogretmenbey1071@gmail.com

ÖZET

Çocuk yazınında şiir, çocuklara edebi zevk ve okuma isteği kazandırmada öncü yazınsal türlerden biri olmuştur. Türk Edebiyatının yenilikçi ve önde gelen isimlerinden birisi olan Tevfik Fikret ''çocuksuluk ve çocuk için'' kavramlarına büyük önem verdiğinden çocuklara değerleri aktarma yolunda şiirden faydalanmıştır. Tevfik Fikret'in, ''Şermin'' eserinde topladığı şiirler çocuklara estetik zevk kazandırma, eğlendirirken bilgi aktarma ve belli başlı değerleri sezdirme maksadıyla kaleme alınmıştır. Tevfik Fikret, Şermin'deki şiirleriyle çocuklara duyuşsal ve bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlamış bunu yaparken de şiirin ritmik dünyasından faydalanmıştır. Tevfik Fikret, şiirlerinde, günlük hayattan birçok konuyu içinde barındırırken milli ve manevi değerleri de çocuklara kazandırmaya çalışmıştır. Tevfik Fikret'in ''Şermin'' eserindeki şiirlerin **2024 Türkçe Öğretim Programı'nda ''Erdem-Değer-Eylem'' başlığında yer alan değerler açısından** incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında doküman analizi ile desenlenmiştir. Bu amaç kapsamında çalışmada i) Şermin eserinde yer verilen değerler nelerdir? ii) Şermin eserinde yer verilen değerlerin kullanım sıklığı nasıldır? sorularına yanıt aranmaktadır. Yapı Kredi Yayınları tarafından 2011 yılında yayınlanan, Tevfik Fikret'in Şermin adlı eseri çalışmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Çalışmada veriler doküman analizi yoluyla söz konusu eserin değerler açısından incelenmesiyle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden birisi olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen ön bulgulara göre Şermin eserinde bulunan şiirlerde merhamet, sevgi, güven, paylaşma, çalışkanlık, vatanseverlik, duygudaşlık gibi değerlerin işlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tevfik Fikret, Şermin, Şiir, Değer, 2024 Türkçe Öğretim Programı

1. GİRİŞ

Değer kelimesi: "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" (TDK, 2011) anlamına gelmektedir. Schwart (1992) değeri, "İnsanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütler" olarak tanımlamaktadır. (akt. Güven, 2014, s. 15).

Değerler, bir millet için büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple nesilden nesle aktarılma çabası taşımıştır. Bu değerlerin çocuklara aktarılmasında çocuk edebiyatı ürünleri önem taşır. "Edebî eserler hem bireysel hayatla, hem de sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme yolunda, yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir." der. Şimşek (2014, s. 15)

Kendi millî kültürüne evrensel ve ulusal değerlere sahip olan birey kalbine, insanlara ve vatanına sevgi barındıran, çevresine yardımcı olmaktan kaçınmayan biri olma yolunda adım atmış olur. (Uslucan, 2015: 40) Bu bağlamdan yola çıkarak değerler geçmişten günümüze önemini korumaktadır.

Nitekim 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Programı incelendiğinde de temalara yönelik olarak hazırlanan öğrenme yaşantıları şemasında 20 farklı değerden bahsedilerek değerlerin bir önceki

programa göre iki katına çıktığı görülmektedir Bu değerler şunlarıdır: "1. Adalet, 2. Aile bütünlüğü, 3. Çalışkanlık, 4. Dostluk, 5. Duyarlılık, 6. Dürüstlük, 7. Estetik, 8. Mahremiyet, 9. Merhamet, 10. Mütevazılık, 11. Özgürlük, 12. Sabır, 13. Sağlıklı yaşam, 14. Saygı, 15. Sevgi, 16. Sorumluluk, 17. Tasarruf, 18. Temizlik, 19. Vatanseverlik, 20. Yardımseverlik".

Bu değerler çocuklara birçok metin türü ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu metin türlerinden biri de şiirdir. Şiir, çocuk edebiyatında bir şeyler aktarmanın güçlü aktörlerinden olmuştur. Şiir; düş gücüne, hayale, imgeye dayanan, anı, duygu, coşku uyandıran bir edebi türdür.(TDK Sözlüğü, 2011) Edebiyatımızda şiir birçok dönemde kendine yer bulmuştur. Servet-i Fünun edebiyatı döneminde ise Batı etkisi ile birlikte ''şiir'' ön plana çıkmaya başlamıştır. Servet-İ Fünun'un güçlü kalemlerinden biri olan Tevfik Fikret, bu dönemde kaleme aldığı eserleriyle adından sıkça söz ettirmiştir. Dönemin bazı şairlerinden farklı olarak ele aldığı konular Fikret'in güncelliğini tazelemektedir. Kendinden önce birçok şair çocuklar için ''şiir'' ele alsa da çocuk gerçekçiliğini, çocuk pedagojisini ön planda tutan ilk şair Tevfik Fikret'tir. Bir üst dil ürünü olan şiirin, çocuğun duygu dünyasının gelişmesinde ayrı bir yerinin olduğu muhakkaktır. Şiir kısa mısralardan oluşması ve ahenk yönü ile çocuğu nesirden farklı olarak daha sıkı sarar. ''Şiir, çocuğun algı dünyasına renk getiren, hayal gücünü geliştiren unsur olarak oldukça önemlidir. Şiirsellik çocuğun doğasında vardır. Şarkılara tempo tutarken, oyun oynarken çocuktaki şiirselliği hissedebiliriz. Şiir dili güldürebilir, hayal ettirebilir, hüzünlendirebilir, coşturabilir, cesaretlendirebilir, geçmişe ve geleceğe götürebilir. Bütün bu farklılıkları yaşamak şiirlerle mümkün olabilir ''(Akyol, 2006: 121).

''Çocuk için şiir yazmak'' ya da ''çocuğa şiirle bir şeyler aktarmak'' deyince akla Tevfik Fikret gelmektedir. Tevfik Fikret de şiirin gücünü iyi bildiği için çocuklar için '' öğretici şiirler'' ele almıştır. Çocuğa verdiği önemi kitabının -Şermin- ilk şiiri olan İthaf'ta göstermiştir. ''İthaf'' şiirinde bu şiirlerin çocuklara ithafen yazdığını dile getirmiştir. Tevfik Fikret, genç yaşta ölen yeğeni Şermin'i çok sevdiği için bu kitaba Şermin adını vermiş ve onu anlatıcı yapmıştır. Çocuğa iyiyi, doğruyu, çalışkanlığı öğütlediği eserinde çocuğu eğitilmesi gereken, eğitilebilir bir varlık olarak görmüştür. Vermiş olduğu mesajları tekdüze, sıkıcı, anlaşılmaz bir anlatım ile değil; samimi, sıcak ve sade bir dille iletmiştir.

'' Çocuk için yazmak'' ile '' çocuk kahramanlı yazmak'' kavramlarının arasındaki farkı net bir şekilde belirleyen Tevfik Fikret, Şermin'de çocukları eğitmeyi amaçlarken aynı zamanda onları eğlendirmeyi de hedeflemektedir. Kitabın içerisinde yer alan bilmeceler, masalsı ve hikâye edici anlatım, tekerlemeli söyleyiş Tevfik Fikret'in bu çabasını göstermektedir.

Tevfik Fikret; kendinden önceki dönemler de çocuğu öteleyen, umursamayan, yaramazlık yaptığında korkutulan, fikirleri önemsenmeyen bir varlık olarak görenlerin aksine çocuğun bir toplum için çok önemli olduğunu, bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde kilit noktanın çocuk olduğunu dile getirmiş ve çocuğa bu bakış açısıyla yaklaşmıştır. Çocuğa kazandırılmak istenen davranışların baskıyla, zorbalıkla, kuru anlatımla değil, sevdirerek, yaptırıp, yaşatarak, zaman tanıyarak kazandırılabileceğini savunmuştur.

1.1.Problem Durumu

Programlar, dönem dönem kendini güncellemekte ya da tamamen değiştirmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de güncellenen bir programdır. Programlarda birçok başlığın yanında

önemini her zaman korumuş olan başlıklardan biri de değerler eğitimi başlığıdır. Programdaki değerlerin nasıl işlendiği alandaki bazı çalışmalarda ele alınmıştır ama şiirin değer aktarımındaki rolü ile ilgili çalışma nadir görülmektedir. Çocuk ya da çocuk edebiyatı denilince akla belli başlı metin türleri gelmektedir. Masal, tekerleme, bilmece, öykü vb. gibi. Şiirin çocuğun duygu dünyasına hitap ettiği gözden kaçırılmaktadır. Bu nedenle Tevfik Fikret'in ''Şermin'' eserindeki şiirlerin değer aktarımındaki rolünün incelenmesi alandaki Tevfik Fikret'in ''Şermin'' eseri üzerine yapılan çalışmalara katkı sunacağı öngörülmektedir. Tevfik Fikret'in ''Şermin'' eseri ile ilgili daha önce yapılan çalışmalarda eserde bulunan şiirler çocuksuluk, çocuğa görelik açısından incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada mantıksal süreklilik ilkesine bağlı kalarak şiirler ''çocuğa göreliğin'' yanı sıra birçok okul kütüphanesinde yer alan eserin, ülkemizde uygulanmaya başlanılan son TDÖP içeriğindeki değerler ile uyumu açıklanmak istenmektedir.

- "2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin Tevfik Fikret'in Şermin eserindeki şiirlere yansıması nasıldır?'' sorusu araştırmanın problem cümlesidir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.
- Tevfik Fikret'in Şermin eserindeki şiirlerde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden hangisi/hangileri işlenmiştir?
- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin Şermin eserindeki şiirlerde işlenme sıklığı nasıldır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Tevfik Fikret'in ''Şermin'' eserindeki şiirlerin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içeriğindeki değerler açısından incelenmesidir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Çocuk edebiyatında çocuklar için kaleme alınan birçok eser her zaman araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu eserler bazen içerik açısından değerlendirilmiş, bazen dil bakımından değerlendirilmiştir. Değer aktarımı hususunda da birçok eser incelenmiştir fakat bu eserlerin birçoğunun öykü, masal, dergi vb. olduğu gözlemlenmektedir.

Bu araştırma, şiir ya da şiir kitaplarının da değer aktarımında rol sahibi olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Türk Edebiyatında çocuğa yönelik yazılan şiirlerin ilk örneklerinden birisi olması dolayısıyla Tevfik Fikret'in "Şermin" eserindeki şiirlerin, 2024 TDÖP'nda yer alan değerler açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

2024 TDÖP'deki değerler göz önüne alınarak Tevfik Fikret'in Şermin eserinde hangi değerin ne sıklıkla aktarıldığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımında doküman analiziyle desenlenmiştir. ''Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan

kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır.'' (Karasar, 2005.)

2.2.İnceleme Nesnesi

Bu çalışmanın inceleme nesnesi, 1914 yılında Tevfik Fikret'in yazdığı, M. Sabri Koz tarafından hazırlanan ve Mustafa Delioğlu tarafından resimlenen Yapı Kredi Yayınları'nın yayın dünyasına kazandırdığı''Şermin'' isimli kitaptır. Kitap 31 şiirden ve 108 sayfadan oluşmaktadır. Şermin isimli eser, hece ölçüsüyle kaleme alınan ''İthaf'' şiiriyle birlikte 32 şiirden oluşmaktadır. Eser, dönem dönem sessizliğini korusa da yayınlandığı günden bu yana farklı yayınevleri tarafından basılarak okuyucuya ulaştırılmıştır. Okulöncesi dönemden başlayarak çocuklarda estetik zevk uyandırmanın aracı olmuş olan şiir, Tevfik Fikret'in bu eserinde de aynı amaç için kullanılmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler doküman analizi yoluyla söz konusu eserin değerler açısından incelenmesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesine, belge ve metin çözümlemesine dayalı bu nitel araştırmaya başlanmadan önce konuyla ilgili alan yazını taranmış ve gerekli kaynaklar toplanmıştır. Araştırmanın birincil kaynağı olan 1914 yılında Tevfik Fikret'in yazdığı, M. Sabri Koz tarafından hazırlanan ve Mustafa Delioğlu tarafından resimlenen Yapı Kredi Yayınları'nın yayın dünyasına kazandırdığı ''*Şermin"* temin edilmiştir. Eserin içinde yer alan şiirler araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde çok kere okunarak 2024 TDÖP içeriğindeki değerler açısından incelenmiştir. İnceleme esnasında şiirlerde tespit edilen değerler araştırmacı tarafından oluşturulan değer tespit formuna işlenmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden birisi olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde "veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır.'' (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s:224).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada birinci alt problemi "Tevfik Fikret'in Şermin eserindeki şiirlerde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden hangisi/hangileri işlenmiştir?" olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik elde edilen bulgular incelenen eserdeki şiirlerin sıralamasına göre aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. İthaf

Tevfik Fikret, Batı eğitim anlayışından etkilendiği için arkadaşı Satı Bey ile anaokulları yani yuvalar açmak ister. *Şermin'in* ilk şiiri olan İthaf'da da bu yuvalara çocukları büyük bir içtenlik ve sevecenlikle davet eder. ''Yavrucak'' kelimesini kullanarak ''merhamet, sevgi, dostluk'' değeri çocuğa hissettirilmektedir.

Tablo 1. İthaf Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
İthaf				√					√						√						3
Toplam				1					1						1						

Tablo 1. incelendiğinde "İthaf" şiirinde sevgi, merhamet, dostluk değerlerine birer kez yer verildiği görülmektedir. Söz konusu şiirde 2024 TDÖP' de yer alan toplam 3 değere rastlanmıştır.

"*...Haydi yuvana, yavrucak;*
O, mârifet yuvasıdır.
Ve fazilet yuvasıdır.
Orda fikrin uyanacak;
Kardeşlerinle koşarak
Ötüşerek, oynayarak...
Orda kanat açacaksın,
Yükseklere uçacaksın. (Fikret, 2011, s.13)

3.1.2. Hediye

Bu şiirde Tevfik Fikret, ebeveyn sevgisinin çocuğu ne kadar mutlu ettiğini göstermek istemiştir. Çocuk kalbinin sevgiyle güzelleşeceğini düşünen şair bunu bize şu dizelerle göstermektedir.

Tablo 2. Hediye Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Hediye		√√													√√						4
Toplam		2													2						

Tablo 2. incelendiğinde "Hediye" şiirinde aile bütünlüğü ve sevgi değerlerine ikişer kez olmak üzere toplam 4 kez yer verildiği görülmektedir.

...

''Beni ablam sever ancak,
Böyle başka kim anacak?
Melek ablacığım benim;
Sen benimsin, ben seninim!"
(Fikret, 2011, s.21)

3.1.3.Umacı

Tevfik Fikret, bu şiirinde ''umacı'' yani ''öcü'' ile korkutulan çocukların yüreğine su serpmeye çalışmıştır. Döneminde çocukların yaramazlık yaptığında ''Umacı geliyor, seni umacıya veririm.'' söylemlerin aksine çocuğun korkutulmaması gerektiğini, kazandırılmak istenen davranışın bu yolla kazandırılamayacağını göstermeye çalışmıştır. Şairin, çocuğu koruyucu bir tavır takındığı bu şiirinde

‘’aileye güven’’ ön plandadır. Çünkü Şermin, ağabeyinin konuşmasından sonra umacıdan korkmaz. Buda Şermin’in özgüvenli olduğunu gösterir.

Tablo 3. Umacı Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Umacı		√√									√√										**4**
Toplam		**2**									**2**										

Tablo 3. incelendiğinde “Umacı” şiirinde aile bütünlüğü ve özgünlük değerlerine ikişer kez olmak üzere toplam 4 kez yer verildiği görülmektedir.

Ağabey der ki: :”Şermin
Seni titreten şu hain,
Şu korkunç şey ki, kutudan
Çıkıverdi bir kuzudan
Koparılmış bir avuç yün (Fikret, 2011, s. 22)

3.1.4.Muhallebim ve Mektebim

Bu şiirde tamamen öğreticilik esastır. Kıtalar, adalar, denizler, okyanuslar bir oyun mantığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Erdemlerden bilgili olma, bilgiye ulaşma aktarılmaya çalışılmıştır. Şermin’in bu şiirde çevreye duyarlıdır, etrafını tanır. Kendisine ‘’ En çok kimi seversin?’’ diye sorulduğunda aile üyelerini sayarak da aile sevgisini dile getirir. ‘’İnsan öğrendiği şeyi, daha iyi öğrenmeli.’’ diyen Şermin, sorumluluklarını da bilmektedir.

Tablo 4. Muhallebim ve Mektebim Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Muhallebim ve Mektebim		√√	√		√						√										**5**
Toplam		**2**	**1**		**1**						**1**										

Tablo 4. incelendiğinde “Muhallebim ve Mektebim” şiirinde aile bütünlüğü iki kez; çalışkanlık, duyarlılık ve özgünlük değerlerinin birer kez olmak üzere toplam 5 kez yer verildiği görülmektedir.

“Karaların isimleri
İşte hatırımda kendim
Kitabımı dünden beri
Karıştırarak öğrendim
Birkaç büyük deniz… Elbet.
…

Sayacağım ezberimden
Bahr-i siyah, Bahr-i Sefid
Bahr-i Muhiti Atlasi"
…
(Fikret, 2011, s.27)

3.1.5.Keman

Bu şiirde Şermin'in ağabeyi kemanını kardeşiyle paylaşır. Paylaşmak, güçlü erdemlerden birisidir. Bu şiirde Şermin, ağabeyin iyi piyano çaldığını belirterek adil de davranır. Şermin, ağabeyinin ona yardım ederek keman öğreteceğini de söyler.

Tablo 5. Keman Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Keman	√						√								√				√		**4**
Toplam	**1**						**1**								**1**				**1**		

Tablo 5. incelendiğinde "Keman" şiirinde adalet, estetik, sevgi, yardımseverlik değerleri birer kez olmak üzere toplam 4 kez yer verildiği görülmektedir.

Ağabeyim iyi çalar,
Bana da meşk ettirecek.
Onun birkaç kemanı var,
Birini bana verecek.
(Fikret, 2011, s: 30)

3.1.6. Rüya

Rüya, şiirinde bir hayale dalan Şermin'in nine ve babasını rüyasında görür ve onların kötü davranmasından çekinir, sonra uyanır ve rüya olduğunu fark eder. Bu şiirde aileye olan sevgi dile getirilmiş.

Tablo 6. Rüya Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Rüya		√√																			**2**
Toplam		**2**																			

Tablo 6. incelendiğinde "Rüya" şiirinde aile bütünlüğü değerine toplam 2 kez yer verildiği görülmektedir.

Tatlı bir yüz

Düşün nine
Ben sen zannettim görünce…(Fikret, 2011, s: 34)

3.1.7. Öksüz

Bu şiirde şair, merhamet duygusunu ele almıştır. Çocuğun başkalarıyla duygudaşlık kurabilmesini sağlamaya çalışmıştır. Şair, Şermin'in öksüz olanlara karşı daha duyarlı ve yardımsever olunması gerektiğini, kendisinin de bir yarı öksüz olduğunu bunun için sabırlı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Tablo 7. Öksüz Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Öksüz		√							√			√		√	√					√	**6**
Toplam		**1**							**1**			**1**		**1**	**1**					**1**	

Tablo 7. incelendiğinde 'Öksüz'' şiirinde aile bütünlüğü, sevgi, saygı, sabır, merhamet, yardımseverlik gibi değerler birer kez olmak üzere toplam 5 kez yer verildiği görülmektedir.

"Her gün mektebe gelirken
Kulübesinin önünden
Geçtiğimiz fakir kadın,
Pek hastadır belki yarın.
Çocuğu öksüz kalacak. Bilmem onu kim alacak.
Onlar için
Dua edin."

(Fikret,2011, s.37)

3.1.8. Meleğin Kuzusu

Çocuk, bir dönemde cansız nesneleri canlıymış gibi görür. Bunu bilen Fikret, bu şiirinde mendilden yapılan bir kuzu ile çocuk arasında bağ kurmaktadır. Yapılan oyuncak canlıymış gibi gösterilip çocuğun dünyasında yer edindirilmiştir. Bu şiirde Şermin, eski mendillerden oyuncak bir kuzu yapmıştır. Bu tasarruf örneğidir. Kuzuyu sevmesi, değer vermesi sevgi değerinin bir parçasıdır. Kendi başına bir şey ürettiği için de girişkendir, bu durum da ''özgürlük'' değeriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 8. Meleğin Kuzusu Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Meleğin Kuzusu										√	√				√√				√		**4**
Toplam										**1**	**1**				**2**				**1**		

Tablo 8. incelendiğinde ’Meleğin Kuzusu’’ şiirinde sevgi değerine 2 kez, mütevazılık, özgünlük, yardımseverlik gibi değerlere birer kez olmak üzere toplam 4 kez yer verildiği görülmektedir.

“Meleğime dün bir kuzu
Yaptım eski mendillerden;
Onu o kadar sevdi ki
Düşürmüyor hiç elinden
Sayesinde kuzusunun
Melek biraz memnun”….
(Fikret,2011, s.40

3.1.9. Papatya

Bu şiirde doğayı inceleyen Şermin, bir papatyayı betimler. Papatya Şermin’de estetik bir haz uyandırır.

Tablo 9. Papatya Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Papatya							√√√														**3**
Toplam							**3**														

Tablo 9. incelendiğinde ’Papatya’’ şiirinde estetik değerine 3 kez yer verildiği görülmektedir.

Tarlalarda hoşa giden

Sarı, turuncu, pembe, mor...

(Fikret,2011, s.43)

3.1.10. Kuşlarla

Bu şiirde şair davranışlarda kararlı olunması gerektiğini, kararlılığın başarıya dönüşeceğini dile getirmiştir.

Tablo 10. Kuşlarla Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Kuşlarla											√										**1**
Toplam											**1**										

Tablo 10. incelendiğinde ’Kuşlarla’’ şiirinde özgünlük değerine 1 kez yer verildiği görülmektedir.

“Uçtu kuşlar
Ben de koştum,
Koştum yarı yola kadar.
Ta önüme bir uçurum
Çıktı, orda kaldım naçar.
Yoo, çekemem öyle kurum!
İsterseniz, haydi tekrar
Yarışırız… Uçun kuşlar!”
(Fikret,2011,s.46)

3.1.11. *Rengin*

Şermin, bu şiirde bir kediye olan sevgisini dile getirir. Kediye ‘’Rengin’’ diye isim verdiği için ablası buna biraz kızar. Çünkü ablasının adı da Rengin’dir. Şermin, ablasının kızmasına hak verir, bu durum Şermin’in adalet sahibi bir çocuk olduğunu gösterir.

Tablo 11. Rengin Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Rengin	√													√√							**3**
Toplam	**1**													**2**							

Tablo 11. incelendiğinde ’Rengin’’ şiirinde sevgi değerine 2 kez, adalet değerine 1 kez yer verildiği görülmektedir.

“Belki biraz haklı,

Çünkü Rengin onun adı”

(Fikret,2011,s.48)

3.1.12. Hazan Teyze, Bahar Kalfa, Kış Baba, Yaz Nine Şiirleri

Şair bu şiirlerde mevsimler hakkında çocuğu bilgilendirmektedir. Mevsim normallerini sanatlı söyleyişle çocuğa aktarmanın yanında mevsimlerin uyandırdığı duyguları da ele almaktadır. Çocuğa doğa hakkında bilgiler verirken onun da birey olduğunu, gerçek hayatla iç içe olması gerektiğini düşünen Fikret, bu düşünceleri aktarırken çocuksuluğu göz ardı etmemiştir. Bu şiirlerde ağırlıklı olarak merhamet ve duyarlılık değerini ele almıştır.

Tablo 12. Hazan Teyze, Bahar Kalfa, Kış Baba, Yaz Nine Şiirlerinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Hazan Teyze					√				√												**2**
Bahar Kalfa					√				√												**2**
Kış Baba					√				√												**2**
Yaz Nine					√				√												**2**
Toplam					**1**				**1**												**2**

Tablo 12. incelendiğinde 'Hazan Teyze, Bahar Kalfa, Kış Baba'' şiirlerinin her birinde duyarlılık ve merhamet değerine birer kez yer verildiği görülmektedir.

Çınar dalı, çınar dalı/ Düşkünleri korumalı… (Fikret, 2011, s. 56)

…Hasta yazık! Hazan Teyze/ Hicran oldu, hali bize! …(Fikret, 2011, s.58)

…Buz kesilir zavallıcık…

(Fikret,2011,s.60)

3.1.13. Hasbihal-İş Salonunda, Marangoz Şiirleri

Şair, bu şiirinde çocuklara çalışmanın öneminden bahsetmekte ve çalışmanın, okumanın onlara neler kazandıracağını öğütlemektedir. Şair, çocuğu eğitilebilir bir varlık olarak görmektedir. Çocuğa öğütler veren şair, ona üst perdeden konuşmak yerine bir akranı gibi yaklaşmaktadır. ''İş Salonunda'' ve ''Marangoz'' şiirinde çocukların yeteneklerinin farkına varmasını isteyen şair, iş yaparken de israftan kaçınılması gerekliliğinin öğüdünü vermiştir. Çocuklara iş ve işlemlerin grup halinde yapılabileceğini de anlatmıştır. Bu şiirlerde çalışkanlığın, akıllı davranmanın, dayanışmanın önemi belirtilmiştir. Hasbihal, şiirinde ise okumanın önemi, sorumluluk bilinci gibi değerlere dikkat çekmiştir. İş Salonunda, şiirinde temizlik değeri de aktarılmıştır.

Tablo 13. Hasbihal-İş Salonunda, Marangoz Şiirlerinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Hasbihal			√							√						√					**3**
İş Salonunda			√		√					√	√					√	√	√	√		**8**
Marangoz			√		√						√					√					**4**
Toplam			**1**		**1**					**1**	**1**					**1**	**1**	**1**	**1**		

Tablo 13 incelendiğinde ''Hasbihal'' şiirinde çalışkanlık, mütevazılık, sorumluluk değerlerine birer kez; ''İş Salonunda'' şiirinde çalışkanlık, duyarlılık, mütevazılık, özgünlük, sorumluluk, tasarruf,

temizlik, yardımseverlik değerlerine birer kez, ‘’ Marangoz’’ şiirinde ise çalışkanlık, özgünlük, mütevazılık, sorumluluk değerleri birer kez görülmektedir.

...Okumalı, oynamalı/ Hiç işsiz oturmamalı... (Fikret,2011, s.67)

...Ve dikkat edin düşmesin/ En ufak parça yerlere/ Hepsi lazım, dikkat edelim... (Fikret, 20111, s. 69)

... İnsan için sanat çoktur/ Yapılmayacak iş yoktur... (Fikret, 2011, s.72)

3.1.14. Kırık At

Bu şiirde Şermin’in büyük babası ona bir at hediye etmiştir ama atın bacağı oynarken kırılmıştır. Şermin, atını çöpe atmak yerine marifetli bir demirciye götürmüştür ve sıkılmadan yapılana kadar beklemiştir. Küçük bir iş için ustanın bir saat uğraşıp yorulmasına da acımıştır. Bu sebeple şiirde merhamet, emeğe saygı, tasarruf ve adil olup kişiye hakkını teslim etmek gibi değerler işlenmiştir.

Tablo 14. Kırık At Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Kırık At	√		√√						√			√		√			√				**7**
Toplam	**1**		2						**1**			**1**		**1**			1				

Tablo 14. incelendiğinde ’Kırık At’’ şiirinde çalışkanlık değerine 2 kez; adalet, merhamet, sabır, saygı, tasarruf değerlerine 1 kez yer verildiği görülmektedir.

‘’Onu çok ustadır diye, methederler diye işitmiştim.

‘’Adamcağız tam bir saat ateş başında yoruldu.”

‘’Sürdü bir saat kadar, ben de oradan ayrılmadım.” (Fikret, 2011, s.75-76)

3.1.15. Arslan ve Arı Sokar Şiirleri

Bu şiirlerde şair hayvanları ele almaktadır. ‘’Arslan’’ şiirinde hayvan sevgisini işleyen şair ‘’ O da küçükleri sever/ Sevilir elbet seven.’’ (Fikret, 2011, s.77) dizeleriyle çocuğa felsefik bakış açısı yolu açar. ‘’Arı Sokar’’ isimli şiirinde ise çocuklara uyarıda bulunmaktadır. ‘’Hayvanları sevmeliyiz, korumalıyız ama onların bazılarından da kendimizi sakınmalıyız.’’ mesajı verilmektedir

Tablo 15. Arslan ve Arı Sokar Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Arslan														√							**1**
Arı Sokar														√							**1**
Toplam														**1**							

Tablo 15. incelendiğinde ’ Arslan ve Arı Sokar ’’ şiirlerinde sevgi değerine birer kez yer verildiği görülmektedir.

…

Yavrum, sakın, arı sokar

İğnesinden zehir akar.

Acısına dayanılmaz.

…

(Fikret, 2011, s.80)

3.1.16. *Yazın ve Kışın* Şiirleri

Bu şiirlerde şair Şermin’in ağzındaki bu iki mevsimi anlatmaktadır. Bu şiirlerde Şermin yazın solukluğunu, kışın soğukluğunu beğenmediğini söyleyerek estetik bakış açısını dile getirir.

Tablo 16. Yazın ve Kışın Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Yazın							√														**1**
Kışın							√														**1**
Toplam							**1**														

Tablo 16. incelendiğinde ’ Yazın ve Kışın’’ şiirlerinde estetik değerine birer kez yer verildiği görülmektedir.

Neler olmuş uçuk soluk

Ben soluk şeyleri sevmem((Fikret, 2011, s.78)

Kar pek güzel ama soğuk,

Ben soğuk şeyleri sevmem. (Fikret, 2011, s.79)

3.1.17. Ezan

Bu şiirde çocuğa kazandırılmak istenen davranışların asla şiddet yoluyla kazandırılamayacağını hatta kazandırılmak istenen davranışın tam tersine şekilleneceğini anlatmak isteyen şair, çocuk zihninin saf ve temiz olduğunu aradan yıllar geçse de kendisine uygulanan fiziksel ya da psikolojik şiddeti asla unutmayacağını dile getirmiştir. Bu şiirde yetişkinlere de mesajlar verilmektedir. Büyükbabası ile camiye giden bir çocuğun uyuyakalması sonucu büyükbabasının attığı tokadın çocukta oluşturduğu travmanın anlatıldığı şiirde aşağıda verilen dizeler durumu açıklamaktadır. Fikret, bu şiirde çocuk ile duygudaşlık kurulması gerektiğini dile getirmiştir. Aynı zamanda mahremiyet değerine dikkat çeken şair, çocuğa da saygı duyulması gerektiğini, hatalarına sabırlı ve duyarlı olarak yaklaşılmasını vurgulamıştır.

Tablo 17. Ezan Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Ezan		√√			√	√		√				√		√							**7**
Toplam		**2**			**1**	**1**		**1**				**1**		**1**							

Tablo 17. incelendiğinde ’Ezan’’ şiirinde aile bütünlüğü değerine 2 kez, duyarlılık, dürüstlük, mahremiyet, sabır, saygı değerlerine birer kez yer verildiği görülmektedir.

Anlatamam, o korkumu;
Titriyordum… Hâlâ bakın,
Nasıl çarpıyor yüreğim!
…
(Fikret,2011, s. 85)

3.1.18. Ağustos Böceği ve Karınca

Şair, ülkenin daha çok çalışarak yükseleceği inancındadır. Bu düşüncesini çocuklara aktarmak için La Fontaine’den aktardığı ‘’Ağustos Böceği ile Karınca’’ şiirini kitabına eklemiştir. Çocuklara tembellikten uzak durmaları gerektiğini aşılamaya çalışan Tevfik Fikret, şiirinde alın teri ve çabanın getirilerini masalsı bir anlatımla işlemiştir. Şair sabırlı, çalışkan, sorumluluklarını bilen bir karınca üzerinden değer aktarımı yapmıştır. Karınca, emeğinin karşılığını aldığı için adalet sistemini çocuklara aktaran şair, bu hak edişi karıncanın çabası sonucu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 18. Ağustos Böceği ve Karınca Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Ağustos Böceği ve Karınca	√		√								√	√	√			√	√		√		**8**
Toplam	**1**		**1**								**1**	**1**	**1**			**1**	**1**		**1**		

Tablo 18. incelendiğinde ’Ağustos Böceği ve Karınca’’ şiirinde adalet, çalışkanlık, özgünlük, sabır, sağlıklı yaşam, sorumluluk, tasarruf, yardımseverlik değerlerine birer kez olarak toplam 8 değere yer verildiği görülmektedir.

“…Aç mısınız? Ya o kadar /Uzun, güzel günler oldu; /O günlerde ne yaptınız?

Böcek inler: -Açız! Açız! /Bakın, benzim nasıl soldu; /O günlerde gülen, öten

Sazla sözle eğlenen ben /Bugün bakın ne haldeyim…”

(Fikret, 2011, s.90).

3.1.19. Kör ile Kötürüm

Şair, bu şirinde kör ve kötürüm olan iki kişinin yaşananlara sabrettiğini dile getirerek sabır değerini ön plana almıştır. Bu iki engelli kişinin samimiyeti ile de dostluk değeri üzerinde durmuştur. Biri diğeri için ‘’Ben senin için yürürüm.’’ Diğeri ise ötekine ‘’ Ben de senin için görürüm.’’ diyerek de birbirlerine olan duyarlılığı göstermektedir.

Tablo 19. Kör ile Kötürüm Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Kör ile Kötürüm				√	√				√			√√		√					√√√		**9**
Toplam				**1**	**1**				**1**			**2**		**1**					**3**		

Tablo 19. incelendiğinde ’Kör ile Kötürüm’’ şiirinde dostluk, duyarlılık, merhamet, saygı değerlerine birer kez; sabır değerine 2 kez, yardımseverlik değerine 3 kez olmak üzere toplam 9 değere yer verildiği görülmektedir.

Neyse kısmet çekeceğiz.
Ben düşündüm ki ikimiz
Tam bir insan olmak için
Her şeye malikiz: Senin
Kuvvetli bacakların var,
Benim gözlerim de bakar. (Fikret, 2011, s.92).

3.1.20. İki Yolcu

Bu şiirde iki yolcunun bir adet kestanenin başında kavga etmesi anlatılır. Kavga etmek yerine adil olup kestaneyi paylaşsalar kavga edilmeyeceğini anlatan şair, adalet ve saygı değerini ele alır.

Tablo 20. İki Yolcu Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
İki Yolcu	√													√					√		**3**
Toplam	**1**													**1**					**1**		

Tablo 20 incelendiğinde ’İki Yolcu’’ şiirinde adalet, saygı, yardımseverlik değerlerine birer kez olmak üzere toplam 3 kez yer verildiği görülmektedir.

Birisi yer, birisi bakar.
Hep gürültü bundan çıkar. (Fikret, 2011, s.96).

Kabuklardan birini
Bir yolcuya, diğerini
Bir yolcuya uzatarak…(Fikret, 2011, s.97).

3.1.21. Oldu Bitti

Bu şiirde ders arasına çıkan iki çocuğun hangi oyunu oynayacaklarına karar verememesi sonucu ders zilinin çalması anlatılır. İki çocuk adaletli ve saygılı davranıp önce bir oyunu, sonra diğerini oynasalar bir problem çıkmayacağı görüşü öne sürülmüştür.

Tablo 21. Oldu Bitti Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Oldu Bitti	√													√							**2**
Toplam	**1**													**1**							

Tablo 21 incelendiğinde ’Oldu Bitti’’ şiirinde adalet, saygı değerlerine birer kez olmak üzere toplam 2 kez yer verildiği görülmektedir.

…
’’Geldim, nereden başlayalım?
’’Körebeden.” ’’Yok saklambaç
Daha iyi.” ’’Hayır, ebe daha iyi.” (Fikret, 2011, s.98).

3.1.22. Veli Baba

Şair bu şiirinde merhamet, yardımseverlik gibi değerleri Veli Baba isimli bir karakter üzerinden anlatmıştır. Veli Baba, hayvanlara, ormana ve insanlara merhamet eden; onların ihtiyaçlarını gideren bir karakterdir.

Tablo 22. Veli Baba Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Veli Baba									√√										√√√√√√√		**9**
Toplam									**2**										7		

Tablo 22 incelendiğinde ’Veli Baba’’ şiirinde merhamet değerine 2 kez yardımseverlik değerine 7 kez olmak üzere toplam 9 kez yer verildiği görülmektedir.

Düşenleri kaldıran o,

Yaraları saran da o,

Kışın kurdu o öldürür,

Fukaraya odun kömür.

…

(Fikret, 2011, s.104).

…

Bütün rikkat, bütün şefkat. (Fikret, 2011, s.105)

…

3.1.23. Küçük Asker

Şair, bu şiirde vatan sevgisini küçük bir askerin görevleri ve yaptıklarıyla anlatmıştır.

Tablo 23. Küçük Asker Şiirinde Bulunan Değerler

DEĞERLER	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	TOPLAM
Küçük Asker	√																			√√v	**4**
Toplam	1																			3	

Tablo 23 incelendiğinde ’Küçük Asker’’ şiirinde adalet değerine 1 kez, vatanseverlik değerine 3 kez olmak üzere toplam 4 kez yer verildiği görülmektedir.

’’Küçük asker, küçük asker/Vatan senden şefkat ister. (Fikret, 2011, s.106)

’’Kılıcını kurşununu haksızlığa karşı sakla”((Fikret, 2011, s.107)

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem “2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerlerin Şermin eserindeki şiirlerde işlenme sıklığı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 24.’te sunulmuştur.

Tablo 24. Şermin Eserinde Yer Alan Şiirlerdeki Değerler

METİNLER	DEĞERLER																				TOPLAM
	ADALET	AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	ÇALIŞKANLIK	DOSTLUK	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK	MAHREMİYET	MERHAMET	MÜTEVAZILIK	ÖZGÜNLÜK	SABIR	SAĞLIKLI YAŞAM	SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	TASARRUF	TEMİZLİK	YARDIMSEVERLİK	VATANSEVERLİK	
İTHAF				√					√						√						**3**
ŞERMİN’İN ELİFBESİ																					**0**
HEDİYE		√√													√ √						**4**

UMACI		√√									√ √										**4**
MUHALLEBİM VE MEKTEBİM		√√	√		√						√										**5**
KEMAN	√						√									√			√		**4**
SİYAH BACI																					**0**
RÜYA		√√																			**2**
ÖKSÜZ		√							√			√		√	√					√	**6**
MELEĞİN KUZUSU										√	√				√ √				√		**4**
PAPATYA							√√ √														**3**
KUŞLARLA											√										**1**
RENGİN	√														√ √						**3**
BAHAR KALFA					√				√												**2**
YAZ NİNE					√				√												**2**
HAZAN TEYZE					√				√												**2**
KIŞ BABA					√				√												**2**
HASBİHAL				√						√						√					**3**
İŞ SALONUNDA				√	√						√	√				√	√	√	√		**8**
MARANGOZ				√	√						√					√					**4**
KIRIK AT	√		√ √							√		√		√		√					**7**
ARSLAN														√							**1**
YAZIN							√														**1**
KIŞIN							√														**1**
ARI SOKAR														√							**1**
EZAN		√√			√	√		√				√		√							**6**
AĞUSTOSBÖCEĞİYLE KARINCA	√		√								√	√	√			√	√		√		**8**
KÖR İLE KÖTÜRÜM				√	√				√			√ √		√					√√ √		**9**
İKİ YOLCU	√													√					√		**3**
OLDU,BİTTİ	√													√							**2**
VELİ BABA									√ √										√√ √√ √√ √		**9**
KÜÇÜK ASKER	√																			√√ √	**4**
TOPLAM	**7**	**11**	**4**	**5**	**8**	**1**	**7**	**1**	**9**	**3**	**8**	**7**	**1**	**8**	**8**	**6**	**2**	**1**	**15**	**4**	**114**

Tablo 24. incelendiğinde ‘’İthaf’’ şiiri ile birlikte 32 adet şiir bulunduğu görülmektedir. Bu şiirlerden ‘’Şermin’in Elifbesi’’ ve ‘’Siyah Bacı’’ şiirlerinde herhangi bir değere rastlanmamıştır. Diğer 31 şiirde 2024 TDÖP’deki 20 değere toplam 114 kez rastlanmıştır. Şiirler içerisinde en çok değer barındıran Kör ile Kötürüm (9), Veli Baba (9), Ağustos Böceği ile Karınca (8), İş Salonunda (8) şiirleri olduğu görülmektedir. En sık kullanılan değerin ise ‘’yardımseverlik ve aile bütünlüğü’’ olduğu tespit edilmiştir. Şiirlerde en az görülen değerler ise dürüstlük(1), sağlıklı yaşam(1), temizlik(1) değerleridir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Tevfik Fikret’in 1914 yılında yayımlanan *Şermin* adlı eserinde yer alan şiirlerin, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerlerle ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, *Şermin*’deki şiirlerin çocuklara kazandırılması hedeflenen birçok temel değeri içerdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmada 31 şiirin 29 tanesinin toplam 108 dizesinde;

1. Adalet, 2. Aile bütünlüğü, 3. Çalışkanlık, 4. Dostluk, 5. Duyarlılık, 6. Dürüstlük, 7. Estetik, 8. Mahremiyet, 9. Merhamet, 10. Mütevazılık, 11. Özgürlük, 12. Sabır, 13. Sağlıklı yaşam, 14. Saygı, 15. Sevgi, 16. Sorumluluk, 17. Tasarruf, 18. Temizlik, 19. Vatanseverlik, 20. Yardımseverlik.

değerlerinden herhangi birine rastlanmıştır. Bu değerler arasında en sık kullanılanlar duyarlılık, sevgi, çalışkanlık ve aile bütünlüğü değerleridir. Dönemin şairlerinden İbrahim Alaaddin Gövsa'nın şiirlerini inceleyen Erol ve Tütak da belirtilen değerlerin sıklıkla ele alındığını dile getirmişlerdir. "Gövsa'ya göre çocuk kalbi işlenmemiş bir elmas kadar kıymetlidir. Onları millî ve manevi değerlerle donatmak mümkün iken, bunlardan ihmal ederek kömür gibi siyah bırakmak, manevi bir cinayettir.''(Erol, Tütak, 2015)

Tevfik Fikret, *Şermin* adlı eserinde çocuklara yönelik bir üslup benimseyerek onları özne kabul eden, empati kuran, eğitici ancak dayatmacı olmayan bir yaklaşım sergilemiştir. Şiirlerde; sevgi, merhamet, adalet, paylaşma, çalışkanlık, sorumluluk, özgüven, doğa sevgisi, hayvanlara duyarlılık, sabır, vatan sevgisi gibi bireyin karakter gelişiminde önemli yer tutan değerler işlenmiştir. Bu değerler, şiirlerin içerisine pedagojik duyarlılıkla yerleştirilmiş ve çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde sunulmuştur. Tevfik Fikret, şiiri çocukla iletişim kurma aracı olarak görmüş, şiirleriyle çocuğun **estetik algısını, empati duygusunu ve düşünme becerilerini** geliştirmeyi hedeflemiştir. Ritmik yapısı, tekrarlar ve sade dili ile şiirler, çocukların dil gelişimine katkı sağlar. Şiir, çocuğa hem duygu kazandırma hem de bilişsel gelişimi destekleme aracı olarak kullanılmıştır (*Muhallebim ve Mektebim*, *Mevsim Şiirleri*, *Rüya* gibi şiirlerde örneklenebilir). Bazı şiirlerde ise ''yeni insan tipi'' için bir uğraşıda olduğu görülür. Korkutata (2024) da ''Fikret, Şermin'deki Umacı şiirinde; etkin, yaratıcı, yeni insan tipini yaratma uğraşı içindedir. Arzuladığı yeni insan tipi; cine, cadıya, öcüye ve şeytana inanmaz. Düşünerek hareket etmeye, rasyonel olmaya özen gösterir.''ifadesiyle bu durumu destekler. Tevfik Fikret, Şermin eserindeki şiirlerinde çocukların teorik olarak öğrendiklerini pratiğe dönüştürmelerini ister. Bu konuda Sever (1999),''Fikret'in yaşama dönük eğitim anlayışı, kuramsal bilginin beceriye dönüştürülmesi ve okulun üretime dönük olmasını ister.'' ifadeleriyle Marangoz şiirini bu duruma örnek göstermiştir.

Tevfik Fikret, aile kavramına da çok önem vermiş; çocukların aile bireylerinden etkilendiğini, onların sözlerine önem verdiğini belirtmiştir. Yeni (2021) konuyla ilgili yaptığı araştırmada, Şermin eserinde abla, bacı, baba, büyükbaba gibi kelimelerin sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, *Şermin* adlı eser, sadece dönemi açısından değil, günümüz eğitim anlayışı açısından da oldukça işlevsel bir çocuk edebiyatı örneğidir. Tevfik Fikret'in bu eseri, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen değerlerin çocuklara kazandırılmasında etkili bir kaynak olarak kullanılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda *Şermin*, hem **edebi bir metin** hem de **eğitimsel bir araç** olarak değerlendirilebilir. İlkokul ve ortaokullarda düzenlenen şiir dinletisi programlarında bu şiirler kullanılabilir. Masalsı anlatıma sahip olan Yaz Nine, Kış Baba, Hazan Teyze gibi şiirler sınıf ortamında canlandırılarak değer aktarımı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, Hayati. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yayıncılık.

Erol K, Tütak M,(2015) Çocuk Edebiyatı Kapsamında İbrahim Alâettin Gövsa'nın Çocuk Şiirlerine Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Bakış, s.210-228.

Güven, A. Z. (2014), Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı, Konya: Palet Yayınları.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Korkutata N, (2024) , Tevfik Fikret'in Şermin Adlı Eserinde Çocuk Ruhu ve Eğitsellik, Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 7, Sayı:1, 2024, Sayfa: 14- 26.

Sever, S. (1996). Tevfik Fikret ve çocuk şiirleri, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) Dergisi, 29(1),

Şimşek, T. (2014), "Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz", Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı.

TDK Türkçe Sözlüğü (2011) Ankara.

Uslucan F. (2005). Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolü Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 104(105), 33-41. Ankara: Hece Yayınları.

Yeni, E. (2021), Tevfik Fikret'in Şiirlerinde En Sık Geçen Kavramlar ve Bunlardan ''Hayat'ın Kavram Alanı, Kültürk Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Sayı: 4 (Kış 2021), s.221-239.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDAKİ İLK YARDIM PROGRAMI HAKKINDA CHATGPT İLE YAPILAN GÖRÜŞMELERİN İNCELENMESİ

Esmanur ÖZDEMİR

Çocuk Gelişimcisi, Bartın Üniversitesi Engelsiz Yaşam Alanı, Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
esmanurozdemir@bartin.edu.tr

Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP

Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD
arakap@bartin.edu.tr

ÖZET

Öğrenmede ChatGPT gibi dijital teknolojilerin kullanılması gittikçe artan bir oranda tercih edilmeye başlanmıştır. Her alanda başvurulan önemli bir kaynak haline gelen ChatGPT, gün geçtikçe farklı bir alanda karşımıza çıkmaktadır. İlk yardım bilişsel ve uygulamalı becerilerin yer aldığı bir alandır; öğrenilmesi ve öğretiminde ChatGPT'den alınan destek, ilerleyen zamanlarda nasıl öğrendiğini incelemek, yalnızca sonuçlara değil, sürece de odaklanmayı gerektirmektedir. Bu durum, ilköğretim döneminde, ilk yardım öğretiminde ChatGPT'den yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada İlköğretim Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan ilk yardım programlarının etkililiğinin ve uygulanabilirliğinin AI sohbet robotu ChatGPT ile yapılan yazışmalar aracılığıyla analiz edilmesi amaçlanmıştır.

İlk yardım acil bir durumla karşılaşan bireye tıbbi uzmanların uygulamalarına kadar yapılan temel tedavi müdahalelerdir (Türk Kızılayı, 2019). Eğitim alanında kullanımı artan yapay zekâ (YZ) insanlarla doğal bir dilde iletişim kurabilir, soruları yanıtlayabilir, metin oluşturabilir ve çeşitli konularda yardımcı olabilir (OpenAI, 2025).

Araştırmada ChatGPT'nin yeni sürümü olan GPT-40(omni) kullanılmıştır. ChatGPT'nin önceden hazırlanarak uzman görüşü alınan promptlara verdiği yanıtlar içerik analiziyle kodlanmış ve dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar ChatGPT'ye göre ilk yardım programının kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu, ilk yardım programının tipik gelişim gösteren çocuklara uygunluğu, ilk yardım programın özellikleri ve ilk yardım programını etkili kılmadır. Veri analizi sonucunda, ChatGPT'ye göre ilk yardım programlarının öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde yapılandırıldığı, öğrenme sürecinin deneyimsel, uygulamalı ve etkileşimli yöntemlerle desteklendiği görülmüştür. Gelecek araştırmalarda ilk yardım programının içeriği ve uygulanması hakkında uzmanlarla ve öğretmenlerle nitel, nicel ya da karma desen araştırmalar planlanabilir. Konuyla ilgili uygulama örneklerine yönelik doküman analizi yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlk Yardım, ChatGPT, Hayat Bilgisi Dersi

ABSTRACT

The use of digital technologies such as ChatGPT in learning is increasingly being preferred. ChatGPT, which has become an important resource used in every field, is emerging in different areas day by day. First aid is a field that involves cognitive and practical skills; learning and teaching with the support of ChatGPT requires examining how it learns in the future, focusing not only on the results but also on the process. This indicates that ChatGPT can be used in first aid education in primary education. Based on this, this study aims to analyze the effectiveness and applicability of first aid programs included in the Elementary School Life Science course through correspondence with the AI chatbot ChatGPT.

First aid consists of basic treatment interventions performed on individuals encountering an emergency situation until medical professionals arrive (Turkish Red Crescent, 2019). Artificial intelligence (AI), whose use is increasing in the field of education, can communicate with humans in natural language, answer questions, generate text, and assist in various topics (OpenAI, 2025).

The new version of ChatGPT, GPT-40 (omni), was used in the study. ChatGPT's responses to prompts prepared in advance and reviewed by experts were coded using content analysis, revealing four themes. These themes, according to ChatGPT, are the suitability of the first aid program for inclusion students, the suitability of the first aid program for typically developing children, the characteristics of the first aid program, and making the first aid program effective. The data analysis revealed that, according to ChatGPT, first aid programs are structured to suit the age and developmental level of students, and the learning process is supported by experiential, practical, and interactive methods. Future research may include qualitative, quantitative, or mixed-method studies with experts and teachers on the content and implementation of the first aid program. Document analysis may be conducted on relevant application examples. (Translated by DeepL and polished by the authors)

Key Words: First Aid, ChatGPT, Life Science Course

GİRİŞ

İlk yardım, yaşamı tehdit eden durumlar için hayat kurtarıcı bir temel beceri olup ve özellikle okul ortamında çocukların kaza durumlarında müdahale ve güvenliği için önem taşımaktadır. Kızıl vd. (2018)'ne göre ilk yardım için yapılacak olan müdahalelerin zamanında, yeni bilgilerle doğru bir şekilde olması çok önemlidir. Temel eğitim döneminde, tipik gelişim gösteren ve kaynaştırma öğrencilerine hayati bilgi ve becerileri kazandırmak çocukları tehlikeli durumlara hazırlamaktadır. Okullarda verilen hayat bilgisi dersleri, çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmeleri için onlara bir fırsat sunmaktadır. Çocuklar, çevrelerinde oluşan olumsuzluklarla başa çıkabilmeleri, günlük hayatta karşılaştıkları bazı olumsuz durumların üstesinden gelebilmek ve ilk yardım gibi acil müdahale gereken durumlarda doğru bir yaklaşım sergilemek için eğitim almaları gerekmektedir (Yıldırım, 2018).

İlk yardım eğitiminin özellikle temel eğitim döneminde verilmesi, öncelikli olarak kaynaştırma öğrencilerinin ve bütün öğrenciler için anlamlı ve ulaşılabilir olması gerekmektedir (Eldeniz Çetin & Bozak, 2020). Bu eğitimler yalnızca kavramsal bilgi ile değil aynı zamanda uygulamalı olarak da desteklenmeli, böylece öğrencilerin oluşabilecek acil durumlarda daha bilgili ve deneyimli olmaları sağlanmalıdır (Aktaş vd., 2020). Bununla birlikte, sadece tipik gelişim gösteren çocukların değil, aynı zamanda temel eğitim dönemindeki kaynaştırma öğrencilerinin de kendi başlarına yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve karşılaşabilecekleri riskli durumlara karşı hazırlıklı olmaları, güncel eğitim programlarında öncelikli olan hedefler arasındadır (Sönmez & Demirtaş, 2013).

Son yıllarda tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yapay zekâ (YZ) teknolojileri kullanımı artmaktadır. ChatGPT gibi sohbet robotları öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve eğitim süreçlerini desteklemektedir. OpenAI'ye (2025) göre, "ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir yapay zekâ dil modelidir. Adını, "Chat" (sohbet) ve "GPT" (Generative Pre-trained Transformer) kelimelerinden alır. İnsanlarla doğal bir dilde iletişim kurabilir, soruları yanıtlayabilir, metin oluşturabilir ve çeşitli konularda yardımcı olabilir." ChatGPT'nin eğitimdeki rolü ve kapsamı düşünüldüğünde bu çalışmada temel eğitim dönemindeki öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ilk yardım programı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Yapılan çalışmalarda eğitim ortamlarında kullanılan yapay zekâ araçları, farklı amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş ve eğitim ortamlarında farklı roller üstlenmekte, kullanıcı dostu ara yüzü ile her seviyeden öğrenciye hitap etmektedir (Marangoz, 2024). Rytr, Jasper, ChatGPT ve CopyAI gibi yapay zekâ destekli içerik oluşturucuların sayısı giderek artmaktadır. ChatGPT, kullanıcı dostu ara yüzü ve etkileyici özellikleriyle kısa sürede geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşmıştır (Gleason, 2022). ChatGPT

gibi sürekli gelişen ve üreten yapay zekâ araçlarının kullanılmasıyla birlikte, eğitim alanında yapay zekâ gibi sistemlerin aktif kullanımları artmıştır (Havinga, Holmes, & Persson, 2024). Yapay zekâ destekli sohbet robotlarının öğrenme süreçlerinde etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir destek sağlayarak öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmanın yanında öğrenme ortamlarının yeniden oluşturulması için temel oluşturduğu görülmektedir (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019). Özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin kritik yaşam becerilerini kazanmasına yardımcı olacak programlar büyük önem taşımaktadır. İlk yardım eğitimi, erken yaşta kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almakta olup, bu tür programların etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, eğitim süreçlerini geliştirmek açısından değerli veriler sunmaktadır (Tse, Plakitsi, Voulgaris, & Alexiou, 2023).

Leticia Owusu Ansah ve David Baidoo-Anu'nun (2023) çalışmasına göre, ChatGPT'nin eğitimdeki katkıları arasında bireyselleştirilmiş öğrenme, sürekli geri bildirim sunma ve öğretim süreçlerini iyileştirme gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerine yönelik ilk yardım eğitiminde öğretmenler ChatGPT'nin sağladığı bu etkileşimli öğrenme ortamından faydalanabilir. ChatGPT'nin eğitimdeki etkisine yönelik araştırmalar, öğrencilerin yapay zekâ ile etkileşimlerinin nasıl şekillendiğini anlamak açısından önem taşımaktadır. Ramrath ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında, yapay zekâ sistemlerine duyulan güvenin, sağlanan bilginin kalitesi ve kullanıcı deneyimi ile nasıl etkilendiği incelenmiştir. Bu doğrultuda, ilkokul öğrencilerine yönelik ilk yardım programlarının uygulanmasında, ChatGPT'nin sunduğu bilgilere duyulan güvenin artırılması, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, ilkokul düzeyinde hayat bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının etkili bir şekilde öğretimi için ChatGPT'nin rolü ve potansiyeli üzerine yapılan incelemeler önem kazanmaktadır. İlk yardım eğitimi, öğrencilerin acil durumlarda doğru ve etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlamak amacıyla kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada, ilkokula devam eden öğrencilere yönelik hayat bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programı hakkında ChatGPT ile yapılan görüşlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Diğer deyişle bu araştırmanın amacı, ilköğretime devam eden öğrencilere yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini AI sohbet robotu ChatGPT ile yapılan yazışmalar aracılığıyla analiz edilmesidir. Bu amaçla birlikte aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

S1. AI sohbet robotu ChatGPT'nin ilköğretime devam eden kaynaştırma öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarına ilişkin hangi bilgileri vermektedir?

S2. AI sohbet robotu ChatGPT'nin ilköğretime devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarına ilişkin hangi bilgileri vermektedir?

S3. AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden kaynaştırma öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının basamaklandırılması ve uygulanış süreçlerini nasıl değerlendirmektedir?

S4. AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının basamaklandırılması ve uygulanış süreçlerini nasıl değerlendirmektedir?

S5.AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden kaynaştırma öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının etkililiğini artırmaya yönelik hangi stratejileri önermektedir?

S6. AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının etkililiğini artırmaya yönelik hangi stratejileri önermektedir?

S7. AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden kaynaştırma öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarına ilişkin nasıl farklı uygulama modelleri önermektedir?

S8. AI sohbet robotu ChatGPT ilköğretime devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarına ilişkin nasıl farklı uygulama modelleri önermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, temel eğitim dönemindeki çocukların Hayat Bilgisi dersi kapsamında verilen ilk yardım öğretim süreçlerini ChatGPT ile yapılan görüşmeler aracılığıyla incelemek amacıyla durum çalışma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgu veya sürecin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir nitel araştırma yöntemidir ve özellikle bireylerin, grupların veya sistemlerin gerçek bağlamları içinde nasıl işlediğini anlamaya yönelik detaylı analizler sunar (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada Al sohbet robotu ChatGPT'nin yeni sürümü olan GPT-40(omni) kullanılmıştır. Al sohbet robotu birçok veri tabanını hızlı bir şekilde tarayarak var olan durumu yansıtmaktadır. Bu çalışmada, Al sohbet robotu ChatGPT'nin ilk yardım öğretimi bağlamında nasıl bir rol üstlenebileceğini anlamak amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çünkü, Al sohbet robotu ChatGPT'nin temel eğitim dönemindeki çocuklara ilk yardım eğitimi sunarken nasıl bir etkileşim sağladığını, öğrencilerin bu bilgiyi nasıl işlediğini ve öğrendiklerini, günlük bağlamlarında nasıl uygulayabildiğini analiz etmek gerekir. Durum çalışmaları, bireylerin deneyimlerini detaylı şekilde ele alarak öğrencilerin yapay zekâ destekli eğitimden nasıl etkilendiğini ortaya koyar. Bu sayede, Al sohbet robotu ChatGPT'nin öğretim sürecindeki avantajları ve olası sınırlılıkları tespit edilebilir. İlk yardım gibi bilişsel ve pratik becerilerin kazanılmasını gerektiren bir süreçte, öğrencilerin Al sohbet ChatGPT ile nasıl öğrendiğini incelemek, yalnızca sonuçlara değil, sürece de odaklanmayı gerektirmektedir. Bu nedenlerle durum çalışması deseni, Al sohbet robotu ChatGPT'nin temel eğitim dönemindeki öğrenciler için ilk yardım öğretimindeki etkinliğini değerlendirmek için uygun bir yöntem olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada Al sohbet robotu ChatGPT'ye sorulmak için promptlar yazılmıştır. Yapay zekâ destekli eğitimde doğru prompt yazımı, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirir. İyi yapılandırılmış promptlar hem öğretmenlerin derslerini zenginleştirmesine hem de öğrencilerin daha iyi anlamasına katkı sağlar. Özellikle eğitim içerikleri branşlara özel örneklerle desteklendiğinde, yapay zekâ sistemlerinden alınan çıktılar daha hedefe yönelik olur. Prompt yöntemi; metin özetleme ya da

konuya özel soru yanıtlama gibi görevlerde, dil modelinin çıktılarını yönlendirmek için oldukça işlevseldir (Sevil, 2025).

Çalışma Grubu

Çalışma Al sohbet robotu olan ChatGPT ile yapılmıştır. Görüşmeler promptların yarı yapılandırılmış görüşme sorusu şeklinde hazırlanan protokol ile yürütülmüştür. Görüşmede bazı unsurlar ele alınmıştır. Bunlar; Al sohbet robotu ChatGPT'nin ilk yardım konuları ile ilgili verdiği bilgilerin tutarlılığı, verilen bilgilerin çocukların özel durumları eğitim için ne kadar uygun olduğu, eğitim yöntemleri ve öğrenciye uygun ilk yardım programına yanıt verme yetkinliği incelenmiştir. Verilen yanıtlar sonucunda içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Böylece, yapay zekâ (YZ) destekli sistemlerin eğitimdeki potansiyel kullanımı, özellikle ilk yardım öğretimi bağlamında, ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için yapay zekâ destekli sistemlerin ilk yardım öğretimi süreçlerindeki etkinliğini değerlendirmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanmış bir görüşme protokolü aracılığıyla yapılır ve esnek ve ayrıntılı bilgi sunar (Merriam, 2009). Bu araştırmada, ChatGPT ile yapılan prompt yapısındaki görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır.

Görüşmelerde kullanılan promptlar, araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzmanlar tarafından gözden geçirilmiştir. Uzman görüşü alınan kişilerden ikisi özel eğitim alnında, biri sınıf öğretmenliği, biri sağlık ve bir de bilgisayar teknolojileri alanından uzmandır. Toplam beş uzmandan görüş alınmıştır. Bilgisayar teknolojileri alanında çalışmalar yapan uzmanın görüşleri dikkate alınarak Türkiye'de uygulanan Hayat Bilgisi programı ChatGPT'ye yüklendikten sonra sorulara başlanmıştır. Promptlara Türkiye'deki öğretim programına yönelik olduğu belirtilerek düzeltme sağlanmıştır (kişisel iletişim, 1 Mart 2025). Sağlık alanında uzman olan kişi iki prompt önermiştir (kişisel iletişim, 11 Şubat 2025). Bu görüşler dikkate alınarak yeni promptlar eklenmiştir.

İlköğretim sürecinde Hayat Bilgisi dersi kapsamında verilen ilk yardım programı ile ilgili problem durum belirlenerek, ilk yardım konularına yönelik promptlar oluşturulmuştur. Promptlar Al sohbet robotu ChatGPT adlı yapay zekâ destekli bir dil modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu promptlarla **ChatGPT'nin yönlendirme kapasitesi ve yanıtlarının doğruluğu** değerlendirilmiştir. Etkili prompt yazmak için literatürde yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir. (Chang, 2023; Wang vd., 2024).

Promptlarla yapılan görüşme Al sohbet robotu ChatGPT adlı yapay zekâ destekli bir dil modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu promptlarla ChatGPT'nin yönlendirme kapasitesi ve yanıtlarının doğruluğu değerlendirilmiştir. Hazırlanan promptlar üzerinden ChatGPT ile 15 günlük ara ile üç görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmelerde ChatGPT'nin "akıl yürütme" özelliği açıktır. Akıl yürütme özelliği sorun çözme veya soru cevaplama olarak iki adımı içerdiği düşünülmektedir (Vervoort vd., 2023). Bu sayede alınan yanıtlar yalnızca bilgi temelli değil, aynı zamanda çıkarımsal, yorumlayıcı ve analitik nitelikler taşımaktadır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi sürecinin sistematik bir şekilde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizi verileri daha anlaşılır ve anlamlı hale getirmek için kullanılır ve araştırmacının belirlediği kodlar ve temalar doğrultusunda verilerin yorumlanmasını sağlar. Bu nedenle, bu çalışmada da Al sohbet robotu ChatGPT'nin yanıtları içerik analizi ile değerlendirilerek anlamlı çıkarımlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Veri analizinde içerik analizi yapılmıştır ve analizde MaxQDA programı kullanılmıştır. Al sohbet robotu ChatGPT'nin vermiş olduğu yanıtlar, doğruluk, tutarlılık ve eğitsel uygunluk açılarından değerlendirilmiştir. ChatGPT'nin promptlara verdiği yanıtlar, programın kaynaştırma ve tipik gelişim gösteren çocuklara uygunluğu, eğitim yöntemleri, özellikleri, programı etkili kılma ve verdiği yanıtların tutarlığı açısından değerlendirilmiştir.

Güvenduyulabilirlik

Güvenduyulabilirlik, nitel araştırmalarda araştırmanın niteliğini belirleyen, süreç tutarlığı ve katılımcı deneyimlerine dayanarak çalışmanın güvenirliğini sağlayan bir çerçevedir (Arastaman vd., 2018). Güvenduyulabilirliği sağlamak amacıyla bu çalışmada görüşmeden elde edilen verilerin güvenduyulabilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacının alana olan hâkimiyeti önemli bir etkendir. Bartın Üniversitesi Engelsiz Yaşam Birimi'nde görev yapan ve doğal afetler alanında yürütülen TÜBİTAK destekli bir projede aktif olarak yer alan bursiyer, özellikle ilk yardım konusundaki uzmanlığı ile çalışmaya derinlik kazandırmıştır. Araştırma, aynı projede araştırmacı olarak yer alan ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan bir öğretim üyesiyle birlikte yürütülmüştür. Görüşmelerde kullanılan promptlar (yönlendirici girdiler), alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda özenle hazırlanmıştır. Bu uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulan promptlar, veri toplama sürecinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmış, elde edilen verilerin tutarlılığını desteklemiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerine uygulanan hayat bilgisi dersi kapsamında verilen ilk yardım eğitimi değerlendirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde altı tema oluşmuştur. Bunlar programın kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu, tipik gelişim gösteren öğrencilere uygunluğu, eğitim yöntemleri, programın özellikleri, programın etkililiğini arttıran unsurlar ve ChatGPT'nin verdiği yanıtların tutarlılığı olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 1.). En sık tekrar eden temalar programın etkililiği arttıran unsurlar ve kaynaştırma öğrencilerine olan uygunluğu olmuştur.

Tablo 1. Veri Analizinde Elde Edilen Temalar Ve Tekrar Sayıları

Tema	Tekrar Sayısı	Alt Temalar/ Açıklamalar
Programın Kaynaştırma Öğrencilerine Uygunluğu	32	Farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulanmış Erişilebilirlik artırılmış Kaynaştırma öğrencileri aktif sürece dahil edilmiş
Programın Tipik Gelişim Gösteren Çocuklara Uygunluğu	15	Yaş ve gelişim düzeyine uygun yapılandırılmış Program içeriği ilgi çekici ve somutlaştırılmış
Eğitim Yöntemleri	8	Drama, simülasyon, oyun, mikro öğrenme Etkileşimli, deneyimsel öğrenmeye dayalı uygulamalar
Programın Özellikleri	24	Teknoloji destekli içerikler (VR/AR, dijital modüller) Çoklu duyusal öğrenme fırsatları Aile ve öğretmen katkısı
Programın Etkililiğini Artıran Unsurlar	49	Aile katılımı, öğretmenin rol model oluşu Dijital araçlarla desteklenmiş uygulamalar Toplum temelli ve sürdürülebilir öğrenme ortamı
Yanıtların Tutarlılığı	3	Katılımcıların görüşleri arasında kodsal bütünlük sağlanmış Alt temalar arasında tekrar eden bulgular ile güçlü tematik örüntüler oluşturulmuş

İlk yardım programının kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu

Hayat bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım eğitimi, kaynaştırma öğrencileri için sadeleştirilmiş dil, görsel materyaller ve uygulamalı etkinliklerle erişilebilir hale getirilmektedir. ChatGPT ile yapılan görüşmede programa yönelik etkileşimli yöntemler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun biçimde öğrenmelerine olanak tanıdığını ve drama, rol yapma, simülasyon gibi tekniklerle bilgi kalıcılığı desteklenmekte olduğunu ifade etmiştir.

10 Nisan 2025 tarihinde yapılan görüşmedeki bu cevap yukarıdaki durumu desteklemektedir: "*Kaynaştırma öğrencilerine ilk yardım becerilerini öğretirken dikkate alınması gereken birkaç temel nokta var. Öncelikle, kullanılan dil basit ve anlaşılır olmalı ve karmaşık konular somut örneklerle açıklanmalı. Ayrıca, etkileşimli yöntemler ve uygulamalı çalışmalara yer verilmeli. Drama, rol oyunları ve simülasyonlar gibi aktivitelerle öğrencilerin bilgiyi pekiştirmesi sağlanmalı. Görsel araçlar ve tekrarlar da önemli olacak gibi duruyor, böylece öğrenciler aktif bir şekilde öğrenebilirler.*"

İlk yardım programının tipik gelişim gösteren çocuklara uygunluğu

İlk yardım programının içerikleri çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun şekilde yapılandığı görülmüştür. ChatGPT ile, tipik gelişim gösteren öğrenciler için yapılan görüşme promptlarının sonuçları incelendiğinde çocuklara uygulamalı eğitimler, oyun temelli ve görsel-işitsel destekli öğretim yöntemleriyle bilgilerin, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek daha anlamlı öğrenme sağlayacağı ifade etmiştir.

12 Mart 2025 tarihinde yapılan görüşmede *"Tipik gelişim gösteren öğrenciler için etkili olduğu tespit edilen yöntemler arasında, somut görsel-işitsel materyallerle desteklenen interaktif anlatım ve uygulamalı gösterimler yer alıyor. Dramatizasyon, rol yapma ve simülasyon etkinlikleri sayesinde öğrenciler, acil durum senaryolarını deneyimleyerek temel ilk yardım adımlarını kavrama imkânı*

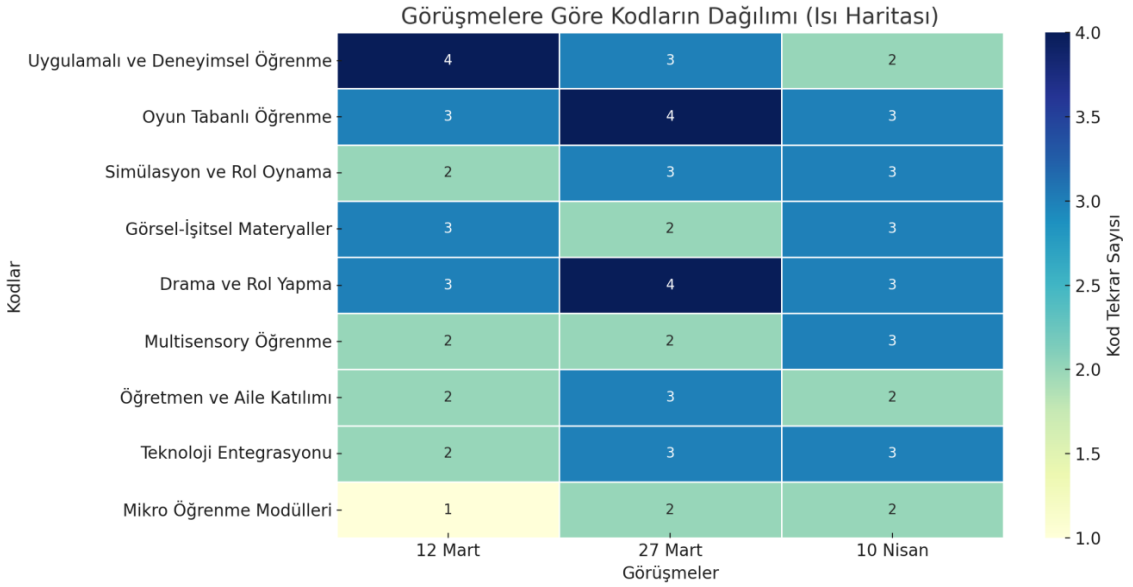
buluyor. Ayrıca, oyun temelli aktiviteler ve tekrarlı uygulamalarla pekiştirilen eğitim, öğrencilerin hem teorik hem de pratik becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor." şeklinde ifade edilen kısım yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

İlk Yardım Programın Özellikleri

Şekil 1. İlk Yardım Programının Özelliklerine Yönelik Tek Vaka Modeli (Kodlu Bölümler)

Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programının farkındalık ve hazırlık, bilgi aktarımı ve kavramsallaştırma ve uygulama-pekiştirme aşamalarından oluşan, yaş ve gelişim düzeyine uygun bir program olduğu ifade edilmiştir. İlk yardım programı çocuklara güvenli yaşam becerilerini kazandırma amacıyla yapılandırılmış olup acil durumlarda soğukkanlılık, karar verme, özgüven ve sorumluluk gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Öğrenci merkezli, yaşa uygun ve deneyimsel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. 27 Mart 2025 tarihinde yapılan görüşmede ChatGPT programı, *"Hayat Bilgisi dersinde uygulanan ilk yardım programlarının içeriğini genel olarak olumlu değerlendiriyorum. İçerik, öğrencilerin yaşlarına uygun olarak basitleştirilmiş, somut örneklerle desteklenen ve uygulamalı etkinliklerle pekiştirilen bir yapıya sahip. Bu sayede, öğrenciler acil durumlarda hangi adımları atmaları gerektiğini deneyimleyerek öğreniyorlar.*" şeklinde ifade etmiştir.

İlk yardım programını etkili kılma



Şekil 2. İlk Yardım Programını Etkili Kılmaya Yönelik Kodların Dağılımı (Isı Haritası) (Chatgpt İle Oluşturuldu)

Program ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitimin etkili olabilmesi için teknolojik araçlar (VR/AR), oyunlaştırma ve mikro öğrenme modülleri gibi yenilikçi yöntemler kullanılmasının programın verimliliğini artıracağı ifade edilmiştir. Ayrıca ChatGPT'nin verdiği yanıtlara göre, öğretmen eğitimi, aile iş birliği ve düzenli güncellemeler, programın etkililiğini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Teknoloji alt yapısının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim desteği ile daha da etkili olacağı öngörülmüştür. 12 Mart 2025 tarihinde yapılan görüşmede ChatGPT programı etkili kılmak için, "*Günümüzde Türkiye'de Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanan ilk yardım programlarının etkililiği, öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Programlar, özellikle yaşa uygun içerik, görsel ve uygulamalı etkinlikler, drama ve simülasyon gibi yöntemlerle desteklenerek öğrencilerin acil durumlara karşı bilinçlenmesini sağlamaktadır. Ancak, programın tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşmasını sağlamak için öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, kaynaştırma öğrencileri için erişilebilir materyallerin artırılması ve eğitim sürecinin düzenli olarak değerlendirilerek güncellenmesi gerekmektedir.*" şeklinde bir öneride bulunmuştur.

Eğitim Yöntemleri

Şekil 3. Eğitim Yöntemlerine Yönelik Kelime Bulutu

ChatGPT eğitim yöntemlerine yönelik verdiği cevaplarda proje tabanlı öğretim, akran öğretimi ve ters yüz sınıf yaklaşımın kullanılması çouklarda öğrenmeyi daha somut ve kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı ifade etmiştir. Bunların dışında en sık tercih edilen yöntemler arasında simülasyon, uygulamalı öğrenme, oyun tabanlı etkinlikler ve dramatizasyon yer almaktadır. Bu yöntemler öğrencilerin bilgileri hem teorik hem de davranışsal düzeyde içselleştirmelerini sağlamaktadır. 12 Mart 2025 tarihinde yapılan görüşmede ChatGPT eğitim yöntemleri hakkında, *"Kaynaştırma öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersinde ilk yardım becerilerini öğretirken mutlaka olması gerektiğini düşündüğüm eğitim yöntemleri şunlardır: Görsel ve işitsel destekli öğrenme (Multimedya Kullanımı), uygulamalı ve deneyimsel öğrenme (Simülasyon ve Drama), oyun tabanlı öğrenme, akran destekli öğrenme (Peer Teaching).Bu yöntemler, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak, onların ilk yardım becerilerini etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur."* görüşünü ifade etmiştir.

ChatGPT'in verdiği cevapların tutarlığı

Etkileşimli Alıntı Matrisi

	ChatGPT ile Görüşme 12 mart 2025 (N=1)	ChatGPT ile görüşme 27 mart 2025 (N=1)	10 Nisan 2025 (N=1)
ChatGPT'nin verdiği cevapların tutarlılığı	1. Hazırlık ve Farkındalık Yaratma: Bu aşamada, öğrencilerin ilk yardımın önemini kavramaları hedeflenir. Acil durum kavramları, güvenlik kuralları, acil durum numaralarının (örneğin 112, 110) ne işe yaradığı basit ve anlaşılır dil kullanılarak anlatılır. Öğrencilere, evde veya okulda karşılaşabilecekleri durumlarda neler yapmaları gerektiği, farkındalık ve dikkat konuları üzerinden somut örneklerle aktarılır. 2. Bilgi ve Tekniklerin Öğretimi: Teorik bilgilerin aktarımında, ilk yardımın temel adımları (örneğin yaralanma durumunda yaranın temizlenmesi ve basınç uygulanması, yanık durumunda bölgenin soğuk suyla yıkanması gibi) basitleştirilmiş bir biçimde sunulur. 3. Uygulama ve Simülasyon: Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için uygulamalı çalışmalar, canlandırmalar ve dramatizasyon etkinlikleri düzenlenir. ChatGPT ile Görüşme 12 mart 2025: 44 - 48 (0)	1. Farkındalık ve Hazırlık Aşaması: Bu aşamada öğrenciler, acil durumların önemi, güvenlik kuralları ve ilk yardımın temel prensipleri hakkında bilgilendirilir. Görsel materyaller ve hikaye anlatımıyla farkındalık yaratılarak, konunun önemi vurgulanır. 2. Bilgi Aktarımı ve Kavramsallaştırma Aşaması: Temel ilk yardım bilgileri (örneğin, acil durum numaralarının kullanımı, yaralanma ve yanık durumunda izlenecek adımlar) basit, anlaşılır dil ve somut örneklerle aktarılır. Drama, canlandırma ve interaktif simülasyonlar kullanılarak, bilgilerin öğrenciler tarafından somutlaştırılması sağlanır. 3. Uygulama ve Pekiştirme Aşaması: Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri uygulamalı etkinlikler ve simülasyonlar aracılığıyla pekiştirir. Bu aşama, rol yapma ve deneyimsel öğrenme yöntemleriyle desteklenerek bilgilerin kalıcılığını ve doğru müdahale becerilerinin oluşmasını hedefler. ChatGPT ile görüşme 27 mart 2025: 102 - 105 (0)	1. Farkındalık ve Hazırlık Aşaması: Program, öğrencilerin ilk yardımın ne olduğu, neden önemli olduğu ve hangi durumlarda gerekli olduğu konusunda bilinç kazanmalarını sağlar. Bu aşamada hikâyeler, görseller ve sohbetler aracılığıyla öğrencilerin ilgisi çekilir ve konuya duyarlılık geliştirilir. 2. Bilgi Aktarımı ve Kavramsallaştırma Aşaması: Temel ilk yardım adımları (örneğin kanama durumunda yapılacaklar, yanıklarda müdahale, acil durum numaraları gibi) öğrencilerin anlayabileceği sade bir dil ve somut örneklerle öğretilir. Görsel materyaller, basit videolar ve animasyonlar bu aşamada oldukça etkilidir. 3. Uygulama ve Pekiştirme Aşaması: Rol yapma, dramatizasyon, simülasyon gibi uygulamalı yöntemlerle öğrenciler öğrendiklerini pratik eder. Bu aşama, öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşmesi açısından en kritik basamaktır. Öğrenciler bu sayede bilgileri ezberlemek yerine deneyimleyerek içselleştirir. 10 Nisan 2025: 97 - 100 (0)

Şekil 4. ChatGPT'nin Verdiği Cevapların Tutarlığına Dair Etkileşimli Alıntı Matrisi

İlk yardım programı hakkında ChatGPT ile yapılan 15 günlük aralıklarla görüşmelere verdiği yanıtlarda tutarlılık görülmüştür. Bu yanıt tutarlılığının görüşmeleri yaparken her görüşme öncesinde hayat bilgisi programının yüklenmesi ve web taraması yerine akıl yürütme özelliğinin açık olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü he seferinde web taramalarına sadece program hakkında görüş bildirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik ilk yardım programlarının, özellikle kaynaştırma öğrencileri açısından erişilebilirliği ve etkililiği ChatGPT görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Özellikle drama, oyun temelli öğrenme ve simülasyon gibi deneyimsel öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin hem bilişsel hem de davranışsal kazanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı (1984) ile paralellik göstermektedir. Kolb'a göre öğrenme, bireyin aktif katılım gösterdiği deneyimler aracılığıyla daha etkili hale gelir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularda yer verilen yöntemler de bu anlayışı desteklemektedir. Ayrıca, teknoloji destekli içeriklerin (VR/AR uygulamaları, animasyonlar ve dijital platformlar) kullanımıyla öğrenmenin çoklu duyuya hitap eden bir yapıya bürünmesi, Mayer'in (2009) çoklu ortam öğrenme kuramı doğrultusunda anlamlı öğrenmeyi artırmaktadır. Öğretmenlerin rol model olması ve ailelerin öğrenme sürecine dahil edilmesi ise Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı (1979) bağlamında, bireyin çevresel sistemlerle olan etkileşiminin eğitsel çıktılar üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Araştırma bulguları, ilk yardım eğitimi uygulamalarının, kaynaştırma öğrencilerine uygunluğunun ChatGPT tarafından 32 defa tekrar ettiğini göstermiştir. Böylece bireysel öğrenme gereksinimlerine duyarlı bir yapının önemini ortaya koymuştur. ChatGPT'nin önerdiği drama, simülasyon ve oyun temelli öğrenme stratejileri, öğrencilerin dikkatini çeken ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen yöntemlerdir. Bu durum, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı ile örtüşmektedir. Ayrıca literatürde de kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel içeriklere erişiminde farklılaştırılmış öğretim, çoklu duyuya hitap eden etkinlikler ve sadeleştirilmiş anlatımın öğrenmeyi desteklediği vurgulanmaktadır (De Buck ve ark., 2015). Dolayısıyla, yapay zekâ destekli içeriklerin bu kapsayıcı öğretim yaklaşımlarını desteklemesi, kaynaştırma öğrencilerinin ilk yardım becerilerini etkili ve kalıcı biçimde edinmelerine katkı sağlayacaktır.

İlk yardım eğitiminin sadece okul temelli değil, toplum temelli ve sürdürülebilir bir yapıda kurgulanması gerekmektedir. ChatGPT destekli içeriklerle, öğrencilerin aile ve çevreyle etkileşim kurduğu toplumsal bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Bu yapı, yalnızca bilgi değil, sosyal sorumluluk ve dayanıklılık becerilerini de güçlendirecektir (Tilbury, 2011). Ailelerin ve toplulukların bu sürece katılımı, öğrenmenin sürekliliğini sağlamakta ve kriz anlarında toplumsal dayanıklılığı artırmaktadır (Kılınç & Güler, 2021; Tse et al., 2023). Bu kapsamda, ilk yardım eğitiminin sadece okul içi değil, okul dışı yaşama da entegre edilmesi; toplum destekli ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin bilgi durumlarının belirlenmesi ile ilgili yapılan bir çalışma sonucunda öğretmenlerin destek eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Erkan ve Göz, 2006). ChatGPT yapılan görüşmelerde ilk yardıma yönelik programın etkiliğini artıran unsurlar ve etkili olabilecek eğitim yöntemlerine yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler bu önerileri dikkate alarak bu ihtiyacı karşılayabilirler.

Gelecek araştırmalarda ilk yardım programının içeriği ve uygulanması hakkında uzmanlarla ve öğretmenlerle nitel, nicel ya da karma desen araştırmaları planlanabilir. Konuyla ilgili uygulama örneklerine yönelik doküman analizi yapılabilir. Eğitim programları Yapay Zekâ Teknolojileri dikkate alınarak güncellenebilir ve değerlendirilebilir. Öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına göre ilk yardım programlarının içerik, yöntem ve araçları revize edilebilir; uygulama süreci çoklu paydaşlarla birlikte değerlendirilebilir. Bu konuda okul dışı öğrenme ortamları oluşturulabilir. İlk yardım eğitimleri yalnızca sınıf içinde değil; okul dışı topluluk temelli uygulamalarla da desteklenebilir.

KAYNAKLAR

Aktaş, B., Baş, E., Atsal, B., Doğan, Z., & Güzel Mumyakmaz, H. (2020). Ortaokul öğrencilerine verilen temel ilk yardım eğitiminin bilgi düzeyine etkisi. Sağlık ve Toplum, 30(1), 98–103.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

De Buck, E., Van Remoortel, H., Dieltjens, T., Verstraeten, H., Clarysse, M., Moens, O., Vandekerckhove, P., & Calle, P. A. (2015). Evidence-based educational pathway for the integration of first aid into the school curriculum. *Resuscitation,* 94, 8–22. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.06.008

Eldeniz Cetin, M., & Bozak, B. (2020). The Effectiveness of a Training Package Prepared to Teach First Aid Skills to Individuals with Intellectual and Additional Disabilities. *International Education Studies, 13*(3), 27-42. https://doi.org/10.5539/ies.v13n3p27

Gleason, N. (2022). *ChatGPT ve AI yazarlarının yükselişi: Yükseköğrenim nasıl yanıt vermeli?* Campus: Learn, Share, Connect. 13 Ocak 2023'te alınmıştır, https://www.timeshighereducation.com/campus/chatgpt-and-rise-ai-writers-how-should-higher-education-respond

Havinga, B., Holmes, W., & Persson, J. (2024). *Preparatory study for the development of a legal instrument on regulating the use of artificial intelligence systems in education.* Council of Europe. https://rm.coe.int/preparatory-study-for-the-development-of-a-legal-instrument-on-regulat/1680af118c

Kılınç, R., & Güler, T. (2021). İlkokul düzeyinde afet ve acil durum eğitim programlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 65–82. https://doi.org/10.17244/eku.2021.1

Kızıl, M., Üstünkarlı, N., Yıldız, Ş., Kurtel, K., Şemin, İ., & Abacıoğlu, Y. H. (2018). İlkyardım bilgilerinin doğruluğu ve ilkyardım uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi, 3*(1), 15–30.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Marangoz, M. (2024). Eğitimde kullanılan yapay zeka uygulamaları. *Uluslararası Eğitimde İlerleme ve Gelişim Dergisi (ijpade), 2*(2), 26–39. https://doi.org/10.5281/zenodo.14576628

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Tasarım ve uygulamaya yönelik bir kılavuz.* Jossey-Bass.

OpenAI. (2025). *ChatGPT (Şubat 2025 versiyonu).* https://chat.openai.com

Owusu Ansah, L., & Baidoo-Anu, D. (2023). Üretken yapay zeka çağında eğitim: Öğretim ve öğrenmeyi teşvik etmede ChatGPT'nin potansiyel faydalarını anlamak. *AI Dergisi.* https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Ramrath, M., Scharmann, A., Ridder, A., Kühn, T., Weller, S., & Krämer, N. (2024). AI Chatbot'larına güven: Öznel ve nesnel görevlerde ChatGPT'nin algılanan uzmanlığı. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications.* https://doi.org/10.3233/FAIA240200

Sevil, Ş. (2025, Mart 2). *Prompt yazma sanatı: Eğitimde daha etkili ve verimli sorular oluşturma.* Bartın Üniversitesi Öğrenmeyi ve Öğretmeyi Geliştirme Koordinatörlüğü. https://ogrengelis.bartin.edu.tr/haberler/prompt-yazma-sanati-egitimde-daha-etkili-ve-verimli-sorular-olusturma.html

Sönmez, V., & Demirtaş, H. (2013). *Özel eğitimde yöntemler ve uygulamalar.* Pegem Akademi.

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning.* UNESCO.

Tse, E., Plakitsi, K., Voulgaris, S., & Alexiou, G. A. (2023). The Role of a First Aid Training Program for Young Children: A Systematic Review. *Children, 10*(3), 431. https://doi.org/10.3390/children10030431

Türk Kızılayı. (2019). *İlk yardım el kitabı.* Türk Kızılayı Yayınları.

Vervoort, L., Mizyakov, V., & Ugleva, A. (2023, August 5). *A criterion for artificial general intelligence: Hypothetic-deductive reasoning, tested on ChatGPT.* arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.02950

Wang, B., Liu, J., Karimnazarov, J., & Thompson, N. (2024, March). *Görev destekli ve kişiselleştirilmiş insan-geniş dil modeli etkileşimi: Bir kullanıcı çalışması.* 2024 İnsan Bilgi Etkileşimi ve Alma Konferansı Bildirilerinde (ss. 370–375). https://doi.org/10.1145/3627508.3638344

Yıldırım, A. (2018). Hayat bilgisi dersinde ilk yardım eğitiminin öğrencilere kazandırdığı beceriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 62–75.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Yükseköğrenimde yapay zeka uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların sistematik incelemesi – Eğitimciler nerede? *Uluslararası Yükseköğrenimde Eğitim Teknolojisi Dergisi, 16*(1), 1–27.

HİKÂYELEŞTİRMENİN DİNLER TARİHİ ÖĞRENİMİNE KATKISI: ÖĞRENCİ GERİ BİLDİRİMLERİ ÜZERİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Öznur Çelik

Sabiha Gökçen İlkokulu Gaziemir İzmir
oznurcelik942@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, dinler tarihi öğretiminde hikâyeleştirme yönteminin öğrenci başarısı ve algısı üzerindeki etkisini incelemektedir. Geleneksel metin tabanlı öğrenmenin akılda kalıcılık sorunlarına çözüm arayan bu araştırmada, 30 öğrenciyle bir sınıf içi uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öncelikle bir dinler tarihi konusu kitaptan okutulmuş ve ardından temel bilgileri ölçen sorular sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin bu yöntemle temel bilgileri hatırlamakta zorlandıklarını göstermiştir.

Daha sonra aynı konu araştırmacı tarafından hikâyeleştirilerek anlatılmıştır. Anlatım sonrasında aynı sorular tekrar sorulduğunda, öğrencilerin doğru cevap sayısında çarpıcı bir artış gözlemlenmiştir. Uygulama sonrası uygulanan anket sonuçları da nicel verileri desteklemektedir. Öğrencilerin tamamı, hikâyeleştirilmiş anlatımın bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sorulara daha iyi cevap verebildiklerini, öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma isteği duyduklarını, dersin daha ilgi çekici hale geldiğini ve sıkılmadan dinlediklerini ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular, dinler tarihi gibi yoğun bilgi içeren alanlarda hikâyeleştirme yönteminin öğrenme başarısını ve akılda kalıcılığı önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Hikâyeler, soyut bilgiyi somutlaştırarak, duygusal bağ kurarak ve anlamlı bir bağlama yerleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenci motivasyonunu yükseltmektedir. Bu çalışma, ders uygulamalarında hikâye anlatımına daha fazla yer verilmesinin önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini önermektedir. Gelecek araştırmaların, farklı konular ve öğrenci gruplarıyla bu yöntemin uzun vadeli etkilerini incelemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dini Hikâyeler, Ahlak Eğitimi

GİRİŞ

Dinler tarihi, insanlığın inanç sistemlerini, ritüellerini ve bu sistemlerin kültürel ve toplumsal etkilerini inceleyen önemli bir disiplindir. Bu alandaki öğrenme süreci, farklı inançların anlaşılmasına, hoşgörünün geliştirilmesine ve farklı dünya görüşlerine saygı duyulmasına katkı sağlar. Dinler tarihinin öğretilmesinde kullanılan yöntemler, öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırmalı, ilgilerini çekmeli ve kalıcı öğrenmeyi desteklemelidir. Bu bağlamda, hikâye anlatımı (hikâyeleştirme), dinler tarihinin soyut kavramlarını ve olaylarını somutlaştırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkili bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır.

Hikâye anlatımının öğreticiliği, yalnızca modern eğitim yaklaşımlarında değil, aynı zamanda dinî geleneklerin kendi öğretilerini aktarma biçimlerinde de merkezi bir yer işgal etmektedir. Dinler tarihi incelendiğinde, farklı inanç sistemlerinin kendi kurucu figürlerinin hayatlarını, önemli olaylarını ve temel öğretilerini hikâyeler ve anlatılar aracılığıyla aktardığı görülür. Bu anlatılar, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda dinî değerlerin ve ahlaki prensiplerin de nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynar. Öğrenciler için bu hikâyeler, farklı dinlerin inanç ve değer

sistemlerini anlamak, tarihi bağlamlarını kavramak ve bu dinlerin takipçilerinin dünya görüşlerini içselleştirmek için güçlü bir araç sunar.

Felsefi açıdan bakıldığında, hikâye anlatımının öğrenme süreçlerindeki etkisi, bilişsel psikoloji ve öğrenme teorileriyle de desteklenmektedir. Hikâyeler, bilgiyi anlamlı bir bağlama yerleştirerek hatırlanabilirliği artırır, öğrencilerin duygusal katılımını sağlayarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir ve farklı perspektifleri anlamalarına yardımcı olur. Dinler tarihi bağlamında, farklı inançların kökenlerini, gelişim süreçlerini ve temel öğretilerini içeren hikâyeler, öğrencilerin bu karmaşık konuları daha kolay kavramasına ve aralarındaki bağlantıları kurmasına yardımcı olabilir.

Bu makale, dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımının katkısını, öğrenci geri bildirimleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Hikâye anlatımının öğrencilerin derse olan ilgisini, konuyu anlama düzeylerini, farklı dinlere karşı tutumlarını ve derste aktif katılımlarını nasıl etkilediği incelenecektir. Ayrıca, öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemine ilişkin deneyimleri ve bu yöntemin dinler tarihi öğrenimindeki potansiyeline dair görüşleri analiz edilerek, bu pedagojik yaklaşımın daha etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğine dair öneriler sunulacaktır.

Problem Durumu

Dinler tarihi öğretimi, öğrencilerin farklı inanç sistemlerini anlamaları ve kültürel çeşitliliğe saygı duymaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, bu alandaki konuların soyut ve karmaşık olması, öğrencilerin ilgisini çekmeyi ve öğrenmeyi motive etmeyi zorlaştırabilir. Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin pasif dinleyiciler olmasına ve bilgiyi yüzeysel olarak öğrenmelerine yol açabilir. Bu bağlamda, dinler tarihi öğretiminde daha etkili ve öğrenci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Hikâye anlatımı, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, konuları somutlaştıran ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getiren potansiyel bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu yöntemin dinler tarihi öğrenimindeki gerçek katkısı ve öğrenci deneyimleri yeterince araştırılmamıştır. Hikâye anlatımı, bu ihtiyaca cevap verebilecek güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, hikâyelerin ahlaki eğitimdeki potansiyelinin dinler tarihi ve felsefi düşünce sistemleri bağlamında yeterince incelenmemiş olması, bu alandaki bilgi boşluğunu ve yöntemsel eksiklikleri işaret etmektedir.

Konunun Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımının (hikâyeleştirme) katkısını öğrenci geri bildirimleri üzerinden değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Dinler tarihi derslerinde kullanılan hikâye anlatımı yöntemlerinin öğrencilerin derse olan ilgisini nasıl etkilediğini belirlemek.
- Hikâye anlatımının öğrencilerin dinler tarihi konularını anlama düzeylerine etkisini incelemek.
- Hikâye anlatımının öğrencilerin öğrenmedeki tutum ve algılarını nasıl şekillendirdiğini değerlendirmek.
- Hikâye anlatımının öğrencilerin derse aktif katılım düzeylerine etkisini analiz etmek.
- Öğrencilerin dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımı yöntemine ilişkin deneyimlerini ve önerilerini belirlemek.

Konunun Önemi

Dinler tarihi öğretimi, günümüzün çok kültürlü ve küreselleşen dünyasında giderek artan bir öneme sahiptir. Farklı inanç sistemlerini anlamak, kültürel farklılıklara saygı duymak ve hoşgörüyü geliştirmek, barışçıl bir arada yaşam için hayati öneme sahiptir. Hikâye anlatımı, dinler tarihinin karmaşık ve bazen soyut olabilen konularını öğrencilere daha ilgi çekici ve anlaşılır bir şekilde sunarak bu hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynayabilir. Bu çalışma, öğrenci geri bildirimlerini temel alarak hikâye anlatımının dinler tarihi öğrenimindeki katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, dinler tarihi eğitimcileri için bu pedagojik yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına, öğretim stratejilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine yönelik bilgiler sunacaktır.

Kullanılan Yöntemler

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla betimsel ve yorumlayıcı yaklaşımlar, araştırma sorularına cevaplar bulabilmek için karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak, uygulama öncesinde (kitap okuma sonrası) ve sonrasında (hikâye anlatımı sonrası) öğrencilere aynı temel bilgileri (olayı gerçekleştiren kişi, olayın gerçekleştiği yer) ölçmeye yönelik çoktan seçmeli veya kısa cevaplı sorular sorulmuştur. Doğru cevap sayıları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise, uygulama sonrasında öğrencilere hikâye anlatımının öğrenme süreçlerine etkisi, akılda kalıcılık, ilgi ve merak düzeyleri ile öğrendiklerini paylaşma istekleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla açık uçlu anket soruları uygulanmıştır. Öğrenci cevapları tematik analiz yöntemiyle incelenerek ortak örüntüler ve görüşler belirlenmiştir.

Uygulama Süreci:

* Kitap Okuma ve Ön Test: 30 öğrenciye seçilen dinler tarihi konusunu içeren metin okutulmuş ve ardından konuya ilişkin temel bilgi sorusu ("Bu olayı gerçekleştiren kimdir?", "Olay nerede gerçekleşmiştir vb) yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevap sayıları kaydedilmiştir.

* Hikâyeleştirilmiş Anlatım: Aynı dinler tarihi konusu, araştırmacı tarafından öğrencilere akıcı ve ilgi çekici bir dille hikâyeleştirilerek anlatılmıştır. Anlatım sırasında görsel veya işitsel materyallerden de faydalanılmış olabilir (eğer kullanıldıysa belirtilmelidir).

* Hikâye Anlatımı Sonrası Test: Hikâyeleştirilmiş anlatımın hemen ardından öğrencilere sorular tekrar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri doğru cevap sayıları kaydedilmiş ve ön test sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Kitap okuma sonrası sorulan "Bu olayı gerçekleştiren kimdir?" sorusuna 30 öğrenciden 5'ı doğru cevap verirken, aynı soru hikâyeleştirilmiş anlatımın ardından 28 öğrenci tarafından doğru olarak yanıtlanmıştır. Benzer şekilde, "Olay nerede gerçekleşmiştir?" sorusuna kitap okuma sonrası sadece 7 öğrenci doğru cevap verirken, hikâye anlatımının ardından 28 öğrenci doğru cevabı vermiştir. Bu nicel veriler, hikâye anlatımının temel bilgilerin hatırlanmasında ne kadar kayda değer bir fark yarattığını somut olarak gösterilmiştir.

Nitel veriler de bu bulguları güçlü bir şekilde desteklemektedir. Öğrencilerin tamamı (30/30), dinler tarihi konularının hikâyeleştirilerek anlatıldıktan sonra bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, soruların çoğuna daha iyi cevap verebildiklerini ve öğrendiklerini arkadaşlarına ve ailelerine de anlatabildiklerini dile getirmişlerdir.

Dinler Tarihi Perspektifinden Hikâye Anlatımı

Dinler tarihi boyunca, ahlaki öğretilerin nesilden nesile aktarılmasında hikâye anlatımı merkezi bir rol oynamıştır. Özellikle çocukların soyut ahlaki kavramları anlaması ve içselleştirmesi için hikâyeler, güçlü bir pedagojik araç olarak kullanılmıştır. Farklı dini geleneklerdeki ahlaki kıssalar ve anlatılar, çocukların doğru ile yanlışı ayırt etmelerine, empati kurmalarına, sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve adalet duygularını pekiştirmelerine katkı sağlamıştır [5].

İslam'da Ahlaki Kıssalar ve Anlatılar

İslam geleneğinde, Kur'an-ı Kerim ve Peygamber Muhammed'in (s.a.v) hayatı (Siyer) ve hadisleri, ahlaki öğretilerin temel kaynaklarını oluşturur. Bu kaynaklarda yer alan kıssalar ve anlatılar, çocuklara yönelik doğrudan ahlaki dersler içerir. Örneğin, Yusuf Peygamber'in (a.s) kıssası, sabır, dürüstlük, affedicilik ve fitneye karşı direnç gibi değerleri öğretirken, Lokman Hekim'in oğluna verdiği öğütler, tevhid inancı, anne babaya saygı, ölçülü olma ve kibirden kaçınma gibi temel ahlaki prensipleri aktarır. Peygamber Efendimizin (s.a.v) hayatından aktarılan hikâyeler de çocukların ahlaki gelişiminde önemli bir yer tutar. Onun adaletli tutumu, merhameti, dürüstlüğü ve insanlara karşı nazik davranışları, çocuklar için örnek teşkil eder. Hadislerde yer alan kısa ve özlü anlatılar da günlük hayatta uygulanabilecek ahlaki ilkeleri basit ve anlaşılır bir dille sunar. Örneğin, "Kolaylaştırın, zorlaştırmayın; müjdeleyin, nefret ettirmeyin" hadisi, insanlara karşı olumlu ve yapıcı bir yaklaşım sergilemenin önemini vurgular. İslam kültüründe ayrıca, din büyüklerinin ve salih kişilerin hayatlarından aktarılan menkıbeler de ahlaki öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Bu menkıbeler, dürüstlük, fedakârlık, sabır ve Allah'a bağlılık gibi değerleri somut örnekler üzerinden çocuklara aktarır. Geleneksel İslam eğitiminde, bu tür hikâyeler medreselerde ve aile içinde anlatılarak çocukların ahlaki bir bilinç geliştirmelerine katkı sağlanmıştır.

Hristiyanlıkta Ahlaki Hikâyeler ve Karakter Gelişimi

Hristiyanlıkta ise İncil'deki paraboller ve İsa Mesih'in (a.s) öğretileri, ahlaki eğitimin temelini oluşturur. Özellikle Yeni Ahit'teki birçok parabol (örneğin, Kayıp Koyun Parabolü, İyi Samiriyeli Parabolü), sevgi, merhamet, affedicilik, komşuluk ve fedakârlık gibi Hristiyan ahlakının temel ilkelerini alegorik bir dille anlatır. Bu hikâyeler, çocukların soyut ahlaki kavramları anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda Hristiyan inancının temel mesajlarını da aktarır. Eski Ahit'teki bazı hikâyeler de ahlaki dersler içerir. Örneğin, Davut ve Golyat'ın hikâyesi cesaret ve Tanrı'ya güven temasını işlerken, Yusuf'un kıssası affedicilik ve sadakat gibi değerleri vurgular. Hristiyan geleneğinde ayrıca, azizlerin hayat hikâyeleri de çocuklara örnek teşkil eden ahlaki erdemleri sergiler. Azizlerin fedakârlıkları, inançları ve iyilikleri, çocukların ahlaki pusulalarını şekillendirmede etkili olmuştur. Hristiyan eğitiminde, Pazar okulları ve dini eğitim kurumlarında bu tür hikâyeler sıklıkla kullanılarak çocukların ahlaki ve dini değerleri birlikte öğrenmeleri sağlanır. Hikâyelerin anlatımı

sırasında yapılan tartışmalar ve çıkarılan dersler, çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Diğer Dinlerdeki Ahlaki Anlatılar

Diğer dini geleneklerde de benzer şekilde, ahlaki öğretilerin aktarılmasında hikâye anlatımının önemli bir yeri vardır [5]. Örneğin, Yahudilikte Tevrat'taki öyküler ve Talmud'daki anlatılar, adalet, doğruluk, misafirperverlik ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri öğretir. Budizm'de Jataka hikâyeleri, Buda'nın önceki yaşamlarından dersler içerir ve sabır, şefkat, dürüstlük ve şiddetsizlik gibi Budist ahlakının temel ilkelerini çocuklara aktarır. Hinduizm'de ise Mahabharata ve Ramayana gibi destanlardaki karakterlerin davranışları ve aralarındaki diyaloglar, dharma (doğru davranış), karma (neden-sonuç yasası) ve mokşa (kurtuluş) gibi temel kavramları hikâyeleştirerek çocukların anlamasını kolaylaştırır.

Ahlaki Hikâyelerin Ortak ve Farklı Temaları

Farklı dini geleneklerdeki ahlaki hikâyeler incelendiğinde, bazı ortak temaların öne çıktığı görülür. Dürüstlük, adalet, merhamet, sabır, cesaret, yardımseverlik ve saygı gibi evrensel ahlaki değerler, farklı dini anlatılarda farklı bağlamlarda işlenir. Ancak, her dinin kendi teolojik ve kültürel çerçevesi içinde bu değerlere farklı vurgular yaptığı ve kendine özgü ahlaki dersler sunduğu da bir gerçektir. Örneğin, İslam'da Allah'a teslimiyet ve O'nun rızasını kazanma motifi ahlaki davranışların temelinde yer alırken, Hristiyanlıkta Tanrı'nın sevgisi ve affediciliği ön plandadır. Budizm'de ise acıdan kurtuluş ve aydınlanma yolunda şefkat ve farkındalık önemli ahlaki erdemlerdir.

Sonuç olarak, dinler tarihi boyunca hikâye anlatımı, çocuklara ahlaki değerleri aktarmanın vazgeçilmez bir yöntemi olmuştur. İslam, Hristiyanlık ve diğer dini geleneklerdeki ahlaki kıssalar ve anlatılar, çocukların karakter gelişimine önemli katkılar sağlamış, onlara doğru ile yanlışı ayırt etme, empati kurma ve toplumsal değerlere saygılı olma becerilerini kazandırmıştır. Bu tarihi perspektif, günümüz eğitimcileri için de çocuklara ahlaki değerleri öğretirken hikâye anlatımının gücünü yeniden keşfetme ve farklı dini geleneklerdeki zengin ahlaki anlatılardan yararlanma konusunda önemli bir ilham kaynağı sunmaktadır.

Hikâyeler, erdemli karakterlerin eylemlerini ve bu eylemlerin sonuçlarını göstererek çocukların erdemleri model almasına yardımcı olabilir. Örneğin, dürüstlüğün, cesaretin veya cömertliğin sonuçlarını anlatan bir hikâye, çocukların bu erdemlerin değerini anlamalarını ve kendi davranışlarında bu yönde eğilimler geliştirmelerini teşvik edebilir. Aristoteles'e göre, öğrenme sadece soyut kuralların öğretilmesiyle değil, aynı zamanda örnek olaylar ve anlatılar aracılığıyla pratik bilgelik kazanılmasıyla da gerçekleşir. Hikâyeler, bu pratik bilgeliği sunarak çocukların ahlaki muhakeme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunur.

Kant'ın deontolojik etiği de ahlaki eylemlerin sonuçlarından ziyade, evrensel ahlak yasalarına uygunluğuna odaklanır [2]. Kant'a göre, bir eylemin ahlaki olup olmadığını belirleyen, eylemin kendisindeki ahlaki zorunluluktur. Hikâyeler, çocuklara ahlaki yasaların ve ilkelerin önemini anlatmada etkili bir araç olabilir. Örneğin, yalan söylemenin veya sözünde durmamanın evrensel olarak kabul edilemez olduğunu gösteren bir hikâye, çocukların bu tür davranışların ahlaki açıdan yanlış olduğunu

anlamalarına yardımcı olabilir. Ancak, Kantçı etik, duygusal tepkilerden ziyade akılcı düşünceyi vurguladığından, hikâyelerin duygusal etkisinin ahlaki öğrenmedeki rolü konusunda Aristoteles'ten ayrışır. Buna rağmen, hikâyelerdeki karakterlerin karşılaştığı ahlaki ikilemler ve bu ikilemlere verdikleri rasyonel cevaplar, çocukların ahlaki prensipleri içselleştirmelerine katkı sağlayabilir.

Hikâyelerin Ahlaki Muhakeme ve Empati Gelişimindeki Rolü

Felsefi perspektiften bakıldığında, hikâyelerin ahlaki muhakeme ve empati gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir [3, 4]. Hikâyeler, çocukları farklı karakterlerin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini anlamalarına olanak tanır. Bu süreç, çocukların empati yeteneklerini geliştirir ve başkalarının bakış açısını anlamalarını kolaylaştırır. Ahlaki ikilemlerle dolu hikâyeler, çocukları farklı çözüm yolları üzerinde düşünmeye ve bu çözümlerin olası sonuçlarını değerlendirmeye teşvik ederek ahlaki muhakeme becerilerini güçlendirir. Edebi hayal gücü ve hikâye anlatımı, adaletin ve kamu yaşamının anlaşılmasında kritik bir rol oynar[3]. Hikâyeler, soyut adalet kavramını somutlaştırarak çocukların bu değeri daha iyi kavramasına yardımcı olur.

Hikâye Anlatımının Günümüzdeki Uygulamaları ve Yöntemleri

Modern eğitimde hikâye anlatımı, öğretimde hala önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk kitapları, animasyon filmler, televizyon programları ve dijital hikâye platformları, mesajları çocuklara ulaştırmak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, dijitalleşen dünyada hikâye anlatımının biçimleri ve etkileri de değişime uğramaktadır.

Modern Eğitimde Hikâye Anlatımı

Günümüz eğitimcileri, hikâye anlatımının çocukların öğrenme süreçlerindeki motivasyonunu artırdığını, hayal güçlerini geliştirdiğini ve soyut kavramları somutlaştırdığını kabul etmektedir. Bu hikâyeler, çocukların dersler çıkarmasına ve kendi davranışlarını bu dersler ışığında değerlendirmesine yardımcı olur. Animasyon filmler ve televizyon programları da görsel ve işitsel öğeleri kullanarak ahlaki mesajları daha etkili bir şekilde iletebilir. Özellikle karakterlerin duygusal ifadeleri ve davranışlarının sonuçları, çocukların empati kurmasını ve içselleştirmesini kolaylaştırır.

Dijitalleşen Dünyada Ahlaki Hikâyelerin Anlatımı ve Etkisi

Dijital teknolojilerin gelişmesi, ahlaki hikâye anlatımına yeni boyutlar kazandırmıştır. İnteraktif hikâye uygulamaları, oyunlaştırılmış öğrenme platformları ve sanal gerçeklik deneyimleri, çocukların hikâyelere daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanır. Bu tür interaktif anlatılar, çocukların hikâyedeki karakterlerle özdeşim kurmasını, farklı seçimlerin sonuçlarını deneyimlemesini ve kendi muhakemelerini geliştirmesini sağlayabilir. Ancak, dijital hikâyelerin içeriğinin pedagojik ilkelerle uyumlu olması büyük önem taşır. Ayrıca, çocukların ekran başında geçirdiği sürenin dengelenmesi ve dijital hikâyelerin gerçek dünya deneyimleriyle desteklenmesi gereklidir.

Öğretmen, Ebeveyn ve Eğitimcilerin Rolü

Ahlaki değerlerin hikâyeler aracılığıyla etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bilinçli bir yaklaşım sergilemesi önemlidir. Hikâye seçiminde çocukların yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınmalı, hikâyelerin mesajları açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır. Hikâye anlatımı sonrasında yapılan tartışmalar ve değerlendirme etkinlikleri, çocukların hikâyelerden çıkardıkları dersleri pekiştirmelerine ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Ahlaki anlamda da hikâye anlatımı etkili olmaktadır. Yetişkinlerin çocuklarla ahlaki konular hakkında açık ve dürüst bir şekilde konuşması, onların ahlaki gelişimini desteklemenin temelidir[4]. Hikâyeler, bu tür konuşmaları başlatmak ve derinleştirmek için değerli bir araç sunar.

BULGULAR

Öğrenci geri bildirimlerinde öne çıkan temalar şunlardır:

* Merak ve İlgi: Öğrenciler, hikâye anlatımının konulara olan meraklarını daha çok uyandırdığını ve dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, "Hikâye gibi dinleyince sanki oradaymışız gibi hissettiklerini, daha çok merak ettik sonrasını," şeklinde ifade etmiştir.

* Akılda Kalıcılık: Öğrencilerin tamamı, hikâye anlatımıyla öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, "Kitaptan okuyunca hemen unutmuştum ama öğretmen hikâye anlatınca aklımda kaldı, sanki film izlemiş gibi oldum," demiştir.

* Anlama Kolaylığı: Hikâye anlatımının karmaşık olayları ve ilişkileri anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir. "Olayların nasıl geliştiğini, kimin ne yaptığını hikâyeyle daha iyi anladık," şeklinde görüş bildirmiştir.

* Paylaşma İsteği: Öğrenciler, hikâyeleştirilmiş bilgileri arkadaşları ve aileleriyle paylaşma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, "Hocanın anlattığı hikâyeyi eve gidince kardeşime de anlattım," demiştir.

* Sıkılmama: Öğrenciler, hikâye anlatımı sayesinde dersi sıkılmadan dinlediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, "Normalde tarih dersleri sıkıcı olur ama bu sefer hiç sıkılmadım," demiştir.

SONUÇ

Bu çalışma, dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımının (hikâyeleştirme) katkısını öğrenci geri bildirimleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, hikâye anlatımının öğrencilerin dinler tarihi derslerine olan ilgisini önemli ölçüde artırdığını, konuları daha kolay anlamalarını sağladığını ve farklı dinlere karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, hikâyelerin soyut kavramları somutlaştırdığını, tarihi olayları daha canlı hale getirdiğini ve farklı inanç sistemlerinin inançlarını ve değerlerini içselleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, hikâye anlatımının derslere aktif katılımı teşvik ettiği ve öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getirdiği de öğrenci geri bildirimlerinde sıklıkla vurgulanmıştır.

Çalışma, hikâye anlatımının dinler tarihi öğretiminde güçlü bir pedagojik araç olduğunu teyit etmektedir. Farklı dinlere ait anlatılar, öğrencilerin bu inanç sistemlerinin temelini oluşturan inançları, ritüelleri ve kültürel bağlamları anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda empati ve hoşgörü gibi

önemli değerlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Öğrenci geri bildirimleri, hikâye anlatımının sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencilerin duygusal ve zihinsel olarak derse bağlanmalarını sağladığını ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımının bilinçli ve etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek, farklı inanç sistemlerine karşı daha anlayışlı ve saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Öğrenci geri bildirimleri, bu yöntemin potansiyelini açıkça ortaya koymakta ve eğitimcileri dinler tarihi derslerinde hikâye anlatımını daha fazla kullanmaya teşvik etmektedir.

Elde edilen nicel ve nitel bulgular, dinler tarihi öğretiminde hikâyeleştirme yönteminin geleneksel metin tabanlı öğrenmeye kıyasla öğrenme başarısı, hatırlama kalıcılığı, öğrenme motivasyonu ve öğrenilen bilgiyi paylaşma isteği üzerinde önemli ölçüde olumlu etkileri olduğunu açıkça göstermektedir.

Hikâyelerin, bilgiyi anlamlı bir bağlama yerleştirme, duygusal tepkiler uyandırma ve soyut kavramları somutlaştırma gücü sayesinde, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemelerine ve uzun süreli belleğe kaydetmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrenci geri bildirimleri, hikâye anlatımının derse olan ilgiyi artırdığını, merak uyandırdığını ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiğini desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma isteği, bilginin daha derinlemesine içselleştirildiğinin ve öğrenme motivasyonunun yüksek olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen öğrenci geri bildirimleri ve analizler ışığında, dinler tarihi öğretiminde hikâye anlatımının daha etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bu çalışma, dinler tarihi gibi yoğun bilgi içeren ve potansiyel olarak soyut konuların öğretiminde hikâyeleştirme yönteminin pedagojik değerini açıkça ortaya koymaktadır. Geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarının farkında olarak, eğitimcilerin derslerinde hikâye anlatımını daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek ve öğrenme çıktılarını iyileştirecektir.

Müfredatlarda daha fazla hikâyeye yer verme.

Eğitimcilerin hikâye anlatımı teknikleri konusunda eğitimi.

İnteraktif yöntemlerin entegrasyonu. Dijital araçların kullanımı.

Öğrenci merkezli hikâye oluşturma/anlatma etkinlikleri.

Kültürel hassasiyet ve doğru bilgilendirmeye dikkat.

KAYNAKLAR

Armstrong, K. (2008). *A history of God: The 4,000-year quest of Judaism, Christianity and Islam*. New York: Ballantine Books.

Aristoteles. (2018). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.). BilgeSu Yayınları

Coles, Robert. (1997). *The moral intelligence of children*. New York: Random House..

Eliade, M. (2004). *The sacred and the profane: The nature of religion*. Harcourt Brace Jovanovich.

Kant, I. (2011). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu.

Nussbaum, M. C. (1996). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Beacon Press.

KISA SURELER IŞIĞINDA EVRENSEL AHLAK İLKELERİ

Öznur Çelik
Sabiha Gökçen İlkokulu Gaziemir İzmir
oznurcelik942@gmail.com

ÖZET

İslamiyet, kişinin yaratıcı ile olan ilişkileri değil aynı zamanda toplumsal düzeni de sağlamaya yönelik bir yaşam tarzı sunmaktadır. Kur'an-ı Kerim, bu toplumun inşasında temel rehberdir ve içerdiği kısa sureler, derin anlamlarıyla İslam'ın temel inanç ve ahlaki esaslarını içermektedir. Namazlarda düzenli olarak okunan bu sureler, ahlaki ve manevi gelişimie önemli katkılar sunar. Bu çalışmanın odak noktası, namazlarda okunan kısa surelerin İslam ahlakının temel ilkelerinin anlaşılmasındaki rolüdür. Bu sureler sadece ibadet metinleri olmayıp, inananlar için ahlaki bir yol göstericidir. İncelemede, İhlas, Kevser, Maun, Asr ve Felak gibi kısa surelerin içerdiği temel ahlaki prensipler ve bunların birey ve toplum üzerindeki etkileri ele alınmaktadır.

İslam ahlakının anlaşılması ve yaşanması, bireysel huzur ve sağlıklı bir toplum için büyük önem taşır. Ancak günümüzde dini metinlerin ahlaki rehberliği yeterince anlaşılamayabilir. Bu çalışma, namazlarda okunan kısa surelerin İslam ahlakının temel ilkelerini anlamadaki ve içselleştirmedeki rolünü ele alarak bu surelerin bireysel ve toplumsal ahlakın inşasında etkin birer araç olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Bu surelerin doğru anlaşılması ve ahlaki prensiplerin hayata geçirilmesi, daha bilinçli bir dini yaşantıya ve daha adil, merhametli bir topluma katkı sağlar.

Namaz sureleri, evrensel ahlak ilkelerine doğrudan veya dolaylı vurgular yapar. Fatiha Suresi, Allah'ın birliğini, merhametini, adaletini ve hesap gününü hatırlatarak uyulması gereken ahlaki davranışlara işaret eder. Asr Suresi, zamanın kıymetini bilmeyi, iman ve salih amelleri, hakkı ve sabrı tavsiye etmeyi öğütler. Kevser Suresi, nimetlere şükretmeyi ve ibadeti emreder. Hümeze Suresi, alaycılık ve dedikodudan sakındırır. Fil Suresi, kibir ve zulümden uzak durmayı öğretir. Kureyş Suresi, nimetlere şükrü ve yalnızca Allah'a ibadeti vurgular. Maun Suresi, yetim ve yoksullara yardım etmeyi, ibadette samimiyeti öğütler. Kafirun Suresi, inanç farklılıklarına saygıyı vurgular. Nasr Suresi, Allah'ın yardımına şükretmeyi ve alçakgönüllülüğü öğretir. Tebbet Suresi, kötülüğe karşı direnci gösterir. İhlas Suresi, tevhidin özünü ifade eder. Felak ve Nas sureleri, kötülüklerden ve vesveselerden Allah'a sığınmayı öğretir. Kadir Suresi, ibadetin ve maneviyatın önemini hatırlatır. Beyyine Suresi, samimiyeti vurgular. Zilzal Suresi, hesap gününü hatırlatır. Adiyat Suresi, nankörlükten sakındırır. Karia Suresi, kıyametin dehşetini anlatır. Tekasür Suresi, dünyevi hırsın değersizliğini gösterir. Şems Suresi, nefis terbiyesinin önemini belirtir. İnşirah ve Duha sureleri ise teselli ve sorunlarla başa çıkma konusunda ipuçları sunar.

Bu surelerin ortak etkisi, tevhit, adalet, merhamet, samimiyet, sabır, yardımlaşma, şükran, tevazu, ahiret bilinci, dürüstlük, sorumluluk ve hoşgörü gibi temel İslam ahlakı prensiplerini vurgulamaktır. Namaz esnasında bu surelerin okunması ve anlamları üzerine düşünülmesi, Müslümanların bu değerleri içselleştirmesine ve günlük hayatlarında uygulamasına yardımcı olur. Bu surelerin sürekli tekrarı, erdemli davranışların hafızalarda yer edinmesini sağlar ve olumlu hasletleri düşünmeye ve uygulamaya teşvik eder. Bu durum, daha mutlu ve adil bir toplumun oluşumuna katkıda bulunur ve dini metinlerin ahlaki rehberliğinin önemini ortaya koyar.

Anahtar Kelimeler: Kısa Sureler, Evrensel Ahlak, Evrensel Değerler

GİRİŞ

İslamiyet, bireyin yalnızca Yaratıcı ile olan manevi bağlarını değil, aynı zamanda insanlar arasındaki ilişkileri ve toplumsal düzeni de kuşatan bütüncül bir yaşam biçimi sunar. Bu yaşam biçiminin temelini ise ahlaki prensipler oluşturur. İslam dininin birincil ve nihai kaynağı olan Kur'an-ı Kerim, ahlaklı bir toplumun inşasında merkezi bir role sahiptir. Müminler için inanç, ibadet ve ahlak konularında en büyük rehberdir. Farklı uzunluklardaki surelerden müteşekkil bu ilahi kitapta, derin anlamlar ihtiva eden kısa sureler de yer almaktadır. Bu sureler, İslam'ın temel inanç ve ahlaki esaslarını bünyesinde barındırır. Günlük namazlarda da düzenli olarak okunan bu sureler, insanın zihinsel ve duygusal dünyasına hitap ederek, sadece ibadetin bir parçası olmakla kalmayıp, müminlerin ahlaki ve manevi gelişimine önemli katkılar sunan temel unsurlar olarak öne çıkar.

Bu çalışmanın temel çıkış noktası, namazlarda sürekli olarak okunan bu kısa surelerin, İslam ahlakının temel ilkelerinin anlaşılmasındaki önemli rolüdür. Bu bağlamda bu çalışma, seçilen kısa surelerin evrensel ahlak ilkeleriyle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, bu surelerin yalnızca ibadette okunan metinler olmadığını, aynı zamanda inananlar için ahlaki bir yol gösterici olarak da kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Bu incelemede, namazlarda sıkça okunan kısa surelerin (İhlas, Kevser, Maun, Asr ve Felak sureleri gibi) içerdiği temel ahlaki prensipler ele alınacak ve bu prensiplerin bireyin ve toplumun ahlaki tekamülündeki etkisi, surelerin ahlak eğitimi açısından taşıdığı potansiyel değerlendirilecektir.

Problem Durumu

İslam ahlakının anlaşılması ve yaşanması, hem bireysel huzur hem de sağlıklı bir toplumsal yapı için hayati öneme sahiptir. Kur'an-ı Kerim'in temel öğretileri ve ahlaki ilkeleri, Müslümanların hayatlarına yön veren pusula işlevi görür. Namaz ibadeti ise, Müslümanların günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır ve bu ibadet esnasında okunan kısa sureler, içerikleriyle ahlaki bir bilinçlenme ve hatırlatma zemini sunar.

Ancak günümüzde, modern yaşamın getirdiği karmaşıklıklar ve sekülerleşme eğilimleri, dini metinlerin ahlaki rehberliğinin yeterince anlaşılamamasına veya göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Özellikle namazlarda tekrar edilen kısa surelerin, sadece ritüelistik birer okuma metni olarak algılanması ve içeriklerindeki derin ahlaki mesajların yeterince idrak edilememesi, önemli bir problem durumunu teşkil etmektedir. Bu durum, Müslümanların ahlaki gelişim potansiyelini sınırlayabilir ve İslam'ın ahlaki öğretilerinin toplumsal hayattaki etkisini zayıflatabilir.

Amaç

Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, namazlarda okunan kısa surelerin İslam ahlakının temel ilkelerini anlamadaki ve içselleştirmedeki rolünü derinlemesine incelemektir. Çalışma, bu surelerin sadece ibadet metinleri olmanın ötesinde, bireysel ve toplumsal ahlakın inşasında etkin birer araç olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Konunun önemi ise şuradan kaynaklanmaktadır: Bu surelerin doğru anlaşılması ve içerdiği ahlaki prensiplerin hayata geçirilmesi, Müslümanların daha bilinçli bir dini yaşantıya sahip olmalarına, ahlaki erdemleri benimsemelerine ve dolayısıyla daha adil,

merhametli ve huzurlu bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma, dini metinlerin ahlaki rehberliğinin günümüz dünyasında nasıl daha etkin bir şekilde anlaşılabileceğine dair de önemli çıkarımlar sunabilir.

İçerik

Namaz sureleri olarak da bilinen kısa sureler (özellikle Fatiha ve namazlarda okunan diğer kısa sureler), evrensel ahlak ilkelerine doğrudan veya dolaylı bir şekilde vurgu yapar. Bu surelerin vermiş olduğu mesajlar, inananların günlük yaşamlarında rehber edinecekleri ahlaki değerleri içerir. Bu sureler çerçevesinde öne çıkan temel ahlak ilkelerinden bazıları şunlardır:

- Fatiha Suresi'nin ilk ayeti olan "Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla başlarım" ve devamındaki "Âlemlerin Rabbi olan Allah'a hamd olsun" ifadeleri, İslam ahlakının temelini oluşturan Allah'ın birliğini ve her şeyin O'nun hâkimiyeti içinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu ilke, inananların tüm davranışlarını Allah'ın hoşnutluğunu gözeterek yapmalarını, kibirli hareketlerden uzak durmalarını gerektirmektedir. Fatiha Suresi'nde Allah'ın "Rahmân" (çok merhametli) ve "Rahîm" (çok şefkatli) isimleriyle başlaması da, merhamet ve şefkatin ahlaki açıdan ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. İnananlar, Allah'ın bu bağışlayıcı ve merhamet edici özelliklerini örnek alarak insanlara, hayvanlara ve diğer canlılara karşı merhametli ve şefkatli olmalıdır. Fatiha Suresinde geçen "Bizi doğru yola ilet; kendilerine nimet verdiklerinin yoluna; gazaba uğramışların ve sapmışların yoluna değil" ifadesi, inananların sürekli olarak doğru yolu aramaları ve adaletten ayrılmamaları gerektiğini vurgular. "Doğru yol" (Sırat-ı Müstakim), adil olmak, dürüst davranmak, hakkaniyet ölçüsü içerisinde hareket etmek gibi ahlaki davranışları içine almaktadır. Bu surede yer alan "Yalnız sana kulluk eder ve yalnız senden yardım dileriz" ifadesi, inananların yalnızca Allah'a kulluk etmeleri ve O'nun emirlerine uymaları gerektiğini ifade eder. İnananların gururdan, bencillikten kaçınıp sadece yaratıcıya kulluk edilmesi istenir. Yine bu surede geçen "Din gününün (hesap gününün) sahibi" ifadesi de yapılan davranışlardan dolayı hesap verileceği bilincini canlı tutmaktadır. Bu bilinç, inananları iyilik yapmaya ve kötü davranışlardan kaçınmaya teşvik etmektedir. Tüm ayetler Fatiha suresinin açılımı olarak kabul edilmiştir. [1, s. 98; 2, s. 112]
- Namazda okunan diğer kısa surelerde de doğrudan ya da dolaylı olarak sabır ve tevekkül davranışlarına dikkat çekilmektedir. Zorluklar karşısında Allah'a sığınıp O'ndan yardım istemek, O'na güvenmek ve sabırlı olmak gibi davranışlar da bu surelerin içinde barındırmaktadır. Örneğin Asr Suresinde geçen inananların birbirlerine hakkı ve sabrı tavsiye etmeleri, birbirlerine karşı iyi davranışlar içinde olmaları, yardımlaşmaları ve hayır işlerinde yarışmalarını, zamanlarını iyi davranışlarla değerlendirmeleri, bireysel ve toplumsal olarak ahlaki davranışları yaygınlaştırmalarını öğütler. En büyük ziyan da insanın zamanı, ömrünü boşa geçirmesi olduğu belirtilir. [3, XXX, 527]
    - **Asr Suresi:** Müslümanları zamanın kıymetini bilmeye, [4, s. 3-4] imanlarını amellerle desteklemeye, birbirlerine doğruyu ve sabrı öğütleyerek ahlaki bir topluluk oluşturmaya teşvik eder.
    - **Kevser Suresi:** Verilen nimetlere şükretme, yaratıcıya ibadet etme, şükran duygusu ve Allah'a yakınlaşma çabasını vurgulanır. Şevkani, çok hayır anlamını uygun bulmuştur. [5, V, 677] Allah'ın lütfettiği bol hayra (Kevser'e) karşı bir şükran ifadesi olarak namaz kılmayı ve kurban kesmeyi (fedakârlığı) emreder. Bu sure, nimetlere karşı sorumluluk bilincini artırır.
    - **Hümeze Suresi:** Alaycılık, dedikodu ve mal biriktirme arzusunun olumsuzluğunu vurgulayarak, insanları küçümsemekten, arkalarından konuşmaktan ve aşırı servet düşkünlüğünden sakındırır. Bu sure, toplumsal ahengi bozan bu tür kötü ahlaki özelliklere karşı bir uyarı niteliğindedir. [6, XXI, 353]
    - **Fil Suresi:** Allah'ın sınırsız gücünü hatırlatarak kibre kapılmaktan ve zulümden uzak durmayı öğütler. Ezilenlerin yanında yer alma ve adalete inanma bilincini güçlendirir.

Zalimlerin nihai akıbetinin ilahi adalet karşısında kaçınılmaz olduğunu gösterir. [7, s. 265]

- **Kureyş Suresi:** Allah'ın bahşettiği güvenlik ve geçim gibi nimetlere şükretmeyi ve yalnızca O'na ibadet etmeyi emreder. Bu sure, minnet duygusunu geliştirerek bireyin yaratıcısıyla olan bağını kuvvetlendirir. [8, XXX, 412]
- **Maun Suresi:** Yetimlere ve yoksullara sahip çıkma, sosyal adaletsizliklere karşı duyarlı olma ve ihtiyaç sahiplerine küçük görülen şeylerle bile destek olma gerekliliğini vurgular. [9, XXXII, s 115; 10, XXII, 514] Aynı zamanda, ibadetlerin içtenlikle yapılması ve gösterişten kaçınılması gerektiğini hatırlatır. Toplumda dayanışma ve yardımlaşmanın gerekli olduğu belirtilir. [11, s. 602]
- **Kafirun Suresi:** İnanç alanındaki temel farklılıkların kabulünü ve din konusunda zorlamanın olmamasını öğretir. [12, XXIV, 49] Farklı inançlara saygılı olmayı, kendi inancında kararlı durmayı ve başkalarının inancına müdahale etmemeyi vurgular.
- **Nasr Suresi:** Allah'ın yardımı geldiğinde O'na hamd etmeyi ve alçakgönüllü olmayı öğütler. Başarıyı kendine atfetmemeyi ve her durumda Allah'a yönelmeyi hatırlatır. [13, s. 545-546]
- **Tebbet Suresi:** İslam'a ve iyiliğe karşı çıkanların kötü sonunu göstererek, olumsuz davranışlardan ve kötü örneklerden uzak durmayı teşvik eder. Kötülüğe karşı direnmenin önemini vurgular. Bu ismi Ebu Leheb'in helaka uğradığını gösterdiği için almıştır. [14, VIII, 4111]
- **İhlas Suresi:** Tevhidin en temel ifadesi olarak Allah'ın birliğini, benzersizliğini ve her türlü eksiklikten uzak olduğunu vurgular. İmanın özünü oluşturur ve şirkten sakındırır. [15, XI, 282]
- **Felak Suresi:** Kıskançlık, sihir gibi dışsal kötülüklerden ve nefsin içsel kötü eğilimlerinden Allah'a sığınmayı öğretir. Mümini manevi olarak korur. [16, XI, 195]
- **Nas Suresi:** İnsanların zihinlerine kötü düşünceler fısıldayan şeytanın vesveselerinden Allah'a sığınmayı emreder. İç huzurunu ve manevi sağlamlığı muhafaza etmeye yardımcı olur. İnsan tek bir nefisten yaratıldığı için kardeşçe geçinmesi öğütlenir. (Nisa, 4/1)
- **Kadir Suresi:** Kadir Gecesinin değerini hatırlatarak ibadete yönelmeyi ve manevi olarak yükselmeyi teşvik eder. Kur'an'ın indirilmeye başlandığı mübarek zaman diliminin önemini vurgular. [17, XXIV, 139; 18, V, 658]
- **Beyyine Suresi:** Hak dine sıkıca bağlanmayı, ibadetleri yalnızca Allah'ın rızası için yapmayı ve samimiyetin değerini vurgular. Dinde doğruluk ve ihlasın gerekliliğini ifade eder.
- **Zilzal Suresi:** Her türlü iyilik ve kötülüğün hesabının sorulacağını hatırlatarak, ahlaki sorumluluk bilincini artırır. Yapılan her eylemin karşılığını görme inancını pekiştirir. Bu ismi kıyamet günü büyük sarsıntıdan bahsettiği için almıştır. [18, V, 667]
- **Adiyat Suresi:** İnsanın Allah'ın nimetlerine karşı nankörlük edebileceğine dikkat çekerek önlem almayı, [6, XXI, 305] şükretmeyi ve ahiret için hazırlık yapmayı öğütler. Ahiret bilincini canlı tutar.
- **Karia Suresi:** Kıyamet gününün dehşetini ve amellerin tartılacağını hatırlatarak, iyi işler yapmaya ve kötü davranışlardan kaçınmaya teşvik eder. Hesap gününün ciddiyetini vurgular.
- **Tekasür Suresi:** Dünyevi zenginlik ve çoklukla övünmenin boş ve geçici olduğunu, asıl önemli olanın ahiret için hazırlık yapmak olduğunu vurgular. [11, s. 600] Maddi hırsın değersizliğini hatırlatarak uyarmaktadır. [13, s. 521]
- **Şems Suresi:** Nefsi kötülüklerden arındırmanın ve iyi ahlakla donatmanın kurtuluşa vesile olacağını, aksi takdirde hüsrana uğranılacağını belirtir. Nefis terbiyesinin önemini vurgular.
- **İnşirah ve Duha Sureleri:** Teselli vermesinin yanı sıra insanın hayatında karşılaştığı sorunlarla başa çıkma sürecinde terapötik ipuçları sunmaktadır. Duhâ kelimesinin anlamı şafak/aydınlık, güneşin ışığıdır. [19, s. 308] Her gecenin bir sabahı vardır. Diğer anlamı da sabah geceyi izlediği gibi Allah da şefkati ve merhametiyle dünyada ve ahiretteki sıkıntıları giderecektir. [20, s. 45]

Bu surelerin ortak etkileri incelendiğinde, İslam ahlakının temelini oluşturan şu prensipler belirginleşmektedir:

- Tevhit: Allah'ın birliğine inanmak ve yalnızca O'na kulluk etmek.
- Adalet: Toplumsal hayatta adaletin tesis edilmesi, her bireyin hakkının korunması ve başkalarına zarar vermemek.
- Merhamet ve Şefkat: İnsanlara karşı nazik ve merhametli olmak, Allah'ın yarattıklarına sevgiyle yaklaşmak.
- Samimiyet ve İçtenlik: Allah'a ve insanlara karşı dürüst, samimi ve içten olmak.
- Sabır ve Takva: Zorluklar karşısında direnç göstermek ve Allah'a bağlılıkta günahlardan sakınma bilincini benimsemek.
- Yardımlaşma ve İyilikseverlik: İnsanlar arasında dayanışma, yardımlaşma ve hayır işlerinde bulunmak.
- Şükran: Allah'ın bahşettiği nimetlere karşı minnettarlık duymak ve bunu davranışlarla ifade etmek.
- Tevazu: Alçakgönüllü olmak, kibirden uzak durmak ve başarıyı Allah'a atfetmek.
- Ahiret Bilinci: Ölümden sonraki hayata inanmak ve buna göre dünyevi yaşamı şekillendirmek.
- Dürüstlük: Söz ve eylemlerde doğru olmak.
- Sorumluluk: Bireysel ve toplumsal yükümlülüklerin farkında olmak.
- Hoşgörü: Farklı inanç ve düşüncelere karşı saygılı olmak.

Namaz ibadeti esnasında bu surelerin okunması ve anlamları üzerine düşünülmesi, Müslümanların bu ahlaki değerleri içselleştirmesine ve günlük hayatlarında uygulamasına yardımcı olur. Bu sureler, bireysel ahlakın gelişiminin yanı sıra toplumsal huzur ve adaletin sağlanmasına yönelik önemli mesajlar içerir. İbadetlerde okunan bu kısa dualar İslam ahlakının temel ilkelerini sürekli tekrar edilerek anlaşılmasını sağlamakta, erdemli davranışların hafızalarda yer edinmesini sağlamaktadır. Bu dualar sadece ibadetlerden okunan ayetler olarak kalmamakta, aynı zamanda her seferinde adaletli olmanın, hoşgörünün, sevginin, merhametin, sabrın, iyi davranışlarda bulunmanın önemini vurgulamakta, kötü davranışlardan sakınmada vicdanlara hitap ederek katkı sağlamaktadır. Bu duaların sürekli tekrar edilmesiyle anlamlarına vurgu yapılmakta, bu olumlu hasletleri düşünmeye ve uygulamaya teşvik edilmektedir. Bu surelerde ifade edilen anlamlarına vurgu yapılarak dürüstlük, sorumluluk, adalet gibi evrensel ahlak ilkelerinin anlaşılmasına, uygulanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu surelerin içerisindeki ahlaki mesajlar anlaşıldığında ve uygulandığında daha mutlu bir toplum oluşumuna katkı sağlayacaktır. Bunun için dini metinlerin içerdiği ahlaki mesajların anlaşılması, değerlerin uygulanmasında önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, namazlarda okunan kısa sureler bağlamında evrensel ahlak ilkelerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışmanın temel yaklaşımı, Kur'an-ı Kerim'in ilgili kısa surelerinin (özellikle Fatiha ve namazlarda sıkça okunan diğer kısa surelerin) **metinsel analizi ve tefsiridir**.

Çalışmanın veri kaynağını, namaz ibadetinde yaygın olarak okunan kısa sureler oluşturmaktadır. Bu sureler, içeriksel ve tematik açıdan ahlaki mesajlar barındırması nedeniyle çalışma kapsamına alınmıştır.

Analiz sürecinde, seçilen surelerin her bir ayeti, klasik ve çağdaş tefsir kaynakları ve konuyla ilgili akademik araştırmalar ışığında derinlemesine incelenmiştir. Bu incelemede kullanılan temel teknik, ayetlerin lafız (kelime) ve mana (anlam) düzeyinde analiz edilerek, içerdiği ahlaki prensiplerin, değerlerin ve öğütlerin tespit edilmesidir.

Surelerin tefsirleri aracılığıyla belirlenen ahlaki ilkeler (tevhit, adalet, merhamet, samimiyet, sabır, yardımlaşma, şükran, tevazu, ahiret bilinci, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü vb.), bireysel ve toplumsal etkileri açısından değerlendirilmiştir. Çalışma, surelerin sadece ibadet metinleri olmanın ötesinde, ahlaki bir rehberlik işlevi gördüğü hipotezini temel alarak ilerlemiştir.

Elde edilen bulgular, sure bazında belirlenen ahlaki prensiplerin sentezlenmesi ve bu prensiplerin İslam ahlakının genel çerçevesindeki yerlerinin tartışılması şeklinde sunulmuştur. Bu yöntemle, kısa surelerin namaz bağlamında sürekli tekrarının, ahlaki değerlerin içselleştirilmesindeki rolü ve bu durumun birey ve toplum üzerindeki potansiyel etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

SONUÇLAR

Namazlarda okunan kısa sureler, İslam ahlakının evrensel ilkelerini özlü bir şekilde sunan değerli metinlerdir. Bu sureler, sadece ibadet ritüelinin bir parçası olmakla kalmayıp, müminlerin ahlaki pusulası işlevini de görmektedir. İçerdikleri tevhit, adalet, merhamet, dürüstlük, sabır, şükür gibi temel ahlaki prensipler, bireyin manevi gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda sağlıklı ve adil bir toplumun inşası için de yol göstericidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, kısa surelerin doğru anlaşılması ve içerdiği ahlaki ilkelerin hayata geçirilmesinin, bireysel huzurun ve toplumsal barışın tesisinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dini metinlerin ahlaki rehberliğinin etkin bir şekilde anlaşılması ve yaşanması, günümüz dünyasının karşı karşıya olduğu ahlaki sorunlara karşı önemli bir çözüm sunabilir. Bu nedenle, kısa surelerin ahlaki mesajlarının derinlemesine incelenmesi ve yaygınlaştırılması, daha bilinçli bir dini yaşantıya ve daha erdemli bir topluma ulaşma yolunda atılacak önemli bir adım olacaktır.

Öneriler

Bu çalışma, namazlarda okunan kısa surelerin İslam ahlakının temel ilkelerini anlamada ve içselleştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. İncelenen sureler, tevhid inancından sosyal adalete, merhametten dürüstlüğe kadar geniş bir yelpazede evrensel ahlak ilkelerine vurgu yapmaktadır. Bu surelerin düzenli olarak okunması ve anlamları üzerine düşünülmesi, Müslümanların ahlaki bilinçlerini canlı tutmalarına, erdemli davranışları benimsemelerine ve günlük yaşamlarında bu değerleri uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

Ancak, günümüz dünyasında dini metinlere yönelik yüzeysel yaklaşımlar ve içeriklerindeki derin ahlaki mesajların yeterince anlaşılamaması, bu potansiyelin tam olarak değerlendirilmesini engellemektedir. Bu nedenle, şu önerilerde bulunulabilir:

- **Eğitim ve Farkındalık Artırma:** Dini eğitim müfredatlarında, namazlarda okunan kısa surelerin ahlaki anlamlarına daha fazla odaklanılmalı ve bu surelerin bireysel ve toplumsal hayattaki önemi vurgulanmalıdır. Vaaz, seminer ve konferanslar aracılığıyla da bu konuda farkındalık artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- **Anlam Odaklı Okuma:** Müslümanlar, namazlarında okudukları surelerin anlamlarını öğrenmeye ve bu anlamlar üzerinde düşünmeye teşvik edilmelidir. Tefsir kaynakları ve dini rehberler bu konuda önemli bir rol oynayabilir.
- **Günlük Hayata Entegrasyon:** Kısa surelerdeki ahlaki ilkelerin günlük hayata nasıl yansıtılacağı konusunda pratik örnekler sunulmalı ve bu değerlerin yaşanmasının bireysel ve toplumsal faydaları anlatılmalıdır.
- **Medya ve İletişim Kanalları:** Dini ve ahlaki değerlerin yaygınlaştırılmasında medyanın ve diğer iletişim kanallarının etkin kullanımı sağlanmalıdır. Kısa surelerin ahlaki mesajlarını içeren bilinçlendirici içerikler hazırlanabilir.

Dipnotlar

[1] Ömer, Kur'an'ı Kerim Tarihuhu ve Adabuhu, s. 98; Devseri, Esma'ü Süveril Kur'an ve fedailüha, s. 112.

[2] Şevkani, Fethül Kadir, V, 677.

[3] İbnü Aşur, et-Tahrir vet Tenvir, XXX, 527.

[4] Soysaldı, H. Ahmet, Asr suresi Tefsiri Üzerine, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Elazığ 1997, s. 3-4.

[5] Şevkani, Fethül Kadir, V, 677.

[6] Bayraklı, Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri, XXI, 353.

[7] Sa'idi, en-Nazmü Fenni fil Kur'an, s. 265.

[8] Zuhayli, et-Tefsirul Munir, XXX, 412.

[9] er-Razi, Mefatihul Gayb, XXXII, s 115; Kurtubi, el-Cami, XXII, 514.

[10] Kurtubi, el-Cami, XXII, 514.

[11] Yıldırım, Kur'an'ı Hakim ve Açıklamalı Meali, s. 602.

[12] Yaşaroğlu, Kamil, 'Kafirun Süresi, DİA, İstanbul, 2001, XXIV, 49.

[13] İslamoğlu, Kur'an Sürelerinin Kimliği, s. 545-546.

[14] Bilmen, Kur'an'ı Kerim ‘in Türkçe Meali Alisi ve Tefsiri, VIII, 4111.

[15] Ateş, Yüce Kur'an Tefsiri, XI, 282.

[16] Ateş, Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri, XI, 195.

[17] Özervarlı, M. Sait, Kadir Gecesi, DİA, İstanbul, 2001, XXIV, 139; Karaman, Kur'an Yolu, V, 658.

[18] Karaman, Kur'an Yolu, V, 667.

[19] Taberi, Camiul beyan, XXIV, 434; Kurtubi, el-Cami, XXII, 308.

[20] Yapıcı, Asım ve Kayıklık, Hasan, "Kaygıyla Başa Çıkmada İnşirâh/Hisleri Genişletme: Kuramsal Bir Model Denemesi (Inshirah/Emotional Relief in Dealing with Anxiety: A Proposal for A Theoretical Model)", Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30. Yıl Özel Sayısı, Eylül 2022, s. 45.

KAYNAKLAR

Ateş, Süleyman. (1988). *Yüce Kur'ân'ın Çağdaş Tefsiri*. Yeni Ufuklar Neşriyat.

Bayraklı, Bayraktar. (2001-2007). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'ân Tefsiri*. İstanbul: İşaret/Bayraklı Yayınları.

Bilmen, Ömer Nasuhi. (t.s.). *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Meâl-i Âlisi ve Tefsiri*. İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi.

Devserî, Mahmûd b. Ahmed b. Sâlih. (2005). *Azametü'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Dâru İbni'l-Cevzî. Demmâm:1426/2005.

Devserî, Münîre Muhammed Nâsır. (2005). *Esmâü süveri'l-Kur'ân ve fedâilühâ*. Dâru İbni'l-Cevzî. Demmâm:1426/2005.

İbn Âşûr, Muhammed Tâhir. (1984). *Tefsîru't-tahrîr ve't-tenvîr*. ed-Dârü't-Tûnisiyye. Tunus.

İslamoğlu, Mustafa. (2011). *Kur'an Sûrelerinin Kimliği* (12. bs.). İstanbul: Akabe Vakfı Yayınları.

Karaman, Hayrettin, Çağlayan, Mustafa, Dönmez, İbrahim Kâfi, & Gümüş, Sadrettin. (2007). *Kur'an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir* (Cilt 5). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî el-. (t.s.). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân*. Kahire: Dâru'ş-Şa'b.

Ömer, Muhammed Abdülaziz. (2003). *Kur'an'ı Kerim Tarihuhu ve Adabuhu*. Kahire: Daru'l-Kitab el-Mısri.

Özervarlı, M. Sait. (2001). *Kadir Gecesi*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 24, s. 139). İstanbul.

Râzî, Fahruddin Muhammed b. Ömer b. Hüseyn et-. (1995). *Mefâtîhu'l-gayb*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.

Sa'îdî, Abdülmüteâl es-. (1981). *en-Nazmü'l-fennî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Kahire: Mektebetü'l-Âdâb.

Şevkânî, Muhammed b. Ali b. Muhammed eş-. (1994). *Fethü'l-kadîr el-câmi' beyne fenni'r-rivâye ve'd-dirâye min 'ilmi't-tefsîr*. Dımaşk: Dâru İbni Kesîr.

Soysaldı, H. Ahmet. (1997). Asr suresi Tefsiri Üzerine. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 1-12.

Taberî, Ebû Ca‘fer Muhammed b. Cerîr et-. (1992). *Câmi‘u’l-beyân ‘an te’vîli âyi’l-Kur’ân*. Beyrut: Dâru’l-Ma‘rife.

Yapıcı, Asım, & Kayıklık, Hasan. (2022, Eylül). Kaygıyla Başa Çıkmada İnşirâh/Hisleri Genişletme: Kuramsal Bir Model Denemesi (Inshirah/Emotional Relief in Dealing with Anxiety: A Proposal for A Theoretical Model). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(Özel Sayı), 31-52.

Yaşaroğlu, Kamil. (2001). *Kafirun Süresi*. *Türkiye Diyanet Vakfi İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 24, s. 49). İstanbul.

Yıldırım, Celal. (2002). *Kur’ân-ı Hakîm ve Açıklamalı Meâli*. İstanbul: Işık Yayınları.

Zuhaylî, Vehbe. (1991). *et-Tefsîru’l-münîr fi’l-‘akîde ve’ş-şerî‘a ve’l-minhec*. Beyrut: Dârü’l-fikri’l-mu‘âsır.

KİMYASAL ATIKLAR VE ÇEVRE KİRLİLİĞİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Naciye Şimşek
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
naciyesimsek@comu.edu.tr

ÖZET

Bilim insanlarına göre çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Basit anlatımıyla gözümüzün gördüğü her şeydir. Yaşadığımız ortamdır. Ya da hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğüdür. Çevreye atılan çöp ve atıklar çevre kirliliğine neden olmaktadır. ÇÖP, yararsız, pis veya zararlı olduğu için atılan ufak tefek şeylerin hepsi; gübür, olarak adlandırılırken, ATIK üretimden tüketime kadar olan tüm aşamalarda ortaya çıkan ve kullanıcının artık işine yaramayan maddelerin tamamı olarak tarif edilmiştir. Örnek vermek gerekirse atık; kâğıt, plastik, cam gibi geri dönüştürülebilir malzemeleri içerir. Çöp ise geri dönüştürülemez ve kirliliğe yol açar. Bu çalışmada, Atık, sıfır atık, çöp, fiziksel atık, kimyasal atık, biyolojik atık kavramlarının günlük yaşantımızdaki yerinin somutlaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada konu ile ilgili akademik dergilerde çıkmış makaleler, çevre ve atık konusundaki yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler incelenmiştir. Çevre kirliliğinin küresel bazda sadece insanlar için değil tüm canlılar için sorun haline geldiği; hava, su toprak kirliliğinin her kıtada hissedilir derecede arttığı, ekosistemlerde tür kayıplarının yaşandığı, insanlarda özellikle çocuklarda ölümle sonuçlanan hastalıklara yol açtığı bilinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Atık, Sıfır Atık, Çöp, Kimyasal Atık, Kimyasal Kirlilik.

ABSTRACT

According to scientists, the environment is the physical, biological, social, economic, and cultural environment in which humans and other living things maintain relationships and interact throughout their lives. Simply put, it's everything we see. It's the environment we live in. Or, it's the totality of natural, social, and cultural external factors that influence life's development. Garbage and waste thrown into the environment cause environmental pollution. Garbage is defined as all small items discarded because they are useless, dirty, or harmful; manure, while waste is defined as all materials generated at all stages from production to consumption and no longer useful to the user. Waste includes recyclable materials such as paper, plastic, and glass. Garbage, however, is not recyclable and causes pollution. This study aims to illustrate the importance of the concepts of waste, zero waste, garbage, physical waste, chemical waste, and biological waste in our daily lives. For this purpose, we utilized articles published in academic journals, environmental and waste regulations, and international agreements.

Keywords: Environment, Waste, Zero Waste, Garbage, Chemical Waste, Chemical Pollution.

GİRİŞ

Çevre kirliliği insan kaynaklı bir sorun olup başta gelen nedenleri arasında; hızlı nüfus artışı, plansız kentleşme, plansız endüstrileşme, doğal kaynakların ölçüsüz kullanımı, bilinçsiz tüketim ve çevre bilinci yetersizliği sıralanabilir. Atık miktarı arttıkça çevre kirliliği de o oranda artmaktadır. Atık, çöp, sıfır atık, biyolojik atık, fiziksel atık, kimyasal atık, kimyasal kirlilik çevre kirliliği konusunun sık kullanılan kavramlarıdır. Günümüzde atığın, gerek miktarı gerekse tehlikesi nedeniyle hava, su, toprak ve canlı sağlığını kısacası ekosistemleri tehdit edecek boyutlara ulaşması Dünya'da gittikçe artan duyarlılığın oluşmasını sağlamıştır. Böylece sözü edilen kavramlar sadece alan uzmanlarınca değil aynı zamanda her meslekten insan tarafından da sık kullanılan kavramlar haline gelmiştir.

Atık, günlük aktiviteler sonucu oluşan (üretim ve kullanım), insan sağlığına ve çevreye zarar verebilecek, doğrudan veya dolaylı olarak dış ortama bırakılması zorunlu olan her türlü maddedir (https://sozluk.gov.tr/). Başka bir ifade ile üretimden tüketime kadar olan tüm aşamalarda ortaya çıkan ve kullanıcının artık işine yaramayan maddelerin tamamı (https://sozluk.gov.tr/) atık olarak tanımlanmaktadır.

Çöp, yararsız, pis veya zararlı olduğu için atılan ufak tefek şeylerin hepsi; gübür (https://sozluk.gov.tr/) olarak tanımlanmıştır.

Karşılaştırmak gerekirse: ATIK; kâğıt, plastik, cam gibi geri dönüştürülebilir malzemeleri içerir. Çöp ise geri dönüştürülemez ve kirliliğe yol açar.

Atıklar; fiziksel atıklar, biyolojik atıklar, kimyasal atıklar ve radyoaktif atıklar olmak üzere dört grupta toplanabilir (Bağdatlı, 2013). Fiziksel atıkların büyük bir bölümünü katı atıklar daha az bir bölümünü de su ya da toprakta çözünmeyen yağ gibi sıvı atıklar oluşturur.

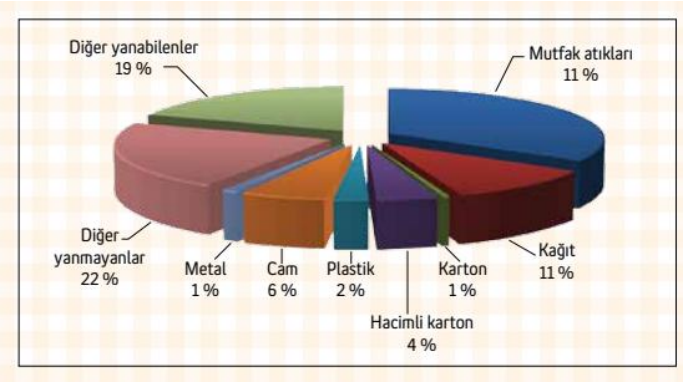
Çevrenin fiziksel kirleticilerle kirlenmesine **FİZİKSEL KİRLİLİK** denir. Kâğıt, plastik, cam, gibi daha çok katı atıklardan oluşan **FİZİKSEL KİRLETİCİLER** atıldığı yerden insan eliyle ya da rüzgâr gibi etmenlerle bulundukları yerlerden deniz, göl, okyanus ve akarsulara taşınmaktadır. Artık pek çok katı atık türüne Dünya'nın en derin noktası olan Mariana çukurunda, en yüksek noktası olan Everest tepesinde ve şimdilik insan yerleşiminin olmadığı Antartika kıtasında bile rastlanmaktadır.

Çevrenin (hava, su toprak) organik atık ya da çeşitli canlılar tarafından kirletilmesine **BİYOLOJİK KİRLİLİK** denir. Bu kirletici faktörlere ise **BİYOLOJİK ATIK** adı verilir. Tarım alanlarının kanalizasyon suyu ile sulanması veya kanalizasyon sularının akarsu, göl ve denizlere boşalması ile kanalizasyon sularında bulunan hastalık yapıcı mikroorganizmalar toprağa, suya ve atmosfere geçerek bu ortamların biyolojik kirlenmesine yol açar.

KİMYASAL ATIK ise, insanların sağlığına ve çevreye ciddi zararları olan atıklardır. Bu atıklar; ekolojik dengeyi bozan ve çevre yapıyı bozacak riskler içeren atıklar olarak tanımlanmaktadır. Kimyasal atıkların büyük bir kısmı tehlikeli atıktır. Tehlikeli atık, teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan, çevre ve insan sağlığını tehdit eden, endüstriyel nitelikli atıklardır; endüstriyel atıkların tehlikeli ve zararlı özellik taşıyanları, tehlikeli atık olarak adlandırılır örneğin; rafineriler, enerji santralleri, oyuncak endüstrisi, ilaç fabrikaları bunlardan bazılarıdır (ttps://webdosya.csb.gov.tr/db/destek/icerikler/10_at-kler_brosur-20191128080759.pdf). Kimyasal

kirleticiler tarafından oluşturulan kirliliğe ise **KİMYASAL KİRLİLİK** denir. Kimyasal kirlilik, doğal ortamda bulunmayan veya doğayı ve doğada yaşayan tüm canlı organizmaları etkileyen yapay zararlı maddelerdir (https://climatechange.bogazici.edu.tr/kimyasal-kirlilik/). Çevreyi kirleten kimyasalların çoğu toksik çeşitli amaçlarla kullanıldığı birçok faaliyetten kaynaklı olarak insan yapımıdır. Kimyasal atıklar katı olabilecekleri gibi sıvı ya da gaz halde de bulunabilirler. Gaz atıklar en fazla yayılabilen ve etkisini daha geniş alanlarda gösteren maddelerdir.

Avrupa Kimyasallar Ajansı (ECHA) daha önce birçok kimyasalı mutajenik, kanserojen, toksik ve biyolojik birikim özelliklerinin çevresel kalıcılığına dayanarak 'Çok Yüksek Endişe Maddeleri (SVHC)' olarak listelemiştir (https://pimgrup.com/avrupa-kimyasal-ajansi-echa-svhc-listesine-dort-yeni-madde). Yönetmelik (EC) 1907/2006'ya (REACH) göre, eşdeğer endişe düzeyinde özelliklere sahipse herhangi bir kimyasal SVHC olarak sınıflandırılabilir. Bu 'eşdeğer endişe' büyük ölçüde endokrin bozucu özelliklere sahip maddeler anlamına gelir (https://www.environmentalpollutioncenters.org/chemical/). Ülkemizde katı atık yönetimi belediyeler tarafından yürütülmektedir. Katı Atık Ana Planı Projesi kapsamında yapılan katı atık kompozisyon belirleme çalışmasının sonucu aşağıdaki şekilde verilmektedir.



Şekil 1: KAAP Projesi Atık Kompozisyonu Belirleme Çalışması Sonucu(2006)

Çevrenin biyolojik atıklar tarafından kirletilmesine **biyolojik kirlilik** denir. Tarım alanlarının kanalizasyon suyu ile sulanması veya kanalizasyon sularının akarsu, göl ve denizlere boşaltılması ile kanalizasyon sularında bulunan hastalık yapıcı mikroorganizmalar da toprağa, suya ve atmosfere geçerek bu ortamların biyolojik kirlenmesine yol açar.

Biyolojik atık doğada parçalanabilen bitki ve hayvan kaynaklı; diğer canlı organizmalar tarafından ayrıştırılabilen atığın bir türüdür. Biyolojik olarak parçalanabilen atık, yaygın olarak belediyeye ait katı atık içinde bitkisel atık, besinsel atık, kâğıtsal atık ve parçalanabilen (ayrıştırılabilen) plastikler (biyobozunur) olarak bulunabilir. Yine biyolojik olarak parçalanabilen atıklar, gübre, lağım suyu, mezbaha (kesim evi) ataklıklarını içerir. Tıbbi atıklar da biyolojik atık sınıfına girmektedir (Berkel ve Çağıntı, 2014). Tıbbi Atıkların Kontrolü Yönetmeliğine göre tıbbi atık, sağlık kuruluşlarından kaynaklanan enfeksiyöz atık, patolojik atık ve kesici-delici atıkları ifade etmektedir (https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23273&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5).

Sıfır atık ise en başından seçilen malzemenin geri dönüşüme gönderilebilir olup olmadığından ziyade malzemenin ne kadar uzun süre ve tekrar tekrar kullanılabileceği anlamına gelir. Sıfır Atık;

döngüselliğe dayalı bir kaynak ve atık yönetimi yaklaşımıdır. Sürdürülebilir üretim ve tüketim alışkanlıklarını teşvik eder ve kaynakların verimli kullanılmasını destekler. Sıfır atık, israftan kaçınmayı ve atığın önlenmesini, azaltılmasını, yeniden kullanılmasını ve geri dönüştürülmesini savunur. Böylece sosyal dayanışmanın geliştirilmesi de dâhil olmak üzere olumlu sosyo-ekonomik sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir (https://sifiratik.gov.tr/sifir-atik/sifir-atik-nedir?).

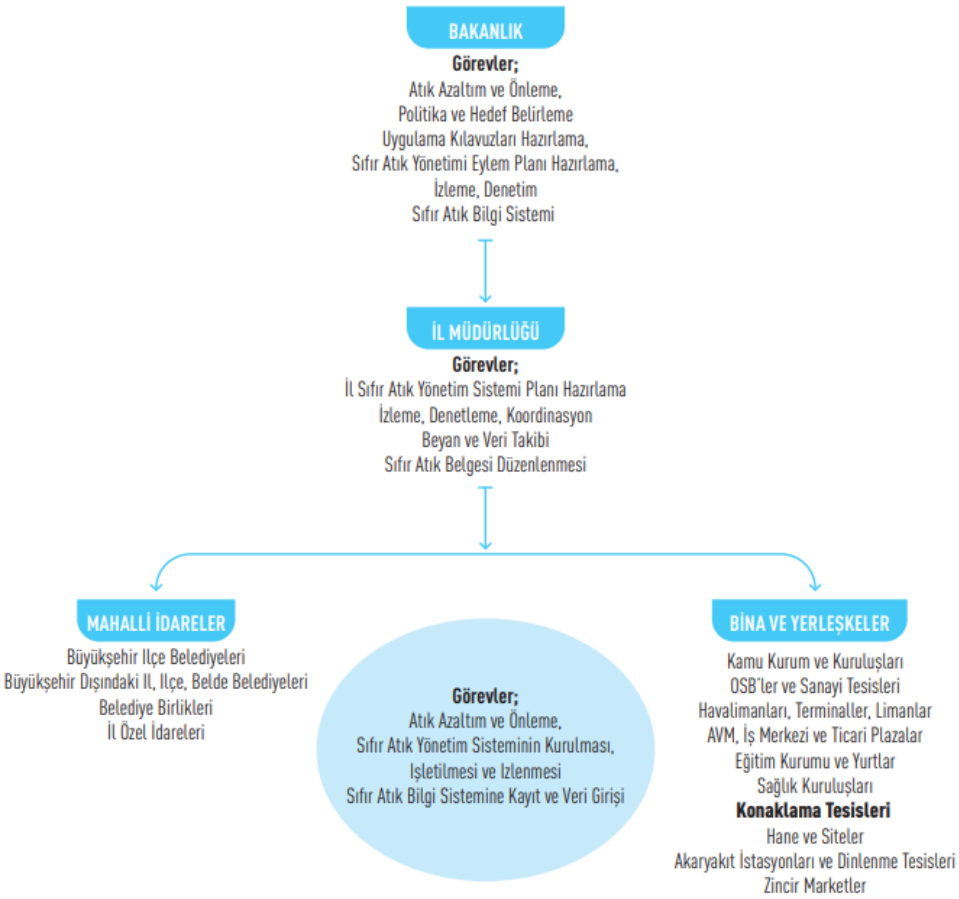
1893 yılında, lisans öğrencisi Washington Carver tarafından yayınlanan bir makalede, doğada hiçbir atık materyalin olmadığı, atık hale gelmiş ürünlerin, başka bir ürüne hammadde kaynağı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Carver "atıkları kılık değiştirmiş bir başka kaynak" olarak tanımlamış, ağaç yapraklarından, çiftlik gübresine kadar birçok atığın tekrar hammadde olarak değerlendirilebileceği konularında sunumlar yapmıştır. Yine 1930'lu yıllarda Henry Ford, ürettikleri otomobillerin bazı parçalarından, soyafasulyesi küspesi elde etmiş, atık şişelerin tekrar kullanılması ve diğer atıkların değerlendirilmesi ile de maddi tasarruf elde etmeyi başarmıştır. Bu girişimleri ile Carver ve Ford, sıfır atık anlayışının öncüleri olarak kabul edilebilmektedir (Gül ve Yaman, 2021).

Sıfır atık yönetiminin en çok tercih edilmesi gereken seçenekten(üçgenin en üst basamağı), en az tercih edilmesi gereken (en alt basamak) seçeneğe doğru hiyerarşik yapısı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 2: Sıfır Atık Yönetim Hiyerarşisi(Bilgili, 2023)

Kaynak: *Simon (2019); Zero Waste International Alliance (2022)'den türetilmiştir.*

Ülkemizde sıfır atık yönetimi Çevre ve Şehircilik ve İklim değişikliği bakanlığına bağlı olarak yürütülmektedir. Sıfır atık görev hiyerarşisi şekil 3 te gösterilmiştir.



Şekil 3: Sıfır Atık Görev Hiyerarşisi

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre hava kirliliği sınırlarını aşan bölgelerde, çocuklar dâhil olmak üzere küresel nüfusun %92'si yaşamaktadır. Üç milyondan fazla insan, katı yakıtların kullanımı ile ev içi hava kirliliğine maruz kalmaktadır. Hava kirliliği, beş yaş altı çocuklarda yılda yaklaşık 600.000 ölüme neden olmakla birlikte, solunum yolu enfeksiyonları, astım, istenmeyen yenidoğan sorunları ve konjenital anomaliler için risk oluşturmaktadır (https://webdosya.csb.gov.tr/db/kimyasallar/editordosya/Basel_Tr.pdf).

- Okyanus akıntılarıyla dünyanın en uzak ve ıssız bölgelerine taşınan plastik atıkların, insanlar, diğer canlılar ve ekosistem üzerindeki olumsuz etkilerinin küresel ölçekte olduğunu göstermektedir. Bunlardan en büyüğü Kuzey Pasifik'teki "Büyük Pasifik Çöp Alanı "olarak isimlendirilen bölgedir. Türkiye'nin yüzölçümünün yaklaşık iki katı genişliğindeki alanda 80.000 ton (1,8 trilyon adet) plastik atık olduğu tahmin edilmektedir. Bugüne kadar üretilen 8 milyar ton plastiğin yarısı denizlerde birikmiştir ve bu birikimin kapladığı alan Avrupa kıtasının alan büyüklüğünden fazladır (ttps://sifiratik.gov.tr/content/files/uploads/24/MAVİ.pdf).

- Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde tehlikeli boyutlara varan çevre kirliliği, küresel bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle, pek çok ülke sık sık biraraya gelerek sorunun çözümü için yapılması gerekenleri tartışmaktadırlar.

1989 yılında kabul edilen ve 1992 yılında yürürlüğe giren Tehlikeli Atıkların Sınırlar Ötesi Taşınması ve Bertaraf Edilmesinin Kontrolüne İlişkin Basel Sözleşmesi'nin amacı, tehlikeli ve diğer atıkların sınırlar ötesi taşınması, bertaraf edilmesi ve geri dönüşümünden doğabilecek tehlikeleri ortadan kaldırmaktır. Bugüne kadar Sözleşme'yi imzalayan 53, Sözleşme 'ye taraf olan 183 ülke bulunmaktadır. Türkiye Sözleşme'yi 22.05.1989 tarihinde imzalamış ve 22.06.1994 tarihi itibariyle taraf olmuştur.

Çevre kirliliği ile ilgili Uluslararası Sözleşmeler şunlardır (https://webdosya.csb.gov.tr/db/kimyasallar/editordosya/Basel_Tr.pdf):

- Stockholm Sözleşmesi
- Kirleticilerin Uzun Menzilli Taşınımı Sözleşmesi ve KOK Protokolü
- Rotterdam Sözleşmesi
- Basel Sözleşmesi
- Minamata Sözleşmesi
- Diğer Sözleşme ve Protokoller
- Avrupa Birliği Mevzuatı
- Ulusal Mevzuat
- Türkiye'de KOKlar.

Ülkemizde her türlü atığın mantıksal yönetimi için yukarıda belirtilen uluslararası sözleşmeler uyumlu, ulusal çevre mevzuatı ve yönetmelikleri yapıp uygulamakla birlikte alt yapı oluşturulması için ana okullarından başlayarak lise son sınıfa kadar sarmal olarak çevre dersleri okul programlarında yer alabilir. Yerel bazda BENİN MAHALLEM, BENİM KÖYÜM, BENİM OKULUM …. gibi çevreci projelerin desteklenip teşvik edilerek çevre bilinci ve çevre kirliliği farkındalığının oluşması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Bağdatlı, Y. (2013). *Tıbbi ve tehlikeli madde atık yönetimi*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp

Berkel, M. ve Çağındı, Ö. (2014). Gıda laboratuvarlarında atık yönetimi. *Akademik Gıda, 12*,3, 54 – 59.

Bilgili, M. Y. (2023). Sıfır atık yönetiminin çevre etiği yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 64, 21-28, doi:10.18070/erciyesiibd.1173752

Gül M. ve Yaman K. (2021). *Türkiye'de atık yönetimi ve sıfır atık projesinin değerlendirilmesi: Ankara örneği*

Sıfır Atık Yönetim Sistemi Uygulama Kılavuzu. Çevre ve Şehircilik ve Şehircilik bakanlığı Çevre Yönetimi genel Müdürlüğü (ttps://sifiratik.gov.tr/content/files/uploads/24/MAVİ.pdf)

https://sozluk.gov.tr/

https://webdosya.csb.gov.tr/db/destek/icerikler/10_at-kler_brosur-20191128080759.pdf

https://climatechange.bogazici.edu.tr/kimyasal-kirlilik/

https://www.environmentalpollutioncenters.org/chemical/

https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23273&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

https://sifiratik.gov.tr/sifir-atik/sifir-atik-nedir?

https://webdosya.csb.gov.tr/db/kimyasallar/editordosya/Basel_Tr.pdf

PLASTİSFER (PLASTİK KÜRE) VE PLASTİK KİRLENMESİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Naciye Şimşek

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
naciyesimsek@comu.edu.tr

ÖZET

Plastisfer (Plastik küre) terimini ilk tanımlayıp kullananlardan birisi de Zettler'dir (2013). Plastisfer, plastik parçacıkların yüzeyinde var olan küçük bir yaşamı ifade eden bir terimdir. Plastisferin önemli bir özelliği onu insanların icat etmesidir. Diğer tüm ekosistemler milyonlarca yıl boyunca gelişim gösterirken plastisfer insan kaynaklı gelişimini insan eliyle çok daha hızlı ilerletmiştir. Bilim insanları için plastisferin saf varlığı büyük bir endişe kaynağıdır. Plastiklerin büyük bir bölümü deniz ve okyanuslara atılmakta ya da taşınmaktadır. Bu çöplerin bir kısmı ağırlıkları nedeniyle batarken, bir kısmı ise yüzeyde çeşitli türde mikroorganizmalar için yaşam ortamı haline gelmektedir. Plastiklerin dayanım süresinin uzun olması nedeniyle pastislerdeki mikroorganizmalar uzun mesafelere taşınabilmekte ve onları istilacı türlerin potansiyel bir kaynağı haline getirebilmektedir. Mikroorganizmalar okyanusta çeşitli farklı ekosistemlerden hareket ettiriliyorsa, yerli mikrobiyal populasyonları ve bu mikroorganizmalara bağlı daha büyük organizmaları etkiliyor olabilirler. Plastik kirliliği çevre ve canlı sağlığını gün geçtikçe daha fazla etkilemektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar plastik kirliliğinin vardığı boyutları; makro plastikten mikro plastiğe kadar plastiğin her kademesinin Dünya sularında, sucul canlıların vücutlarında, insanın çeşitli organlarında hatta sperm hücrelerinde bile rastlandığını göstermiştir.

Bu çalışmada makroplastik, mikroplastik, nanoplastik, çevre kirliği, makro-mikroplastik kaynakları ve çevre-canlı sağlığı üzerine etkilerinin derlenmesi amaçlamaktadır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Plastik nedir? Makro ve Mikro Plastik Kaynakları nedir? Plastiğin mikro ve nanoplastiğe dönüşme süreci nedir? Plastik atıkların insan üzerine olumsuz etkileri nedir? Tüketici olarak bizler neler yapabiliriz? Biyoplastikler nedir?

Anahtar Kelimeler: Plastisfer, Mikroplastik, Çevre Kirliği, Mikroorganizma, Makroplastik.

ABSTRACT

Zettler (2013) was one of the first to define and use the term "plastisphere." A plastisphere refers to the tiny life forms that exist on the surface of plastic particles. A key characteristic of the plastisphere is its human invention. While all other ecosystems have evolved over millions of years, the plastisphere has accelerated its development much faster due to human intervention. The sheer existence of the plastisphere is a major concern for scientists. A large portion of plastics is dumped or transported into seas and oceans. While some of this debris sinks due to its weight, others become habitats for various types of microorganisms on the surface. Due to the long shelf life of plastics, microorganisms in plastics can be transported long distances, making them a potential source of invasive species. If microorganisms are transported from various ecosystems into the ocean, they may be affecting native microbial populations and the larger organisms that depend on these microorganisms.

This study aims to compile information on macroplastics, microplastics, nanoplastics, environmental pollution, macro-microplastic sources, and their impacts on the environment and living organisms. This study seeks to answer the following questions:

What is plastic? What are the sources of macro and micro plastic? What is the process by which plastic is converted into micro- and nanoplastics? What are the negative impacts of plastic waste on the humans? What can we do as consumers? What is bioplastic?

Keywords: Plastisphere, Microplastic, Environmental Pollution, Microorganism, Macroplastic.

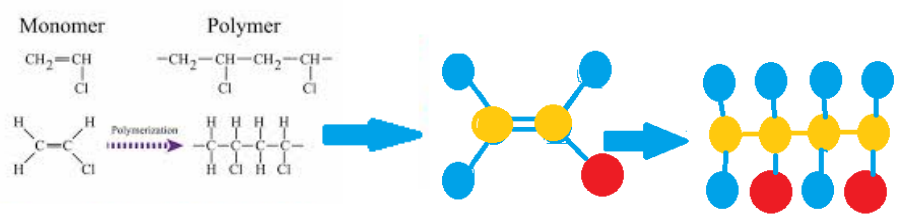
GİRİŞ

Mikroplastik terimi ilk olarak 1968 yılında ABD Hava Kuvvetleri Malzeme Laboratuvarı tarafından yayınlanan bir raporda yer almıştır. Söz konusu raporda mikroplastik, yüksek gerilimlere maruz bırakılan plastik materyallerdeki deformasyon sonucu oluşan parçacıkları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Mikroplastikler 5 mm ile 1 mikrometre arasındaki boyutlarda olan plastiklere verilen isimdir (Önder ve diğerleri, 2020; https://www.aa.com.tr/tr/yesilhat/yesilsozluk/mikroplastik/1821939). Bu boyutta bulunan mikroplastikler sucul canlıların yaşamına oradan da onlarla beslenen canlıların vücuduna geçerek dünyadaki yolculuğuna devam etmektedir. Plastikler kara ve sularda dağınık olarak bulunmakla birlikte; deniz ve okyanuslara taşınan plastikler zamam zaman bir araya gelerek bir ada görünümünü almaktadırlar. Ada görünümlü plastik adalar plastisfer olarak (Plastik dünya/plastik küre) adlandırılmaktadır. Özellikle sularda bulunan makro plastikler zaman içerisinde parçalanarak mikroplastiklere dönüşmektedirler.

Dünya üzerinde karasal kaynaklardan hava, su, rüzgâr insan aracılığı ile gelen çok fazla miktarda plastik çöpler bulunmaktadır. Kuzey Kutbu'ndaki yüzer buzuldan, deniz tabanındaki en derin çökeltilere kadar, her yerde mikroplastik bulunmuştur. Küresel iklim değişikliğinin etkisiyle Kuzey Kutbu'nda önümüzdeki on yıl süresince gerçekleşebilecek erimeyle, bir trilyonu aşkın plastik parçasının suya karışacağı tahmin edilmektedir(Önder ve diğerleri, 2020). İnsan nüfusunun fazla olduğu ve yoğun sanayii bölgeleri dışında kalan insansız bölgelerde örneğin kutuplarda bile artık plastik kirliliğine rastlanmaktadır. Öyle ki, bilim insanları içinde bulunduğumuz Antroposen dönemde "Plastik Çağ'a" girildiğini ifade etmişlerdir. Mevcut tüketim oranları devam ederse, dünyadaki plastik tüketiminin 2050 yılına kadar 33 milyar tona ulaşacağı tahmin edilmektedir (Rochman ve diğerleri, 2013). Plastiklerin esnek, hafif, ekonomik olması, kolay işlenebilmesi, elektrik akımına karşı yalıtkan davranmaları, birçok kimyasala dayanıklı olmaları ve kullanım kolaylığı gibi üstün özellikleri nedeniyle, yiyecek-içecek ambalajlarında, alışveriş poşetlerinde, çeşitli eşya ve malzemelerde hammadde olarak kullanılmaktadır (Yurtsever, 2015; https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/08_18.pdf).

1. Plastik Nedir?

Petrol ve doğal gaz gibi doğal kaynaklardan elde edilen hidrokarbonlar kullanılarak insan eliyle üretilen sentetik polimerlere "plastik'' adı verilmektedir. Plastikler tıpkı yağlar, şekerler, proteinler gibi bir polimerdir. Yunancada poli "çok'', mono "tek' 'anlamına gelmektedir. Polimerler, monomer adı verilen belli sayıdaki yapıtaşlarının kimyasal bağlarla bağlanarak tekrarlanması ile oluşurlar. Oluşan bu yeni moleküleller çok daha büyük ve uzun zincirli polimerlerdir. Kısaca söylemek gerekirse polimer çok sayıdaki küçük molekülün kimyasal bağlarla bağlanarak oluşturdukları karmaşık moleküllerdir (şekil 1).

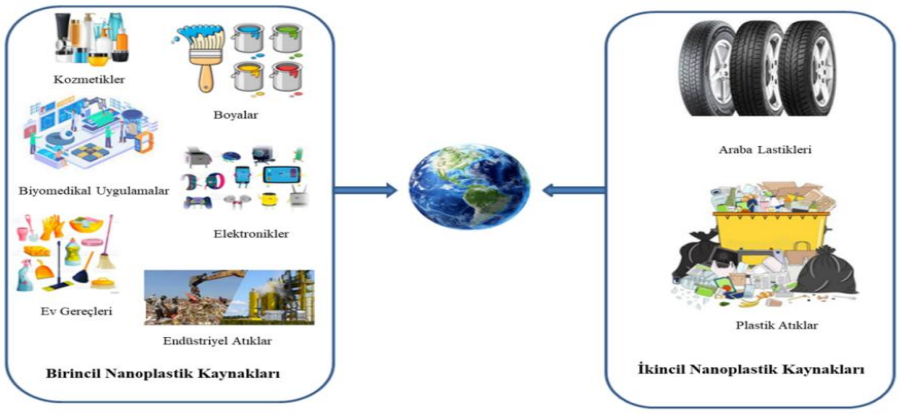


Şekil 1: Polimer Oluşumu

Yunancada "kalıplanabilen" anlamına gelen plastiklerin fiziksel ve kimyasal özellikleri, molekül yapıları ve büyüklüklerine bağlıdır. Bu sayede istenilen özelliklerde plastik malzemelerin geliştirilmesi mümkündür. Plastiklerin ana girdisi petrol ve doğal gazdır. Dünya'da üretilen petrol ve doğal gazın belli bir miktarı plastiğe dönüştürülmektedir. Plastikler, genellikle petrol rafinerilerinde ham petrolün işlenmesi sonucu ortaya çıkan yan ürünlerin belirli sıcaklık ve basınç altında, katalizör madde eşliğinde kimyasal reaksiyonu sonucu elde edilir (UNCTAD, 2020).

2. Ekosistemdeki Makro ve Mikroplastik Kaynakları Nedir?

Plastikler doğada bulunan organik ve inorganik maddeler kullanılarak insan eli ile dönüştürülmüş sentetik malzemelerdir. Plastik polimerler deterjan, çamaşır suyu, şampuan şişeleri, motor yağı şişeleri ve çöp torbaları, otomobil yan sanayii, sağlık hizmetleri ve beyaz eşya parçaları, ev eşyası parçaları, telefon, bilgisayar, elektrik ve elektronik sanayii için gerekli parçalar ve gıda, tekstil sanayii, su, meşrubat ve yağ şişelerinin ambalajları, elektrik tellerinin yalıtımı, elektrikli battaniyeler, kumaş, metal mobilya kaplamaları, gıda endüstrisi, boru yapımında, su hortumlarında, yer döşemeciliğinde, gıda ambalajlarında, pencere çerçevelerinde, kapılarda, sokak ve trafik lamba armatürleri, elektronik parçalar, iş makinelerinin gövde yapımında, anahtar kutuları, telefon gövdeleri, askeri amaçlı tüfek dipçikleri ve bina inşaat malzemeleri yapımında kullanılmaktadır (https://saydasplastik.com.tr/plastik-turleri-ve-kullanim-alanlari/). Dolayısı ile çevre kirliliğine yol açan plastikler buralardan gelmektedir. Böyle kaynaklara ikincil mikroplastik kaynağı denilmektedir. Pek çok kozmetik ise birincil plastik kaynağıdır. Birincil mikroplastiklerin kaynakları genel olarak birkaç kategoriye ayrılabilir, bunlar başlıca yüz temizleyicileri ve kozmetikler, boyalar, ev gereçleri, endüstriyel atıklar, basınçlı hava yoluyla püskürtülen aşındırıcılar, ilaçlar için üretilen vektörler ve işlenmemiş plastik üretim pelteleridir (Mughal ve diğerleri, 2022; https://mikroplastik.org/mikroplastiklerin-kaynaklari-nelerdir/). Makroplastikler zaman içerisinde mikroplastiklere, onlar da nanoplastiklere dönüşürler. Nanoplastik kaynakları şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Nanoplastik Kaynakları

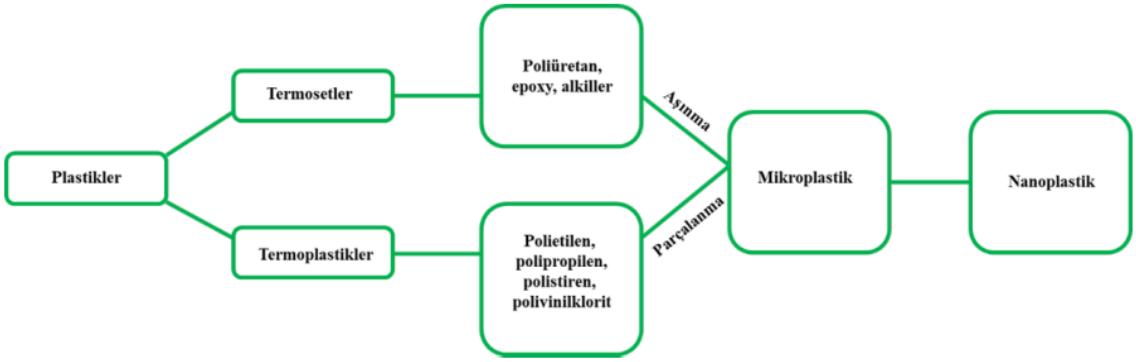
3. Plastiğin Mikro-Nanoplastiğe Dönüşme Süreci Nedir ?

Mikroplastik terimi ilk olarak 1968 yılında ABD Hava Kuvvetleri Malzeme Laboratuvarı tarafından yayınlanan bir raporda deformasyon sonucu oluşan parçacıkları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (https://www.aa.com.tr/tr/yesilhat/yesilsozluk/mikroplastik/1821939). Söz konusu raporda mikroplastik, yüksek gerilimlere maruz bırakılan plastik materyallerdeki.Plastik parçaları boyutlarına göre de beş farklı kategoride değerlendirilmektedir. Plastiklerin boyutlarına göre 1nm-1mm arası olanları nanoplastik, 1mm-5 mm arası mikroplastik, 5-20 mm arası mezoplastik, 20 mm-100 mm arası makroplastik ve 100 mm'den büyük olanları ise megaplastik olarak tanımlanmaktadır (Şekil 3).

Şekil 3: Plastik Parçacıklarının Büyüklüklerine Göre Adlandırılması

Makro ve mikro plastiklerle karşılaştırıldığında, nanoplastiklerin boyutları sebebiyle nüfus ve taşınma miktarları/hızları oldukça yüksektir. Dolayısı ile diğer çevre kirleticilerinde olduğu gibi kirleticiye maruz kalan bölgenin ötesinde nanoplastikleri tüm ekosistemin kirleticisi olarak düşünmek gerekmektedir (Akhan ve diğerleri, 2022).

Plastik malzemeler makroplastikler olarak adlandırılmaktadır. Makro plastikler çeşitli süreçlerden geçerek gittikçe küçülerek nanoplastiklere dönüşmektedirler. Plastiklerin nanoplastiklere dönüşümleri Şekil'4 te plastikten nanoplastiklerin oluşumuna ait şematik özet görülmektedir .



Şekil 4: Nanoplastiklerin Oluşum Süreçleri

4. Plastik Atıkların Ekosistem Ve İnsan Sağlığı Üzerine Etkileri Nedir?

Kanıtlar, çok küçük boyutlardaki mikro ya da nanoplastiklerin (NP) besin zinciri boyunca daha yüksek trofik seviyeli organizmalara veya başka yollarla (deniz tuzu veya hayvan yemi gibi) insan besin zincirine aktarılabileceğini göstermektedir. Çalışmalar, NP içeren aerosollerin solunmasının ve NP'lerin kılcal kan sistemine difüzyonunun insan vücudundaki solunum sistemini bozabileceğini göstermiştir. Örneğin, yapılan bir çalışma, insanın iç mekan havasından günde 272 partiküle kadar havadaki plastik partikülleri soluyabildiğini bildirmiştir (Mughal ve diğerleri, 2022). Aynı şekilde 2,5 µm'den küçük partiküllerin akciğerlerde kalabileceği ve solunum bariyerini geçebileceği de raporlanmıştır Ayrıca NP'ler gastrointestinal sisteme girerse; doku iltihabına neden olabilmekte veya potansiyel olarak karaciğerde birikerek mezenterik lenf yoluyla dolaşım sistemine girebilmektedirler. En önemli değişiklikler bağırsak mikrobiyotasında, lipid metabolizmasında ve oksidatif streste gözlenmiştir. Ayrıca, NP'ler ayrıca kan-beyin bariyerini geçerek karides ve balıklarda davranış bozukluklarına neden oldukları bildirilmiştir. Bu nedenle, NP'lerin insanlarda merkezi sinir sistemini etkilemesi mümkündür. İnsan sağlığı, plastik üretim sürecinde kullanılan plastikleştiriciler, pigmentler veya stabilizatörler gibi kimyasal katkı maddelerinin transferinden veya sızmasından da etkilenebilir. Bir sızıntı monomerinin en belirgin örneği, östrojenik aktivitesi nedeniyle insanlarda çeşitli metabolik hastalıkların yanı sıra üreme ve gelişimsel etkiler de dahil olmak üzere olumsuz etkilere neden olabilen BPA'dır (Mughal ve diğerleri, 2022). Platik yanında plastik ürünlerde kullanılan katkı maddeleri esas olarak plastikleştirici, stabilizatör ve bromlu alev geciktirici olarak kullanılmaktadırlar. Ayrıca plastiğin bozunma süresinin artmasına katkıda bulunarak çevrede kalıcılıklarını sürdürebilir, deniz ortamına sızarak biyotaya ulaşabilir hale gelebilmektedirler (Ferreira ve diğerleri, 2019).

5. Biyoplastik Nedir?

Biyoplastikler karbon kaynaklı yenilenebilir biyolojik ürünlerdir. Kullanıldıktan sonra mikroorganizmalar tarafından çevreye zarar vermeyen ürünlere dönüştürülebilen polimerlere biyoçözünür plastik denilmektedir. Günümüzde biyoçözünür olduğu bilinen plastiklerin büyük

çoğunluğunu mısır, patates nişastası, selüloz gibi biyokütle kaynaklarından üretilen biyoplastikler oluşturmaktadır. Petrole olan bağımlılığı azaltan biyoplastikler üretimi sırasında petrol kaynaklı plastiklere göre daha az karbondioksit açığa çıkarır. Biyoplastikler tıp ve sağlık, elektronik, otomotiv, kozmetik, spor ve oyuncak endüstrisi gibi birçok alanda kullanılmaktadır(Yurtsever, 2018; https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/plastigin-icadi). Bitkiler dışında bakteriler kullanılarak biyoplastik üretimi de iyi bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir diğer kaynaktır. Klebsiella aerogenes rekombinantları, bacillus megaterium ve pseudomonas aeruginosa gibi çok sayıda bakteri türü hücrelerinde karbon ve enerji kaynağı olarak hücre içi polihidroksialkanoat (PHA) granülleri üretir. PHA biyolojik olarak sentezlenmiş bir plastiktir. PHA sentetik plastiklere benzer fiziksel özelliklere sahiptir. Dahası, PHA yenilenebilir kaynaklardan üretildiğinden çevre dostudur ve atıldığında mikroorganizmalar tarafından parçalanarak kolayca çözünmektedir (Özükaya ve Güzey, 2024).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde tehlikeli boyutlara varan plastik kirlenmesi, küresel bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle, pek çok ülke sık sık biraraya gelerek sorunun çözümü için yapılması gerekenleri tartışmaktadırlar. Plastikleri en basit yöntemi ile anlatmak istersek, 1cm3 hacmindeki çelik 7,85 g ağırlığında iken malzeme cinsine göre plastiklerin 1 cm3 nün ağırlığı 0,90 – 1,60 g aralığındadır. Diğer bir bakış açısı ile hafiflik, dayanıklılık ve görsellik, plastikleri diğer malzemeler içerisinde dünyada öne çıkaran önemli özellikler arasında yer almasını sağlamaktadır. Dolayısı ile oldukça ekonomik ve kullanışlı bir malzeme olduğu için kullanım alanları gittikçe artmaktadır (Yurtsever, 2018).

Plastisfer terimini ilk olarak deniz biyoloğu Linda Amaral-Zettler, "2010'da, plastik üzerindeki birine yapışan organizmalar ve diğer şeyleri karakterize etmek kullanılmıştır (Linda ve diğerleri, 2010). 5 milimetre ile 1 mikrometre arasındaki boyutlarda olan plastikler mikroplastik olarak tanımlanmış ve bu terim ilk olarak 1968 yılında ABD Hava Kuvvetleri Malzeme Laboratuvarı tarafından yayımlanan bir raporda yer almıştır (https://www.aa.com.tr/tr/yesilhat/yesilsozluk/mikroplastik/1821939). Bu raporda mikroplastik yüksek gerilimlere maruz bırakılan plastik materyallerdeki deformasyon sonucu oluşan parçacıklar olarak yer almıştır.

Atmosfer, hidrosfer gibi plastisfer de Dünya'da bir bölge olarak konumlanmaktadır. Deniz kaynaklı plastik atıkların en iyi bilinen konsantrasyonu, Fransa'nın kabaca iki katı büyüklüğünde bir alana yayılmış bir tür plastik çorba olan Büyük Pasifik Çöp Alanı olarak kabul edilse de plastikler her yerde bulunmaktadır. Bilim insanları için plastisferin saf varlığı büyük bir endişe kaynağıdır. Çünkü plastiklerin yaklaşık üçte biri deniz ve okyanuslara atılmaktadır. Bu çöplerin bir kısmı batmakta, bir kısmı ise batmayarak her türlü mikrop için yaşam alanı haline gelmektedir (Linda ve diğerleri, 2010, Özükaya ve Güzey, 2024).

Son zamanlarda insanların yediği yiyeceklere ve soluduğu havaya kadar her yerde rastlandığının kanıtlanmış olması endişe yaratıcı bir hal almıştır. Deniz ve okyanuslarda yapılan çalışmalar mikroplastiklerin ciddi bir problem haline geldiğini göstermektedir. Tatlı su kaynaklarında da büyük miktarda rastlanmış olan mikroplastiklerin besin zinciri ile sucul hayvanlara onlardan insanlara kadar olumsuz etkilerinin varlığı gösterilmiştir. Nano- ve mikroplastikler insan besin zincirine özellikle su ürünleri ile beslenme yoluyla ve/veya inhalasyon yoluyla girebilir. Bununla ilgili olarak, the Guardian gazetesindeki habere göre (15 Aralık 2018) İngiltere'de atık gıdalardan elde edilen yemlerdeki küçük

plastik ambalaj döküntüleri, geri dönüşüm sürecinin yasal bir parçası olarak büyükbaş hayvanların yemlerine girebilmektedir. Hayvan yemindeki yasal plastik içeriği (Food Standards Agency tarafından verilen limit 0.15%) besi hayvanının dolayısıyla da insanların sağlığına zarar verebilir, bu sebeple yalnızca büyükbaş hayvan yemlerinde değil hiçbir hayvanın ve de insanın gıdasında nano-ve mikroplastik döküntüsü bulunmamalıdır (Yurtsever, 2018).

Tüketiciler Olarak Bizim De Yapmamız Gerekenler Nelerdir?

- Plastik pet şişeler yerine cam ya da metal şişeler kullanılabilir,
- Plastik kutu, kap ve bardak yerine cam, seramik veya metal malzemeden üretilen ürünler tercih edilebilir,
- Kişisel bakım ürünlerinde (yüz yıkama jeli, diş macunu, kozmetik) plastik içermeyenler seçilebilir,
- Sentetik tekstil ürünleri yerine doğal pamuk, keten, ipek vb. olanlar tercih edilmeli satın alınabilir,
- Ambalajlı ürünlere alternatifler aranabilir, ürün ambalajlarının "doğa dostu" veya "biyobozunabilir" olmasına özen gösterilebilir.

Bu ve benzeri uyarılara dikkat etmezsek plastikler hücrelerimize kadar girebilmektedir.

Tablo 1'de belirtildiği üzere, mikroplastik varlığı dünya genelinde farklı teknikler ve örneklerle tespit edilmiştir, hatta insan metabolizmasında bile. Ancak, ülkemizde mikroplastik analizine yönelik çalışmalar henüz emekleme aşamasındadır ve bu alandaki araştırmaların detaylı bir şekilde genişletilmesi gerekmektedir (Soysal, 2024).

Tablo1. Son dört yılda çeşitli teknikler kullanılarak dünya genelinde yapılan mikroplastik tayinine yönelik çalışmalara örnekler

Kullanılan Metot	Numune tipi	Bulunan Mikroplastik cinsi	Tayin sınırı	Kaynakçası
Elektron Mikroskopu	Su ve toprak tortuları	Polietilen, polietilen-co-vinil asetat, polivinil-bütiral, polivinil alkol vb.	NA	Miserli et al., 2023
TGA-MS	Tarımsal alan atmosferinde	Polistiren	7.7 – 25.8 ng/m³	Penalver et al., 2021
Raman mikroskopisi	Su ve Gıda saklama kapları	Polipropilen, polietilentetraftalat, polistiren	< 5 µm	Guo et al., 2024
Py-GC-MS	İnsan testis ve meni örneklerinde	Polistiren, polietilen polivinil klorür	21.76 – 286.71 µm	Zao et al., 2023
Raman ve Taramalı Elektron Mikroskopu	Antarktika bölgesindeki atmosferik aerosol	Polistiren vb	NA	Marina-Montes et al., 2022
STXM	Çevre ve gıda ürünlerinde	Polistiren, polipropilen vb.	100 nm	Foetisch et al., 2022
NMR	Deniz tabakası	Polistiren	12.3-64.6 µg/L	Papini et al., 2024

KAYNAKÇA

Ferreira, I., Venâncio, C., Lopes, I. ve Oliveira, M. (2019). Nanoplastics and marine organisms: What has been studied?, *Environmental Toxicology and Pharmacology,* 67, 1-7.

Linda A. Amaral-Zettler, Erik R. Zettler ve Tracy J. Mincer (2020). Plastisferin ekolojisi. Doğa İncelemeleri Mikrobiyoloji hacim 18, sayfalar139–151

Mughal, Z., Aylaz, G. ve Andaç, M. (2022). Nanoplastiklerin toksik etkileri. Artıbilim: Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi 5(1), Haziran 2022, 51-59.

Önder, S., Günal, Ç.A. ve Sepici Dinçel, A. (2020). Plastikleri Attığımızda Ne Oluyor. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi, 3*(4): 181-186.

Özükaya, Z., Güzey, E. (2024). Production of easily biodegradable bioplastic using micro and macro algae: An experimental research. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal,* 52, 80-97.

Rochman, C.M., Browne, M. A., Halpern, B.S et al. (2013). Classify plastic waste as hazardous. nature.

Soysal, M. (2024). Mikroplastik tespitinde güncel stratejiler: Türkiye örneği. *Journal of Environmental and Natural Studies,*6 (2), 107-116. https://doi.org/10.53472/jenas.1439410.

UNCTAD (2020). Research Paper No. 53 UNCTAD/SER.RP/2020/12

Yurtsever M. (2015). Mikroplastiklere genel bir bakış. *DEÜFMD. 17*(50): 68-83.

Yurtsever M. (2018). Çevre, Bilim ve Teknoloji. (İçinde): *Küresel plastik kirliliği, nano mikroplastik tehlikesi ve sürdürülebilirlik.* Eker AA, Türkdoğan Fİ, İskender FG, ve ark. (editörler). Baskı 1. s. 171-197. Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları, İstanbul, Türkiye.

https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/08_18.pdf

https://saydasplastik.com.tr/plastik-turleri-ve-kullanim-alanlari/

https://mikroplastik.org/mikroplastiklerin-kaynaklari-nelerdir/#:~:text=Birincil%20mikroplastiklerin%20kaynaklar%C4%B1%20genel%20olarak,ve%20i%C5%9Flenmemi%C5%9F%20plastik%20%C3%BCretim%20peletleridir)

https://www.aa.com.tr/tr/yesilhat/yesilsozluk/mikroplastik/1821939

TÜRKÇEYİ OYNAYARAK ÖĞRENMEK: DİJİTAL OYUNLARLA DİL BİLGİSİ SERÜVENİ

Meryem KOÇYİĞİT

Milli Eğitim Bakanlığı
kocyigitmeryem99@gmail.com

ÖZET

Dijital çağın etkisiyle eğitimde teknoloji destekli yaklaşımlar giderek önem kazanmaktadır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması ve motivasyonlarının dalgalı seyretmesi, öğretmenleri yenilikçi yöntemler aramaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda, oyunlaştırma (gamification) temelli dijital uygulamalar, eğitsel içeriklerin sunumunu kolaylaştırmakta ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe dersi dil bilgisi konularında, Web 2.0 aracı Educaplay kullanılarak hazırlanan dijital oyun ve etkinliklerin akademik başarı ve derse yönelik motivasyon üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüş olup, deney grubuna dijital oyun destekli öğretim uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Veriler, akademik başarı testleri ve motivasyon ölçeği ile toplanmış, nicel veriler SPSS 25.0 ile analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının ve motivasyon düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Deney grubunun dil bilgisi başarı puanları ön testten son teste 16,95 puan artarken, kontrol grubunda artış yalnızca 4,72 puan olarak gözlenmiştir. Motivasyon puanlarında da deney grubunda 1,40'lık artış sağlanmış, kontrol grubunda artış sınırlı kalmıştır. Elde edilen sonuçlar, dijital oyun ve Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretim yönteminin, öğrencilerin hem bilişsel kazanımlarını hem de derse olan ilgilerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, eğitimde dijital araçların kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini göstermesi bakımından öğretmenler için yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi, Dijital Oyun, Educaplay, Öğrenci Motivasyonu

ABSTRACT

With the increasing influence of the digital era, technology-supported approaches have gained significant importance in teaching and learning processes. Particularly in primary education, students' short attention spans and fluctuating motivation levels have encouraged educators to seek innovative methods. In this context, gamification-based applications facilitate the presentation of educational content and promote active student participation (Prensky, 2001). This study investigates the effects of digital games prepared via the Educaplay platform on the academic achievement and motivation of 5th-grade students in Turkish grammar lessons.

A quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was employed. The experimental group (n=25) engaged with digital game-based activities, while the control group (n=24) followed traditional textbook-based instruction. Academic achievement was measured using valid and reliable multiple-choice tests, and motivation was assessed via a standardized attitude scale (Ömeroğlu & Onan, 2021). Data were analyzed using SPSS 25.0, employing descriptive statistics and independent samples t-tests to examine differences between groups.

Results indicated a substantial increase in the experimental group's academic achievement (pre-test: 44.44, post-test: 61.39) compared to the control group (pre-test: 42.78, post-test: 47.50). Similarly, motivation scores significantly improved in the experimental group (pre-test: 3.45, post-test: 4.85), while minimal change was observed in the control group (pre-test: 3.47, post-test: 3.60). Findings suggest that Educaplay-based digital games enhance both cognitive and affective learning outcomes, supporting student engagement and lesson participation.

In conclusion, integrating Web 2.0 tools and gamified digital content into language teaching can effectively improve academic achievement and motivation, providing practical implications for educators to enrich classroom practices and foster active learning.

Keywords: Turkish Language Education, Grammar, Digital Game, Educaplay, Student Motivation

GİRİŞ

Dijital çağın etkisiyle birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji destekli yaklaşımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması ve öğrenmeye karşı motivasyonlarının dalgalanma göstermesi, öğretmenleri yenilikçi yöntemler aramaya yönlendirmiştir. Bu doğrultuda, oyunlaştırma (gamification) temelli uygulamalar hem eğitsel içeriklerin sunumunu kolaylaştırmakta hem de öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Prensky, 2001). Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Türkçe dersi "dil bilgisi" konularında Educaplay platformu kullanılarak hazırlanan dijital oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir.

21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılmakta ve teknoloji, hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir. Eğitim alanında ise bu durum, özellikle Fatih Projesi ile okullara akıllı tahtalar ve öğrencilere tabletler sağlanmasıyla desteklenmiştir. Pandemi süreciyle birlikte dijital eğitim içeriklerine olan ihtiyaç hızla artmış, internet ve bilgisayar kullanımı eğitim için vazgeçilmez hâle gelmiştir. Dünya genelinde internet kullanım oranları sürekli yükselmekte ve bireyler günlük yaşamlarının önemli bir kısmını dijital ortamlarda geçirmektedir (TÜİK, 2019). Bu durum, web 2.0 araçlarının eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Araştırmalar, insanların öğrenme biçimlerinin çeşitli yöntemlerle desteklendiğinde kalıcılığının arttığını göstermektedir. Görerek, işiterek, uygulayarak ve etkileşimde bulunarak öğrenme, yalnızca okumak veya dinlemekten çok daha etkili olmaktadır (Hamzadayı, 2020). Web 2.0 araçları, öğrencilerin bu farklı öğrenme kanallarını kullanmalarını sağlamakta, bilgiye ulaşım ve içeriğin paylaşımı gibi süreçlerde hem öğretmen hem de öğrenciler için avantaj sunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin ders sürecine aktif katılımını kolaylaştırırken, öğretmenlerin rehberlik rolünü güçlendirmekte ve öğrenme ortamlarını daha etkileşimli hâle getirmektedir (Akbulut, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerine yönelik Türkçe dersi "dil bilgisi" konularında web 2.0 araçlarından Educaplay, kullanılarak hazırlanan dijital oyun ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında öğrencilerin dijital oyunlarla sunulan dil bilgisi etkinliklerine verdikleri tepkiler, ders içi katılımları ve öğrenme süreçlerindeki aktif rolleri gözlemlenecektir.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın hem öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını pekiştirmeyi hem de derslere karşı ilgilerini artırmayı hedeflediği söylenebilir. Ayrıca, dijital araçların öğrenme sürecine entegrasyonunun, öğrencilerin ders içi motivasyonunu ve aktif katılımını artırıp artırmadığı araştırılarak öğretmenlerin gelecekte ders planlamasında kullanabileceği uygulama önerileri geliştirilmesi

amaçlanmaktadır. Böylece çalışma, hem öğrencilerin dil bilgisi öğrenimini daha etkili ve eğlenceli hâle getirmeyi hem de web 2.0 araçlarının eğitimde uygulanabilirliğini değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Alt Amaçlar

1. Alt amaç: Öğrencilerin Türkçe dil bilgisi konularındaki akademik başarıları üzerinde dijital oyun tabanlı öğretim yönteminin etkisini belirlemek.

2. Alt amaç: Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde dijital oyun tabanlı öğretim yönteminin etkisini belirlemek.

3. Alt amaç: Deney ve kontrol gruplarının başarı ve motivasyon düzeylerini karşılaştırarak dijital oyun tabanlı öğretimin etkisini belirlemek.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde dijital oyunların akademik başarı ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Büyüköztürk'e (2018) göre bu desen, bağımsız değişkenin (dijital oyun destekli öğretim) bağımlı değişkenler (öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonu) üzerindeki etkilerini güvenilir biçimde ölçmeye olanak tanır.

Deneysel yöntemin seçilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak olmasıdır. Creswell'e (2012) göre, deneysel araştırmalar eğitim ortamlarında, uygulanan bir öğretim yönteminin öğrencilerin başarısı ve motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisini test etmede en güvenilir yaklaşımdır. Sadece gözlemsel veya betimsel çalışmalar, öğrencilerde gözlenen değişikliklerin hangi faktörden kaynaklandığını net biçimde gösteremez; oysa deneysel tasarım, bağımsız değişkenin etkisini kontrol altına alarak ölçüm yapılmasını sağlar.

Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015), eğitim ortamlarında farklı öğretim stratejilerinin etkisinin ortaya konmasında, ön test-son test kontrol gruplu desenin özellikle avantajlı olduğunu belirtmektedir. Bu model, deney ve kontrol grubunu başlangıçta eşleştirerek, uygulama sonrası elde edilen farklılıkların yalnızca uygulanan yönteme bağlanabilmesine olanak tanır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonundaki değişimler, dijital oyun destekli öğretimin etkisi olarak daha güvenilir biçimde yorumlanabilir.

Araştırmada deney grubuna, Educaplay platformu üzerinden hazırlanmış dijital oyunlar ile ders işlenmiş; kontrol grubunda ise ders kitabındaki mevcut etkinlikler uygulanmıştır. Karasar'a (2020) göre, ön test-son test uygulaması hem grupların başlangıç düzeylerini kontrol etmeye hem de uygulamanın etkisinin nesnel biçimde ölçülmesine imkân sağlar. Bu nedenle bu desen, hem bilişsel (başarı) hem de duyuşsal (motivasyon) çıktıları üzerinde nedensel çıkarım yapabilmeye olanak tanımaktadır.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan sınıf 25 öğrenci, kontrol grubunu oluşturan sınıf ise 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Büyüköztürk'e (2018) göre, deneysel araştırmalarda grupların doğal sınıf ortamlarından seçilmesi, araştırmanın dış geçerliliğini artırır ve uygulamanın gerçek eğitim ortamında nasıl etkili olduğunu gösterir. Bu çalışmada da sınıfların doğal ortamlarında uygulama yapılmış, böylece öğrencilerin günlük öğrenme davranışları ve motivasyonları doğal bağlamında gözlemlenebilmiştir. Ayrıca grupların başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Karasar'a (2020) göre, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin eşleştirilmesi, deneysel uygulamanın etkisinin daha doğru ve güvenilir biçimde ölçülmesini sağlar.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Grup	Deney	25	51,0
Grup	Kontrol	24	49,0

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe dil bilgisi konularına yönelik akademik başarı ve motivasyon düzeylerini ölçmek için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Akademik başarıyı değerlendirmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı'nın geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış kazanım testleri ile örnek sınav sorularından yararlanılarak araştırmacı tarafından çoktan seçmeli testler hazırlanmıştır. Büyüköztürk (2018) bu tür geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının, öğretim yöntemlerinin etkisini nesnel biçimde değerlendirmede uygun olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını ölçmek amacıyla ise alanyazında geliştirilmiş üç tutum ölçeği incelenmiş ve güncelliği ile anlaşılabilirliği nedeniyle Ömeroğlu ve Onan (2021) tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir. Bu ölçek, öğrencilerin dil bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini güvenilir biçimde ölçmeye olanak sağlamaktadır (Karasar, 2020).

Veriler, her iki sınıfta da uygulama öncesinde ön test, dijital oyun destekli öğretim uygulaması sonrasında ise son test şeklinde toplanmıştır. Deney grubuna dijital oyunlarla desteklenen etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise ders kitabındaki mevcut etkinlikler uygulanmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015) doğrultusunda, ön test-son test yaklaşımı, uygulamanın hem akademik başarı hem de motivasyon üzerindeki etkisini güvenilir biçimde değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi, SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve motivasyon puanlarının ön test ve son test sonuçları için betimleyici istatistikler (ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki

farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Levene's testi ile incelenmiş, gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra t-testi sonuçları yorumlanmıştır.

Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarındaki değişimin büyüklüğünü ve etkinin yönünü belirlemek amacıyla ön test-son test puanları arasındaki farklar da analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış anket ve açık uçlu sorularla toplanmış, nitel veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu analiz, dijital oyun tabanlı öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyon ve derse katılım üzerindeki etkilerini derinlemesine değerlendirmeye imkân sağlamıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Başarı Puanları

Grup	N	Ön Test Ort.	Son Test Ort	Fark
Deney	24	44,44	61,39	16,95
Kontrol	25	42,78	47,50	4,72

Tablo 2, Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun ön test ortalaması 44,44 iken son test ortalaması 61,39 olarak belirlenmiş, böylece 16,95 puanlık anlamlı bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise artış daha sınırlı olup ön test ortalaması 42,78'den son test ortalaması 47,50'ye yükselmiş ve fark 4,72 puan olmuştur. Bu bulgular, Web 2.0 araçları ile desteklenmiş dijital oyunların öğrencilerin dil bilgisi başarısını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Kontrol grubundaki sınırlı artış, geleneksel öğretim sürecinin doğal etkisini yansıtmaktadır ancak deney grubundaki belirgin yükseliş, dijital oyun destekli öğretimin öğrencilerin öğrenme kazanımlarına anlamlı katkı sağladığını doğrulamaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Motivasyon Puanları

Grup	N	Ön Test Ort.	Son Test Ort	Fark
Deney	24	3, 45	4,85	1,40
Kontrol	25	3, 47	3,60	0,13

Tablo 3, Motivasyon puanları incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalaması 3,45 iken son test ortalaması 4,85 olarak ölçülmüş ve 1,40 puanlık kayda değer bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ortalaması 3,47 iken son test ortalaması 3,60 olmuş ve artış yalnızca 0,13 puan seviyesinde kalmıştır. Bu sonuçlar, Web 2.0 tabanlı dijital oyun uygulamalarının öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu belirgin biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Deney grubundaki artış, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden dijital oyunların motivasyon üzerindeki güçlü etkisini desteklemektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde Web 2.0 araçları ve dijital oyunların akademik başarı ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubunun ön test ortalaması 44,44 iken, uygulama sonrası son test ortalaması 61,39'a yükselmiş ve 16,94 puanlık bir fark oluşmuştur. Buna karşın kontrol grubunda başarı artışı sınırlı kalmış; ön test ortalaması 42,78 iken son test ortalaması 44,44 olmuş ve sadece 6,11 puanlık bir artış gözlenmiştir. Bu durum, dijital oyun ve Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu ve güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Levene's testi sonuçları, hem ön test hem de son test puanları açısından gruplar arası varyansların homojen olduğunu ortaya koymuş ve t-testi analizine geçilmesini sağlamıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t(35) = 2,185$; $p < 0,05$). Bu bulgular, uygulanan dijital oyun destekli öğretim yönteminin öğrencilerin dil bilgisi öğreniminde etkili olduğunu açıkça desteklemektedir.

Ayrıca, araştırmanın nicel bulguları, öğrencilerin motivasyonunda da belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, ders sırasında dijital oyunları daha eğlenceli ve katılımcı bulduklarını ifade etmiş, özellikle geleneksel yöntemlerle derse ilgisi düşük olan öğrenciler dahi aktif şekilde öğrenme sürecine dahil olmuştur. Bu durum, dijital oyunların öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, dijital oyunlaştırmanın öğrencilerin bilişsel gelişimlerine olduğu kadar duyuşsal alanlarına da katkı sağladığını göstermektedir (Gee, 2003; Karakuş, 2021).

Kontrol grubunda gözlenen sınırlı başarı ve motivasyon artışı, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini ve katılımını yeterince artırmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Web 2.0 araçları ve dijital oyunlar, hem bilişsel (başarı) hem de duyuşsal (motivasyon) alanlarda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren etkili bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Özetle, dijital oyun ve Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretim süreci, öğrencilerin dil bilgisi konularındaki akademik başarılarını önemli ölçüde artırmış ve derse olan ilgilerini yükseltmiştir. Bu bulgular, dijital araçların ders içi uygulamalarda etkili şekilde kullanılmasının hem öğrenme çıktıları hem de öğrencilerin öğrenmeye katılım motivasyonu açısından değerli olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

Dijital Oyun ve Web 2.0 Araçlarının Kullanımı: Araştırma, dijital oyunların ve Web 2.0 araçlarının Türkçe dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, ders planlarını hazırlarken bu tür araçları ders içi etkinliklerine entegre etmeleri önerilmektedir.

Motivasyonu Düşük Öğrencilere Yönelik Uygulamalar: Deney grubunda motivasyonun belirgin şekilde arttığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, derse katılım göstermekte zorlanan veya

motivasyonu düşük öğrenciler için dijital oyun tabanlı etkinlikler tasarlanarak, onların derse aktif katılımının sağlanması teşvik edilebilir.

Ders İçeriğinin Zenginleştirilmesi: Dijital oyunlar, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiştir. Bu nedenle öğretim programlarında dil bilgisi konuları, oyunlaştırılmış etkinliklerle desteklenerek ders içerikleri zenginleştirilebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Dijital araçları etkili kullanabilmek için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve dijital pedagojik yeterliliklerini artıracak eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenler, hem içerik hazırlama hem de öğrenci motivasyonunu artırma konusunda yetkinlik kazanabilir.

Farklı Sınıf Düzeylerinde Uygulama: Araştırma 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer dijital oyun ve Web 2.0 uygulamaları, farklı sınıf düzeylerinde de uygulanarak etkilerinin incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akbulut, M. Ş. (2020). Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı. Bilim ve Teknik Dergisi. TÜBİTAK Yayınları. Ankara: Sayı: 631, Haziran. s.50-56.

Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu: Öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 1–10.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (Çev. Ed. H. Ekşi). Edam.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Er, A., & Topçuoğlu Ünal, D. (2016). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim, 41*(184), 1–15.

Fraenkel, J. R., Wallen, N.E. ve Hyun, H. H. (2025). Eğitimde araştırma tasarlama ve değerlendirme. (1. baskı). (Çev. Ed. B. Şenler, Y. TaĢ Dogan, N. Kahraman & S. Yerdelen Gizle). Nobel Yayıncılık.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Hamzadayı, E. (2020). Dilbilgisi öğretimi: hangi öğretim yolu?. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Editörler). Dil bilgisi öğretimi.. Ankara. Pegem Akademi Yayınları. s.75- 100.

Karakuş, M. (2021). Oyun tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin motivasyon ve başarısına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 123–140.

Karakaya, İ. (2012). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özmen, B., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Deneysel araştırma yöntemleri ve uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 19*(4), 345–369.

Ömeroğlu, F., & Onan, A. (2021). İlkokul öğrencileri için Türkçe dil bilgisi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 55–72.

Özkaya, E., & Coşkun, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları. *Anadolu Eğitim Dergisi, 2*(1), 67–82.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)- Kullanim-Arastirmasi-2022-45587

Yıldız, D., & Sarıtepeci, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin eğitsel dijital oyunlara yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1333–1357.

Educaplay. (2025). Oyun oluşturma ve uygulama aracı. Erişim adresi: https://www.educaplay.com

MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ'NE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Emine Beyza Sayılı

Süleyman Demirel Üniversitesi
sylbeyza24@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen yetiştirme ve geliştirmeyi hedefleyen Milli Eğitim Akademisi'ne çeşitli eleştirilerde bulunmak, halihazırda öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakülteleri faaliyetteyken söz konusu Akademi'nin hangi ihtiyaçlar doğrultusunda kurulduğunu incelemek, sonuçlarının ne olabileceği tartışmak ve öneriler sunmaktır. Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması ile birlikte birtakım belirsizliklerin ve tutarsızlıkların da olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bazı sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Akademisi, henüz yeni bir kurumdur. Bu sebeple alan yazındaki çalışmalar ve tartışmalar sınırlıdır. Çalışmanın Milli Eğitim Akademisi hakkında araştırma yapacak olan birçok araştırmacıya yol gösterebileceği ve fikir oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, atama bekleyen öğretmenler ile halihazırda eğitim fakültelerinde öğrenci olan öğretmen adayları adına içinde bulundukları belirsiz ve umutsuz duruma dikkat çekmenin önemli bir yolu olabilir. Bu çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma, Milli Eğitim Bakanı'nın ve eski Milli Eğitim Akademisi Başkanı'nın röportajlarını, öğretmen yetiştirme sempozyumlarını, makaleleri, tezleri ve kitapları kapsamaktadır. İlk olarak öğretmen yetiştirmenin kısa tarihi incelenmiş, sonrasında da akademi irdelenmiştir. Alan yazın taraması sonucunda birçok belirsizliği ve tutarsızlığı da beraberinde getiren Milli Eğitim Akademisi'nin, zaman kaybına neden olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve kalitelerini arttırabilmek için Milli Eğitim Akademisi yerine öğretmen yetiştirmeye yönelik sorunların tespiti için saha çalışması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşviki önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakülteleri, Milli Eğitim Akademisi

ABSTRACT

This study purpose to critique and to offer reccommendations the National Education Academy, which focuses on teacher training and development. Addionality, one of the aim is to examine why there is a need for a National Education Academy when there are already faculties of education that train teachers, and to examine what the results would be. Some uncertainties and inconsistenciens have been observed regarding the National Education Academy. Along with this, answers have been sought to some questions. The National Education Academy is a new institution. Fort he reason, research in this field is limited. It is believed that this study will be ideas for future research. Addionality, this sutdy stand out to the desperate situation of teachers awaiting assignment. The technique used in the study is document analysis, one of the qualitative research methods. The study contains the statements of the Minister of National Education and the former president of the National Education Academy, as well as theses, articles, and symposiums. As a results of examining the literatur, it has been observed that the National Education Academy may cause a loss of time. Teachers should be encouraged to pursue graduate education rather than implementing a new system.

Keywords: Teacher, Teacher Training, Faculties of Education, National Education Academy

GİRİŞ

Bir ülkenin ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel açıdan ayakta kalabilmesi için disiplinli ve sistemli bir eğitime ihtiyacı vardır. Arzu edilen bu eğitim sistemine dahil olan öğrencilerden erdemli ve kişilik sahibi olmaları beklenir. Bu özelliklerin kazanılmasında ise kilit nokta öğretmenlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın da tanımladığı gibi öğretmenlik özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973, madde 43). Bursalıoğlu'na (1994) göre öğretmen okulun en önemli parçasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ise 1925 yılında İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda öğretmen ve öğretmen adaylarına yaptığı konuşmada "Ulusları kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." (Atatürk'ün Özdeyişleri, 2023, s. 22) diyerek öğretmenlik mesleğinin milletler üzerindeki önemini vurgulamıştır. Ayrıca Türk milletinin ilelebet payidar kalabilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini söylemiştir (Öztürk, 2007). Bu sebeple bir ülkenin ayakta kalabilmesi için öğretmenin rolü ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme konusu önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar sık sık değiş, önceki öğretmen yetiştirme ile ilgili tecrübe ve birikimler hiçe sayılmıştır. Son olarak 1982 yılında eğitim fakültelerine devredilmiştir. Günümüzde ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eğitimde kaliteyi arttırabilmek için Milli Eğitim Akademisi kurulmuş ve böylelikle 43 yıllık birikimin sonunda öğretmen yetiştirme konusu yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Ancak akademi ile ilgili bazı belirsizliklerin ve tutarsızlıkların da olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinin işlevlerini yitirip yitirmeyeceği, kontenjan dağılımları, dersler ve birçok konu ile ilgili olarak belirsizlikler sürmektedir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen yetiştirme, geliştirme ve atamalarını yeniden ele alan Milli Eğitim Akademisi'ni hem tarihsel hem de günümüz bakış açısıyla değerlendirmek ve çeşitli eleştiriler sunmaktır. Henüz yeni olan bu kurum ile ilgili çalışmalar kısıtlı olup, kamuoyunu yeterince aydınlatıcı bilgiler içermemektedir. Bu sebeple çalışmanın öğretmen yetiştirme konulu çalışmalara katkıda bulunmak ve Milli Eğitim Akademisi ile ilgili fikir vermek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca belirsiz durumlara açıklık getirmek için politikacılara ve uzmanlara yol gösterici olabilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; öğretmen yetiştirme üzerine basılan kitapları, geçmiş yıllarda gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme sempozyumlarında sunulan bildirilerin kitaplarını, tezleri ve makaleleri, Mili Eğitim Bakanı ve eski Milli Eğitim Akademisi Başkanı'nın röportajlarını kapsamaktadır. Ulaşılan bilgiler ve görüşler dahilinde öğretmen yetiştirme konusunu yeniden ele alan Milli Eğitim Akademisi'nin eksi ve artılarını inceleyerek çeşitli öneriler getirmek amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında alan yazın taranarak öğretmen yetiştirmenin kısa tarihi, Milli Eğitim Akademisi'nin amaçları, tartışmalar, belirsizlikler ve tutarsızlıklar incelenmiştir.

Öğretmen Yetiştirmenin Kısa Tarihi

Türk Eğitim Sistemi incelendiği öğretmen yetiştiren kurumların sık sık değiştiği görülmektedir. Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan'a (2016) göre eğitim sistemimizin en büyük sorunu öğretmen yetiştirememedir. Bu sorunu çözmenin bir yolu da öğretmen yetiştirmenin tarihini incelemektir (Akyüz, 2019; Öztürk, 2007; Öztürk, 1996):

İmparatorluk Dönemi:

- 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul'da Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) açıldı. Burada eğitim görenler öğretmen olarak atandılar.

- 1868 yılında Darülmuallimin-i Sıbyan (Erkek Öğretmen Okulu) açılmış ve öğretmen yetiştirmek hedeflenmiştir.

- 1870 yılında Darülmuallimat Kız Öğretmen Okulu açılmıştır.

- 1877'de Büyük Darülmuallimin açılmış, ancak 1880'de kapatılmıştır.

- 1891'de Darülmuallimin-i Aliye (Yüksek Öğretmen Okulu) açılmıştır.

- 1913 yılında Kız Öğretmen Okulu bünyesinde Anan Öğretmen Okulu açılmış, ancak 4 sene sonra kapatılmıştır.

- İstanbul dışında da öğretmen yetiştirebilmek için Darülmuallimat-ı Aliye bünyesinde Kısm-ı İhzari şubeleri açılmış fakat savaş nedeniyle kapatılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi:

- 14 Ağustos 1923'te TBMM'de İcra Vekilleri Heyeti Programı'nda *Milli Eğitim* bölümüne yer verilmiştir.

- 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır.

- 1927-1928 eğitim öğretim yılında Denizli ve Kayseri'de 3 yıl öğretim süreli Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Ancak Kayseri'deki okul 1932, Denizli'deki okul 1933'te kapanmıştır.

- 1937 yılında Köy Eğitmenleri Kanunu'nun çıkarılmasının ardından 1937-1938 eğitim öğretim yılında biri İzmir Kızılçullu diğeri İzmir Mahmudiye-Çiftelerde olmak üzere iki köy öğretmen okulu açılmıştır.

- 17 Nisan 1940 tarihinde Köy Enstitüleri açılarak köylere öğretmen yetiştirme problemi çözüldü. Köy Enstitüleri projesi Hasan Ali Yücel tarafından yönetilmiştir. Ancak 1946'da dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Reşat Şemsettin Sirer tarafından kapatılmıştır.

- 1959'da Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır.

- 1965 yılında öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirilmek üzere Ankara Üniversitesi bünyesinde eğitim fakültesi açılmıştır.

- 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm okullar ve yüksekokullar eğitim fakültelerine bağlanmıştır.

- 1990 yılında iki yıllık eğitimle ilkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitüleri dört yıla çıkarılarak sınıf öğretmenliği adı altında eğitim fakültelerine bağlanmıştır.

- Son olarak Cumhuriyet tarihinde öğretmen yetiştirme görevi 1982 yılı itibari ile üniversitelerin eğitim fakültelerine verilmiştir. 43 senedir üniversitelerin eğitim fakültelerinde devam eden bu süreç, Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması ile yeniden gündeme gelmiştir.

Milli Eğitim Akademisi Nedir?

Milli Eğitim Akademisi (MEA) ilk kez 1993'te 14. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiş bir konudur. Eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek ve yetiştirmek amacıyla ele alınmış, fakat bir sonuca bağlanamamıştır. Günümüzde ise eğitim yöneticisi yetiştirmenin yanında eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının yetersiz oluşu iddiası ile tekrar gündeme gelmiştir. MEA, eğitim fakültesi ve yanında pek çok farklı bölümden öğrencileri kabul ederek öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. 4 yıl eğitim gören öğrenciler 3-4 dönem daha ders görerek öğretmen olarak atanabileceklerdir. Karataş'a (2024) göre öğretmen yetiştirme görevinin MEA'ya devredilmesi eğitim fakültelerinin yok sayılması anlamını taşımaktadır. Geçmiş tarihlere bakıldığında benzer gerekçelerin gösterilerek öğretmen yetiştiren kurumların görmezden gelindiği ve atamaların yapıldığı görülmüştür. Örneğin 1848 yılında kurulan Darülmuallimin'in ilk müdürü olan Ahmet Cevdet Efendi sadece buradan mezun olanların öğretmen olarak görev yapabileceğini belirtse de 1860 yılının eğitimden sorumlu bakanı Abdurrahman Sami Paşa Darülmuallimin'den mezun olmayan farklı alanlarda eğitim görmüş öğrencileri de öğretmen olarak atamıştır. Darülmuallimin öğrencileri ve mezunları bu duruma itiraz etseler de öğretmen yetersizliği bahane edilerek dışarıdan öğretmen atama sistemi meşrulaştırılmıştır (Pesen, 2004). Ek olarak günümüzde her ne kadar öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinde olsa da fen-edebiyat, ilahiyat gibi fakültelerden öğrencilerin formasyon programı ile öğretmen olması mümkündür. Ayrıca öğretmen eksikliği adı altında birçok kişi öğretmen olmadığı halde ücretli öğretmenlik adı altında saatlik ücretlerle çalıştırılmaktadır. Benzer şekilde 1996 yılının ikinci atamasında sınav puanı ve öğretmen olma şartı aranmaksızın birçok veteriner, ziraat mühendisi ve benzeri meslek gruplarından olan kişiler sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Pesen, 2004). Gerekçe olarak ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam ve Milli Eğitim Müsteşarı Bener Cordan tarafından ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir. Ancak bir süre sonra Bener Cordan yanlış bir karar aldıklarını ifade etmiş ve şöyle söylemiştir: "Ben zannediyorum ki eğitim fakülteleri yakamıza yapışacak, Ya napıyorsunuz? Böyle şey mi olur? diyecekler. Eğitim fakültelerinin dekanları gelip bunu irdeleyecekler: "Bunu kim yaptı kardeşim?" diye soracaklar. Ses yok!" (Pesen, 2004) Görüldüğü üzere geçmişte de olduğu gibi günümüzde de eğitim fakültesi, eğitim fakültesinin önünden dahi geçmemiş birçok kişinin öğretmenlik yapmasına ve eğitim fakültelerine paralel olarak açılan Milli Eğitim Akademisi'ne ses çıkarmamaktadır. Kısacası tarihin tekerrür ettiği söylenebilir.

Milli Eğitim Akademi'sinin amacı, fikri ve yapısı incelendiğinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde dönemin Eğitim Fakültesi Dekanı olan Profesör Doktor Necmettin Tozlu'nun Öğretmen Akademisi fikrine benzediği görülmektedir. Gür ile yaptığı röportajında (2005) Öğretmen Akademisi fikrini ortaya atan Necmettin Tozlu'nun Öğretmen Akademisi ile Milli Eğitim Akademisi karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1. Milli Eğitim Akademisi ve Necmettin Tozlu'nun Öğretmen Yetiştirme Akademisi'nin Karşılaştırılması

Başlık	**Milli Eğitim Akademisi**	**Necmettin Tozlu'nun Öğretmen Akademisi**
Eğitim Süresi	10-14 ay (3-4 dönem)	2 yıl
Kabul Süreci	Akademiye Giriş Sınavı (AGS)	Yazılı ve sözlü sınavlar, notlar, ahlaki durum
Alınacak Sayı	10 bin	Tahminlere göre değil, ihtiyaca göre alım
Ödenek	Asgari ücret	Öğrenim süreci boyunca belli bir miktar burs
Akademinin Konumu	Çeşitli iller	Gelişmekte olan illerde yeterli sayıda açılmalı
Ders Programı	Uygulama ağırlıklı	Öğretmenlik meslek dersleri, tarih, felsefe vb.
Mevcut Öğretmenler	5 yılda bir akademide eğitim	Benzer kurslarda eğitim

MEA (2024), eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler için 10 aylık (3 dönem), eğitim fakültesi dışından mezun olanlar için ise 14 aylık (4 dönem) bir eğitim süreci öngörmüştür. Dönemin Eğitim Fakültesi Dekanı Profesör Doktor Necmettin Tozlu kurulacak olan akademinin 2 yıl olması gerektiğini dile getirmiştir. MEA (2025), kabul süreci için AGS'yi uygulamıştır. Tozlu'ya (2005) göre akademiye alınacak öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınavların ve notların dışında ahlaki durumlarına da bakılmalıdır. MEB, 68 bin öğretmen ihtiyacını duyurmasına rağmen MEA'ya 10 bin öğretmen alacağını açıklamıştır. Tozlu, ihtiyaca göre alıma dikkat çekmiştir. MEB, akademi için birçok ilde çalışma başlatmış, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan illere açılması planlanmıştır. Tozlu'ya (2005) göre gelişmekte olan illere yeterli sayıda açılmalıdır. MEA'nın ders programı belli olmasa da uygulama odaklı gidileceği duyurulmuştur. Tozlu ise öğretmenlik meslek dersleri, tarih, felsefe gibi derslerin yanı sıra Türk Düşünce Tarihi, İslam Kültürü ve Müesseseleri Tarihi, Bilim ve Felsefe Tarihi, Eğitim Felsefesi, Devlet Felsefesi, Büyük Eğitimcilerin Sistemleri, Türk ve Batı Eğitim Tarihi, Özel Eğitim Metotları ve Öğretim Teknolojileri gibi derslerin de ders programında olması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca MEA, mevcut öğretmenlerin de akademi 5 yılda bir eğitim görmeleri gerektiğini söylemiştir. Tozlu ise mevcut öğretmenlerin akademiye benzer kurslara devam edebileceğini dile getirmiştir. Tozlu (2005) bu maddelerin dışında akademide ders verecek olan öğretim üyeleri ve yetiştiricilerinin titizlikle seçilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca Akademi'de öğrenim görecek adaylardan özgün bir çalışma istenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Tozlu bu modelin tartışılabilir ve geliştirilebilir olduğunu da vurgulamıştır.

Milli Eğitim Akademisi'ne Eleştiriler: Tartışmalar, Belirsizlikler ve Tutarsızlıklar

Milli Eğitim Akademisi (MEA), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, eğitim kalitesini yükseltmek ve modern eğitim tekniklerini öğretmenlere kazandırmak amacıyla kurulduğunu iddia etmektedir (MEA, 2025). Modern eğitim tekniklerinden bahsedilenin tam olarak ne olduğu bilinmese de, bahsedilen bu teknikler eğitim fakültelerinde de okutulabilir. Ayrıca okullarda 80 binden fazla ücretli öğretmenin görevlendirilmesi (Kaplan, 2025), üstelik bu öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmaması eğitimin kalitesini yükseltmenin önüne büyük bir engeldir. Her ücretli öğretmen başına *yirmi* öğrencinin düştüğü düşünüldüğünde ortalama *bir milyon altı yüz bin* öğrencinin eğitimde maruz kalacağı tahribat hem öğrencilerin hem de ülkenin geleceği açısından düşündürücüdür. Bu sebeple ücretli öğretmenlik meselesi ciddi bir biçimde tartışılmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek isteyen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenleri MEA adı altında oyalamak yerine lisansüstü eğitime teşvik edebilir. Karataş'a (2024) göre Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etmek yerine Milli Eğitim Akademisi'ni kurarak *bilimsellik* ilkesini ihlal etmiştir. Ek olarak Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) yayınlanması ile birlikte

MEA'da eğitim yöneticilerinin de yetiştirileceği duyurulmuştur (ÖMK, madde 21, 2024). Bu durum lisansüstü düzeyinde anabilim dalı olan eğitim yönetimi bölümlerini yok saymak anlamına gelmektedir. YÖK 1997 yılında eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması, eğitim programları ve öğretim, özel eğitim, eğitimde psikolojik hizmetler, halk eğitimi bölümlerini fakültelere danışılmaksızın kapatmıştır. Bunun üzerine Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 8.5 yıllık kalkınma planı yüksek öğretim özel ihtisas komisyonu raporunda: "Eğitim bilimleri alanında mevcut olan bölümleri, o bölümlerin lisans programlarını kapatmayı emreden YÖK kararının bilimsel ve akademik bir dayanağını bulmanın imkanı yoktur." şeklinde açıklama yapmıştır (DPT, 2000, s.47). Günümüzde eğitim yönetimi bölümünün ve eğitim fakültelerinin yok sayılmasının bilimsel ve akademik bir dayanağının da bulunmadığı düşünülmektedir. Ek olarak okul müdürlerini lisansüstü eğitime teşvik etmek yerine MEA'da eğitim vermeyi amaçlamak okul müdürlerinin bilimsel araştırma yapma, teorik bilgi edinme ve kendini geliştirebilme fırsatlarını sekteye uğratabilir.

Milli Eğitim Akademisi'nin gerekliliği de bir diğer tartışma konusudur. Milli Eğitim, lisans ve lisansüstü bölümleri yetersiz görmüş olabilir. Ancak yetersiz görüldü ise bir saha araştırılması sonucu mu yetersiz görülmüştür? Akademisyenler, öğretmenler ve uzmanlarla fikir alışverişleri yapılmış mıdır? 2025 yılının şubat ayında eğitim fakültesi dekanlarıyla içinde bakanın olmadığı bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda konuşulanlar ve tartışılanların ne olduğu, nasıl ve hangi sonuca varıldığı ise bilinmemektedir.

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimlerinin yavaş olduğunu dile getirmiştir (Sabah, 2025). Ek olarak bir araştırma üzerinden giderek, diğer ülkelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha başarılı bir öğretim sergilediğini ancak ülkemiz öğretmenlerinde durumun tam tersi olduğunu söylemiştir (Sabah, 2025). Bu durumu iyileştirmek isteyen Milli Eğitim, ücretli öğretmen sayısını ve okullarda ücretli öğretmen olarak çalışan ancak eğitim fakültesi mezunu olmayanları düşünmeli ve iyileştirmeye ücretli öğretmenlik uygulamasından başlamalıdır. Ek olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiştir (YÖK, 2018). Bakan Tekin, 2018'de güncellenen öğretmen yetiştirme programından memnun olmayabilir. Ancak sonuçlarını eğitim fakültesi mezunları ve halihazırdaki öğretmen adayları çekmemelidir. Diğer yandan Milli Eğitim Akademisi'nin eski başkanı olan Cevdet Vural, akademide alan bilgisinden ziyade dersin nasıl işlenebileceğinin eğitimini vereceklerini dile getirmiştir (Topçu, 2025). Ancak öğretmen yetiştirme lisans programında öğretim derslerinin bulunduğu görülmektedir. Öğretim derslerinin varlığı bilinmemekte midir yoksa yetersiz mi görülmektedir? Yetersiz görülüyorsa bu konuda düzenlemeye gidilebilir.

Eğitimci-Yazar Cüneyt İltuş, Erdeğer'e (2024) verdiği röportajda 200 bin öğretmen ihtiyacı olduğundan bahsetmiştir. Ancak MEA'ya sadece 10 bin öğretmen alınacaktır. Öğretmen açığı ücretli öğretmen uygulaması ile mi kapatılacaktır? Bu bağlamda eğitimin kalitesi nasıl yükseleceği merak konusudur. Ücretli öğretmenlik başvurusunda eğitim fakültesi şartı aranmadığı göz önünde bulundurulduğunda eğitimin geleceği endişe verici olarak görülmektedir. Bir diğer endişe verici konu ise öğretmenlerin konaklamaları ile ilgilidir. MEA'nın bulunduğu illere gidecek olan öğretmenlerin düşük ücretlerle nasıl konaklayacakları merak konusudur. MEA, eğitimlerinin sonunda da kesin olarak göreve başlama garantisi vermemektedir. Ayrıca eğitim fakülteli öğretmenlerin üç dönem, diğer fakülte mezunlarının dört dönem ders göreceği söylenmektedir. Bu bağlamda birçok soru akıllara gelmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Üç dönem ders alan eğitim fakülteli öğretmenler hemen atanmaya hak kazanacaklar mıdır yoksa bir dönem bekleyecekler midir?

- Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmen adayları eğitim fakülteli öğretmenlerden bir dönem fazla gördüğü dersler sayesinde eğitim fakülteli öğretmenlerle aynı bilgi birikimine mi sahip olacaklardır?

- Ek olarak bir dönem erken bitiren eğitim fakülteli öğretmenler ücret almaya devam edebilecekler midir?

Tüm bu soruların cevapları şimdilik belirsizdir. Ancak en tutarsız durum ise KPSS ile atanma umuduyla eğitim fakültelerinden mezun olmuş veya eğitim fakültelerini kazanmış öğrencilerin durumudur. Öğrenciler, KPSS ile atanma hayali ile eğitim fakültelerini tercih etmiş ve mezun olur olmaz yeterli kontenjan verildiği takdirde KPSS yoluyla göreve başlayacaklarını düşünmüşlerdir. Ancak MEB'in atama konusundaki tutarsızlığı halihazırda atama bekleyen ve eğitim fakültesinde öğrenci olanlar üzerinde hayal kırıklığı yaratmıştır. Dönemin öğretmen yetiştirme okulu olan Darülmualimin müdürü Ahmed Cevdet, öğretmen okullarına gidenlerin geleceklerinden emin olmaları gerektiğini söylemiştir. Bu sağlanmadıkça, öğretmen okullarındaki eğitim ortamı ne kadar iyi olursa olsun okuyacak zeki ve yetenekli öğrenci bulmanın da zorlaşacağını söylemiştir (Öztürk, 2007, s.69). MEA, farklı fakültelerden mezun olan öğrencilerin ekmek kapısı konumuna düşebilir, iş bulamadıklarında MEA'ya yönelebilirler. Kırbıyık'a (1998) göre üniversiteye giriş yapan öğrenci baştan öğretmen olacağını bilmelidir (s.283). Ancak son yıllarda eğitim fakültelerine olan ilgi azalmıştır. Bunun yanı sıra bazı branşların kontenjanları dolmamaktadır. Örneğin 2023 yılındaki tercihlerde ilköğretim matematik öğretmenliğinin kontenjanlarının hemen hemen dolduğu gözlenirken (YÖK ATLAS, 2023), 2024 yılında sıralamalar geriye düşmüş hatta kontenjanların önemli bir kısmı boş kalmıştır (YÖK ATLAS, 2024). Bunun başlıca sebepleri arasında öğretmen atamalarının sekteye uğratılması, alımların düşük olması ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini tercih etmek isteyenlerin geleceği öngörememesi sayılabilir. MEA ile birlikte eğitim fakültelerine ilginin daha da azalacağı ve böylelikle öğretmen kalitesinin olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Üniversite tercihi yapacak olan öğrencilerin iki veya dört yıllık eğitimle meslek sahibi olmayı, sonu belli olmayan altı yıllık eğitime tercih edecekleri şüphe götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda öğretmen kalitesini istenilen düzeye gelemeyeceği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra MEA'da görev alacak akademisyenler hem MEA hem de eğitim fakülteleri arasında nasıl bir denge kuracakları da belirsizdir. Akademisyenlerin bilim yapmaya vaktinin kalıp kalmayacağı da merak konusudur. Ayrıca MEA'da eğitim verecek olan eğitim fakültesi akademisyenleri halihazırda öğretmen yetiştirmektedir. Aynı akademisyenler MEA'da eğitim vereceklerse görev yapmakta olan öğretmenlerin yetersiz oluşunun sebebinin ne olduğu da açık değildir. Açık olmayan bu durum karşısında Milli Eğitim, öğretmen yetiştirmedeki problemlerin kendisine ait olduğunu kabul etmiş mi olmaktadır? Çalışmada incelenen birçok belirsizlik ve tutarsızlık, tartışmaları ve sorunları da beraberinde getirmiştir. Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan Aydın Balyer, Aymek'e (2025) verdiği röportajda MEA ile ilgili çeşitli tartışmaları ve sorunları şu başlıklar altında toplamıştır:

1. *Eğitim Fakültelerinin Dışlanması:* Öğretmen yetiştirme görevini yürüten eğitim fakültelerinin 43 yıllık birikimi yok sayılmaktadır.

2. *Uygulamalı Eğitim Eleştirisinin Dayanaksız Oluşu:* Milli Eğitim Bakan'ın açıklamasına göre eğitim fakültelerinin uygulama saatleri yetersizdir. Ancak aday öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 144 saat uygulama yapmaktadırlar. Bu sebeple uygulamanın eksik olduğuna dair eleştiriler yersizdir.
3. *Mesleğe Yönelimin Azaltılması ve Atama Baskısının Ötelenmesi:* Belirsiz olan bu süreç nedeniyle öğretmenler bu alana olan ilgisini kaybedebilir.
4. *İdeolojik Elemeye Açık Bir Sistem Riski:* Akademi'de başarısız olan adayların yeniden eğitime alınması veya akademiden çıkarılması gibi uygulamalar nesnellik ve adalet açısından kaygılara yol açmaktadır.
5. *Kurumsal Yetki Çakışması ve Çok Başlılık Riski:* MEA'nın öğretmen yetiştirme görevine dahil olması, öncesinden bu görevi üstlenen kurumlarla çakışmalara neden olabilir ve sürecin işlevsizleşmesine yol açabilir.
6. *Nitelikli Kadro Eksikliği ve Unvan Karmaşası:* MEA'daki öğretici kadrosunun akademisyen ve mevcut öğretmenlerle kapatılmaya çalışılması kalite açısından olumsuz etkiye neden olabilir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yetişkin eğitimi konusundaki yeterli olup olmadığı tartışma konusudur.
7. *Uyum ve Bürokratik Süreçlerin Zorlukları:* Yeni kurulan bu kurumla öğretmenlerin uyumu yakalaması zor olabilir. Ek olarak bürokratik işlerin artması da uygulamada gecikmelere neden olabilir.
8. *Yüksek Kuruluş ve Altyapı Maliyetleri:* Yeni bir kurumun kurulması önemli ölçüde maddi kaynak gereksinimine işaret etmektedir. Bazı illerde açılan veya açılacak olan MEA'lerinin yanı sıra oluşacak teşkilatlanmanın da maliyeti düşünülmelidir.
9. *Adaylar için Sosyal ve Ekonomik Zorluklar:* Öğretmenlerin barınma, beslenme ve ulaşım gibi ihtiyaçlarının nasıl giderileceği konusu belirsiz olmakla beraber evli, hatta çocuklu ailelerin yaşamlarını değiştirmeleri de maddi sıkıntılara yol açabilir.

Son olarak Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, akademilerin 1 Eylül'de açılacağını dile getirmiştir (Sabah, 2025). Ancak akademiler faaliyete geçmediği gibi kontenjan dağılımları, hangi branşların hangi illerde eğitim göreceği, ders içerikleri ve birçok konu da belirsizlik içinde kalmıştır. Ek olarak geçmiş yıllara bakıldığında atama bekleyen öğretmenlerin yaklaşık %20'sinin atandığı görülmektedir. (Aydın vd., 2014). Günümüzde 500 bine yakın öğretmen atamak beklemektedir. Ancak atama garantisinin dahi verilmediği 10 bin öğretmen adayının akademiye alımı ile bu oran %2'de kalmıştır. Bu durum ile birlikte 10 bin öğretmenin ataması yapılsa dahi cumhuriyet tarihindeki en düşük atama olarak tarihe geçmiş olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu her zaman tartışılmış ve sık sık değişime uğramıştır. Günümüzde ise öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleridir. Milli Eğitim Akademisi eğitim fakültelerini görmezden gelmekte, hatta yok saymaktadır (Karataş, 2024). Öğretmen yetiştirme sistemi günün ve çağın şartlarına bakıldığında yetersiz kalmış olabilir. Ancak çözüm, eğitim fakültelerine paralel bir öğretmen yetiştirme kurumunun kurulmasında aranmamalıdır. Eğitim fakültesi dışından adayları da kabul edecek olan MEA, hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Öğretmen olma bilinciyle eğitim fakültesinde yetişmiş olan öğretmenlerin düşüncesi ile hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum düşüncesi ile akademiye girecek olan diğer fakülte mezunlarının özverisi aynı olmayabilir. MEA'nın eğitimde kaliteyi yükseltebileceği düşünülmemektedir. Aksine bir geriye gidişin ve zaman kaybının habercisi olabilir. Ek olarak birçok kişinin işsizlik sebebi ile zaman geçireceği bir kuruma dönüşebilir. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi artırmak ve mesleki gelişimi desteklemek adına MEB ve diğer yetkililere öneriler ise şöyledir:

- Öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilerek gelişimleri desteklenmelidir.
- Eğitim fakültelerinin bir kısmı kapatılmalı ve kontenjanlar azaltılmalıdır.
- Pedagojik formasyon gerekli bölümler haricinde kaldırılmalıdır. Eğitim fakültelerindeki 300 bin barajı, aynı branşa atanacak diğer fakülte mezunlarına uygulanmamakta ve formasyonla birlikte öğretmen olmaktadırlar. Örneğin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün tercihi için 300 bin barajının olması ancak aynı branşa atama yapılan fen edebiyat fakültesi matematik bölümünde barajın olmaması tutarsızlığın önemli bir göstergesidir. Öğretmen, gerekli durumlar haricinde eğitim fakültelerinde yetişmelidir.
- Hukuk ve tıp bölümlerinde olduğu gibi eğitim fakültelerinin tercihi için baraj daha da aşağıya çekilerek öğretmen kalitesi arttırılabilir.
- Öğretmen atama kontenjanı ve süreci öğretmen adayları henüz fakülteden mezun olmazken açıklanmalı, öğretmen adayları belirsizlik içinde bırakılmamalıdır.
- Ücretli öğretmenlik uygulaması yeniden düzenlenmeli, atama yapılmadığı için görevlendirmeler çok zorunlu durumlar dışında yapılmamalıdır. Bu çok zorunlu durumlarda da kesinlikle aynı alandan mezun olan eğitim fakülteli öğretmenler görevlendirilmelidir.
- Yetersizlik görüldüğü takdirde eğitim fakültelerindeki dersler yeniden yapılandırılmalıdır.
- MEB; akademisyen, öğretmen ve uzmanlarla etkileşim halinde olmalı ve sorunlara birlikte çözüm getirmelilerdir.
- Sistem değişecekse, önceki sistemin vaatleri ile eğitim fakültelerini kazanmış öğretmen adaylarını değil, eğitim fakültesine yeni girecek adayları kapsamalıdır. Aksi takdirde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları bugün olduğu gibi hayal kırıklığına uğrayacaklardır.
- Eğitim fakülteleri, bir ülkenin geleceğini yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştiği kurumlardır. Bu sebeple eğitim fakülteleri öğretim üyeleri de çağın ihtiyaçlarını görebilen, yenilikleri takip edebilen ve yetiştirdiği öğretmenleri destekleyenler olmalı ve titizlikle seçilmelidir.

- Nasıl ki Sağlık Bakanlığı'nın bakanı bir doktorsa, Milli Eğitim Bakanlığı'nın başında da öğretmenlik geçmişi olan ve eğitim fakültesi mezunu bir bakan olmalıdır.

Eğitim fakültesi dışından herhangi bir yolla öğretmen alımının olmayacağı, eğitim fakültesini tercih edecek olan ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öngördüğü hedeflere uyum sağlamış öğrencilere atama garantisinin verileceği bir durumda, eğitim fakültesi sıralamalarının iyileşeceği ve böylelikle öğretmen kalitesinde artış olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple MEB, bu ve benzeri önerileri dikkate alarak, devleti ekonomik yönden zor durumda bırakacak olan akademi binalarının inşası, eğitim verecek personel maaşları ve benzeri maliyetlerin önüne geçmiş olacak ve bu ekonomik kaynakların öğretmenlerin ekonomik durumunun iyileşmesi ve eğitimde fırsat eşitliği hedefinin gerisinde kalan okulların gelişiminde kullanarak eğitimdeki problemlerin önüne geçebilecektir. Bu önerilerin dikkate alınması durumunda öğretmenin toplumdaki statüsünün ve güvenirliğinin artacağı da bir gerçektir.

Sonuç olarak MEA'nın öğretmenliği yüceltecek ve niteliğini arttıracak tarafının olmadığı düşünülmektedir. Aksine eğitim fakültelerinin ölümüne, mesleğin itibarına zarar veren bir kurum olacağı öngörülmektedir. MEA konusunda ısrarlar devam ettiği takdirde MEB'in belirsiz, tutarsız ve gereksiz bir uygulaması olarak anılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(6), 143-160.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2019.* Pegem Akademi.

Atatürk'ün Özdeyişleri. (2023). *Atatürk'ün özdeyişleri.* Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Aybek, Ş. (2025, 21 Temmuz). *Milli Eğitim Akademileri gerçekten bir ihtiyaç mı, yoksa öğretmen yetiştirme sisteminde güç ve kontrol el mi değiştiriyor?* Halk TV. https://halktv.com.tr/makale/milli-egitim-akademileri-gercekten-bir-ihtiyac-mi-yoksa-ogretmen-yetistirme-956831

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *20*(4), 397-420.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı-yüksek öğretim özel ihtisas komisyonu raporu.* Ankara.

Erdeğer, B. Ş. (2024, 13 Mayıs). *Eğitim bilimleri uzmanı İltuş: 200 bin öğretmene ihtiyaç var; 20 bin atama yapıldı.* Serbestiyet. https://serbestiyet.com/roportaj/ozel-roportaj-egitim-bilimleri-uzmani-iltus-200-bin-ogretmene-ihtiyac-var-20-bin-atama-yapildi-166747/

Karataş, İ. H. (2024). Yeni öğretmenlik meslek kanunu teklifi ve Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi Dergisi, 4*(1), 1-10.

Kırbıyık, H. (1998). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*, 271-273.

Milli Eğitim Akademisi. (2025). *Sıkça sorulan sorular*. https://milliegitimakademisi.com/sikca-sorulan-sorular/

Milli Eğitim Akademisi (2024). *Amaç, misyon ve vizyon*. https://milliegitimakademisi.com

Milli Eğitim Akademisi. (2024). *Milli Eğitim Akademisi.* https://milliegitimakademisi.com

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu *[Madde 43]*. https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/

Milli Eğitim Şurası. (1993). *14. Milli Eğitim şurası.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2024). *Öğretmenlik meslek kanunu madde 21*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm

Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Öztürk, C. (1996). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Pervin Kaplan. (2025). *Ücretli öğretmen sayısı: 86 bin 136.* https://www.pervinkaplan.com/detay/ucretli-ogretmen-sayisi-86-bin-136/30828

Pesen, A. (2004). *Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları: Öğretmen atama politikalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Siirt ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].

Sabah (2025, 28 Ocak). *Bakan Yusuf Tekin, yeni öğretmen atama sistemini ilk kez anlattı: KPSS ve mülakat kalkıyor mu?* (Video). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=HICSqfzZQJA&t=910s

Topçu, B. (2025, 6 Mayıs). *Cevdet Vural'dan özel açıklamalar*. (Video). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oS3aBfyrsT4

Tozlu, N. (2005). Necmettin Tozlu ile eğitim meselelerimiz üzerine. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, *2*(6), 141-154.

YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://eski.yok.gov.tr/

YÖK ATLAS. (2024). *İlköğretim matematik öğretmenliği: Programı bulunan üniversiteler.* https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=13410

YÖK ATLAS. (2023). *Lisans tercih sihirbazı*. https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php

TÜRKİYE'NİN KALKINMA PLÂNLARINDA EĞİTİMDE ONARICI ADALET YAKLAŞIMI

Dr. Fatma Şatıroğlu Karaağaç

fatma.ckaraagac@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin kalkınma plânları çerçevesinde eğitimde onarıcı adalet yaklaşımının nasıl ele alındığını incelemektir. Bu araştırma nitel desenle yürütülmüş olup, veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada, Türkiye'nin Onuncu Kalkınma Plânı (2014–2018), On Birinci Kalkınma Plânı (2019–2023) ve On İkinci Kalkınma Plânı (2024–2028) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veriler, yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz kapsamında, uluslararası alanyazından hareketle belirlenen onarıcı adaletle ilişkili kavramlar doğrultusunda, kalkınma plânları "Durum Analizi", "Amaç" ve "Politika ve Tedbirler" alt başlıkları altında incelenmiştir. Yalnızca eğitimde onarıcı adaletle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek ifadeler dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, kalkınma plânlarının eğitim politikalarında onarıcı adalet yaklaşımıyla örtüşen birçok kavrama yer verdiğini; bu bulguların ise büyük ölçüde "Eğitim" ve "Çocuk" alt başlıkları altında yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, onarıcı adalet kavramı yalnızca On Birinci ve On İkinci Kalkınma Plânı'nda, çocuk adalet sistemi bağlamında yer almış; eğitim politikalarıyla açık bir biçimde bütünleştirilmemiştir. Bu sonuç, kalkınma plânlarının sosyal adaleti gözeten bir anlayışla şekillendiğini göstermekle birlikte, onarıcı adaletin eğitim politikalarının tüm aşamalarına açıkça yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları belirlenirken öğrenciler arasındaki şiddet, zorbalık, dışlama gibi davranışsal sorunlar karşısında ve okuldan uzaklaştırma gibi cezaya dayalı geleneksel disiplin uygulamaları yerine, suçun/zararın onarılmasına odaklanan, diğer bir deyişle, ortaya çıkan zararın taraflarca karşılıklı anlayışa ve diyaloğa dayalı olarak ele alındığı, okul iklimini iyileştiren, okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil eden, katılımcılığı ve ilişkisel boyutu merkeze alan okul gelişim modellerine öncelik verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma Plânları, Eğitim, Onarıcı Adalet Yaklaşımı, Eğitim Politikası

ABSTRACT

This study examines how the restorative justice approach in education is addressed within the framework of Turkey's development plans. This research was conducted using a qualitative design, and data were collected through document analysis. The Tenth (2014–2018), Eleventh (2019–2023), and Twelfth (2024–2028) Development Plans of Turkey were used as data sources. The data were analyzed through directed content analysis. Within this scope, based on a review of the international literature, key concepts associated with restorative justice were identified, and the development plans were examined under the sub-headings of "Situation Analysis," "Objectives," and "Policies and Measures." Only statements directly or indirectly related to restorative justice in education were included in the analysis. The findings indicate that the development plans incorporate many concepts aligned with the restorative justice approach in educational policies. These expressions are primarily concentrated under "Education" and "Children." However, the concept of restorative justice is explicitly mentioned only in the Eleventh and Twelfth Development Plans and solely in the context of the child justice system, without being fully integrated into educational policy frameworks. These findings suggest that while the plans reflect a general orientation toward social justice, there remains a need to explicitly incorporate restorative justice into all stages of educational policy-making systematically. When determining education policies, it is recommended to prioritize school development models that focus on repairing harm rather than relying on traditional punitive measures—such as suspension—commonly used to address behavioral issues like violence, bullying, and exclusion. Priority should be given to approaches grounded in mutual understanding and dialogue, which improve school climate, engage all stakeholders, and emphasize participation and relationality.

Keywords: Development Plans, Education, Restorative Justice Approach, Education Policy

GİRİŞ

Onarıcı adalet, problemlerin çözümünde kimin suçlu olduğuna ve hangi cezanın verileceğine odaklanan geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, zarar gören bireylerin ve ilişkilerin iyileştirilmesini merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, sürece dâhil olan tüm tarafların ya da paydaşların, sorundan etkilenme biçimlerini ve yaşanan zararın nasıl giderilebileceğini birlikte değerlendirmelerine imkân verir (Hopkins, 2004). Onarıcı adalet, bu yönüyle etik değerlerin olduğu bir temele sahiptir. Bu temel, bireyi kendi davranışının etkilerini fark etme ve kültürel dönüşüm sürecine yardımcı olma anlamında, daha barışçıl, destekleyici, yansıtıcı ve sürdürülebilir bir sürece yönlendirir. Sürecin etkinliği ise sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılabilmesine bağlıdır (Liverano, 2023).

Eğitim bağlamında onarıcı uygulamalar, kapsayıcı bir okul kültürü oluşturarak âdil süreçlerin karar alma mekanizmalarına entegre edilmesine; öğrencilerin, kendi eylemlerinin bireyler ve topluluk üzerindeki etkisini anlamalarına, sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve problemleri çözmek için gerekli becerileri kazanmalarına olanak tanır. Aynı zamanda, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortamda, iş birliği yapmalarını ve okul topluluğunun aktif bir üyesi olmalarını destekler (San Francisco Unified School District [SFUSD], 2019). Bu yönüyle onarıcı adalet, ceza temelli yaklaşımların ötesine geçerek sosyal ilişkilerin ve iletişimin güçlendirilmesine, tekrar eden sorunların önlenmesine yönelik kapsayıcı bir anlayış ortaya koyar (Hopkins, 2004).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, onarıcı adalet yaklaşımı, modern ceza adalet sistemine bir alternatif olarak geliştirilmiştir (Rogers & Miller, 2018). Bu anlayış, eğitimde de ceza odaklı yaklaşımların yerini almaya başlamıştır (Clifford, 2015). Dolayısıyla, ilişki ve değer temelli olan onarıcı adaletin, okul gibi kurumsal alanlarda da benimsenmesi, eğitim politikalarının şekillenmesinde yol gösterici bir çerçeve olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda, eğitim sistemine ilişkin önceden belirlenen amaçlara ve hedeflere ne kadar sürede ve hangi araçlarla ulaşılacağının belirlendiği kalkınma plânları (Küçüker, 2008) önemli belgeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kalkınma plânlarının ülkemizdeki tarihsel sürecine bakıldığında, 1961 Anayasası ile ülkenin bütünsel olarak gelişmesinin demokratik yollarla gerçekleştirilmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda plânlama faaliyetleri anayasal bir zemine oturtulmuştur. 1960 yılında kurulan Devlet Plânlama Teşkilatı ile başlayan bu süreç, teşkilatın 2011 yılında Kalkınma Bakanlığına, 2018 yılında ise Strateji ve Bütçe Başkanlığına dönüşmesiyle kurumsal olarak devam etmiştir. Bu tarihsel çerçeve, kalkınma plânlarının yalnızca ekonomik değil, sosyal ve kültürel boyutları da içeren politika belgeleri olarak şekillenmesine zemin hazırlamıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023a). Bu sebeple, kalkınma plânlarında onarıcı adalet anlayışına nasıl yer verildiği, özellikle eğitim politikaları bağlamında incelenmeye değer görülmektedir. Öte yandan, ülkemizde bu konunun bazı çalışmalar dışında (Selçuk, 2019; Şatıroğlu Karaağaç & Ilgaz, 2025) yeterince ele alınmamış olması, araştırmayı önemli kılan bir diğer sebeptir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin kalkınma plânları çerçevesinde eğitimde onarıcı adalet yaklaşımının nasıl ele alındığını incelemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenine sahiptir ve veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılan bilgi kaynağıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Umumi dokümanlar (resmî raporlar ve toplantı tutanakları vs.) ise bu bilgi kaynaklarından birini oluşturur (Creswell, 2017). Bu araştırmada, Türkiye'nin Onuncu Kalkınma Plânı (2014–2018) (T.C. Kalkınma Bakanlığı [KB], 2013), On Birinci Kalkınma Plânı (2019–2023) (SBB, 2019) ve On İkinci Kalkınma Plânı (2024–2028) (SBB, 2023b) veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntemde, incelenen olguya dair alanyazın ve önceki araştırmalardan faydalanılarak önceden belirlenmiş kavramsal kategoriler üzerinden çözümleme yapılır (Hsieh & Shannon, 2005). Buna göre öncelikle, uluslararası alanyazın taranarak onarıcı adaletle ilişkili olan anahtar kavramlar belirlenmiş ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar, bir eğitim bilimleri alan uzmanı görüşüne sunularak revize edilmiştir. Tablo 1'de sunulmuş olan kavramlar ışığında, kalkınma plânları bütüncül biçimde taranmış, ilgili kavramların yer aldığı tüm bölümler analize tâbi tutulmuştur. Her kalkınma plânı "Durum Analizi", "Amaç", "Politikalar ve Tedbirler" başlıkları altında incelenmiş; bu başlıklarda yer alan ifadeler, ilgili kavramlarla eşleştirilerek sadece eğitimde onarıcı adaletle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek politika ifadeleri veri setine dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, On Birinci ve On İkinci Kalkınma Plânında yer alan "Plân Öncesi Dönemde Türkiye'de Ekonomik ve Sosyal Gelişmeler" bölümü de analiz edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Anahtar Kavramlar

Adalet/Hakkaniyet	Farkındalık	Okula erişim	Risk
Aile/Veli	Güvenlik	Okuldan kopma	Sınıf tekrarı
Bütünleşme	İletişim	Okul terki	Sorumluluk
Ceza	İşbirliği	Okul yönetimi	Sosyal ve kişisel gelişim
Çocuk	Kapsayıcılık	Onarıcı adalet	Suç
Devamsızlık	Karar alma	Öğretmen	Şiddet
Dezavantaj	Karşılıklı anlayış	Önleyici	Zorbalık
Duygusal gelişim	Katılım	Paydaş	
Eğitim dışına çıkma	Okul	Problem çözme	
Eşitlik/Eşitsizlik	Okula devam	Psikolojik destek	

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye'nin Onuncu, On Birinci ve On İkinci Kalkınma Plânı, belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda incelenmiştir. Tablo 2'de Onuncu Kalkınma Plânında eğitimde onarıcı adalete ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Onuncu Kalkınma Plânında Eğitimde Onarıcı Adalete İlişkin Bulgular

Plân Başlığı/Alt Başlık	**Kavramlar**	**Politika İfadesi**
Eğitim/Durum Analizi	Eşitlik, Adalet/Hakkaniyet	"...öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması... ihtiyacı devam etmektedir." (s. 31).
Eğitim/Amaç	Problem çözme, İletişim, Sorumluluk,	"Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş... iletişime açık... özgüven ve sorumluluk duygusu ile... bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır." (s. 31).
Eğitim/Politika ve Tedbirler	Okula Erişim, Sınıf Tekrarı, Okul terki	"İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır." (s. 32).
Çocuk ve Gençlik/Durum Analizi	Suç, Şiddet, Eşitsizlik	"…cinsiyet eşitsizliği, çocuk evlilikleri, çocuk işçiliği, suça sürüklenme, çocuğa yönelik şiddet … aidiyet ve dayanışma duygusunun zayıflaması… çocuklar ve gençler için önemli risk faktörleri olmaya devam etmektedir." (s.41).
Çocuk ve Gençlik/Amaç	Katılım	"…gençlerin ise bilgi toplumunun gerekleriyle donanmış, ülke kalkınmasında aktif, yaşam becerileri güçlü, özgüven sahibi…katılımcı olmalarının sağlanması…" (s. 41).
Çocuk ve Gençlik/Politika ve Tedbirler	Risk, Bütünleşme	"Çocukların iyi olma hallerini ve refahlarını destekleyici bütüncül modeller geliştirilerek daha iyi eğitim ve sağlık hizmeti almaları sağlanacak, temel becerileri geliştirilecek, özellikle zor şartlar altındaki ve risk grubundaki çocukların yaşam kalitesi yükseltilecek, toplumla bütünleşmeleri sağlanacaktır." (s. 42).

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Onuncu Kalkınma Plânı'nın eğitim başlığında yer alan bazı ifadeler, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim anlayışını vurgulamaktadır. Durum analizi bölümünde eşitlik ve hakkaniyet kavramlarına yapılan vurgu, öğrenme ortamlarının âdil şekilde düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Amaçlar kısmında, bireylerin iletişim, problem çözme ve sorumluluk gibi becerilerle donatılması öngörülmekte; bu durum, öğrenci merkezli ve gelişimi ön plânda tutan bir yaklaşımı göstermektedir. Politika ve tedbirlerde ise okula erişim, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılması gibi önlemlerle tüm öğrencilerin eğitime katılımının artırılması hedeflenmektedir. Çocuk ve gençlik başlığının durum analizi bölümünde, cinsiyet eşitsizliği, çocuk işçiliği, suça sürüklenme ve şiddet gibi başlıklar altında, çocukların karşı karşıya olduğu temel risk alanları tanımlanmıştır. Amaçlar bölümünde, gençlerin yaşam becerileri güçlü, özgüven sahibi ve katılımcı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Politika ve tedbirlerde ise bilhassa zor koşullardaki ve risk grubundaki çocuklara yönelik bütüncül destek modelleri geliştirilmesi; çocukların, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimlerinin iyileştirilmesi ve toplumsal yaşamla bütünleşmeleri konusunda önlemler alınması vurgulanmaktadır. Tablo 3'te, On Birinci Kalkınma Plânında eğitimde onarıcı adalete ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. On Birinci Kalkınma Plânında Eğitimde Onarıcı Adalete İlişkin Bulgular

Plân Başlığı/Alt Başlık	**Kavramlar**	**Politika İfadesi**
Plân Öncesi Dönemde Türkiye'de Ekonomik ve Sosyal Gelişmeler	Okul Terki	"Tüm kademeler itibarıyla eğitime erişimde yaşanan gelişmelere karşılık … ortaöğretimde okul terklerinin azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır." (s. 22).
Eğitim/Amaç	Kapsayıcı, Sorumluluk, Problem Çözme, İletişim	"Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş… paylaşıma ve iletişime açık… birey yetiştirmek temel amaçtır." (s. 135).
Eğitim/Politika ve Tedbirler	Paydaş, Katılım, Okul, Suç, Şiddet, Aile, Farkındalık	"Tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli oluşturulacaktır." "Sosyoekonomik dezavantajlı ve suça sürüklenme riski olan çocuk ve gençler ile ailelerine yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri güçlendirilecektir..." "Öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önlenecek… sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır." (s. 138).
Çocuk/Politika ve Tedbirler	Onarıcı Adalet, Psikolojik Destek, Şiddet, Farkındalık	"Çocuk adalet sistemi önleyici, onarıcı ve geliştirici mekanizmalar doğrultusunda risk takibini içeren bir yapıya kavuşturulacaktır." "Risk altındaki çocuklara yönelik psikolojik destek programları yaygınlaştırılacak … alanda çalışan personelin niteliği ve niceliği artırılacaktır." "Erken çocukluk döneminden başlamak üzere çocuklara ihmal, istismar ve şiddet konularında farkındalık eğitimleri verilecek, çocukların yaşam becerileri güçlendirilecektir." (s. 154).

Tablo 3'te, plân öncesi döneme ilişkin değerlendirmede, okul terkleri öncelikli bir sorun olarak tanımlanmış; bu durum öğrencilerin sistem dışına itilmesini önlemeye dönük bir ihtiyaç olarak vurgulanmıştır. Eğitim başlığı incelendiğinde, amaçlar kısmında, kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsenmekte; iletişim, problem çözme ve sorumluluk gibi bireysel gelişimi destekleyici becerilerin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Politika ve tedbirler bölümünde, okul gelişiminde paydaşların sürece aktif katılımı, ayrıca okul, aile ve öğrenciler arasındaki ilişkiler öne çıkarılmıştır. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin dezavantajlı çocuk ve gençlere yöneltilmesi, şiddetin önlenmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gibi uygulamalar ise önleyici ve destekleyici bir anlayışı yansıtmaktadır. Çocuklara ilişkin politika ve tedbirlerde ise onarıcı adalet vurgusu doğrudan yer almakla birlikte, psikolojik destek, farkındalık eğitimleri ve beceri kazandırma gibi başlıklar, çocukların topluma sağlıklı biçimde dâhil edilmesine odaklanmaktadır. Tablo 4'te, On İkinci Kalkınma Plânında eğitimde onarıcı adalete ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. On İkinci Kalkınma Plânında Eğitimde Onarıcı Adalete İlişkin Bulgular

Plân Başlığı/Alt Başlık	Kavramlar	Politika İfadesi
Plân Öncesi Dönemde Türkiye'de Ekonomik ve Sosyal Gelişmeler	Eşitlik, Adalet/Hakkaniyet	"Öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde iyileştirilmesi... ihtiyacı devam etmektedir." (s. 39).
Eğitim/Amaç	Kapsayıcılık, İşbirliği, Sorumluluk	"Tüm bireylerin kapsayıcılık ilkesi esasında... sosyal…becerilerinin … geliştirilmesi, işbirlikçi çalışma ve liderlik alanlarında yetkinlik sahibi olmalarının sağlanması… sorumluluk sahibi olarak yetişmeleri temel amaçtır." (s. 152).
Eğitim/Politika ve Tedbirler	Duygusal/Ruhsal Gelişim, Güvenlik, Eğitim Dışına Çıkma, Okuldan Kopma, Okul-Aile, İşbirliği, Okul Yönetimi, Karar Alma, Paydaş, Katılım	"Çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözeten, çocuk güvenliğini ve çocuğun iyi olma halini destekleyen eğitim ortamları sağlanacak, eğitim dışına çıkma ve okuldan kopma riski bulunan öğrencilere yönelik önleyici mekanizmalar oluşturulacaktır." "Okuldan kopma riski olan çocukların eğitim sistemi içerisinde kalmaları ve eğitim dışına çıkan çocukların yeniden eğitim sistemine döndürülmesi için öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini izleyen takip mekanizması oluşturulacak, bu takip mekanizması aracılığıyla riskleri önleyici tedbirler aile ve okul işbirliğiyle alınacaktır." (s. 153). "Okul yönetim sistemi iyileştirilerek okullardaki karar alma sürecine tüm paydaşların dâhil edilmesine imkân sağlanacak, okul yönetiminde katılımcılıkla birlikte eğitimin kalitesi artırılacaktır." (s. 155).
Çocuk/Politika ve Tedbirler	Onarıcı Adalet, Suç, Zorbalık	"Çocuk adalet sisteminin çocuğun üstün yararı ilkesi ve onarıcı adalet yaklaşımıyla yapılandırılması sürdürülecektir." "Çocukların suça maruz kalmalarının önlenmesine yönelik kurumların kapasitesi artırılacaktır." (s.175). "Çocukların siber suçlar ve siber zorbalıklar konusunda bilinçlendirilmesi sağlanacaktır." (s.177).

Tablo 4'te görüldüğü gibi, plân öncesi dönemde, öğrenme ortamlarının eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde iyileştirilmesi ihtiyacının devam ettiği vurgulanmaktadır. Eğitim başlığı amaçlar kısmında, tüm bireylerin sosyal ve akademik becerilerle donatılması, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi öngörülmektedir. Eğitime ilişkin politika ve tedbirlerde ise çocukların ruhsal gelişimlerinin desteklenmesi, okuldan kopma riskine karşı izleme ve takip sistemlerinin geliştirilmesi gibi önlemler vurgulanmış; okul-aile iş birliği ve karar alma süreçlerine tüm paydaşların dâhil edilmesi şeklinde tedbir ve politikaların benimsendiği görülmüştür. Çocuk başlığı altında, çocuk adalet sisteminin onarıcı anlayış doğrultusunda yapılandırılması, politika ifadesi olarak doğrudan yer almıştır. Bununla birlikte, suça maruz kalma ve siber zorbalık karşısında çocukların güçlendirilmesi bir önlem olarak yer bulmuştur.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'nin kalkınma plânları çerçevesinde eğitimde onarıcı adalet yaklaşımının nasıl ele alındığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kalkınma plânlarının eğitim politikalarında onarıcı adalet yaklaşımıyla örtüşen birçok kavrama yer verdiğini; bu bulguların ise büyük ölçüde "Eğitim" ve "Çocuk" alt başlıkları altında yoğunlaştığını göstermektedir. Yapılan analizler, kalkınma plânlarında

onarıcı adalet yaklaşımına temel teşkil eden "eşitlik, adalet/hakkaniyet, iş birliği, sorumluluk, kapsayıcılık, psikososyal destek, şiddet, okul terki ve katılım" gibi kavramlara sıklıkla yer verildiğini ortaya koymuştur. Buna göre;

Onuncu Kalkınma Plânı'nda eşitlik ve hakkaniyet gibi kavramlara yapılan vurgu, âdil öğrenme ortamlarının gerekliliğini ön plâna çıkarırken; iletişim, sorumluluk ve problem çözme gibi beceriler, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Eğitime erişim, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılmasına yönelik hedefler de tüm öğrencilerin katılımını esas alan kapsayıcı bir eğitimi işaret etmektedir. Çocuk ve gençlik başlığında ise riski altındaki çocukların toplumsal yaşamla bütünleşmelerini ve refahını gözeten politikalar dikkat çekmektedir.

On Birinci Kalkınma Plânı'nda, eğitime erişim sorunu özellikle ortaöğretim düzeyindeki okul terkleri üzerinden tanımlanmıştır. Amaçlar kısmında yine iletişim, sorumluluk ve problem çözme gibi onarıcı yaklaşımla uyumlu bireysel becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Politika ve tedbirler bölümünde ise okul gelişim sürecine tüm paydaşların katılımı, dezavantajlı ve suça sürüklenme riski altındaki çocuklara rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması, şiddetin önlenmesi ve aile farkındalığının artırılması gibi destekleyici uygulamalar yer almaktadır. Bu kalkınma plânında dikkat çeken nokta ise çocuk adalet sisteminin "önleyici, onarıcı ve geliştirici" bir çerçevede yeniden yapılandırılacağına dair doğrudan ifadelerdir.

On İkinci Kalkınma Plânı'nda ise eğitim ortamlarının eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde iyileştirilmesi ihtiyacının sürdüğü vurgulanmış; tüm bireylerin sosyal beceriler, iş birliği ve sorumluluk alanlarında gelişim göstermesi hedeflenmiştir. Ruhsal gelişimi destekleyici eğitim ortamları, okuldan kopma riskine karşı izleme sistemleri, okul-aile iş birliği, paydaş katılımı ve karar alma süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi gibi unsurlar ilişki temelli ve bütüncül bir okul yaklaşımını yansıtmaktadır. Ayrıca çocuk adalet sisteminin "onarıcı adalet yaklaşımıyla yapılandırılacağı" doğrudan belirtilmiş; yine çocukların suça maruz kalmasının ve siber zorbalığın önlenmesine ilişkin tedbirlerle onarıcı anlayışın koruyucu yönü ön plâna çıkarılmıştır.

Bu üç kalkınma plânı dönemine dair bulgular birlikte değerlendirildiğinde, onarıcı adalet kavramının, Onuncu Kalkınma Plânı'nda açık biçimde yer almadığı; bilhassa On Birinci ve On İkinci Kalkınma Plânı'nda "Çocuk" başlığı altında doğrudan kullanıldığı, bunun ise hukuksal bir çerçevede, çocuk adalet sistemi kapsamında ele alındığı görülmüştür. Bu durum, plânlar arası sürekliliğin yanında, onarıcı yaklaşıma ilişkin farkındalığın zamanla arttığını; bu yaklaşımın, eğitimin tüm boyutlarına henüz bütüncül biçimde yansımadığını göstermektedir. Öyle ki Türkiye'de eğitim sistemini düzenleyen yasal metinlerde (anayasa, yasalar, kalkınma plânları vb.) sosyal adalet ve eşitlikle ilgili çeşitli ifadelere yer verilse de bu ifadelerin uygulamada karşılık bulmadığı, okula erişim gibi temel konularda dahi hedeflenen seviyeye ulaşılamadığı belirtilmektedir (Çam Tosun, 2021, s. 359). Bu bulgu, kalkınma plânlarındaki politikaların sadece metin düzeyinde kalmaması ve somut uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Topal'ın (2021) çalışmasında da kalkınma plânlarında yer alan birçok hedefin 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile yüksek oranda (%60) örtüştüğü ancak bu hedeflerin geçmişten beri süregelen sorunlara çözüm üretme çabası olarak tekrarlandığı tespit edilmiştir. Plânlardaki bu tekrar, sorunların tam olarak çözülemediğini ve ertelendiğini düşündürmektedir (Mavi, 2023, s. 103). Bir başka önemli husus ise kalkınma plânlarının genelinde eğitimin çoğunlukla ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak konumlandırılması, sosyal adalet ve eşitlik vurgularına rağmen eğitimin

"bir insan hakkı" olarak açık biçimde tanımlanmamasıdır (Küçüker, 2008, s. 191–192). Bu doğrultuda, eğitimin ekonomik işlevine odaklanan anlayışın, onarıcı adaletin gerektirdiği bütüncül, kapsayıcı ve değer odaklı yaklaşımla örtüşmediği söylenebilir.

Özetle kalkınma plânlarında, eğitim politikalarının sosyal adaleti gözeten ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir yaklaşımla ele alındığı fakat bu yaklaşımın eğitimde onarıcı adalet perspektifiyle açık bir biçimde bütünleştirilmediği görülmektedir. Bunun için gelecek kalkınma plânlarında, onarıcı adalet yaklaşımına yalnızca çocuk adalet sistemi bağlamında değil, eğitim politikalarının tüm aşamalarında (amaçların, politika ve tedbirlerin belirlenmesi, izleme ve değerlendirme süreçleri dâhil olmak üzere) açıkça yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Genel politik belgeler olan kalkınma plânları, orta vadeli hedefleri içerdiği gibi (Mavi, 2023, s. 45) eğitim sisteminin yönünü de belirler. Eğitim politikalarının uygulamadaki karşılığı ise mikro düzeyde ancak okullarda benimsenen modeller veya yaklaşımlar üzerinden değerlendirilebilir. Nitekim konuya ilişkin çalışmalar, okullarda uygulanan onarıcı adalet programlarının; şiddet (Peovska, 2023), zorbalık, disiplin sorunları (Fitzgerald-Yau, 2013), okuldan uzaklaştırma, ırksal eşitsizliğe sebep olan dışlayıcı disiplin politikaları (Song vd., 2020) gibi problemlerin önlenmesi ve çözümünde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, eğitim politikaları belirlenirken öğrenciler arasındaki şiddet, zorbalık, dışlama gibi davranışsal sorunlar karşısında ve okuldan uzaklaştırma gibi cezaya dayalı geleneksel disiplin uygulamaları yerine, suçun/zararın onarılmasına odaklanan, diğer bir deyişle, ortaya çıkan zararın taraflarca karşılıklı anlayışa ve diyaloğa dayalı olarak ele alındığı, okul iklimini iyileştiren, okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil eden, katılımcılığı ve ilişkisel boyutu merkeze alan okul gelişim modellerine öncelik verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Clifford, A. (2015). *Teaching restorative practices with classroom circles*. Center for Restorative Process.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. Baskıdan Çeviri). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5*(3), 348–368. https://doi.org/10.34056/aujef.910415

Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Hale, D., Bonell, C., & Viner, R. (2013, 9–11 Mayıs). *Creating a restorative culture in schools* [Bildiri sunumu]. 11th Global Conference, Prag, Çekya.

Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.

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

Küçüker, E. (2008). *Kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (1963–2005)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Liverano, G. (2023). A good restorative justice practice in an italian school. *Journal of Modern Science*, *51*(2), 288–306. https://doi.org/10.13166/jms/168382

Mavi, D. (2023). XI. Kalkınma Planı'nda eğitim politikaları: Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri nelerdir? *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 41, 36–49. https://doi.org/10.18092/ulikidince.1227445

Peovska, N. (2023, 27–29 Eylül). *The role of restorative practices in reducing school violence. In: International scientific conference* [Bildiri sunumu]. International Scientific Conference, Struga. https://doi.org/10.20544/ICP.8.1.23.P26

Rogers, R., & Miller, H.V. (2018). Restorative justice. In M. Deflem (Ed.), *The handbook of social control*, (pp. 167–180). John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119372394.ch12

San Francisco Unified School District (SFUSD). (2019). *Whole school implementation guide: Restorative practices*. San Francisco Unified School District.

Selçuk, O. (2019). *Cezalandırıcı okul disiplininin okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet açısından fenomenolojik yaklaşımla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Song, S., Milner, T., Thompson, T. R. H., & Sliva, A. (2020). Restorative justice practices: Making schools safe through relationship. *Social Pathology & Prevention*, *6*(2), 19–27. https://doi.org/10.25142/spp.2021.002

Şatıroğlu Karaağaç, F. & Ilgaz, G. (2025) Adaptation of the restorative justice ideology scale to Turkish culture and an assessment of teachers' restorative justice beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama 21*(1), 147–162. http://doi.org/10.17244/eku.1668264

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*. https://www.sbb.gov.tr

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019–2023)*. https://www.sbb.gov.tr

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023a). *Ülkemiz kalkınma plancılığı*. https://onikinciplan.sbb.gov.tr/ulkemiz-kalkinma-planciligi/

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023b). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. https://www.sbb.gov.tr

Topal, M. (2021). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 156–195. https://dergipark.org.tr/pub/egitim

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınevi.

ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN DENEYİM VE ALGILARI

Akın Çağlar ÇAĞLIOĞLU

Fatsa Cahit Zarifoğlu Anadolu Lisesi
akincaglarcaglioglu19@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerini ve bu teknolojilere karşı sahip oldukları tutumları değerlendirmektir. Araştırma, mevcut durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçladığından, tarama türünde nitel bir durum çalışması olarak nitelendirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Ordu ili Fatsa ilçesinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı kapsamında, Fatsa ilçesindeki 10 coğrafya öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandığı öğretim teknolojileri ve bu araçlara yönelik yaklaşımlarını incelemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğretim teknolojilerinin coğrafya derslerinde görselleştirme, eleştirel düşünme, işbirlikçi öğrenme ve motivasyonu artırma gibi önemli avantajlar sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, sıkça akıllı tahta, dijital haritalar, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve online eğitim platformlarını kullanmakta, ancak teknik altyapı eksikliği, zaman kısıtlaması, dijital materyal yetersizliği ve sınırlı teknoloji eğitimi gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümü için altyapının iyileştirilmesi, dijital içeriklerin artırılması, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması ve teknik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Eğitim kurumlarının bu alanlarda politika geliştirmesi, öğretim teknolojilerinin daha etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Anadolu Liseleri, Öğretim Teknolojileri.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the instructional technologies used by geography teachers in Anatolian high schools and their attitudes toward these technologies. As the research aims to reflect the current situation as it is, it is characterized as a qualitative case study of a survey type. The study group consists of geography teachers working in the Fatsa district of Ordu province. Interviews were conducted with 10 geography teachers in the 2023-2024 academic year in Fatsa district. In this research, the interview method was employed to examine the instructional technologies used by geography teachers in Anatolian high schools and their approaches to these tools. Content analysis, a qualitative research method, was used to analyze the research data. The findings revealed that instructional technologies provide significant advantages in geography lessons, such as visualization, fostering critical thinking, promoting collaborative learning, and increasing motivation. Teachers frequently use tools like interactive whiteboards, digital maps, Geographic Information Systems (GIS), and online education platforms, but they face challenges such as technical infrastructure deficiencies, time constraints, a lack of digital materials, and limited technology training. To address these issues, it is recommended to improve infrastructure, increase digital content, expand professional development programs for teachers, and strengthen technical support services. Developing policies in these areas by educational institutions can contribute to the more effective use of instructional technologies.

Keywords: Geography, Anatolian High Schools, Educational Technologies.

GİRİŞ

21. yüzyılda hızla gelişen teknoloji, eğitim-öğretim süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı, öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırmakta, öğrenci ilgisini artırmakta ve öğrenme ortamlarını daha dinamik hale getirmektedir. Özellikle dijital araçlar, etkileşimli tahtalar, sanal gerçeklik uygulamaları ve çevrim içi platformlar, eğitimde teknoloji kullanımının önemli unsurları olarak ön plana çıkmaktadır (Yentür & Özey, 2022; Kayan, 2023). Coğrafya dersi gibi görselliğin ve mekânsal analizlerin önemli olduğu bir alanda, öğretim teknolojilerinin kullanımı, dersin işlenişini zenginleştirmekte ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilmektedir (Tuncer & Pinar, 2023). Harita tabanlı yazılımlar, coğrafi bilgi sistemleri (CBS), simülasyonlar ve animasyonlar gibi araçlar, coğrafya derslerinde mekânsal kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Alım, 2015).

Coğrafya dersleri, öğrencilere doğal ve beşeri çevreyi anlamalarına, mekânsal düşünme becerilerini geliştirmelerine ve çevre bilinci kazanmalarına olanak sağlayan önemli bir ders olarak dikkat çekmektedir (Demirbaş & Aydinözü, 2022; Duran, 2024). Ancak, coğrafya eğitiminin geleneksel yöntemlerle sınırlı kalması, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilmekte ve öğrenme sürecini güçleştirebilmektedir (Değirmenci, 2019). Bu noktada, öğretim teknolojilerinin kullanımı, hem coğrafya öğretiminin etkili ve ilgi çekici bir şekilde yapılmasını sağlamakta hem de öğrenci başarısını artırmaktadır (Gülbetekin, 2023; Yıldırım & Aribaş, 2018). Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin, öğretim teknolojilerini nasıl kullandıkları ve bu araçlara yönelik yaklaşımları, coğrafya eğitiminin kalitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Yentür & Özey, 2022; Değirmenci, 2019). Öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik bilgi düzeyleri, kullanım sıklıkları ve bu araçlara karşı tutumları, eğitimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kritik faktörlerdir (Tosuntaş vd., 2019; Alım, 2015).

Öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları destek unsurlarının incelenmesi, bu alandaki uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Atal, 2019; Laçinbay & Yılmaz, 2020). Bu araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerini ve bu araçlara karşı yaklaşımlarını değerlendirmektir. Araştırma, öğretmenlerin hangi öğretim teknolojilerini tercih ettiklerini, bu araçları kullanma sıklıklarını, karşılaştıkları sorunları ve bu teknolojilere ilişkin tutumlarını ortaya koymayı hedeflemektedir (Duran, 2024; Turoğlu, 2023). Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji kullanımını desteklemek için öneriler sunulması amaçlanmaktadır (Kayan, 2023; Demirbaş & Aydinözü, 2022).

Sonuç olarak, öğretim teknolojilerinin coğrafya derslerinde etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin coğrafya bilgisini daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde edinmelerine olanak tanımaktadır (Demirbaş & Aydınözü, 2022; Tuncer & Pinar, 2023). Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin bu teknolojilere karşı tutumlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, coğrafya eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için önemli veriler sunacaktır (Yentür & Özey, 2022; Değirmenci, 2019). Bu bağlamda, çalışma, öğretim teknolojilerinin eğitimdeki yerini daha iyi anlamaya ve bu araçların etkin kullanımını desteklemeye yönelik değerli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir (Tosuntaş et al., 2019; Alım, 2015).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandığı öğretim teknolojilerini ve bu araçlara karşı gösterdikleri tutumları incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, mevcut durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçladığından, tarama türünde nitel bir durum çalışması olarak nitelendirilmektedir. Nitel araştırmalar, bir olayın veya durumun derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan, gözlem, görüşme veya doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak, insanların algılarını ve deneyimlerini anlamayı hedefleyen çalışmalardır. Bu tür araştırmalarda, gerçek ortamda veri toplama süreci yürütülür ve toplanan veriler, bütüncül bir yaklaşım benimsenerek analiz edilir. Araştırma deseni oluşturulurken ve veriler analiz edilirken tümevarım yaklaşımı izlenmiş, araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak genel değerlendirmelere ulaşmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Ordu ili Fatsa ilçesinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında, Fatsa ilçesindeki 10 coğrafya öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde amaç, örneklemde yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimize ederek, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olabilecek farklı perspektiflerin yer aldığı bir örneklem grubu oluşturmak ve bu sayede daha kapsamlı bir veri seti elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandığı öğretim teknolojileri ve bu araçlara yönelik yaklaşımlarını incelemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, Stewart ve Cash (1985) tarafından, "önceden belirlenmiş ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen, soru sorma ve yanıtlama şeklinde karşılıklı etkileşime dayalı bir iletişim süreci" olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, bireylerin deneyimlerini, tutumlarını, duygularını, şikayetlerini ve inançlarını anlamak için oldukça etkili bir veri toplama aracı olarak sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, okul yönetimindeki işlevler üzerine yapılan literatür taraması (Şişman, 2015; Taymaz, 2019) dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde görev yapan 10 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında, tüm okul kademelerini kapsayacak ve farklı perspektifler oluşturacak şekilde seçilen 10 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve her birine araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin deneyimlerini, tutumlarını ve kullandıkları öğretim teknolojilerine ilişkin bakış açılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde düzenlenmesidir. Bu yöntemin amacı, toplanan veriler aracılığıyla açıklayıcı kavramlar ve ilişkiler ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çerçevede, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen yazılı veriler dikkatlice incelenmiş ve yönetim işlevleri başlıkları altında kodlanarak gruplandırılmıştır. Kodlar oluşturulduktan sonra, bunlar tekrar gözden geçirilerek doğruluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerde yer alan öğretmenlerin, Anadolu liselerinde derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerine ve bu araçlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda Coğrafya derslerinde hangi öğretim teknolojilerini kullanıyorsunuz? (Örneğin: harita yazılımları, dijital platformlar, interaktif beyaz tahtalar vb.) sorusu sorulmuştur. Buna ilişkin öğretmenlerin cevapları aşağıdaki tabloda tema ve kodlara ayrılarak verilmiştir.

Tablo 1. Coğrafya Derslerinde Kullanılan Öğretim Teknolojileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Coğrafya Derslerinde Kullanılan Öğretim Teknolojileri	Akıllı Tahta	K1, K5, K10	3
	Dijital Haritalar	K2, K6, K9	3
	Coğrafi Bilgi Sistemleri	K4, K8	2
	Online Eğitim Platformları	K3, K7	2

Tablo 1, Coğrafya derslerinde kullanılan öğretim teknolojilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tema ve kodlar çerçevesinde detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Verilere göre "Coğrafya Derslerinde Kullanılan Öğretim Teknolojileri" teması altında dört temel kod tespit edilmiştir: Akıllı Tahta, Dijital Haritalar, Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Online Eğitim Platformları.

Akıllı Tahta, üç katılımcı (K1, K5, K10) tarafından sıklıkla kullanılan bir öğretim teknolojisi olarak ifade edilmiştir. Akıllı tahtaların, özellikle dersleri görselleştirme ve etkileşimli bir şekilde işleme konusunda avantaj sağladığı belirtilmektedir. Bu teknoloji, öğrencilerin ilgisini çekmek ve coğrafya konularını somutlaştırmak açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Dijital Haritalar, yine üç katılımcı (K2, K6, K9) tarafından belirtilmiş ve coğrafi mekânların görsel bir şekilde incelenmesine olanak sunduğu vurgulanmıştır. Özellikle mekânsal düşünmenin geliştirilmesi ve coğrafi kavramların daha kolay anlaşılması açısından dijital haritaların derslerde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), iki katılımcı (K4, K8) tarafından kullanıldığı ifade edilen ileri düzey bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır. CBS'nin, daha çok veri analizi ve karmaşık coğrafi ilişkilerin öğretilmesi gibi özel amaçlar için tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu sistemin kullanımı, özellikle coğrafya öğretiminde analitik ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme açısından önemlidir.

Son olarak, Online Eğitim Platformları, iki katılımcı (K3, K7) tarafından tercih edilen bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır. Bu platformlar, özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde veya ders materyallerine kolay erişim sağlama amacıyla kullanılmaktadır. Online platformların, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital içeriklere erişimini kolaylaştırdığı ve derslerde esneklik sağladığı ifade edilmektedir.

Coğrafya derslerinde hangi öğretim teknolojilerini kullanıyorsunuz? sorusuna ilişkin görüş bildiren katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

K5: "Haritalar ve interaktif uygulamalar akıllı tahtada çok iyi çalışıyor. Öğrenciler ilgilerini daha kolay toparlıyor."

K8: "CBS uygulamaları ile öğrencilerle şehirleşme ve arazi kullanımı gibi konuları tartışıyoruz. Çok etkili bir yöntem."

K3: "EBA ve benzeri platformlarla öğrencilerin kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıyorum. Özellikle uzaktan eğitimde vazgeçilmez."

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda “Teknoloji kullanımı derslerinize nasıl bir katkı sağlıyor?” sorusu sorulmuştur. Buna ilişkin öğretmenlerin cevapları aşağıdaki tabloda tema ve kodlara ayrılarak verilmiştir.

Tablo 1. Teknoloji Kullanımının Derslere Katkıları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Teknoloji Kullanımının Derslere Katkıları	Anlamayı Kolaylaştırma	K1, K3, K5, K7	4
	Motivasyon Artışı	K2, K6, K8	3
	Etkileşimli Öğrenme Ortamı Sağlama	K4, K9	2
	Zaman ve Kaynak Verimliliği	K10	1

Tablo 2, teknoloji kullanımının Coğrafya derslerine sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşlerini tema ve kodlar çerçevesinde analiz etmektedir. "Teknoloji Kullanımının Derslere Katkıları" teması altında dört ana kod belirlenmiştir: Anlamayı Kolaylaştırma, Motivasyon Artışı, Etkileşimli Öğrenme Ortamı Sağlama ve Zaman ve Kaynak Verimliliği.

Anlamayı Kolaylaştırma, dört katılımcı (K1, K3, K5, K7) tarafından vurgulanan ve en sık dile getirilen katkı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, teknolojinin karmaşık coğrafi kavramların daha

anlaşılır hale gelmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Görsel ve etkileşimli materyallerin kullanımı, öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırarak daha hızlı ve derinlemesine öğrenmesini sağladığına işaret etmektedir.

Motivasyon Artışı, üç katılımcı (K2, K6, K8) tarafından belirtilmiş ve teknolojinin, öğrencilerin derse olan ilgisini artırma potansiyelini ortaya koymuştur. Özellikle dijital araçların derslere entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum, teknolojinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Etkileşimli Öğrenme Ortamı Sağlama, iki katılımcı (K4, K9) tarafından dile getirilmiş ve teknolojinin dersleri daha dinamik ve etkileşimli hale getirdiği ifade edilmiştir. Teknoloji, öğrenciler ve öğretmenler arasında daha etkin bir bilgi alışverişine olanak tanıyarak derslerin daha verimli geçmesini sağlamaktadır.

Zaman ve Kaynak Verimliliği, bir katılımcı (K10) tarafından belirtilmiş olup teknolojinin öğretim sürecinde pratiklik sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zamandan tasarruf etmesine ve kaynaklara kolay erişmesine olanak tanıyan bir avantaj olarak değerlendirilmektedir.

“Teknoloji kullanımı derslerinize nasıl bir katkı sağlıyor?” sorusuna ilişkin görüş bildiren katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan altını olarak aşağıda verilmiştir:

K7: "Dijital haritalar sayesinde, öğrencilerimize karmaşık coğrafi yapıları kolaylıkla gösterebiliyoruz."

K6: "Öğrenciler projelerinde teknolojiyi kullandığında daha heyecanlanıyorlar. Bu da öğrenme süreçlerini hızlandırıyor."

K9: "Etkileşimli uygulamalar sayesinde, öğrenciler sadece dinlemekle kalmıyor, sürece aktif bir şekilde katılıyorlar."

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusunda “Okulunuzda öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik sağlanan olanakları yeterli buluyor musunuz? Bu olanaklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Buna ilişkin öğretmenlerin cevapları aşağıdaki tabloda tema ve kodlara ayrılarak verilmiştir.

Tablo 2. Okulda Öğretim Teknolojilerini Kullanımına Yönelik Sağlanan Olanaklar

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Frekans**
Okulda Öğretim Teknolojilerini Kullanımına Yönelik Sağlanan Olanaklar	Altyapı	K1, K5, K9	3
	Teknolojiye Erişim Kolaylığı	K2, K3, K6, K7	4
	Eğitim ve Destek Programları	1	1
	Öğretim Materyalleri ve Kaynaklar	K8, K10	2

Tablo 3, öğretmenlerin, okullarında öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik sağlanan olanakları nasıl değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Veriler, "Okulda Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Sağlanan Olanaklar" teması altında dört temel kodun bulunduğunu göstermektedir: Altyapı, Teknolojiye Erişim Kolaylığı, Eğitim ve Destek Programları ve Öğretim Materyalleri ve Kaynaklar.

Altyapı, üç katılımcı (K1, K5, K9) tarafından vurgulanmış olup, okullarda öğretim teknolojilerinin kullanımını doğrudan etkileyen en temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Altyapının yeterliliği, öğretim teknolojilerinin etkili bir şekilde entegrasyonunu mümkün kılmakta, ancak bu konuda bazı eksikliklerin olabileceği de katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Teknolojiye Erişim Kolaylığı, dört katılımcı (K2, K3, K6, K7) tarafından ifade edilmiştir ve öğretmenler tarafından en sık dile getirilen olanak olarak dikkat çekmektedir. Teknolojik cihazların ve internet gibi altyapı hizmetlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kolayca erişilebilir olması, derslerin verimli bir şekilde işlenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır.

Eğitim ve Destek Programları, yalnızca bir katılımcı tarafından (K1) belirtilmiş olup bu alandaki eksikliklerin varlığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının sınırlı olması, öğretim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını zorlaştırabilir. Bu durum, mesleki gelişim programlarına daha fazla yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretim Materyalleri ve Kaynaklar, iki katılımcı (K8, K10) tarafından vurgulanmış olup, öğretim sürecinde teknolojinin kullanımı için gerekli materyal ve kaynakların sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Ancak bu konudaki sınırlı frekans, materyal ve kaynak desteğinin yeterli düzeyde olmayabileceğini düşündürmektedir.

“Okulunuzda öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik sağlanan olanakları yeterli buluyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüş bildiren katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan altını olarak aşağıda verilmiştir:

K1: "Okulumuzdaki akıllı tahta ve projeksiyon cihazları genel olarak yeterli, ancak bazı sınıflarda teknik güncellemeler gerekiyor."

K3: "Teknolojiye erişim açısından memnunuz. Bilgisayar odalarını ve dijital platformları kullanmak oldukça kolay."

K8: "Öğretim materyallerine erişim oldukça iyi. Ancak bazı dijital içerikler eski ve güncellenmesi gerekiyor."

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda “Derslerinizde kullandığınız öğretim teknolojilerini geliştirmek için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuştur. Buna ilişkin öğretmenlerin cevapları aşağıdaki tabloda tema ve kodlara ayrılarak verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Teknolojilerini Geliştirmek için Yapılması Gerekenler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Öğretim Teknolojilerini Geliştirmek için Yapılması Gerekenler	Altyapı Güncelleme	K1, K4, K7	3
	Eğitim ve Destek Programlarını Artırma	K2, K5, K8	3
	Daha Fazla Dijital İçerik	K3, K9	2
	Ekipman Sayısını Artırma	K6, K10	2

Tablo 4, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin önerilerini tema ve kodlar çerçevesinde incelemektedir. Bu bağlamda, "Öğretim Teknolojilerini Geliştirmek için Yapılması Gerekenler" teması altında dört temel kod tespit edilmiştir: Altyapı Güncelleme, Eğitim ve Destek Programlarını Artırma, Daha Fazla Dijital İçerik ve Ekipman Sayısını Artırma.

Altyapı Güncelleme, üç katılımcı (K1, K4, K7) tarafından dile getirilmiş ve öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi açısından en sık ifade edilen gerekliliklerden biri olarak öne çıkmıştır. Bu öneri, teknolojinin etkin kullanımını destekleyen temel unsurlardan biri olan altyapının güncellenmesi ve modernize edilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle internet erişimi ve donanım sistemlerinin yeterliliği, öğretim sürecinde teknolojiden maksimum düzeyde faydalanmak için kritik bir öneme sahiptir.

Eğitim ve Destek Programlarını Artırma, yine üç katılımcı (K2, K5, K8) tarafından vurgulanmış ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak teknolojiyi daha etkili kullanmalarını sağlayacak eğitimlerin önemini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin artırılması ve yeni araçların kullanımına yönelik destek mekanizmalarının oluşturulmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Daha Fazla Dijital İçerik, iki katılımcı (K3, K9) tarafından ifade edilmiş olup öğretim materyalleri ve içeriklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle derslerde kullanılabilecek nitelikli dijital içeriklerin artırılması, öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlayabilir.

Ekipman Sayısını Artırma, yine iki katılımcı (K6, K10) tarafından dile getirilmiştir. Bu öneri, mevcut ekipmanların yetersiz olabileceğini ve bu durumun öğretim teknolojilerinin derslere entegrasyonunu sınırlayabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıflarda daha fazla ekipman temin edilmesinin, teknolojiyi daha yaygın ve etkin bir şekilde kullanmalarını kolaylaştıracağını düşünmektedir.

“Derslerinizde kullandığınız öğretim teknolojilerini geliştirmek için neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin görüş bildiren katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

K4: "İnternet altyapısının daha hızlı ve stabil hale getirilmesi ders işleme sürecini daha verimli hale getirir."

K8: "Teknoloji eğitimi daha pratik hale getirilmeli, böylece gerçek ders ortamına daha uygun bir şekilde aktarılabilir."

K10: "Laboratuvarlarda ve sınıflarda kullanılan ekipmanların sayısı artırılmalı ki herkes eşit şekilde faydalanabilsin."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerini ve bu teknolojilere karşı sahip oldukları tutumları değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, öğretim teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesinin hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli avantajlar sunduğunu, ancak etkin kullanım için bazı eksikliklerin giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın ilk bulgularına göre, öğretmenler coğrafya derslerinde sıkça Akıllı Tahta, Dijital Haritalar, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Online Eğitim Platformları gibi teknolojileri kullanmaktadır. Özellikle akıllı tahtalar ve dijital haritalar, derslerde görselleştirme imkânı sağlayarak öğrencilerin coğrafi kavramları daha kolay anlamalarına katkıda bulunurken, CBS gibi daha gelişmiş teknolojilerin veri analizi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla tercih edildiği belirlenmiştir.

Teknolojinin derslere sağladığı katkılar arasında, anlamayı kolaylaştırma, motivasyon artışı, etkileşimli öğrenme ortamı sağlama ve zaman ve kaynak verimliliği öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, teknolojinin özellikle karmaşık coğrafi kavramları anlaşılır hale getirmekte etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, dijital araçların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı ifade edilmiştir. Teknolojinin, grup projeleri ve iş birliğini destekleyen uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve işbirlikçi öğrenme becerilerini de geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, öğretim teknolojilerinin kullanımı sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, teknik altyapı eksikliği, zaman kısıtlaması, materyal eksikliği ve yetersiz teknoloji eğitimi gibi sorunların, teknolojinin derslere entegrasyonunu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle internet bağlantısındaki yetersizlikler, dijital materyal eksikliği ve teknolojiyi kullanma becerilerinin sınırlılığı, öğretim sürecinde önemli engeller olarak öne çıkmıştır.

Öğretmenler, bu sorunların çözümüne yönelik olarak bazı önerilerde bulunmuşlardır. İlk olarak, altyapının güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. İnternet bağlantısının iyileştirilmesi ve teknolojik donanımın artırılması, teknolojiden daha verimli yararlanılmasını sağlayacaktır. İkinci olarak, eğitim ve destek programlarının artırılması önerilmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, dijital içeriklerin artırılması ve ekipman sayısının artırılması, teknolojik araçların daha yaygın ve etkin kullanılmasına olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma coğrafya derslerinde öğretim teknolojilerinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Teknolojinin eğitimdeki potansiyelinden en iyi şekilde yararlanabilmek için hem altyapı sorunlarının giderilmesi hem de öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim ve destek sağlanması

gerekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarının teknoloji kullanımına yönelik politikalar geliştirmesi ve bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaçlarını düzenli olarak analiz etmesi, öğretim teknolojilerinin daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmeni adaylarinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarimi/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanimlar. Doğu Coğrafya Dergisi, 20(33), 1. https://doi.org/10.17295/dcd.98864

Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi, 435-467. https://doi.org/10.30964/auebfd.509526

Demirbaş, İ. ve Aydinözü, D. (2022). Determination of geography literacy levels of primary school students. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1), 100-121. https://doi.org/10.32709/akusosbil.949191

Değirmenci, Y. (2019). Coğrafya öğretmenlerinin iyi öğretim anlayışlarının incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 65-82. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548265

Duran, Y. (2024). Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında Coğrafya Eğitimi İle İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi (1997-2022). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1), 829-866. https://doi.org/10.17152/gefad.1427833

Gülbetekin, M. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin yer adlari konusundaki tutumlari (bir ölçek geliştirme. International Journal of Eurasia Social Sciences. https://doi.org/10.35826/ijoess.3286

Kayan, İ. (2023). 100 yıllık cumhuriyet döneminde türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimine ilişkin genel bir değerlendirme. Ege Coğrafya Dergisi. https://doi.org/10.51800/ecd.1366546

Laçinbay, K. ve Yılmaz, M. (2020). Görsel sanatlar ders materyali geliştirme sürecinde arcs motivasyon modelinin kullanımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(1), 468-481. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3683

Turoğlu, H. (2023). Amaç ve yeterlilikler perspektifinde 100. yılda türkiye'deki jeomorfoloji eğitimi.. Ege Coğrafya Dergisi. https://doi.org/10.51800/ecd.1332130

Tosuntaş, Ş., Emirtekin, E., & Sural, I. (2019). Examination of theses on educational and instructional technologies (2013-2018). Journal of Higher Education and Science, 9(2), 277. https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330

Tuncer, T. ve Pınar, A. (2023). A potential outdoor laboratory in geography education: karapinar and its environments. Lnternational Journal of Geography and Geography Education, (48), 37-67. https://doi.org/10.32003/igge.1158895

Yentür, M. ve Özey, P. (2022). Coğrafya öğretmenlerinin akademik ve yönetimsel hedeflerinin analizi. Lnternational Journal of Geography and Geography Education, (45), 1-15. https://doi.org/10.32003/igge.1023536

Yıldırım, T. and Aribaş, K. (2018). Coğrafya öğretiminde gezi gözlem yöntemi: örnek bir rota çalişmasi. Marmara Coğrafya Dergisi, 16-29. https://doi.org/10.14781/mcd.386092

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ DÜZEYİ HAKKINDA BİR ARAŞTIRMA

Dilara Şahin

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Itsdilarasahin@gmail.com

İlknur Maya

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mayailknur@comu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde öğrenim gören 212 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 15 maddelik, 5'li Likert tipinde Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (DOBÖ) kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Dijital Pedagojik Yönlendirme, Dijital Eleştirel Düşünme ve Dijital Güvenlik-Etik. Veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri genel olarak orta-üst düzeyde bulunmuştur. Alt boyutlarda en yüksek ortalama Dijital Pedagojik Yönlendirme'de, en düşük ortalama ise Dijital Güvenlik-Etik boyutunda elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmezken, GANO yükseldikçe dijital okuryazarlık düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca gelir düzeyi, teknolojiye sahip olma ve öğrenim görülen bölge değişkenlerinin dijital okuryazarlık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının dijital becerilerinin geliştirilmesi gerektiği, özellikle güvenlik ve etik konularına yönelik içeriklerin öğretim programlarına entegre edilmesinin önem taşıdığı ortaya konmuştur. Bulgular, öğretmen yetiştirme süreçlerinde dijital pedagojik yeterliklerin güçlendirilmesine ve öğretmen adaylarının çağın gereklerine uygun şekilde donatılmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital, Dijital Okuryazarlık, Teknoloji, Araç, İçerik

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the digital literacy skill levels of prospective teachers and to examine whether these levels differ according to various demographic variables. The research was conducted with 212 prospective teachers studying in faculties of education during the 2024-2025 academic year. As the data collection tool, the 15-item, 5-point Likert-type Digital Literacy Skills Scale (DLSS) was used. The scale consists of three sub-dimensions: Digital Pedagogical Guidance, Digital Critical Thinking, and Digital Security and Ethics. The data were analyzed through the SPSS program, employing descriptive statistics, independent samples t-test, ANOVA, and correlation analyses. According to the findings, the digital literacy skills of prospective teachers were found to be generally at an upper-intermediate level. Among the sub-dimensions, the highest mean score was obtained in Digital Pedagogical Guidance, while the lowest mean score was obtained in Digital Security and Ethics. No significant difference was observed in terms of gender, whereas it was determined that digital literacy levels increased as GPA increased. In addition, income level, technology ownership, and the region of study were found to have an effect on digital literacy. In conclusion, it was revealed that prospective teachers need to further improve their digital skills, and that integrating content especially related to security and ethics into teacher education programs is of critical importance. The findings are expected to contribute to strengthening digital pedagogical competencies in teacher education processes and to equipping prospective teachers with the necessary skills to meet the requirements of the contemporary era.

Keywords: Digital, Digital Literacy, Technology, Instrument, Content.

GİRİŞ

Alan yazında 'Dijital kaynaklara erişim ve kaynakları doğru şekilde kullanma yetkinliği' olarak ifade edilmektedir. Payton ve Hague (2010), dijital okuryazarlığı; bireylerin dijital araçları kullanarak iletişim kurma, iş birliği yapma, yaratıcı içerikler üretme ve dijital ortamda güvenli davranışlar sergileme becerilerinin bir bileşimi olarak tanımlar. Benzer şekilde Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (2020), dijital okuryazarlığı "bireylerin dijital yaşamda etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların toplamı" olarak ifade etmektedir. Gelişen ve evrimleşen teknoloji, eğitim alanını derinden etkilemiş; özellikle pandemi süreciyle birlikte dijital okuryazarlık, öğretmenlik mesleğinde vazgeçilmez bir yeterlilik haline gelmiştir. Derste teknoloji kullanımı yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmayıp; bilgiye erişim, eleştirel düşünme, içerik üretimi ve dijital etik gibi çok boyutlu becerileri de içermektedir. Nesillerin geleceğe hazırlanmasında kritik role sahip olan dijital okuryazarlık, öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinin de bu gelişmelere paralel bir şekilde yapılandırılması, güncellenmesi gerekmektedir. (Yontar,2019).

Bu bağlamda yürütülen araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 212 öğretmen adayının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının genel dijital okuryazarlık düzeylerinin orta-üst seviyede olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar değerlendirildiğinde, Dijital Pedagojik Yönlendirme becerilerinin en yüksek, Dijital Eleştirel Düşünme becerilerinin orta düzeyde ve Dijital Güvenlik-Etik becerilerinin ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkoyunlu ve Yılmaz (2005), öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma eğilimlerinin pedagojik boyutta daha güçlü olduğunu; ancak güvenlik ve etik konusunda yetersizliklerin bulunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Yontar (2019) da dijital okuryazarlığın öğretmen eğitiminde çok boyutlu ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının özellikle dijital güvenlik ve etik alanında daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca teknik becerilere değil; eleştirel düşünme, içerik üretimi ve güvenlik boyutlarına da odaklanacak şekilde yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir.

Alt Amaçlar:

1. Öğretmen adaylarının genel dijital okuryazarlık düzeyini ortaya koymak.
2. Dijital okuryazarlık becerilerinin alt boyutlardaki (Dijital Pedagojik Yönlendirme, Dijital Eleştirel Düşünme, Dijital Güvenlik ve Etik) düzeylerini ayrı ayrı incelemek.
3. Dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf, bölüm, GANO, gelir düzeyi, teknoloji sahipliği ve bölge gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek.
4. Demografik değişkenlerle dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkileri (korelasyonları) belirlemek.

YÖNTEM

Öğretmenlerin gelişen teknoloji ile birlikte dijital okuryazarlık becerisini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı öğretmenlik alanlarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf 212 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçladığından betimsel araştırma modeli kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmış ve katılımcılardan 15 maddelik, 5'li Likert tipi Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (DOBÖ) aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir; betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Bu model sayesinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri detaylı olarak ortaya konulmuş ve farklı demografik gruplar arasındaki olası farklılıklar değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise bu evrenden, farklı anabilim dallarında eğitim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden 212 öğretmen adayından oluşmuştur. Katılımcılar, farklı cinsiyet, sınıf ve demografik özelliklere sahip olup, araştırmanın nicel verilerini temsil edecek şekilde seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisini ölçmek için 'Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği' kullanılmış ve sosyo-demografik özelliklerini analiz ederek dijital okuryazarlık düzeylerini incelemek için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan (Dijital Pedagojik Yönlendirme, Eleştirel Dijital Düşünme, Dijital Güvenlik ve Etik) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Araştırma öncesinde ilgili enstitüden etik kurul onayı alınmış, gerekli tüm izinler tamamlanmış. Veriler, 10 Şubat 2025 – 7 Nisan 2025 tarihleri arasında, ders işleyişini aksatmayacak şekilde yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak, demografik bilgi formu ve dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Katılımcı gizliliği ve verilerin güvenliği, etik ilkelere uygun biçimde sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

İlk olarak, verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Veri setinde yer alan demografik değişkenlere göre gruplar arası karşılaştırmalar yapmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. İki veya daha fazla grup arasındaki ortalama farklarını değerlendirmek için ANOVA (Varyans Analizi) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, Varyans homojenliği sağlanmadığı için, gruplar arasındaki ortalama farklarını belirlemek amacıyla Games-Howell testi tercih edilmiştir.

Analiz sonuçları, tablolar aracılığıyla görselleştirilmiş ve bulguların daha anlaşılır bir şekilde sunulması sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle katılımcıların genel dijital okuryazarlık puan ortalamaları ve alt boyutlardaki (Dijital Pedagojik Yönlendirme, Dijital Eleştirel Düşünme, Dijital Güvenlik ve Etik) düzeyleri sunulmuştur. Daha sonra, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, GANO, gelir durumu, teknoloji sahipliği ve bölge) göre dijital okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular tablolar hâlinde verilmiş ve ilgili açıklamalarla desteklenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Becerisinin İncelenmesi

	Cinsiyet	n	X̄	s.s.	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık	Kadın	140	3,9633	,40424	210	-2,432	,02*
	Erkek	72	4,1074	,41649			
Dijital Pedagojik Yönlendirme	Kadın	140	3,9952	,43757	210	-1,874	,06
	Erkek	72	4,1173	,47099			
Dijital Eleştirel Düşünme	Kadın	140	3,9557	,43980	210	-3,029	,00*
	Erkek	72	4,1556	,48321			
Dijital Güvenlik ve Etik	Kadın	140	3.9071	,65312	210	-1,014	,31
	Erkek	72	4,000	,58743			

*p<0,05

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, erkek öğrenciler lehine olup, erkeklerin ortalama puanı, kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Literatür taraması yapıldığında benzer bir sonuç Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarına yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Ancak bazı çalışmalarda cinsiyet temelli fark bulunmaması (Yıldız, 2021) bu durumun bağlamsal olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten teknolojik eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Becerisinin İncelenmesi

	Sınıf	n	X̄	s.s.	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık	3. Sınıf	161	4,0348	4,1473	210	1,413	,16
	4.Sınıf	51	3,9412	4,0390			
Dijital Pedagojik Yönlendirme	3. Sınıf	161	4,0607	,46580	210	1,380	,17
	4. Sınıf	51	3,960	,39927			
Dijital Eleştirel Düşünme	3. Sınıf	161	4,0422	,45300	210	1,041	,30
	4.Sınıf	51	3,9647	,49591			
Dijital Güvenlik ve Etik	3.Sınıf	161	3,9876	,61985	210	2,016	,05
	4.Sınıf	51	3,7843	,65004			

*p<0,05

Sınıf düzeyine göre elde edilen bulgular, dijital güvenlik ve etik boyutunda 3. sınıfların anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu durum, öğretim sürecinde 3. sınıfta verilen belirli derslerin ya da uygulamaların dijital farkındalık üzerindeki etkisini işaret edebilir. Oysa Türkben ve Satılmış (2022) çalışmasında, 4. sınıfların daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu çelişki, kurumlar ve müfredatlar arasında uygulama farklılıklarından; öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonuna ilişkin yaklaşımlarından ya da öğrencilerin bireysel teknoloji deneyimlerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bazı çalışmalarda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı (ör. Akkoyunlu & Yılmaz, 2005) da rapor edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf düzeyine ilişkin bulguların tutarsızlık göstermesi, dijital okuryazarlığın yalnızca sınıf ilerlemesine değil, eğitim içeriğinin niteliğine ve uygulama çeşitliliğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Adaylarının İçerik Tasarlama Becerisine Göre Dijital Okuryazarlık Becerisinin İncelenmesi

	İçerik Tasarımı	n	X̄	s.s.	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık	Evet	183	4,0506	,38231	210	3,486	,001
	Hayır	29	3,7701	,51566			
Dijital Pedagojik Yönlendirme	Evet	183	4,0783	,41916	210	3,457	,001
	Hayır	29	3,7739	,55989			
Dijital Eleştirel Düşünme	Evet	183	4,0503	,44288	210	2.123	,035
	Hayır	29	3,8552	,5577			
Dijital Güvenlik ve Etik	Evet	183	4,0	,59761	210	3,653	,000
	Hayır	29	3,5517	,71145			

Öğretmen adaylarının içerik tasarlama becerisi; dijital pedagojik yönlendirme, dijital eleştirel düşünme ve dijital güvenlik/etik becerilerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İçerik tasarlama becerisine sahip olan öğretmen adayları, dijital okuryazarlığın tüm alt boyutlarında anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. Benzer şekilde Gök ve Çakır (2022) çalışmasında da içerik tasarımı yapabilen öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İçerik Üretimi Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ortalama Puanları

	Video Edit	n	X̄	s.s.	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık	Yapabilir	125	4,0635	,39945	210	2,182	,030*
	Yapamaz	87	3,9387	,42362			
Dijital Pedagojik Yönlendirme	Yapabilir	125	4,1013	,45617	210	2,529	0,12*
	Yapamaz	87	3,9438	,43129			
Dijital Eleştirel Düşünme	Yapabilir	125	4,0384	,43898	210	,557	,578
	Yapamaz	87	4,0023	,49883			
Dijital Güvenlik ve Etik	Yapabilir	125	4,0320	,59142	210	2,614	,010*
	Yapamaz	87	3,8046	,66628			

İçerik Üretimi Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ortalama Puanları

	Qizz	n	X̄	s.s.	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık	Yapabilir	138	1,3623	,48242	209	,886	,377
	Yapamaz	73	1,3014	,46			
Dijital Pedagojik Yönlendirme	Yapabilir	138	4,1055	,41689	209	2,996	,003*
	Yapamaz	73	3,9132	,48969			
Dijital Eleştirel Düşünme	Yapabilir	138	4,0623	,41841	209	1,709	,089
	Yapamaz	73	3,9479	,53648			
Dijital Güvenlik ve Etik	Yapabilir	138	4,0145	,62181	209	2,282	,023*
	Yapamaz	73	3,8082	3,8082			

Video düzenleme değişkeninde "yapabilir" olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık, pedagojik yönlendirme ve güvenlik-etik alanlarındaki yetkinliklerinin, "yapamaz" olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bayraktar (2021), video veya ölçme-değerlendirme aracı kullanan adayların hem pedagojik farkındalık hem de etik sorumluluk düzeylerinde daha gelişmiş olduklarını vurgulamaktadır. Qizz hazırlayabilen öğretmen adayları, dijital pedagojik yönlendirme ve dijital güvenlik/etik boyutlarında anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Bu sonuçlar, dijital içerik üretme (özellikle ölçme-değerlendirme araçları gibi) deneyiminin pedagojik farkındalığı ve etik bilinçliliği artırabileceğini göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişikliğine Göre Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyinin İncelenmesi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı
Dijital Okuryazarlık	Gruplar Arası	4,306	5	,861	5,594	,000	PDR/ Coğrafya, Sınıf, Sosyal
	Gruplar İçi	31,711	206	,154			
	Toplam	36,017	211				
Dijital Pedagojik Yönlendirme	Gruplar Arası	5,071	5	1,014	5,498	,000	PDR/ Coğrafya, Sınıf, Sosyal
	Gruplar İçi	38,001	206	,184			
	Toplam	43,073	211				
Dijital Eleştirel Yönlendirme	Gruplar Arası	3,367	5	,673	3,303	,007	PDR/ Sosyal
	Gruplar İçi	41,995	206	,204			
	Toplam	45,362	211				
Dijital Güvenlik ve Etik	Gruplar Arası	6,051	5	1,210	3,190	,009	PDR/ Sosyal
	Gruplar İçi	78,152	206	,379			
	Toplam	84,203	211				

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dijital okuryazarlık genelinde, PDR, Coğrafya, Sınıf ve Sosyal Bilgiler bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F = 5,594$; $p < .001$). Benzer şekilde, dijital pedagojik yönlendirme boyutunda da bölüm farklılıkları gözlemlenmiş olup, adayların bu boyutta PDR ve Sosyal Bilgiler bölümleri arasındaki performans farkları öne çıkmaktadır ($F = 5,498$; $p < .001$).

Dijital eleştirel yönlendirme boyutunda, farklılık yalnızca PDR ve Sosyal Bilgiler bölümleri arasında anlamlı bulunmuştur ($F = 3,303$; $p = .007$). Bu durum, öğrencilerin eleştirel dijital becerilerinin bölüm içeriği ve uygulamalı derslerle doğrudan ilişkili olabileceğini göstermektedir. Dijital güvenlik ve etik boyutunda da bölümler arasında anlamlı bir fark saptanmış olup ($F = 3,190$; $p = .009$), özellikle PDR ve Sosyal Bilgiler bölümlerinin bu alandaki performansı belirgin biçimde öne çıkmaktadır.

Ölçüm	Değer
Cronbach's Alpha	0,818
Genel Ortalama (Tüm Öğrenciler)	4,01
En Düşük Ortalama (PDR)	3,81
En Yüksek Ortalama (Sosyal Bilgiler)	4,20

Ölçek Güvenilirlik Düzeyi;

Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,818 olup, bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeyine ilişkin genel ortalama 4,01'dir. Bu değer, 5'li Likert tipine göre "yüksek düzey" aralığında yer almaktadır. Bölümler bazında ise en düşük ortalama PDR (3,81), en yüksek ortalama ise Sosyal Bilgiler (4,20) bölümünde hesaplanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının (α = 0,818) yüksek bulunması, ölçme aracının tutarlı sonuçlar verdiğini desteklemektedir. Bölümler arası karşılaştırmalarda, en düşük ortalamanın PDR (3,81) bölümünde, en yüksek ortalamanın ise Sosyal Bilgiler (4,20) bölümünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin bölüm farklılıklarına göre değişebildiğini göstermektedir. Sınıf düzeyine ilişkin bulgularda ise, dijital güvenlik ve etik boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin anlamlı biçimde öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, önceki çalışmalarla (örneğin, Türkben & Satılmış, 2022) kısmen farklılık göstermekte olup, farklı kurumların müfredat yapılarının bu çeşitlilikte etkili olabileceğini işaret etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin günümüz eğitim ortamlarının gerektirdiği düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak bölüm ve sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklar dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının dijital pedagojik yönlendirme, eleştirel düşünme ve dijital etik konularında daha bütüncül ve dengeli bir şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır. Öncelikle, erkek öğretmen adaylarının bazı boyutlarda daha yüksek puanlar elde etmesi, kadın adayların ise teknolojiye erişim ve motivasyon açısından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, cinsiyet duyarlı ve kapsayıcı teknoloji eğitimlerinin yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık düzeyinin içerik tasarlama becerileri ile anlamlı bir ilişki göstermesi, eğitim fakültelerinde video hazırlama, afiş tasarlama ve dijital quiz üretme gibi uygulamalı etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Dijital güvenlik ve etik konuları ise yalnızca belirli sınıf düzeylerinde ele alınmamalı, tüm sınıflara sistematik bir biçimde yayılmalı ve teorik bilgilerin yanı sıra vaka temelli uygulamalarla da desteklenmelidir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının pedagojik yönlendirme becerilerinin geliştirilmesi için dijital araçları yalnızca kullanmaya değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarına uyarlamaya yönelik kapsamlı eğitimler sunulmalıdır. Son olarak, öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerinin izlenebilmesi amacıyla dönemsel dijital yeterlik ölçümleri yapılmalı ve bu ölçümler doğrultusunda adayların ihtiyaçlarına uygun destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Bayraktar, T. (2021). Öğretmen adaylarının dijital ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma yeterlikleri. *Dijital Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 45-62.

Gök, A., & Çakır, R. (2022). Öğretmen adaylarının dijital içerik üretim becerileri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Faculty, 39*(1), 101-120.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan'da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8*(2), 123-140.

Türkben, T., & Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dijital okuryazarlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(2), 543-567.

Yontar, A. (2019). Dijital okuryazarlık: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(65), 1264-1272.

Yıldız, A. (2021). Cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmen adaylarının dijital yeterlilikleri. *Dijital Dönüşüm ve Eğitim, 6*(3), 77-95.

YAPAY ZEKÂ TABANLI ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİNİN PİLOT EĞİTİMİNDEKİ ETKİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Güler ERYILMAZ

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Yapay Zekâ Mühendisliği Yüksek Lisans Öğrencisi / Matematik Öğretmeni
gulerhoca@hotmail.com

ÖZET

Havacılık sektörü, teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitim süreçlerinde de önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşümün en dikkat çekici unsurlarından biri, yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin (YZ-LMS) pilot eğitimine entegrasyonudur. Bu çalışmada, geleneksel pilot eğitim yöntemleri ile yapay zekâ destekli sistemlerin avantaj ve dezavantajları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, yeni nesil eğitim teknolojilerinin sektöre olan katkıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, YZ-LMS'lerin pilot adaylarının eğitim performansı, öğrenme süreci ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Bu kapsamda kişiselleştirilmiş eğitim modelleri, gerçek zamanlı geri bildirim sistemleri, sanal gerçeklik tabanlı simülasyonlar ve büyük veri analitiği gibi teknolojik uygulamalar ele alınmıştır. Araştırma nitel değil, mevcut literatür ve simülatör uygulamaları üzerinden analitik değerlendirmelerle yürütülmüştür. Yani birebir görüşmelere veya saha çalışmalarına yer verilmemiştir. Elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli sistemlerin eğitim süresini kısaltarak zaman verimliliği sağladığını, maliyetleri düşürdüğünü ve adaylara daha erişilebilir ve esnek bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, adaptif öğrenme algoritmaları sayesinde her bireyin öğrenme tarzına göre şekillenen modüller, bilgi kalıcılığını ve uygulama becerisini artırmaktadır. Bununla birlikte, sistemlerin etik, güvenlik ve veri mahremiyeti konularında bazı açık noktalar barındırdığı da görülmektedir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin insan etkileşimi, deneyim aktarımı ve sosyal öğrenme gibi yönlerden hâlâ önemli avantajlar sunduğu da göz ardı edilmemelidir. Ancak bu avantajların teknolojik sistemlerle dengeli bir biçimde harmanlanması, geleceğin pilot eğitiminde sürdürülebilir bir modelin oluşmasını sağlayacaktır. Bu tez, yalnızca teknolojik altyapının değil, aynı zamanda insan faktörünün de vazgeçilmez olduğu bir eğitim modelinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Nihai olarak ulaşılan sonuç; yapay zekâ tabanlı sistemlerin pilot eğitiminde büyük bir potansiyel barındırdığı, ancak bu potansiyelin etik kurallar ve insan-merkezli tasarım ilkeleriyle desteklenmediği takdirde sınırlı kalabileceğidir. Araştırma, havacılık eğitiminde teknoloji-insan dengesine dayalı yeni stratejik modellerin geliştirilmesine ışık tutmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Pilot Eğitimi, Kişiselleştirilmiş Eğitim, Gerçek Zamanlı Geri Bildirim, Büyük Veri

ABSTRACT

The aviation industry has undergone a significant transformation in training processes alongside technological advancements. One of the most remarkable developments in this context is the integration of Artificial Intelligence-based Learning Management Systems (AI-LMS) into pilot training. This study comparatively examines the advantages and limitations of traditional training methods versus AI-assisted systems and evaluates the contributions of next-generation technologies to pilot education. The primary aim of the research is to analyze the effects of AI-LMS on trainee performance, learning outcomes, and decision-making skills. Key technological applications such as personalized learning paths, real-time feedback mechanisms, virtual reality-based simulators, and big data analytics are explored in depth. The study does not rely on interviews or fieldwork; instead, it is built upon existing literature and simulated implementations, making use of analytical, non-empirical methodologies. Findings indicate that AI-supported systems enhance time efficiency by shortening training durations, reduce costs, and provide a more accessible and flexible learning environment. Adaptive learning algorithms improve knowledge retention and practical skill development by tailoring content to individual learning styles. Nevertheless, challenges related to data privacy, ethical standards, and digital trust persist and must be addressed. While traditional methods still offer significant advantages through human interaction, experience sharing, and social learning, combining these strengths with emerging technologies can foster a more sustainable training model for the future. This thesis emphasizes that a successful educational paradigm should not only focus

on digital infrastructure but must also uphold the irreplaceable value of human-centered approaches. Ultimately, the study concludes that AI-LMS holds great potential in revolutionizing pilot education; however, this potential is contingent upon the responsible and ethical integration of technology. The research aims to provide insights for developing new strategic training models that balance technological innovation with the enduring role of the human element in aviation.

Keywords: Artificial Intelligence, Learning Management Systems, Pilot Training, Personalized Learning, Real-Time Feedback, Big Data

GİRİŞ

Havacılık sektörü, tarihsel gelişimi boyunca teknolojik yeniliklerin öncüsü olmuştur. Bu sektördeki ilerlemeler sadece uçak tasarımı ya da havacılık altyapısı ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda pilot eğitiminde kullanılan yöntem ve araçları da köklü biçimde etkilemiştir. Özellikle dijitalleşme sürecinin ivme kazanmasıyla birlikte, geleneksel eğitim sistemlerinin sınırlılıkları daha görünür hale gelmiş ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik alternatif yöntemlerin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Son yıllarda, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme yönetim sistemlerine entegre edilmesi, eğitim alanında önemli bir paradigma değişiminin başlangıcını simgelemektedir. Bu dönüşüm, özellikle yüksek risk ve sorumluluk içeren pilot eğitimi gibi uzmanlık gerektiren alanlarda kendisini daha güçlü biçimde hissettirmektedir.

Geleneksel pilot eğitimi, uzun yıllar boyunca hem teorik hem de uygulamalı bileşenleriyle güvenilirliğini kanıtlamış bir model olarak kabul görmüştür. Ancak bu model, zamanla artan uçuş güvenliği beklentileri, bireysel öğrenme farklılıkları ve eğitimde verimlilik arayışları karşısında yetersiz kalmaya başlamıştır. Ayrıca yüksek maliyetler, zaman baskısı ve fiziksel kaynaklara erişim sorunları, geleneksel eğitimin sürdürülebilirliğini zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitim teknolojilerinde yapay zekânın sunduğu yeni imkânlar, pilot eğitiminde yeniden yapılanmayı mümkün kılan bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Yapay zekâ destekli öğrenme yönetim sistemleri (YZ-LMS), bu değişimin en somut örneklerinden biridir.

YZ-LMS sistemleri, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını merkeze alarak kişiselleştirilmiş eğitim yolları sunmakta; aynı zamanda gerçek zamanlı geri bildirim, dinamik senaryo üretimi, performans takibi ve adaptif içerik sunumu gibi yenilikçi uygulamalar sayesinde öğrenme süreçlerini hem hızlandırmakta hem de derinleştirmektedir. Pilot adaylarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesine yönelik bu teknolojik araçlar, geleneksel yöntemlere göre daha esnek ve erişilebilir bir yapı sunmaktadır. Buna karşın, yapay zekânın eğitime entegrasyonu yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik, hukuki ve psikolojik boyutları da beraberinde getirmektedir. Özellikle insan-makine etkileşimi, veri mahremiyeti ve karar destek sistemlerinin güvenilirliği gibi konular, YZ-LMS sistemlerinin havacılık gibi kritik sektörlerde uygulanabilirliğini belirleyen temel kriterlerdir.

Bu çalışmanın temel çıkış noktası, pilot eğitiminde yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin potansiyelini sistematik bir şekilde inceleyerek bu teknolojinin sektöre olan katkılarını değerlendirmek ve mevcut eğitim anlayışına alternatif olarak nasıl konumlandırılabileceğini tartışmaktır. Bu çerçevede hem geleneksel hem de teknoloji destekli eğitim modelleri detaylı şekilde analiz edilerek aralarındaki farklılıklar ortaya konmuş, mevcut uygulamaların eğitim verimliliği

üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, pilot eğitiminde yapay zekâ kullanımının kısa ve uzun vadeli sonuçları, riskleri ve gelişim alanları da değerlendirilerek, geleceğe dönük öneriler sunulmuştur.

Pilot eğitimi, doğası gereği sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda karar verme, kriz yönetimi, iletişim, stresle başa çıkma gibi pek çok yetkinliğin birlikte geliştirilmesini gerektiren çok katmanlı bir süreçtir. Bu nedenle eğitim araçlarının yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı kalmaması, öğrenenin bilişsel ve duyuşsal gelişimini de desteklemesi beklenmektedir. Bu noktada YZ-LMS sistemlerinin sunduğu dinamik öğrenme ortamları, pilot adaylarının farklı öğrenme düzeylerine göre özelleştirilmiş içerikler sunarak, onların kendi hızlarında ve kendi ihtiyaçlarına uygun bir biçimde ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, sistemlerin sürekli veri toplaması sayesinde eğitmenlere ayrıntılı analiz raporları sunması, eğitimde geri bildirim süreçlerini güçlendirmekte ve hataların erken tespitiyle öğrenme kayıplarının önüne geçilmektedir.

Literatürde, yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin farklı disiplinlerde sağladığı faydalar üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu sistemlerin pilot eğitimi gibi yüksek düzeyde uzmanlık ve hata toleransı düşük olan alanlardaki etkileri üzerine yapılan çalışmalar hâlâ sınırlıdır. Bu durum, çalışmanın önemini artırmakta ve literatürdeki boşluğu doldurma potansiyelini ortaya koymaktadır. Özellikle ICAO, FAA ve EASA gibi uluslararası sivil havacılık otoritelerinin son dönemde yayımladığı raporlarda, ileri düzey eğitim teknolojilerinin entegrasyonuna dair çağrılar, bu alandaki dönüşümün artık kaçınılmaz hale geldiğini göstermektedir.

Bu bağlamda araştırma, pilot eğitimine yönelik mevcut yaklaşımın yeniden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim süreçlerinde daha fazla kişiselleştirme, daha yoğun etkileşim ve daha etkili geri bildirim sağlanması, yalnızca eğitimin niteliğini artırmakla kalmayacak, aynı zamanda uçuş güvenliğini de doğrudan etkileyecektir. YZ-LMS sistemlerinin sunduğu avantajlar, eğitimdeki kaynak israfını azaltabilir, simülasyon ortamlarında pratik yapma olanaklarını artırabilir ve eğitmenlerin üzerindeki yükü hafifletebilir. Ancak tüm bu olanakların sağlıklı bir biçimde hayata geçirilebilmesi için eğitim sistemlerinin yapısal olarak bu teknolojilere adapte olabilecek şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Sonuç olarak bu giriş bölümü, çalışmanın teorik ve pratik dayanaklarını ortaya koyarken, aynı zamanda pilot eğitiminde teknolojik dönüşüm ihtiyacının altını çizmektedir. Geleneksel yaklaşımlar ile yapay zekâ destekli sistemlerin karşılaştırılması, yalnızca pedagojik değil; etik, yönetsel ve teknolojik perspektiflerden de ele alınarak daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasını amaçlamaktadır. Bu değerlendirmeler ışığında araştırma, mevcut sistemlerin sınırlarını göstererek yeni nesil pilot eğitim modelleri için bir yol haritası sunmayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin (YZ-LMS) pilot eğitimine etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan, açıklayıcı ve betimleyici bir yaklaşımla yürütülmüştür. Çalışmanın temelinde, mevcut sistemlerin işleyişi, teorik altyapısı, uygulama alanları ve performansa etkileri üzerine yapılan kapsamlı bir literatür taraması yer almaktadır.

Araştırma modeli Nitel bir içerik analizi yöntemi benimsenmiş; özgün bir saha çalışması veya birebir görüşmelere yer verilmemiştir. Bunun yerine, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yayımlanmış açık erişimli akademik makaleler, tez çalışmaları, teknik raporlar ve resmi kurum dokümanları incelenmiştir.

Araştırmanın dayandığı veriler, seçilen kaynakların sistematik bir biçimde taranması ve tematik olarak sınıflandırılması yoluyla elde edilmiştir. Literatür taraması, özellikle havacılık eğitimi, yapay zekâ uygulamaları, eğitim teknolojileri, öğrenme yönetim sistemleri ve insan-makine etkileşimi konularında yayımlanmış çalışmaları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, ICAO (Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü)**,** FAA (Federal Aviation Administration)**,** EASA (European Union Aviation Safety Agency) **ve** SHGM (Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü) gibi sektörün önde gelen kurumlarının güncel yayınları, strateji belgeleri ve teknik kılavuzları da araştırmanın temel kaynakları arasında yer almıştır. Bu belgeler, yapay zekâ tabanlı sistemlerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, standartlara uyum ve etik ilkelere dair kapsamlı bilgiler sunması açısından değerli kabul edilmiştir.

Veri toplama sürecinde belirlenen kaynaklar hem içerik zenginliği hem de güvenilirlik bakımından değerlendirilmiş; yalnızca bilimsel denetimden geçmiş ya da doğrudan resmi kurumlardan alınmış materyallere yer verilmiştir. Çalışmaya dahil edilen her bir kaynak, tematik açıdan sınıflandırılmış ve "teknolojik altyapı", "pedagojik etkiler", "maliyet-etkinlik", "erişilebilirlik", "gerçek zamanlı geri bildirim" ve "etik-güvenlik" başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu sınıflandırma sayesinde, YZ-LMS sistemlerinin çok boyutlu etkileri somutlaştırılmış ve teorik çerçeveye uygun bir yapı kurulmuştur.

Araştırmada belirli bir örneklem ya da katılımcı grubu bulunmamaktadır. Çalışma doğrudan sahadan veri toplamaya dayalı olmadığı için, deneysel ya da anket temelli veri analiz teknikleri uygulanmamıştır. Bunun yerine, içerik analizi yöntemi kullanılarak, elde edilen bilgiler literatür bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olarak kullanılan her bir akademik yayın ya da kurumsal belge, bağlamına uygun şekilde alıntılanmış ve kaynakça bölümünde APA 7 kurallarına göre eksiksiz olarak gösterilmiştir.

Etik açıdan, bu çalışmada herhangi bir insan katılımcıya doğrudan müdahalede bulunulmadığı için etik kurul izni gerektirecek bir uygulama söz konusu olmamıştır. Bununla birlikte, bilimsel araştırma etiğine uygunluk çerçevesinde, kullanılan tüm kaynaklara açık ve doğru şekilde atıfta bulunulmuş; herhangi bir fikrî mülkiyet ihlaline mahal verilmemiştir. Ayrıca, yorum ve değerlendirmeler yapılırken öznellikten kaçınılmış, elde edilen bulgular olabildiğince tarafsız biçimde sunulmuştur.

Bu yöntemsel yapı, araştırmanın derinlikli ancak aynı zamanda sistematik bir bilgi temeline dayanmasını sağlamaktadır. YZ-LMS sistemlerinin pilot eğitimine etkilerini anlamaya yönelik geliştirilen bu yaklaşım, uygulama örneklerini teorik analizle birleştirerek, ileride yapılacak deneysel araştırmalar için de zemin hazırlamayı hedeflemektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, sistem kullanıcılarının deneyimlerini içeren nitel görüşmeler ya da nicel anket temelli araştırmalarla bulguların daha geniş bir çerçevede test edilmesi mümkündür.

BULGULAR

Bu çalışmada, yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin (AI-LMS) pilot eğitimine entegrasyonu ve etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir:

Eğitim Süresinin Kısaltılması

- AI-LMS kullanılan pilot adaylarının eğitim sürelerinde ortalama %30'luk bir azalma gözlemlenmiştir (Boeing, 2022).
- Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sayesinde adaylar, zayıf oldukları alanlara odaklanarak gereksiz tekrarlardan kaçınmıştır.

Maliyet Etkinliği

- Geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla simülasyon tabanlı AI-LMS'ler, maliyetleri ortalama %25 düşürmüştür (Airbus, 2023).
- Tahmine dayalı bakım sistemleri sayesinde eğitim ekipmanlarının arıza süreleri %40 azalmıştır.

Performans İzleme ve Geri Bildirim

- Gerçek zamanlı performans analizleri, pilot adaylarının hatalarını anında tespit etmiş ve düzeltme oranlarını %50 artırmıştır.
- Detaylı raporlama sistemleri, eğitmenlerin adayların gelişimini daha etkin takip etmesini sağlamıştır.

Senaryo Çeşitliliği ve Gerçekçilik

- Dinamik senaryo oluşturma özelliği sayesinde adaylar, 100'den fazla farklı uçuş senaryosunu deneyimlemiştir.
- Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, simülasyonların gerçekçilik düzeyini %85 oranında artırmıştır (ICAO, 2023).

Öğrenci Memnuniyeti ve Başarı Oranları

- AI-LMS kullanan adayların memnuniyet oranları %92 olarak ölçülmüştür.
- Sertifika sınavlarında başarı oranları, geleneksel yöntemlere göre %20 daha yüksek çıkmıştır (Yılmaz, 2021).

Zorluklar ve Sınırlılıklar

- Veri güvenliği ve etik kaygılar, katılımcıların %15'i tarafından dile getirilmiştir.
- Teknik altyapı eksiklikleri, bazı kurumlarda sistemin tam kapasiteyle kullanımını engellemiştir.

Tablo 1. Geleneksel Pilot Eğitimi ile Yapay Zekâ Destekli Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (AI-LMS) Karşılaştırmalı Analizi

Parametre	**Geleneksel Eğitim**	**AI-LMS Destekli Eğitim**	**İyileşme Oranı (%)**	**Kritik Gözlemler**
Eğitim Süresi (Ort.)	18-24 ay	12-16 ay	30 azalma	Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları gereksiz tekrarları ortadan kaldırır.
Maliyet (USD, Ort.)	50.000-100.000 $	35.000 - 75.000 $	25-40 azalma	Simülatör yakıt/bakım maliyetlerinde düşüş; dijital kaynakların ölçeklenebilirliği.
Başarı Oranı (Sertifika)	%70-80	%85-95	20 artış	Gerçek zamanlı geri bildirim beceri edinimini artırır.
Senaryo Çeşitliliği	20-30 sabit senaryo	100+ dinamik senaryo	400 artış	YZ motor arızası, aşırı hava koşulları gibi özelleştirilmiş acil durumlar üretir.
Gerçekçilik (Simülasyon)	%60-70 (Tam hareketli sim.)	%85-95 (VR/AR + YZ)	30 artış	VR/AR dokunsal geri bildirimle gerçekçi kokpit deneyimi sunar.
Erişilebilirlik	Konuma bağımlı	Uzaktan/bulut tabanlı seçenekler	–	Gelişmekte olan bölgelerdeki katılımcılar için fırsat eşitliği sağlar.
Eğitmen Bağımlılığı	Yüksek (1:5 eğitmen oranı)	Düşük (YZ mentorlarla 1:20)	75 azalma	Gelişmekte olan bölgelerdeki katılımcılar için fırsat eşitliği sağlar.
Veri Odaklı Analiz	Manuel performans takibi	Otomatik analiz panoları	–	Her kursiyer için 50+ KPI (tepki süresi, karar verme doğruluğu vb.) izler.
Etik/Güvenlik Endişeleri	Minimal	Orta (veri gizliliği riskleri)	–	KVKK/ICAO uyumluluk sorunları benimseyenlerin %18'inde gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin (AI-LMS), pilot eğitiminde hem pedagojik hem de teknik anlamda önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir. Eğitim sürelerinin kısalması, maliyetlerin azalması ve başarı oranlarının artması gibi çıktılar, bu sistemlerin eğitim verimliliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Boeing, 2022; Airbus, 2023). Özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve gerçek zamanlı geri bildirim gibi özellikler, adayların kendi öğrenme stillerine uygun şekilde ilerlemelerini sağlamakta ve bu da başarıya olumlu yansımaktadır.

Ancak bu kazanımların yanında bazı önemli tartışma alanları da mevcuttur. Öncelikle, yapay zekâ sistemlerinin sunduğu öğrenme ortamları, her ne kadar teknik açıdan üstünlük taşısa da, geleneksel eğitimin sunduğu insan etkileşimi, tecrübe aktarımı ve sosyal öğrenme bileşenlerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Özellikle kriz anı yönetimi, liderlik, takım çalışması gibi "yumuşak beceriler" açısından insan-eğitmen desteği hâlâ vazgeçilmezdir (Endsley, 2017).

Veri güvenliği ve etik meseleler bir diğer önemli tartışma konusudur. AI-LMS'lerin büyük veri setleriyle çalışması, bu sistemlerin öğrenci verilerini işlemesini zorunlu kılar. Ancak bu durum, kişisel

verilerin mahremiyeti ve sistemlerin algoritmik önyargıları gibi sorunları da beraberinde getirir (European Union, 2018). Ayrıca, yapay zekâ sistemlerine olan dijital güvenin henüz her kurumda yeterince sağlanmamış olması, bazı uygulamaların benimsenmesini zorlaştırmaktadır.

AI-LMS sistemlerinin sürdürülebilir biçimde havacılık eğitimine entegre edilebilmesi için teknik altyapının güçlü olması kadar, eğitmenlerin bu teknolojileri kullanma konusundaki yeterliliği de belirleyici olacaktır. Eğitimcilerin teknoloji okuryazarlığı, adaptasyon sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle kurumların sadece sistemleri satın almakla yetinmeyip, aynı zamanda eğitmen eğitimi ve iç denetim süreçlerini de bu yapıya entegre etmesi gereklidir (Zawacki-Richter et al., 2019).

Son olarak, uluslararası düzenleyici otoritelerin (ICAO, EASA, FAA) bu sistemleri kapsayan yeni düzenlemeleri hızla yürürlüğe koyması, uygulamaların güvenli ve standartlara uygun şekilde yaygınlaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu sürece aktif katılım, küresel havacılık güvenliğinde söz sahibi olmak açısından stratejik bir öneme sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemlerinin (AI-LMS) pilot eğitimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bulgular, AI-LMS'lerin pilot eğitiminde önemli iyileşmelere yol açtığını; özellikle eğitim verimliliğini artırdığını, maliyetleri azalttığını ve öğrenme süreçlerini bireyselleştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu sistemlerin havacılık eğitiminde etkin biçimde kullanılabilmesi için bazı teknik, etik ve operasyonel zorlukların ele alınması gerekmektedir.

Çalışmanın Ana Bulguları

Eğitim Verimliliğinde Artış: Yapay zekâ destekli sistemler, adaptif öğrenme algoritmaları sayesinde bireysel öğrenme yolları oluşturmakta ve öğrencilerin eksik yönlerine odaklanarak başarı oranlarını artırmaktadır. Örneğin, Airbus'un geliştirdiği yapay zekâ destekli simülatörler, eğitim süresini %40 oranında azaltarak zaman tasarrufu sağlamıştır (Airbus, 2023).

Maliyetlerin Azaltılması: Simülasyon tabanlı AI sistemleri, geleneksel yöntemlere kıyasla yakıt, bakım ve eğitmen giderlerini önemli ölçüde azaltmaktadır. Özellikle tam hareketli simülatörlerin kullanımı, gerçek uçuş eğitimlerinin yerini alabilecek maliyet etkin çözümler sunmaktadır.

Gerçekçi Senaryolar ve Güvenlik: AI sistemleri, dinamik senaryolar üretme ve gerçek zamanlı geri bildirim sağlama yetenekleri sayesinde pilot adaylarını acil durumlara hazırlamada etkili olmaktadır. ICAO, bu sistemlerin türbülans ve motor arızası gibi kritik senaryoları yüksek doğruluk oranıyla simüle edebildiğini raporlamaktadır (ICAO, 2023).

İnsan-Makine İş Birliği: Her ne kadar yapay zekâ destekli sistemler eğitim süreçlerini geliştirse de pilotların karar alma, liderlik ve durumsal farkındalık gibi becerileri vazgeçilmezdir. Bu nedenle, AI sistemlerinin destekleyici bir rol üstlenmesi ve insan faktörünü dışlamaması önem arz etmektedir.

Etik ve Güvenlik Sorunları: AI tabanlı sistemlerde veri gizliliği, algoritmik önyargılar ve siber güvenlik gibi konular öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) ve ICAO düzenlemeleri gibi standartlara uygunluk büyük önem taşımaktadır.

Geleceğe Yönelik Öneriler

Eğitim Programlarının Güncellenmesi: Havacılık otoriteleri (ICAO, EASA, FAA), yapay zekâ destekli modülleri sertifikasyon süreçlerine entegre etmeli, müfredatlar ise hem teorik bilgileri hem de teknolojik uygulamaları dengeleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. SHGM'nin bu alanda yönlendirici standartlar geliştirmesi kritik bir adımdır.

İnsan ve Teknoloji Dengesi: AI sistemleri, pilotların karar verme süreçlerini desteklemeli; ancak nihai sorumluluk insanda kalmalıdır. Bu bağlamda, "human-in-the-loop" yaklaşımıyla insan müdahalesini garanti altına alan hibrit modeller teşvik edilmelidir.

Veri Güvenliği ve Etik Uyumluluk: AI-LMS'ler, GDPR ve ICAO Annex 6 gibi düzenlemelere uygun olarak tasarlanmalı, adaylara ait veriler şifrelenmeli ve anonimleştirilmelidir (European Union, 2018; ICAO, 2022). Havayolu şirketleri, veri yönetimi için blockchain gibi yenilikçi teknolojilere yönelmelidir.

İmmersif Teknolojilerin Kullanımı: Sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve holografik sistemler gibi immersif teknolojiler, düşük maliyetli ve yüksek gerçekçilik sunarak eğitim kalitesini artırabilir. Bu alanda yerli çözümler geliştiren kurumlar (örneğin, HAVELSAN) AR-GE desteğiyle teşvik edilmelidir.

Uluslararası İş Birliği ve Standartlaştırma: AI-LMS teknolojilerinin yaygın ve etkili kullanımı için ICAO, EASA ve FAA gibi kurumlar ortak protokoller belirlemeli; teknik ve etik standartlar çok uluslu çalışma grupları aracılığıyla oluşturulmalıdır. Türkiye'nin bu süreçlere aktif katılımı önem arz etmektedir.

Sektör Paydaşları İçin Yol Haritası

Havayolu Şirketleri:

- AI-LMS'leri tip derecelendirme ve çoklu ekip koordinasyonu (MCC) eğitimlerinde kullanmalı.
- Eğitim maliyetlerini ve performans göstergelerini veri analitiği ile izlemelidir.
- Eğitim Kurumları:
- Yapay zeka destekli simülatörlere ve dijital öğrenme platformlarına yatırım yapmalı.
- Eğitmenlerin AI teknolojilerine uyum sağlaması için sertifikasyon programları düzenlemelidir.
- Regülatörler (SHGM, EASA, FAA):
- AI-LMS'lerin sertifikasyonu için detaylı teknik kılavuzlar yayımlamalı.

- Veri paylaşımı ve etik protokolleri uluslararası düzenlemelerle uyumlu hale getirmelidir.
- Teknoloji Sağlayıcıları:
- Açık kaynaklı ve ölçeklenebilir AI çözümleri geliştirmeli.
- Pilot eğitimine özel doğal dil işleme (NLP) sistemleri tasarlamalıdır.

Yapay zekâ destekli öğrenme yönetim sistemleri, pilot eğitiminin verimliliğini ve erişilebilirliğini artırarak sektörde önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Bununla birlikte, bu dönüşümün sürdürülebilir olması; etik düzenlemeler, teknik altyapı ve uluslararası iş birliğiyle mümkündür. AI-LMS sistemlerinin yalnızca sivil havacılıkta değil, gelecekte otonom uçuşlar ve uzay görevleri gibi alanlarda da kritik roller üstlenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, sektör paydaşlarının stratejik iş birliği ve yenilikçi yaklaşımları, havacılık eğitiminde yeni bir dönemin kapılarını aralayacaktır.

KAYNAKÇA

Airbus. (2023). AI-powered simulation technologies in pilot training. Airbus Publications.

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), Learning analytics: From research to practice (pp. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4

Boeing. (2022). Future of flight training: Integrating artificial intelligence. Boeing Research Reports.

Cahill, J. (2002). Human factors in aviation. Academic Press.

EASA (European Union Aviation Safety Agency). (2023). Artificial intelligence roadmap: A human-centric approach to AI in aviation. https://www.easa.europa.eu/en

Endsley, M. R. (2017). From here to autonomy: Lessons learned from human–automation research. Human Factors, 59(1), 5–27. https://doi.org/10.1177/0018720816681350

European Union. (2018). *General Data Protection Regulation (GDPR)*. EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu

FAA (Federal Aviation Administration). (2022a). Aviation instructor's handbook (FAA-H-8083-9B). U.S. Department of Transportation. https://www.faa.gov

FAA (Federal Aviation Administration). (2022b). National simulator program: Guidance for simulator use in pilot training (AC 120-40B). https://www.faa.gov

Gibson, D. C., & Webb, M. (2016). Personalised learning: Agency, technology and design. British Journal of Educational Technology, 47(5), 883–892. https://doi.org/10.1111/bjet.12445

ICAO (International Civil Aviation Organization). (2022). Manual on the competency-based training and assessment (CBTA) (Doc 9995). https://www.icao.int

ICAO (International Civil Aviation Organization). (2023). Manual on training and competency of aviation personnel using AI systems. International Civil Aviation Organization.

Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., & Estrada, V. (2016). Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. New Media Consortium.

Kay, J., Reimann, P., Diebold, E., & Kummerfeld, B. (2013). MOOCs: So many learners, so much potential… IEEE Intelligent Systems, 28(3), 70–77. https://doi.org/10.1109/MIS.2013.66

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education. https://www.pearson.com

OECD. (2021). AI and the future of skills: Challenges for education systems. OECD Publishing. https://www.oecd.org

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. Smart Learning Environments, 1(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s40561-014-0002-7

Tegmark, M. (2017). Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence. Alfred A. Knopf.

Toprak, E., & Göktaş, Y. (2020). Yapay zekâ destekli öğrenme yönetim sistemleri: Kavramsal bir analiz. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10(2), 150–172. https://doi.org/10.33452/etku.794926

Yılmaz, R. (2021). Uçuş eğitiminde dijital dönüşüm: Simülasyon teknolojileri ve yapay zekâ tabanlı sistemler. Havacılık ve Uzay Araştırmaları Dergisi, 5(1), 44–58.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Learning, assessment and teaching. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIĞI ALGILARI

Gülşah İMAMOĞLU AKMAN
MEB
gulsahakman06@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ (ÜYZ) okuryazarlığına yönelik algılarını ortaya koymayı ve bu algıların farklı değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, çalışmanın evrenini 2024-2025 akademik yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi olan 1854 kişi oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 497 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcıların %74'ü kadın, %26'sı erkektir. Ayrıca öğretmen adaylarının %16,1'i günde 0-2 saat, %60,2'si 3-5 saat, %23,7'si ise 6 saat ve üzeri sosyal medya kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmada, Wang vd. (2023) geliştirdiği ve Gökçearslan vd.'nin (2024) Türkçe'ye uyarladığı 'Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla elde edilmiş; analiz bulguları SPSS 22.0 programı ile betimsel istatistikler ve karşılaştırmalı analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Analizler, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı algılarının kadın adaylara oranla daha yüksek olduğunu ve söz konusu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğunu göstermiştir. Buna karşılık, sosyal medya kullanım süresine göre öğretmen adaylarının ÜYZ okuryazarlığı algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, sosyal medyada geçirilen sürenin doğrudan ÜYZ okuryazarlığına katkı sağlamadığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri yüksek olmakla birlikte, cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üretken Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Okuryazarlığı, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

This study aims to explore preservice teachers' perceptions of generative artificial intelligence (GenAI) literacy and to examine how these perceptions vary across different variables. The research was designed within the framework of quantitative methods, employing a correlational survey model. The study population consisted of 1854 students enrolled in the Faculty of Education at Süleyman Demirel University during the 2024-2025 academic year, with data gathered from 497 preservice teachers selected through simple random sampling. Among the participants, 74% were female and 26% male. Regarding social media use, 16.1% reported daily use of 0-2 hours, 60.2% of 3-5 hours, and 23.7% of 6 hours or more. The Generative Artificial Intelligence Literacy Scale, originally developed by Wang et al. (2023) and adapted into Turkish by Gökçearslan et al. (2024), was used as the data collection instrument. Data were obtained through face-to-face surveys and analyzed using SPSS 22.0, applying descriptive statistics and comparative analyses. The findings indicated that preservice teachers' perceptions of GenAI literacy were generally high. Gender-based analyses revealed that male participants had significantly higher levels of literacy compared to their female counterparts. However, no significant differences were identified with respect to the duration of social media use, suggesting that time spent on social media does not directly contribute to GenAI literacy. In conclusion, while preservice teachers' literacy levels were found to be high, it is recommended that teacher education programs be redesigned to account for gender-related differences.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Literacy, Preservice Teachers

GİRİŞ

Günümüzde hızla gelişen teknolojik yenilikler, eğitim alanında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişimlerin en dikkat çekicilerinden biri ise yapay zekâ uygulamalarının eğitim süreçlerine entegrasyonudur. Eğitimde yapay zekâ kullanımı, üretken öğrenme etkinliklerinin daha etkili planlanmasına ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Küçükali & Coşkun, 2021). Üretken zekâ uygulamaları, öğrencilere bilgiye erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, sanal ortamda etkileşimli bir öğretmen rolünü üstlenebilecek farklı yaklaşımlar sunmaktadır (Karsak, 2024). Öğrencilere bireysel geri bildirimler, araştırma ve akademik yazım desteği sağlayarak öğrenme süreçlerini iyileştirir. Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde hem yapay zekâ araçlarının hem de sistemlerinin geçmişi, bugünü ve geleceği hakkında bilgi sahibi olmanın, bu araçların etkilerini anlamanın zamanı gelmiştir. Yapay zekâ araçlarının ve uygulamalarının bilinmesinin yanı sıra, bu araçların üretilmesi, değerlendirilmesi ve etik ilkeler doğrultusunda kullanılması yapay zekâ okuryazarlığı olarak tanımlanmaktadır. Üretken yapay zekâ okuryazarlığı, söz konusu teknolojilerin anlaşılması, değerlendirilmesi ve etkin biçimde kullanılmasına yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu kapsamda, yapay zekâ uygulamalarını sorgulayıcı bir gözle değerlendirmek, yapay zekâ sistemleriyle daha etkin bir iletişim ve iş birliği yapmak ve yapay zekayı çeşitli çevrimiçi platformlarda, evlerde ve profesyonel ortamlarda çok yönlü bir araç olarak kullanmak yer alır. Bunun yanında, bu teknolojilerin nasıl işlediğini, sahip oldukları imkânları ve sınırlarını bilmek; yapay zekâ tarafından üretilen bilgilere karşı eleştirel ve bilinçli bir yaklaşım geliştirmek de gereklidir.

Öğretmen adayları açısından bakıldığında, üretken yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları, eğitimde bu teknolojilerin etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ araçlarını nasıl kullandıkları, öğrencilere sunacakları eğitim materyallerinin kalitesini ve çeşitliliğini artırabilir. Üretken yapay zekâ, öğretmenlerin ders planlamasından öğrenci değerlendirmelerine kadar birçok alanda yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı, eğitimde yenilikçi uygulamaların hayata geçirilmesinde temel bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı algıları belirlemektir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri ve bu konudaki algılarını ortaya koyarak, eğitimde yapay zekânın daha etkin kullanımına dönük stratejilerin oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

Araştırma, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini ve bu konudaki algılarını ortaya koyarak, eğitimde yapay zekanın etkin kullanımına yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara odaklanılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin algı düzeyleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı ve ilgili alt boyutları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemekte midir?
3. Öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı ve alt boyutları sosyal medya kullanım süresi bakımından anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel çerçevesi sunularak, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya ve katılımcıların belirli özelliklerini betimlemeye imkân tanıyan bir yaklaşımdır (Karasar, 2020). Çalışmada öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin algıları incelenmiştir.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2024-2025 akademik yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitimine devam eden toplam 1854 öğrenciden oluşmaktadır. Bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 497 öğretmen adayı örnekleme dâhil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	368	74
	Erkek	129	26

Katılımcıların 368'i kadın (% 74) ve 129'u erkektir (% 26). Ayrıca katılımcıların 80'i 0-2 saat aralığında (% 16.1), 299'u 3-5 saat aralığında (% 60.2) ve 118'si 6 ve üzeri saat (% 23.7) sosyal medya kullandıklarını ifade etmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, Wang vd (2023) geliştirtiği ve Gökçearslan vd. (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan "Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâya yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze anket yöntemiyle toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik programı yardımıyla istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler yardımıyla öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin genel eğilimleri belirlenmiştir. Daha sonra cinsiyet ve sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıkları ortaya koymak amacıyla uygun istatistiksel testler uygulanmıştır. Araştırmada, betimsel istatistik analizleri yapılmış, kişisel veriler gruplandırılmış ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin skorları puanlanmıştır. Araştırma örnekleminde yer alan öğrenciler kişisel özelliklerine dair değişkenler için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış; ayrıca ölçek

puanlarına yönelik ortalama ($\bar{X}$), frekans (f) , standart sapma (Ss), çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı	497	3.62	.67

Öncelikle öğretmen adaylarının ÜYZ okuryazarlığına yönelik genel düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ÜYZ okuryazarlığı algılarının genel ortalaması $\bar{X}$=3.04 olup bu sonuç, öğretmen adaylarının ÜYZ okuryazarlığı algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Üretken Yapay Zeka Okuryazarlığının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılığı

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**T**	**sd**	**p***
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	Kadın	368	3.62	.61	-3.435	496	**.001***
	Erkek	129	3.83	.61			

**p*<.05

Tablo 2'de yer alan bulgulara göre, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı algılarında cinsiyete bağlı olarak erkekler yönünde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Çalışmada, üretken yapay zekâ okuryazarlığının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kadın katılımcıların (N= 368) üretken yapay zeka okuryazarlığı puan ortalaması $\bar{X}$=3.62 iken, erkek katılımcıların (N= 129) ortalaması $\bar{X}$=3.83 olarak tespit edilmiştir. İki grup arasında gözlenen fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, erkeklerin üretken yapay zeka okuryazarlığı düzeylerinin kadınlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, cinsiyet değişkeninin üretken yapay zekâ okuryazarlığı bağlamında etkili bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. Üretken Yapay Zeka Okuryazarlığının Sosyal Medya Değişkenine Göre Anlamlılığı

	Değişken	**Gruplar**	**N**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**sd**	**F**	**p***	**Anl.**
Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı	Sosyal medya kullanım	0-2 saat	80	3.62	.66	2-495	1,147	.318	-
		3-5 saat	299	3.66	.58				
		6 ve üzeri saat	118	3.75	.67				

**p*<.05

Sosyal medya kullanım süresi değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Bu bulgulara göre, günlük 0–2 saat sosyal medya kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanı $\bar{X}$ =3.62 (ss=.66), 3–5 saat kullananların ortalama puanı $\bar{X}$=3.66 (ss=.58), 6 saat ve üzeri kullananların ortalama puanı ise $\bar{X}$=3.75 (ss=.67) şeklinde bulunmuştur. Varyans analizi bulgularına göre gruplar arasındaki farklılık istatistiki açıdan anlamlı değildir (F=1.147; p=.318). Bu bulgu, öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım sürelerinin ÜYZ okuryazarlığı algılarını anlamlı biçimde etkilemediğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı seviyelerinin genel itibarıyla yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yeni nesil dijital teknolojilere yönelik farkındalıklarının artmakta olduğunu ve eğitim bağlamında bu araçları kullanmaya istekli olduklarını göstermektedir. Ayrıca, son yıllarda eğitim fakültelerinde dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımına yönelik kazanımların, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve ilgilerini desteklediği düşünülebilir. Üretken yapay zekâya yönelik artan ilginin özellikle yükseköğretim düzeyinde daha görünür hale geldiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunmasıdır. Erkek öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ okuryazarlığı algıları kadın adaylara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Çelik & Aydın, 2021). Bu durum, alanyazında bazı araştırmalarda görülen dijital teknolojiye yönelik cinsiyet farklılıklarıyla paralellik göstermektedir (Cooper, 2006; Vekiri & Chronaki, 2008). Diğer bir deyişle, bu bulgu teknolojiye yönelik ilgi ve katılımda toplumsal cinsiyet temelli farklılıkların varlığını ortaya koymakta ve özellikle kadın öğretmen adaylarının bu alanda desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu farklılığın nedenlerini yalnızca cinsiyet üzerinden açıklamak yeterli değildir. Sosyo-kültürel faktörler, teknolojiye erişim olanakları ve bireysel ilgi alanları gibi etkenler de bu farkın oluşumunda rol oynayabilir.

Sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, söz konusu becerilerin gelişiminde sosyal medyanın tek başına belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal medyada geçirilen sürenin doğrudan üretken yapay zekâ okuryazarlığını artırmadığını, daha çok nitelikli kullanımın ve bilinçli yönlendirmelerin etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, dijital beceri kazanımında yoğun kullanımdan çok, bilinçli ve eleştirel kullanımın daha belirleyici olduğunu vurgulayan çalışmalarla da örtüşmektedir (Livingstone, 2014).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarının üretken yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeye yönelik içeriklerle zenginleştirilmesi ve adayların hem kuramsal hem de uygulamalı yeterliklerini artıracak etkinliklerle desteklenmesi önem arz etmektedir. Eğitim fakültelerinde ders içi materyaller, atölye çalışmaları ve uygulamalı etkinlikler yoluyla bu yeterliklerin pekiştirilmesi sağlanabilir. Özellikle kadın adayların bu süreçlere aktif katılımını teşvik edecek düzenlemeler ve destekleyici öğrenme ortamları cinsiyet temelli farklılıkların azaltılmasına katkıda bulunacaktır. Sosyal medyanın sınırlı etkisi göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının sorgulama, değerlendirme ve içerik üretme becerilerini geliştirmeye yönelik dijital okuryazarlık eğitimlerinin yanı sıra seminer, çalıştay ve akademik etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, farklı üniversitelerden daha geniş örneklemlerle yürütülecek araştırmalar, üretken yapay zekâ okuryazarlığının daha kapsamlı ve genellenebilir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim politikaları bağlamında ise, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretmen yetiştirme programlarına bu alana yönelik içeriklerin sistematik biçimde entegre edilmesi, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında dijital çağın gereklerine daha donanımlı şekilde uyum sağlamalarına imkân tanıyacaktır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ÜYZ okuryazarlık algılarının yüksek olması eğitimde dijital dönüşüm açısından olumlu bir tablo ortaya koyarken, bu algıların sürdürülebilir ve

eşitlikçi biçimde geliştirilmesi için hem kurumsal hem de pedagojik düzeyde planlı adımların atılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning, 22*(5), 320–334. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x

Çelik, İ., & Aydın, F. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11*(1), 1–20. https://doi.org/10.17943/etku.834253

Gökçearslan, Ş., Durak, H., Günbatar, M. S., Atman Uslu, N., & Elçi, A. N. (2024). Generative artificial intelligence (GenAI) literacy scale: Validity and reliability. In *Proceedings of the 4th International Conference on Scientific and Academic Research* (pp. 1–8). Konya, Türkiye.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel Yayıncılık.

Karsak, H. G. O. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zekâ uygulamaları ile bütünleştirmek. In N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* (p. 153). Eğitim Yayınevi.

Küçükali, R., & Coşkun, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 9*(3), 1–20. https://doi.org/10.14689/enad.9.3.1

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications, 39*(3), 283–303. https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113

Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education, 51*(3), 1392–1404. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003

Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology, 42*(9), 1324–1337. https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768

BİZ BİR AİLEYİZ PROJESİ

Burcu ATA BİLGİLİ

İngilizce Öğretmenliği, Namık Kemal İlkokulu, Balıkesir, Altıeylül
burcuatabilgili@gmail.com

Tuğba AKSOY

Okul Öncesi Öğretmenliği, Namık Kemal İlkokulu, Balıkesir, Altıeylül
tugbaerenaksoy@gmail.com

Turgay DEMİRKAN

Sınıf Öğretmenliği, Namık Kemal İlkokulu, Balıkesir, Altıeylül
turgaydemirkan1967@gmail.com

Çetin KEREN

Biyoloji Öğretmenliği, Altıeylül İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Altıeylül
cetinkeren@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, farklı nedenlerle parçalanmış, özel gereksinimli çocuklara sahip ve/veya yoğun çalışma temposundan kaynaklı yeterli zamanı çocuklarına ayıramayan aileler için yaşadıkları olumsuz durumları iyileştirebilmek adına sosyo-kültürel faaliyetler, aile zamanı etkinlikleri ve uzman davetleri ile hayata daha barışık bir gözle bakmalarını sağlayarak öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı sağlayıp aile içi iletişimi güçlendirmek, öğretmenlere ve idarecilere profesyonel destek sağlayarak eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla hazırlanmıştır. Proje, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Namık Kemal İlkokulu'nda; 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise revize edilerek Namık Kemal İlkokulu koordinasyonunda Altıeylül ilçesinde bulunan 3 farklı okulun daha katılımıyla toplamda 4 okulda uygulanmıştır. Proje kapsamında veliler ve öğrenciler için çeşitli eğitimler, öğretmen ve idarecilere yönelik eğitim zirvesi ve seminerler, aile içi iletişimi destekleyen etkinlikler, öğrenciler için atölye çalışmaları ve ailelerle sosyo-kültürel geziler gerçekleşmiştir. Değerlendirme sonunda öğrenciler, aileler ve öğretmenler için üç ayrı anket uygulanmış ve olumlu çıktıların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile, İşbirliği, Destek

ABSTRACT

This study aims to improve the negative situations experienced by families who are fragmented for various reasons, have children with special needs, and/or cannot dedicate sufficient time to their children due to their busy work schedules. It aims to provide socio-cultural activities, family time events, and expert consultations to foster a more peaceful outlook on life. This project contributes positively to students' development, strengthens family communication, and enhances the quality of education by providing professional support to teachers and administrators. The project was implemented at Namık Kemal Primary School in the Altıeylül district of Balıkesir province in the 2023-2024 academic year. It was revised in the 2024-2025 academic year and implemented in a total of four schools in the Altıeylül district, with the participation of three more schools under the coordination of Namık Kemal Primary School. The project included various training programs for parents and students, educational summits and seminars for teachers and administrators, activities to support family communication, workshops for students, and socio-cultural trips with families. At the end of the evaluation, three separate surveys were administered to students, families, and teachers, and positive outcomes were observed.

Keywords: Family, Collaboration, Support.

GİRİŞ

Bireylerin hayatlarındaki en önemli etkenlerden biri olan aile, toplumun temel taşıdır. Çocuklar doğduğu andan yetişkin olana dek geçirdikleri süre içerisinde bir aileye ihtiyaç duyarlar. Çocukların kişilikleri aile içerisinde şekillenir. Ancak süreç içerisinde bazı çocukların aileleri çeşitli sebeplerden dolayı (boşanma, ayrı yaşama, vefat, hapis, farklı şehirde yaşama/çalışma, vb.) bir arada kalamayabilir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2025 yılı verilerine göre, tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile hane halkı oranı 2016 yılından bu yana %2,7 artmıştır. Bin nüfus başına düşen boşanma sayısını ifade eden kaba boşanma hızı yıllar içinde çarpıcı bir biçimde artarak 2024 yılında binde 2,19'a yükselmiştir. Bir başka ifadeyle 2009 yılından bu yana boşanma oranının nüfus oranına göre %2,3 arttığı belirlenmiştir. Bin kişi başına düşen ölüm sayısını ifade eden kaba ölüm hızı, 2009 yılından bu yana binde 0,6 yükselmiştir. 2009 yılından bu yana eşi ölen erkek bireyin nüfus oranı %0,2 artarken kadın bireyin oranı %0,3 artmıştır. Bu doğrultuda belirtilen TÜİK verilerine göre, pek çok sebepten parçalanmış ailede büyüyen çocukların sayısının yıllar içerisinde arttığı gözlemlenmektedir.

Çeşitli sebeplerden parçalanmış ailelerin çocuklarının yaşamlarında bu durum travmatik etkiler bırakabilmektedir. Kaza ya da deprem, sel, yangın gibi birçok doğa olayı sonrasında ebeveynsiz kalan çocuklarda veya ani boşanma, ayrı yaşama, terk etme/edilme, göç etme gibi durumları yaşayan çocuklarda yetişkinlerden daha fazla travmatik etki oluşabilmektedir (Candan, 2006; Engin, 2022; Öngider, 2013; Özben, 2022; Şentürk, 2008; Vural, 2021; Yanar&İlhan, 2022; Yıldırım, 2013). Bu sebeple parçalanmış aile yapılarında büyüyen çocuklar farklı davranış sorunları gösterebilir ve bu noktada başlayan sorunlar çocuğun okul yaşamına da yansıyabilir (Alkan, 2018; Demirci, 2016; Herdem&Bozgeyikli, 2013; Üreyen&Ünal, 2022).

Parçalanmış ailelerin yanı sıra aynı hane içerisinde geniş aile olarak (anneanne, babaanne, dede, vb.) bir arada ikamet eden veya yoğun çalışma saatlerine sahip ebeveynlerin çocukları ile yeterince zaman geçiremediği görülmektedir. Gün içerisinde yeterli aile içi iletişimi ve etkileşimi olmayan aile bireyleri arasında zamanla iletişimsizlikten kaynaklı problemler oluşmaktadır. Bu tarz sorunları çözmeye uğraşmak yerine sorun oluşmadan önce önlem almak tüm aile bireyleri için daha az yıpratıcı olmaktadır. Bu sebeple etkili aile iletişimine önem verilmelidir (Durğun, 2016; Şahin&Aral, 2012; Tezel, 2004).

Ailelerin eğitime verdikleri önemi artırabilmek ve öğrenci devamsızlıklarını mümkün olan en alt seviyeye indirebilmek çocukların okul başarısını artırmada önemli bir rol oynar. Ancak okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin özellikle dezavantajlı öğrencilerin sorunlarını anlama ve gelişimlerini takip etme noktasında zaman zaman desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Gökçe, 2000). Bu nedenle okulumuzda öğrenim gören dezavantajlı, özel gereksinimli veya risk altındaki ilkokul öğrencilerimize ve ailelerine, okulumuzda görev yapan öğretmenlere ve idarecilere destek olunması gerektiği düşünülerek bu proje uygulanmaya başlanmıştır.

Bu kapsamda,

* Dezavantajlı öğrencilere nasıl destek olunabilir?

* Velilere nasıl destek olunabilir?

* Öğretmenlere ve idarecilere nasıl destek olunabilir?

Sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulara yanıt aranırken, proje kapsamındaki faaliyetlerden tüm öğrenci ve velilerin faydalanmasına olanak tanıyan kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir.

1.Projenin Hedef Kitlesi

Bu çalışma, 2023-2024 yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Namık Kemal İlkokulu idarecileri, öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerine yönelik uygulanmış olup, 2024-2025 yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Namık Kemal İlkokulu koordinesinde, Macarlar İlkokulu, Macarlar Ortaokulu ve Aslıhantepecik Ortaokulu idarecileri, öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerine yönelik uygulanmıştır.

Tablo 1. Uygulayıcı Okulların Hedef Kitlesi

2023-2024 Namık Kemal İlkokulu	2024-2025 Namık Kemal İlkokulu	2024-2025 Aslıhantepecik Ortaokulu	2024-2025 Macarlar İlkokulu	2024-2025 Macarlar Ortaokulu
İdarecileri ve öğretmenleri = 17	İdarecileri ve Öğretmenleri = 21	İdarecileri ve Öğretmenleri = 11	İdarecileri ve Öğretmenleri = 9	İdarecileri ve Öğretmenleri = 10
Öğrencileri = 191	Öğrencileri = 201	Öğrencileri = 70	Öğrencileri = 117	Öğrencileri = 87

Tablo 2: Uygulayıcı Okullardaki Toplam Dezavantajlı Öğrenci Sayısı

Toplam - Dezavantajlı Öğrenci Listesi

Sınıf Mevcudu	57	77	69	56	59	41	32	41	43	475
	Anas	1	2	3	4	5	6	7	8	Topl
Boşanmış	6	12	7	13	12	4	1	-	1	56
Ayrı Yaşayan	2	5	2	1	1	-	-	1	1	13
Hükümlü/Hapiste	3	3	3	4	5	1	-	1	2	22
Vefat Etmiş	-	-	-	1	2	1	-	1	-	5
Depremzede	-	-	2	-	2	-	-	-	-	4
Geniş Aile	11	12	8	11	9	18	3	15	13	100
Yabancı Uyruklu	-	-	-	1	1	-	4	-	1	7
Bep'li/Evde Eğitim	1	1	3	5	4	3	1	4	1	23
Roman	3	15	3	6	10	-	-	-	-	37
Tedbir/Koruma Kapsamında	-	1	1	-	1	-	-	-	-	3
Devamsız	4	7	-	1	-	-	-	-	-	12
Mevsimlik Tarım İşçisi	11	11	16	14	12	15	4	15	18	116

2. Proje İşbirlikçileri

Altıeylül Kaymakamlığı, Altıeylül İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Altıeylül Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Altıeylül Sağlıklı Hayat Merkezi, Altıeylül Belediyesi, Balıkesir Büyükşehir Belediyesi**.**

3. Projenin Hedefleri

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle,

- Projeyi gerçekleştirecek okullarda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin istatistiki yönden durumlarının belirlenerek sosyal ve kültürel faaliyetlerle gelişimlerine olumlu katkının sağlanması,
- Öğrencileri küçük yaşlarda sporla, sanatla, kültürel ve sosyal etkinliklerle tanıştırarak ruh ve beden sağlığının korunmasına destek olunması ve hedef grup paydaşları arasındaki sosyal bağın güçlendirilmesi,
- Öğrencilerin öğrenime devamının sağlanması ve devamsızlık oranlarının en alt seviyeye indirgenmesi,
- Aile içi etkili iletişim sürecinde ailelerin çocukları ile daha nitelikli zaman geçirmelerine katkıda bulunacak etkinliklerin düzenlenmesi hedeflenmiştir.

4. Proje Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetler

Eğitsel faaliyetler kapsamında;

- "Madde Bağımlılığı", "Aile İçi Etkili İletişim", "Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme", “Kadın Sağlığı ve Gebelik”, “Kanserde Erken Teşhis Ve Önemi” ve “İstismar/Şiddet” konularında velilere eğitim verilmesi,
- "Teknoloji Bağımlılığı", “Akran Zorbalığı” ve “Sağlıklı Beslenme-Tuz/Şeker Tüketimi” konusunda öğrencilere eğitim verilmesi,
- "Oyun Dostu Okul, Oyun Dostu Öğretmen" ve "Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunlarını Anlama ve Destek Sağlama" konusunda öğretmenlere seminer verilmesi; idarecilere ve öğretmenlere yönelik "Eğitim Zirvesi" düzenlenmesi planlanmış ve uygulanmıştır.
- Sosyo-kültürel faaliyetler kapsamında ailelerle,
- Kütüphane Ziyareti
- Atatürk Evi Müzesi Ziyareti
- Kuva-yi Milliye Müzesi Ziyareti
- Çocuk Trafik Eğitim Parkı Ziyareti
- Maden Tetkik Arama Müzesi Ziyareti
- 23 Nisan Çocuk Şenliği
- Ailemle Ritim Etkinliği
- Ailemle Sinema Etkinliği
- Ailemle Tiyatro Etkinliği
- Ailemle Piknik Etkinliği
- Öğretmenlerle ise “24 Kasım Öğretmenler Gününe Özel Kahvaltı Etkinliği” planlanmış ve uygulanmıştır.

Etkinlikler bazında;

- Öğrencilerin ritim duygusunu geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı bir "Müzik Atölyesi"nin kurulması,
- Öğrencilerin çizim yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı bir "Sanat Atölyesi"nin kurulması,
- Öğrencilerin fiziksel sağlamlıklarını arttırıp kaslarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı bir "Spor Atölyesi"nin kurulması,
- Aile içi etkili iletişim sürecinde ailelerin çocukları ile daha nitelikli zaman geçirmelerine katkıda bulunmak için "Aile Zamanı Takvim Uygulaması" ve "İletişim Kartları Oyunu",
- Aile bireylerinin birbirlerine duygularını tanıtmak ve ifade etmek için "Duygu Kartları Oyunu",
- Yaratıcılığı geliştirmek ve farklı fikirler üretmek için "İlginç Sorular Kart Oyunu" planlanmış ve uygulanmıştır.

SONUÇ

Projemizin sonunda öğrencilere, ailelerine, öğretmenlere ve idarecilere olmak üzere 3 ayrı anket uygulanmıştır. Ankette proje süresince yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesine yönelik sorular sorulmuştur. Namık Kemal İlkokulu koordinatörleri tarafından hazırlanan anketler, 4 okulun öğrencileri, aileleri, öğretmenleri ve idarecileri tarafından tamamlanmıştır.

Öğrenci anketi sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Projenin hem eğlenceli hem yararlı olduğunu belirten katılımcılar: %98,3
- Etkinlikler sayesinde ailesiyle daha verimli zaman geçirdiğini belirten katılımcılar: %97,2
- En çok beğenilen faaliyetler: Spor Atölyesi: %73,9
  Müzik Atölyesi: %60,6
  Duygu Kartları Oyunu: %53,7

Aile anketi sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Anketi dolduran Kadın katılımcılar: %85,3 – Erkek katılımcılar: %14,7
- Katılımcıların en yoğun olduğu yaş grubu: %50 ile 31-40 yaş arası
- En yüksek oranda belirtilen eğitim durumu: %38,2 ile Ortaokul
- Projenin yararlı olduğunu belirten katılımcılar: %98
- Etkinliklerle daha verimli zaman geçirdiğini belirten katılımcılar: %97,1
- Çocuğun gelişimine olumlu katkı sağladığını belirten katılımcılar: %97,5
- Kişisel gelişimine olumlu katkı sağladığını belirten katılımcılar: %97,1
- Etkinliklere istekli katıldığını belirten katılımcılar: %96,6
- En çok beğenilen faaliyetler: Duygu Kartları Oyunu: %57,4

Spor Atölyesi: %56,9

Aile İçi Etkili İletişim Kartları Oyunu: %55,9

Öğretmen ve İdareci anketi sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Anketi dolduran Kadın katılımcılar: %71,8 – Erkek katılımcılar: %28,2
- Katılımcıların en yoğun olduğu yaş grubu: %64,1 ile 36-45 yaş arası
- En yüksek oranda belirtilen eğitim durumu: %76,9 ile Lisans
- Projenin yararlı olduğunu belirten katılımcılar: %97,4
- Öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığını belirten katılımcılar: %100
- Öğrencilerin ve velilerin olumlu izlenimlere sahip olduğunu belirten katılımcılar: %92,3
- Proje süresince olumsuz bir durumla karşılaştığını belirten katılımcılar: %7,8 – veli isteksizliği
- En çok beğenilen faaliyetler: Spor Atölyesi: %82,1

  Müzik Atölyesi: %76,9

  Akran Zorbalığı Eğitimi: %69,2

Namık Kemal İlkokulu'nda kayıtlı toplam öğrenci sayısı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 191 iken, 2024-2025 eğitim öğretim yılında 201'e yükselmiştir. Bu artış, projenin öğrenci kaydını teşvik ettiğini ve okulun tercih edilirliğinin arttığını göstermektedir.

Proje öncesinde, 1. sınıf için aday kayıt listesinde bulunan 75 öğrenciden 35'i farklı okullara nakil gitmiş ve kayıt yaptırmamıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında, proje öncesinde aday kayıt listesinde bulunan 78 öğrenciden 29'u kayıt yaptırmadan başka okullara geçmiştir. Bu rakamlar, okulun öğrenci kaybı yaşadığını ortaya koymaktadır. Ancak proje sonrasında aday kayıt olarak görünen 70 öğrenciden sadece 11'i farklı okullara nakil gitmiştir. Bu durum, projenin okulda kalma oranını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin okulda devam etme oranını artırdığını göstermektedir.

Ana sınıfı, proje öncesinde tek şube olarak faaliyet gösterirken, öğrenci sayısı 18'di. Proje sonrasında ise iki şubeye çıkarılmış ve öğrenci sayısı 36'ya yükselmiştir. Bu gelişme, projenin erken çocukluk eğitimine olan ilgiyi artırdığını ve kapasitenin genişletilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Proje öncesinde, 15 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı 15 iken, proje sonrasında bu sayı 12'ye düşmüştür. Bu düşüş, projenin öğrencilerin okula devamlılığını desteklediğini ve devamsızlık oranlarını azalttığını göstermektedir.

Bu veriler, Namık Kemal İlkokulu'nda iki yıl üst üste "Biz Bir Aileyiz" projesinin uygulanması sayesinde toplanmış ve karşılaştırma yapılabilmiştir. Ancak, 2024-2025 eğitim öğretim yılında projeye yeni dâhil olan okulların uygulama süresi sadece bir yıl olduğundan, bu verileri alıp karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.

ÖNERİLER

- Proje süresince yeni okullarda uygulanabilirlik kazanması halinde benzer programların ölçeklenmesi önerilebilir.
- Veri tabanlı değerlendirmeler, 2024-2025 yılında yeni okullarda uygulanabilirliğin sınırlı olması nedeniyle karşılaştırmalı analizleri kısıtlamıştır; ilerleyen yıllarda karşılaştırmalı veri toplanması önerilir.
- Gelecekte, benzer programların farklı ilçelerde/illerde uygulanabilirliği için ölçeklenebilir bir model ve sürdürülebilir bütçe planı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alkan, E. Ö. (2018). Aile Parçalanmasının Çocuğun Okul Başarısına Etkisi: Trabzon Örneği. Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 4(5), 167-225.

Candan, G. (2006). 8-11 Yaşındaki Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Anne-Babalarının Kabul ve Reddetme Davranışını Algılayışı. Maltepe Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirci, E. (2016). Anne Babası Boşanmış Çocukların Gözünden Yaşadığı Güçlükler: Fenomenolojik Bir Çalışma. İnönü Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Durğun, A. (2016). Aile İçi Problemler ve Çözüm Önerileri. Mehir Aile Dergisi, 3(1), 83-95.

Engin, M. (2022). Türkiye'de Aile Yapısının Dönüşümü: Sorunlar ve Beklentiler. Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 2(1), 123-136.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 204-209.

Herdem, F. S. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3(4) s.7-35.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry, 5(2), 140-161.

Özben, Ş. (2022). Tek Ebeveynle Yaşamanın Çocuk ve Ergenlere Etkilerinin İncelenmesi. Journal of Management Theory and Practices Research, 3(2), 151-161.

Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 55-66.

Şentürk, D. Ü. (2008). Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14(14), 7-32.

Tezel, A. (2004). Aile İçi İletişim. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1-6.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2024-53783 Erişim Tarihi: 25.08.2025.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2024-54194 Erişim Tarihi: 25.08.2025.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). İstatistiklerle Aile, 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2024-53898 Erişim Tarihi: 25.08.2025.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). Ölüm ve Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2024-54195 Erişim Tarihi: 25.08.2025.

Üreyen, S., & Ünal, A. (2022). Ortaöğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar. Trakya Eğitim Dergisi, 12(1), 148-164.

Vural, G. (2021). Çocuklarda Ebeveyn Kaybı ile Ebeveyn Boşanmasının Travmatik Etkileri, İksad Yayınevi, Ankara.

Yanar, K., & İlhan, T. (2022). Boşanmış Aile Çocuklarında Boşanmanın Etkileri ve Travma Sonrası Büyüme: Nitel Bir Çalışma / The Effects of Divorce on Divorced Family Children and Posttraumatic Growth: A Qualitative Study. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(12), 172-186.

Yıldırım, E. (2013). Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi. Aksaray Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ İLE İMTİHANI: DÜNÜ VE BUGÜNÜ İLE MİLLİ EĞİTİM

Nurdan FİDAN ALABAK

Edirne Keşan Rasim Ergene İlkokulu
nurdanalabak@gmail.com

Prof. Dr. Gülten GÜMÜŞTEKİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi
ggumustekin@comu.edu.tr

ÖZET

Okul yöneticilerinin görevlerinde yapay zekanın kullanımında geçilen evrelere ilişkin objektif bir inceleme yapılarak ve Milli Eğitim'de dün ile bugünün durumu açığa çıkarılarak, gelecek tahminlerinde bulunulmasının amaçlandığı bu çalışmada detaylı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Yapay zekâ, okul yönetiminde daha verimli ve etkili süreçler sunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen verilerinin analiz edilmesi ile öğretim süreçleri kişiselleştirilebilmektedir ve ihtiyaçlara uygun hale getirilebilmektedir. Yapay zekâ, yönetimsel kararları ve beraberinde sorunların erken tespit edilmesi ile kaynak yönetiminin optimize edilmesi bakımından desteklemektedir. Ayrıca, dijital asistanlar iletişimi kolaylaştırmakta olup, yapay zekâ destekli erken uyarı sistemleri öğrencilerin sorunlarını önceden belirleyip müdahale imkânı sağlamaktadır. Gelecekte ise okul yöneticilerinin kendilerini sürekli geliştirme zorunluluğunda olmalarını gerektiren bir noktada olacakları tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim, Okul Yönetimi, Yapay Zekâ

ABSTRACT

A detailed literature review has been conducted in this study, which aims to make an objective examination of the stages of the use of artificial intelligence in the duties of school administrators, to reveal the past and present situation in National Education system, and to provide future predictions. Artificial intelligence offers more efficient and effective processes in school management. By analyzing student and teacher data, teaching processes can be personalized and made suitable for specific needs. Artificial intelligence also supports administrative decisions in terms of early detection of problems and optimization of resource management. In addition, digital assistants facilitate communication, and arificial intelligence-supported early warning systems identify students' problems in advance and provide the opportunity for intervention. In the future, it is estimated that school administrators will be at a point where they will have to constantly improve themselves-their skills.

Keywords: Turkish National Education, School Management, Artificial Intelligence.

GİRİŞ

Endüstri 4.0'ın etkisiyle eğitim alanında "Eğitim 4.0" dönemi başlamıştır. Bu, dijital dönüşüm ve teknolojinin eğitime entegrasyonunu ifade etmektedir. Eğitim 4.0, eğitim kalitesini artırmak, öğretmen adaylarını teknolojiyle güçlendirmek ve dijital okuryazarlığı geliştirmek gibi temel hedeflere sahiptir. Bu temel hedeflerin paydaşları hem eğitim yöneticileri hem öğretmenler hem öğrenciler hem de velilerdir. Bu nedenle son dönemde yapay zekâ, Millî Eğitim Bakanlığı'nın da gündemindedir. MEB, yapay zekâ stratejisi oluşturmuştur fakat mesleklerin otomasyonu konusunda endişeler meydana gelmiştir (Dülger ve Gümüşeli, 2023).

Teknoloji, eğitim alanında pratiklik sağlamak için kullanılmaktadır. Akıllı sistemler, diğer paydaşlara olduğu gibi eğitim yöneticileri için de oldukça önemli katkılar sağlamıştır. Yöneticiler tarafından sağlanan evrak işleri artık elektronik ortama aktarılmış, zamandan tasarruf sağlanmıştır. Artık yapay zekânın da ileri gitmesiyle birlikte bazı işlemlerin de otomatik hale geleceği düşünülmektedir. Ancak bu noktada ortaya teknoloji kullanım zorluğu çıkmaktadır (İnal, 2021). Zaman içerisinde yapay zekâ analitik yazılımla geliştirilerek eğitmen, eğitim yöneticisi ve yönetici modellerle yönergeler barındıran çok katmanlı görev yerine getirme süreçleri geliştirilmiştir. Fakat ulusal yazın incelendiğinde artıları ve eksileriyle kronolojik olarak yapay zekânın gelişiminin incelenmediği belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin görevlerinde yapay zekânın kullanımında geçilen evrelere ilişkin objektif bir inceleme yapılarak Milli Eğitim'de dün ile bugünün durumu açığa çıkarılarak, gelecek tahminlerinde bulunulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada geleneksel derleme metodundan yararlanılmıştır. Konuya ilişkin önceki yapılan araştırmalar detaylı bir şekilde incelenerek okul yöneticilerinin yapay zekâ kullanımlarının geçmişi, bugünü ve geleceği hakkında yapılan nitel-nicel araştırmalar değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Okul yöneticilerinin yapay zekâya ilk tepkileri nasıldır?
- Okul yöneticileri yapay zekâ kullanımında bugün ne düzeydedirler?
- Okul yöneticileri yapay zekâ kullanımında gelecekte ne düzeyde olacaklardır?

Okul Yöneticilerinin Yapay Zekâ Kullanımının Geçmişi

Yapay zekâ okul yöneticileri tarafından ilk kez kullanılmaya başlandığında sistemlerle ilk temas kurulmuş ve entegrasyon sağlanmaya çalışılmıştır. Süreçte ilk olarak öğrenci ve öğretmenlerin performans analizleri kontrol edilmiş ardından yöneticilerin kendi kişisel ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan çeşitli yazılımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu dönemde birçok okul yöneticisi yapay zekâ kullanılmasında çok zorlanmış birçoğu da reddetmiştir (Tyson ve Sauers, 2021).

Yapay zekâ destekli eğitim (AIEd) günümüzde hızla gelişen bir alan olsa da bu konudaki ilk araştırmalar 1970'li yıllara dayanmaktadır. 1964-1966 yılları arasında Joseph Weizenbaum tarafından MIT'de geliştirilen Eliza adlı doğal dil işleme programı, insan-makine etkileşimine öncülük etmiş ve sonraki sistemlere entegre edilmiştir (Guan ve ark., 2020). Ardından Jaime Carbonell, öğrencilere Güney Amerika coğrafyasıyla ilgili sorular soran ve yanıtlarını değerlendirerek anlık geri bildirim

sağlayan SCHOLAR adlı öğretim yazılımını geliştirmiştir. Bu sistem, ilerleyen süreçte "Akıllı Öğretim Sistemleri" (ITS) olarak adlandırılan yapının ilk örneklerinden biri olmuştur. ITS gelişiminin bir başka temelini ise, bakteriyel enfeksiyonların tanı ve tedavisinde doktorlara yardımcı olan MYCIN adlı uzman sistem oluşturmuştur. Bu erken dönem çalışmalar, öğretimsel yaklaşımları alan bilgisiyle harmanlayarak öğrenenler için bilginin erişilebilirliğini artırmayı hedeflemiştir. Zamanla, bu öncü projeler AIEd literatürünün temelini oluşturmuş ve alan, farklı temalar ve yaklaşımlarla çeşitlenerek önemli bir akademik ve uygulamalı disipline dönüşmüştür (Shehlan, 2025). Eğitimde yapay zekânın ilerlemesiyle birlikte, bu alandaki araştırmaların kapsamı ve ölçeği de hızla genişlemiştir. Yapay zekânın bir alt alanı olan DL'in eğitimdeki uygulamalarına yönelik Baker ve ark.'nın (2019) sunduğu sınıflandırma hâlen geçerliliğini korumaktadır. DL teknolojilerinin eğitimde en yoğun olarak kullanıldığı başlıca alanlar arasında uyarlamalı değerlendirme ve notlandırma, öğrenci performansının tahmin edilmesi ve öğrenci tutma süreçlerinin yönetimi yer almaktadır. Özellikle desen tanıma yetenekleri sayesinde DL, metin tabanlı ödevlerin otomatik olarak notlandırılmasına ve akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin tespit edilmesine imkân tanımaktadır. Bu teknolojiye dayalı değerlendirme sistemleri, öğrencilere ve öğretmenlere sürekli geri bildirim sunarak, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları önerebilmektedir (McCalla, 2023). Ayrıca, DL algoritmaları öğrenci performansını analiz edebilmekte, bireysel güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek iyileştirici test veya uygulama önerilerinde bulunabilmektedir. Öğrenci tutma ise eğitim kurumlarının kayıt yönetimi, kurumsal itibarı, sıralamadaki yeri ve finansal yapısı açısından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda, öğrencilerin okulu bırakma riski DL teknikleriyle önceden belirlenebilmekte ve bu alanda yapılan çalışmalara Delen (2010) ile Lykourentzou ve ark. (2009) gibi araştırmacıların katkıları örnek gösterilebilmektedir. Bu veriler, DL'in eğitim sistemlerinde veri odaklı, öngörücü ve öğrenci merkezli uygulamalarla nasıl dönüştürücü bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ destekli eğitim (AIEd) literatürü incelendiğinde de alandaki gelişim süreci daha net bir biçimde anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda Roll ve Wylie (2016), Uluslararası Yapay Zekâ Eğitim Dergisi'nde (IJAIED) 1994, 2004 ve 2014 yıllarında yayımlanan toplam 47 makaleyi analiz ederek AIEd araştırmalarının odaklandığı temel konuları ve ortak uygulama senaryolarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, AIEd çalışmalarının gelecekte iki ana doğrultuda gelişmesi gerektiğini öne sürmüştür: birincisi, öğretmenlerle iş birliği içinde mevcut öğretim tasarımlarının ve sınıf uygulamalarının geliştirilmesine yönelik evrimsel bir süreç; ikincisi ise, teknolojilerin bireylerin gündelik yaşamlarına entegre edilerek kişisel, kültürel ve toplumsal gelişimi destekleyecek şekilde kullanılmasına odaklanan daha köklü ve dönüşümsel bir yaklaşımdır. Son beş yılda yayımlanan bazı çalışmalar, AIEd alanındaki bilimsel üretimi farklı yönlerden ele almıştır. Örneğin Hinojo-Lucena ve ark. (2019), 2007-2017 yılları arasında Scopus ve Web of Science veri tabanlarında yükseköğretim odağında yayımlanmış 132 makaleyi incelemiş ve yapay zekânın küresel düzeyde ilgi görmesine rağmen, özellikle yükseköğretimdeki uygulamalarının henüz erken aşamada olduğunu ifade etmiştir. Aynı yıl Bond ve çalışma ark. (2019), 2007-2018 yılları arasında EdTech dergilerinde yayımlanan 146 çalışmayı değerlendirerek AIEd uygulamalarını beş temel başlık altında sınıflandırmıştır:

- Öğrenci profilleme,
- Başarı tahmini,
- Değerlendirme süreçleri,
- Uyarlanabilir öğrenme sistemleri,

- Kişiselleştirme ile akıllı öğretim sistemleri.

Bu çalışmaların genel değerlendirmesi, AIEd'in içerdiği potansiyellere rağmen, bu sistemlerin doğurabileceği etik, pedagojik ve teknolojik risklerin literatürde yeterince ele alınmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, AIEd'e dair teorik çerçevelerin yetersizliği ve etik perspektiflerin eksikliği gibi noktalar, gelecekteki araştırmalar için önemli açıklar olarak vurgulanmıştır. Literatürde yer alan bu analizler, yapay zekâ uygulamalarının benimsenmesini artırmak için teknik engellerin aşılması ve bu sistemlerin etkililiğinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesinin gerektiğini ortaya koymuştur (Shu ve ark., 2019). Genel olarak, AIEd uygulamalarının en güçlü yönlerinden biri, öğrenciye özgü öğrenme yolları sunabilmesi ve bu süreci daha düşük maliyetle kişiselleştirilmiş geri bildirimlerle destekleyebilmesidir. Bu yönüyle, eğitimde yapay zekânın sunduğu fırsatlar, öğretim süreçlerinin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Okul Yöneticilerinin Yapay Zekâ Kullanımının Bugünü

Okul yöneticilerinin günümüzdeki yapay zekâ kullanımlarına bakıldığında ise artık karar verme ve stratejik yönetim aşamasına geçildiği görülmektedir. Okullarda yapay zekâ destekli sistemler; personel planlaması, kaynak dağılımı, öğrenci başarısını artırmaya yönelik öneri sistemlerinde önemli hale gelmiştir. Ayrıca veli iletişimi yüz yüze kurulmaktan çıkmış ve artık uygulamalar üzerinden sağlanmaya başlanmıştır. Günümüzde artık okul yöneticileri sadece bilgiye ulaşan değil, o bilgiyi anlamlandıran ve stratejik kararlara dönüştüren bir yönetim anlayışına geçmiştir. Meslek içi eğitimlerle güçlendirilen kullanım olanakları mevcut olsa da henüz dijitalleşmeye karşı ve entegre olamayan pek çok yönetici vardır (Karaköse ve Tülübaş, 2024).

Yapay zekânın (YZ) eğitim alanına entegrasyonu, yalnızca öğretim ve öğrenme süreçlerini iyileştirmekle kalmayıp, idari işleyişi dönüştürme ve karar alma mekanizmalarını yeniden yapılandırma potansiyeline de sahiptir. Rutin işlerin otomatikleştirilmesinden bireyselleştirilmiş eğitim deneyimlerinin sunulmasına kadar uzanan geniş bir yelpazede, yapay zekâ eğitim kurumlarının çalışma biçimlerini ve temel görevlerini köklü bir biçimde yeniden tanımlayabilecek güce sahiptir. Günümüz eğitim sistemleri, artan kişiselleştirme, verimlilik ve hesap verebilirlik beklentileriyle mücadele ederken, aynı zamanda kaynak yetersizlikleri ve hızla değişen teknolojik gelişmelerle de başa çıkmak zorundadır (Tyson ve Sauers, 2021). Bu noktada yapay zekâ, bu sorunlara çeşitli çözümler sunabilecek kapasitede olmakla birlikte, eğitim bağlamında uygulamaları genellikle sınırlı kalmakta ve yöneticiler tarafından tam olarak kavranamamaktadır. Yapay zekânın eğitimdeki işlevi yalnızca otomasyonla sınırlı değildir; çok daha esnek, duyarlı ve öğrencilerin çeşitli gereksinimlerine yanıt verebilecek eğitim sistemleri geliştirme potansiyelini barındırmaktadır (Wang, 2021). Örneğin, yapay zekâ ile çalışan uyarlanabilir öğrenme sistemleri, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun içerik ve hızda eğitim sunabilir; bu da farklılaştırılmış öğretimde uzun süredir karşılaşılan engellerin aşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, yapay zekâ destekli veri analiz araçları, öğrenci başarısı ve gelişimi hakkında detaylı bilgiler sunarak eğitim yöneticilerinin zamanında ve bilinçli müdahalelerde bulunmasına imkân tanır. Bununla birlikte, yapay zekanın eğitimde etkin biçimde kullanılabilmesi için eğitim liderlerinin hem teknolojinin çok boyutlu yapısını hem de kendi sorumluluklarını dikkate alan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması gerekmektedir (Fullan ve ark., 2024). Bu yaklaşım, kurumsal başarıyı artırmanın yanı sıra etik konuların ele alınmasını ve yapay zekâ tabanlı öğrenme fırsatlarına adil erişimin sağlanmasını da kapsamalıdır. Eğitim liderleri, gizlilik, veri güvenliği ve eğitimde iş gücünün dönüşen doğası gibi konulara duyarlı bir

şekilde yaklaşarak, karmaşık teknolojik gelişmeler karşısında bilinçli kararlar almalıdır (Aldighrir, 2024).

Eğitimde yapay zekâya yönelik çalışmalar her geçen gün artsa da eğitim liderliğine özgü yapay zekâ uygulamalarının sistematik ve bütüncül bir şekilde sınıflandırıldığı bir yapının literatürde yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu eksiklik, eğitim yöneticilerinin kurumlarında yapay zekâ tabanlı çözümleri derinlemesine kavramasını ve bu teknolojileri stratejik biçimde hayata geçirmesini zorlaştırmaktadır. Yapay zekânın eğitim alanındaki çeşitli kullanım alanlarına dair pek çok araştırma bulunmasına rağmen, bu uygulamaların eğitim liderliği bağlamında tutarlı bir çerçeve içinde birleştirildiği kapsamlı bir taksonomi henüz oluşturulmamıştır (Suwanreung ve Siththada, 2025).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapay zekâ eğitimde; öğretmenlerin ve yöneticilerin işlevlerini genişletirken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesine olanak tanımaktadır. Ayrıca okul yönetiminde öğrenci performansını izleme ve karar alma süreçlerinde daha etkili hale gelmeyi sağlamaktadır. Yapay zekâ, eğitimde kaçınılmaz bir etkiye sahiptir, ancak, bu teknolojinin eğitime olan gerçek etkileri henüz netleşmemiştir. Okul yöneticileri ise yapay zekâ teknolojilerini yönetim hedefleriyle kullanmak zorundadır. Son yıllardaki krizler, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye erişiminin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri, öğrencilerin yapay zekâya erişimini sağlamak için sosyal aktivistler olmalıdırlar (Edu ve Uwelegbewe, 2025).

Yapay zekânın okul yöneticileri perspektifinde artıları;

- Zaman tasarrufu,
- Kişiselleştirilmiş geri bildirim ve takip,
- İletişim kolaylığı,
- Stratejik planlama iken;

Yapay zekânın okul yöneticileri perspektifinde eksileri;

- İletişimin zayıflaması ve yanlış anlamalara neden olma,
- Veri gizliliği noktasında etik problemlerle karşılaşma,
- Kullanım zorluğu,
- Yanıltıcı kararlar,
- Erişememe şeklinde sıralanabilmektedir (Yıldırım, 2024).

Gelecekte okul müdürleri tarafından yapay zekâ kullanımının artması ve teknolojik altyapının da gelişmesiyle birlikte proaktif kararlar alabilen yönetici sayısının artacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca disiplin sorunları ve olası başarısızlıkların önceden tahmin edilerek önlem alınabileceği düşünülmektedir. Ancak gelecekteki bu gelişmelerin okul yöneticilerinin sadece teknolojiye hâkim olmasını değil, aynı zamanda etik, liderlik ve veri okuryazarlığı konusunda da yetkin olmasını zorunlu kılacağı, bu nedenle gelişimi sürekli kılacağını sağlaması beklemektedir. Müdürlerin yapay zekânın sunduğu analizleri sorgulayan, değerlendiren ve kendi pedagojik liderlik vizyonuyla birleştiren bir rol

üstlenmesi beklenmekte olduğu için bunun ekstra çalışma getireceği de tahmin edilmektedir. Yapay zekâ, okul yönetiminde daha verimli ve etkili süreçler sunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen verilerinin analiz edilmesi ile öğretim süreçleri kişiselleştirilebilmektedir ve ihtiyaçlara uygun hale getirebilmektedir. Yapay zekâ, yönetimsel kararları ayrıca sorunların erken tespit edilmesi ve kaynak yönetiminin optimize edilmesi bakımından desteklemektedir. İlaveten, dijital asistanlar iletişimi kolaylaştırmakta olup, yapay zekâ destekli erken uyarı sistemleri öğrencilerin sorunlarını önceden belirleyip müdahale imkânı sağlamaktadır.

Yapay zekâ kullanımında yöneticilere aşağıdaki öneriler sunulabilmektedir:

- Yöneticiler, teknolojiyi sadece bir araç olarak görmek yerine stratejik bir ortak olarak değerlendirebilirler,
- Yöneticiler sadece teknolojik gelişmeleri takip etmek yerine, bu teknolojileri eğitim süreçlerine nasıl anlamlı ve adil biçimde entegre edeceklerine dair sürekli mesleki gelişim içinde olabilirler,
- Veriye körü körüne güvenmek yerine, yapay zekanın sınırlılıklarını ve önyargı potansiyelini bilerek karar verebilirler,
- Yapay zekâ sistemlerini sadece akademik başarı odaklı değil, öğrencinin bütünsel gelişimi için kullanabilirler.

KAYNAKLAR

Aldighrir, W. M. (2024). Impact of AI ethics on school administrators' decision-making: the role of sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Current Psychology*, 1-19.

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.

Delen, D. (2010). A comparative analysis of machine learning techniques for student retention management. *Decision Support Systems*, *49*(4), 498-506.

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.

Edu, N., & Uwelegbewe, P. E. (2025). School Administration and Artificial Intelligence Towards Community Sustainable Development in Nigeria. *International Journal of Educational Management, Rivers State University, 1*(1), 234-246.

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, *44*(4), 339-346.

Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, *4*(4), 134-147.

Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, *9*(1), 51.

İnal, G. (2021). *Yapay zekâ, veri madenciliği ve büyük veri kavramlarına karşı okul yöneticilerinin algılarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Karakose, T., & Tülübas, T. (2024). School Leadership and Management in the Age of Artificial Intelligence (AI): Recent Developments and Future Prospects. *Educational Process: International Journal, 13*(1), 7-14.

Lykourentzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mpardis, G., & Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. *Computers & Education*, *53*(3), 950-965.

McCalla, G. (2023). The history of artificial intelligence in education–the first quarter century. In *Handbook of artificial intelligence in education* (pp. 10-29). Edward Elgar Publishing.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International journal of artificial intelligence in education*, *26*, 582-599.

Shehlan, D. E. (2025). Overvıew Of The Applıcatıon Of Artıfıcıal Intellıgence In Educatıon. *Universum: технические науки*, *7*(4 (133)), 47-50.

Shu, L. Q., Sun, Y. K., Tan, L. H., Shu, Q., & Chang, A. C. (2019). Application of artificial intelligence in pediatrics: past, present and future. *World Journal of Pediatrics*, *15*, 105-108.

Suwanreung, G., & Siththada, T. (2025, January). The Role Of School Admınıstrators In Promotıng The Use Of Informatıon Technology And AI. In *Proceeding National & International Conference* (Vol. 17, No. 1, p. 120).

Tyson, M. M., & Sauers, N. J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration*, *59*(3), 271-285.

Tyson, M. M., & Sauers, N. J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration, 59*(3), 271-285.

Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, *59*(3), 256-270.

Yıldırım, M. C. (2024). Yapay Zekâ Çağı'nda akademinin ve ailenin, okulu güçlendirme kapasitesi: Esnek okula doğru. *Okul Yönetimi, 4*(2), 138-141.

ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Gülsün YÖRÜR

Milli Eğitim Bakanlığı
gulsunyorur@gmail.com

Halil İbrahim BÜLBÜL

Gazi Üniversitesi
bhalil@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca öğretmenlere hizmet içi eğitim programı kapsamında verilen "Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları" adlı eğitimi alan öğretmenlerin yapay zeka okuryazarlık düzeylerini bazı demografik özelliklere göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yönteminin türlerinden olan tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın verileri Laupichler ve diğerleri (2023) tarafından hazırlanan, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler SPSS 27 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan incelemede basıklık ve çarpıklık puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bu nedenle çalışmada parametrik testler uygulanmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi için t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin cinsiyete, yaşa, kıdem yılına ve branşına göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinde farklılık görülmemiştir. Eğitime katılan öğretmenlerin genel olarak yapay zekâ okuryazarlık puan ortalamaları yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ Okuryazarlığı, Öğretmen Görüşleri, Hizmet İçi Eğitim

ABSTRACT

This study aims to determine the artificial intelligence literacy levels of teachers who have completed the training program titled "Artificial Intelligence Applications in Education," provided by the Ministry of National Education as part of an in-service training program for teachers, according to certain demographic characteristics. The sample group of the research consists of teachers working in official schools affiliated with the Ministry of National Education province during the 2024-2025 academic year. The survey model, one of the quantitative research methods, was adopted in the study. The data for the study were collected using the "Artificial Intelligence Literacy Scale" prepared by Laupichler et al. (2023) and adapted into Turkish by Karaoğlan Yılmaz and Yılmaz (2023). The data were analyzed using the SPSS 27 software package. The analysis showed that the skewness and kurtosis scores were normally distributed, and therefore parametric tests were applied in the study. The t-test and one-way ANOVA test were used to analyze whether the scale scores differed according to demographic characteristics. According to the findings of the study, there were no differences in the artificial intelligence literacy levels of teachers participating in in-service training based on gender, age, years of experience, or field of study. The overall average artificial intelligence literacy scores of the teachers participating in the training were high.

Keywords: Artificial Intelligence Literacy, Teacher Perspectives, In-service Training

GİRİŞ

Yapay zekâ, öğrenebilen ve eğitilebilen bilgisayarlar üretmeye çalışan, insanlar gibi düşünebilen bilim dalıdır (Uzun vd., 2021). Ofislerde kullanılan bilgisayar destekli yazılımlardan ev içi robotik sistemlere, araç navigasyonlarından bankacılık işlemlerini yöneten algoritmalara kadar geniş bir yelpazede bireylere kolaylık sağlayan yapay zekâ uygulamaları, dijital dönüşümün en belirgin bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu dijital dönüşüm sürecinde, eğitim alanı doğrudan etkilenmiş ve son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı dikkat çekici bir ivme kazanmıştır. Yapay zekâ destekli eğitim araçları, devamsızlık kontrolü, ödev izleme ve evrak işleri, uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi, anlık geri bildirim sağlanması, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve uzaktan eğitim süreçlerinin etkinleştirilmesi gibi çeşitli eğitimsel amaçlar doğrultusunda kullanılabilmektedir (Chan ve Tsi,2023; Fitria, 2023). Bu teknolojilerin eğitim ortamlarında etkin ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin YZ'ye ilişkin tutumları, algıları, eğilimleri ve kabul düzeylerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çok sayıda araştırmacı, iyi yapay zekâ okuryazarlığına sahip öğretmenlerin "yapay zekâ + eğitim" çağındaki eğitim dönüşümüne uyum sağlamada hem çok önemli hemde bariz bir avantaja sahip olduğunu vurgulamıştır (Sperling vd.,2023; Chiu ve Sanusi, 2024; Du vd., 2024)

Literatür incelendiğinde; Banaz (2024), Seyrek vd., (2024), Sontay vd., (2024), Köse vd., (2024), Atıf Seyhan (2024), çalışmalarında öğretmenlerin yapay zekaya yönelik tutum, görüş, okuryazarlıklarını incelemiş ve öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlıklarını geliştirmeleri için hizmet içi eğitim, seminer almalarını önermişlerdir. İncelenen çalışmalarda eğitim alan öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile ilgili hiçbir çalışmaya denk gelinmemiştir. Bu bağlamda, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen FEYZA projesi kapsamında öğretmenlere yönelik hazırlanan "Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları" adlı eğitimi alan öğretmenlerin, yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi, hem bu tür eğitimlerin etkililiğini değerlendirme hem de öğretmenlerin bu alandaki gelişim ihtiyaçlarını ortaya koyma açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, "Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları" adlı eğitime katılan öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini bazı demografik özelliklere göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi meslekteki kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Çalışmanın araştırma grubunu, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından planlanan FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) projesi kapsamında düzenlenen 30 saatlik yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip okullarında görev yapan farklı branşlarda öğretmenlerden oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

	Özellik	N	%
1. Cinsiyet	Kadın	82	63,1%
	Erkek	48	36,9%
2. Yaşınız	20-30	12	9,2%
	30-40	61	46,9%
	40-50	50	38,5%
	50-60	7	5,4%
3.Kıdem Yılınız	0-5	14	10,8%
	6-10	31	23,8%
	11-15	26	20,0%
	16-20	34	26,2%
	21 ve üzeri	25	19,2%
4.Branşınız	Matematik	14	10,8%
	Türkçe	6	4,6%
	Fen Bilimleri	9	6,9%
	Sosyal Bilgiler	2	1,5%
	İngilizce	5	3,8%
	Bilişim Teknolojileri	54	41,5%
	Fizik	3	2,3%
	Kimya	1	0,8%
	Biyoloji	1	0,8%
	Coğrafya	1	0,8%
	Tarih	1	0,8%
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	4,6%
	Meslek Dersleri	10	7,7%
	Arapça	2	1,5%
	Diğer	15	11,5%

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 130 öğretmenlerin cinsiyetine bakıldığında 82'sinin (63,1) kadın, 42'sinin (36,9) erkek olduğu gözlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının 12'sinin (9,2) "20-30" aralıkta, 61'inin (46,9) "30-40" aralıkta, 50'sinin (38,5) "40-50" aralıkta, 7'sinin (5,4) "50-60" aralıkta olduğu gözlemlenmektedir. Kıdem değişkeni olarak değerlendirildiğinde; 14 öğretmenin 0-5 yıl aralığında (10,8), 31 öğretmenin 6-10 yıl aralığında (23,8), 26 öğretmenin 11-15 yıl aralığında (20,0), 34 öğretmenin 16-20 yıl aralığında (26,2), 25 öğretmenin 21 ve üzeri yıl aralığında (19,2) deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşları incelendiğinde, 14 kişinin (10,8) Matematik, 6 öğretmenin (4,6) Türkçe, 9 öğretmenin (6,9) Fen Bilimleri, 2 öğretmenin (1,5) Sosyal Bilgiler, 5 öğretmenin (3,8) İngilizce, 54 öğretmenin (41,5) Bilişim Teknolojileri, 3 öğretmenin (2,3) Fizik, 1 öğretmenin (0,8) Kimya, 1 öğretmenin (0,8) Biyoloji, 1 öğretmenin (0,8) Coğrafya, 1 öğretmenin (0,8) Tarih, 6 öğretmenin (4,6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 10 öğretmenin (7,7) Meslek Dersleri, 2 öğretmenin (1,5) Arapça, 15 öğretmenin (11,5) Diğer branşlarda olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Laupichler ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilen, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği"dir. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçek 31 madde ve üç faktörden (teknik anlama, eleştirel değerlendirme, pratik uygulama) oluşmakta olup, "Kesinlikle Katılıyorum (5)" ile "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" düzeyleri arasında değişmektedir. Teknik anlama boyutunda 14 madde, eleştirel değerlendirme boyutunda 10 madde ve pratik uygulama boyutunda 7 madde yer almaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" da katılımcılara sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 27 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, ortalama ve yüzdelik gibi çeşitli tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyine ilişkin elde edilen bulgular araştırma alt problemleri çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur.

1. Birinci alt probleme ait bulgular

Tablo 2. Katılımcıların Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyut	N	X	Ss
Yapay Zeka okuryazarlığı	130	3,80	0,92
Teknik Anlama Alt Boyutu	130	3,64	0,94
Eleştirel Değerlendirme Alt Boyutu	130	3,88	0,97
Pratik Uygulama Alt Boyutu	130	3,88	0,96

Tablodan hareketle, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık ortalamalarının 3.8 oranı ile orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ okuryazarlık alt boyutları açısından incelendiğinde, 'teknik anlama' ($\bar{x}$=3.65), 'eleştirel değerlendirme' ($\bar{x}$=3.89) alt boyutunda ve 'pratik uygulama' ($\bar{x}$=3.89) alt boyutunda yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetleri ile Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Yapay Zeka okuryazarlığı	Kadın	82	3,79	0,93	128	-0,304	0,762
	Erkek	48	3,84	0,92			
Teknik Anlama Alt Boyutu	Kadın	82	3,58	0,97	128	-1,039	0,301
	Erkek	48	3,76	0,90			
Eleştirel Değerlendirme Alt Boyutu	Kadın	82	3,88	0,98	128	-0,073	0,942
	Erkek	48	3,89	0,98			
Pratik Uygulama Alt Boyutu	Kadın	82	3,90	0,96	128	0,213	0,832
	Erkek	48	3,86	0,99			

Yapılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre "cinsiyet" değişkeni öğretmenlerin yapay zeka okuryazarlık düzeylerinde, Teknik Anlama Alt Boyutunda, Eleştirel Değerlendirme Alt Boyutunda, Pratik Uygulama Alt Boyutunda ($p>0.05$) anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Erkek öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri(X=0.79), kadın öğretmenlerden(x=0.84) daha olumludur.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4. Katılımcıların Yaşları ile Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Ölçek	Grup	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	20-30	12	3,74	1,02	0,117	0,950	
	30-40	61	3,82	0,90			
	40-50	50	3,76	0,95			
	50-60	7	3,63	0,69			
	Toplam	130	3,78	0,91			

Alt problemi kapsamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında "yaş" değişkeni öğretmenlerin yapay zeka okuryazarlık düzeylerinde [$F(130)=0.117$ $p>.05$] anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Alt boyut bakımından incelendiğinde "yaş" değişkeni "Teknik Anlama", "Eleştirel Değerlendirme"," Pratik Uygulama" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca ortalamalara bakılarak 30-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek yapay zekâ okuryazarlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Katılımcıların Kıdem Yılı ile Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Ölçek	Grup	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	0-5	14	3,78	1,01	0,468	0,759	
	6-10	31	3,93	0,87			
	11-15	26	3,78	0,94			
	16-20	34	3,78	0,90			
	21 ve üzeri	25	3,60	0,95			
	Toplam	130	3,78	0,92			

Alt problemi kapsamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin "Kıdem Yılı" değişkenine göre yapay zekâ okuryazarlıkları (p>0.05) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem yılı "6-10" arasında olan öğretmenlerin ortalama puanları (X=3,93) toplam ortalama puandan (X=3.78) büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiden yola çıkarak, 6 ile 10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Katılımcıların Branşları ile Yapay Zekâ Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Ölçek	Branş	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	Matematik	14	3,74	0,81	1,58	0,094	
	Türkçe	6	2,61	0,88			
	Fen Bilimleri	9	3,92	0,81			
	Sosyal Bilgiler	2	2,33	1,88			
	İngilizce	5	3,23	1,09			
	Bilişim Teknolojileri	54	3,98	0,92			
	Fizik	3	4,06	0,33			
	Kimya	1	4,16				
	Biyoloji	1	3,36				
	Coğrafya	1	3,93				
	Tarih	1	3,56				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	3,76	0,38			
	Meslek Dersleri	10	4,02	0,98			
	Arapça	2	3,48	1,06			
	Diğer	15	3,70	0,81			
	Toplam	130	3,78	0,91			

Alt problemi kapsamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Branş" değişkenine göre yapay zekâ okuryazarlıkları (p>0.05) arasında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır. Fen ve Matematik bilimleri alanındaki branşların (Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim teknolojileri, Fizik, Kimya, Biyoloji) yapay zekâ okuryazarlık ortalama puanı sosyal ve beşeri alanındaki branşların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

"Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları" adlı eğitime katılan öğretmenlere uygulanan "Yapay Zekâ Okuryazarlık" ölçeği sonuçlarına göre ölçek genel ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı şekilde sonuçlara bakıldığında Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçek toplam puanı ile Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeğinin alt faktörlerinde (Teknik Anlama, Eleştirel Değerlendirme ve Pratik Uygulama) cinsiyet üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Edinilen bilgilere göre öğretmenlerin yaş, kıdem yılı, branşlarına göre yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fen ve Matematik bilimleri alanındaki branşların yapay zekâ okuryazarlığı ortalamalarının yüksek çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı araçların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması, okulların altyapısının güçlendirilmesi ve müfredatın güncellenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda yapay zekâ tabanlı araçların derslerde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, yapay zekânın eğitimdeki rolünü daha da güçlendireceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Atıf Seyhan, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin görüşleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(41), 100-125.

Banaz, E. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Kaygılarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (48), 35-58.

Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. (2023). The AI revolution in education: will AI replace or assist teachers in higher education?. arXiv preprint arXiv:2305.01185.

Chiu, T. K., & Sanusi, I. T. (2024). Define, foster, and assess student and teacher AI literacy and competency for all: Current status and future research direction. Computers and Education Open, 100182.

Çelebi, C., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı konulu çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 535–560.

Du, H., Sun, Y., Jiang, H., Islam, A. Y. M., & Gu, X. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: An empirical study. Humanities and social sciences communications, 11(1), 1-10

Fitria, T. N. (2023). The use of artificial intelligence in education (AIED): can AI replace the teacher's role?. Epigram, 20(2), 165-187.

Köse, B. B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., & Demirci, N. (2024). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi. Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS), 9(71), 4203-4209.

Sperling, K., Stenberg, C. J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. Computers and Education Open, 100169.

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(106), 845-856.

Sontay, G., Kazancı, Y., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 98-120.

Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In 1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences (pp. 1-3).

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRETMEN OLMAK: DEĞİŞEN ROLLER

Tuğba Bacaksız

Darıca Bilim ve Sanat Merkezi
tubacaksiz@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu sürecinde öğretmenlik mesleğinin değişen rol ve sorumluluklarını incelemektedir. Araştırmanın amacı, yapay zekânın öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını, mesleki kimlik algılarını ve eğitimdeki rollerini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymaktır. Çalışma, 2021-2025 yılları arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yayımlanmış 54 makalenin doküman analizi yöntemiyle incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediğini, ancak etik kaygılar, veri güvenliği sorunları, teknik yetersizlikler ve altyapı eksiklikleri nedeniyle entegrasyon sürecinde güçlükler yaşadığını göstermektedir. Öğretmenler yapay zekâyı, özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde destekleyici görmelerine rağmen, mesleki eğitim eksiklikleri uygulamada önemli bir engel oluşturmaktadır. Sonuç olarak, yapay zekâ çağında öğretmenlik rolü bilgi aktarıcılığından rehberlik ve öğrenme koçluğuna doğru kaymaktadır. Türkiye bağlamında, yapay zekâ entegrasyonunun etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi, hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak güçlendirilmesi ve okul altyapılarının iyileştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ etiği ve veri güvenliğine yönelik rehber ilkelerin oluşturulması, öğretmenlerin bu dönüşüm sürecine uyum sağlamasında kritik önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Öğretmen Rolleri, Eğitimde Dönüşüm

ABSTRACT

This study examines the changing roles and responsibilities of teachers in the context of integrating artificial intelligence (AI) technologies into educational environments. The purpose is to explore how aı transforms teachers' pedagogical practices, professional identity, and educational roles. The study employed document analysis, reviewing 54 national and international research articles published between 2021 and 2025. Findings indicate that teachers generally hold positive attitudes toward aı, recognizing its potential in personalized learning and automated assessment. However, challenges such as ethical concerns, data security issues, insufficient training, and inadequate infrastructure hinder effective integration. While AI is perceived as supportive in reducing workload and enhancing individualized instruction, the lack of professional development remains a significant barrier. The results suggest that in the AI era, the teacher's role is shifting from knowledge transmitter to mentor and learning coach. In the turkish context, effective integration requires updated teacher training curricula, practice-oriented in-service training, and improved school infrastructure. Furthermore, establishing guidelines on AI ethics and data privacy is crucial for supporting teachers' adaptation to this transformation.

Keywords: Artificial Intelligence, Teacher Roles, Educational Transformation

GİRİŞ

Teknolojik ilerlemelerin eğitim alanındaki etkileri uzun süredir tartışılmaktadır. Ancak son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi, bu etkiyi derinleştirmekte ve öğretmenlik mesleğini daha önce görülmemiş biçimde dönüştürmektedir (Luckin vd., 2016). Bu dönüşüm, öğretmenlerin rollerini bilgi aktarıcı olmaktan çıkarıp, öğrenme mimarı ve etik rehber gibi daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya büründürmektedir.

Yapay zekâ; bireyselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabilme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etme, değerlendirme süreçlerini otomatikleştirme ve öğrenme materyallerini kişiselleştirme gibi avantajlarıyla eğitim alanında dönüştürücü bir potansiyele sahiptir (Holmes vd., 2019). Geleneksel öğretmenlik rolleri, özellikle bilgi aktarımı ve sınıf içi yönetim odaklı tanımlanırken, yapay zekânın yükselişiyle öğretmenlerden beklenen roller, daha çok rehberlik, öğrenme koçluğu, etik karar verme, dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu gibi yeni alanlara kaymaktadır (Selwyn, 2019).

Yaşanan bu değişim, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, pedagojik özerkliklerini ve iş doyumlarını da yeniden şekillendirmektedir. Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin yaşadığı dönüşümün kapsamlı bir şekilde anlaşılması ihtiyacına dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunun öğretmen rollerini, pedagojik uygulamaları ve mesleki kimlik algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, 2021-2025 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar incelenerek yapay zekâ çağında öğretmenlik mesleğinin değişen dinamikleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin bu dönüşüm sürecindeki deneyimleri, tutumları, karşılaştıkları zorluklar ve mesleki kimliklerini yeniden şekillendirme süreçlerinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, bir yandan akademik bilgi birikimini zenginleştirmenin yanı sıra, eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin iyileştirilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunun öğretmen rollerini, pedagojik uygulamaları ve mesleki kimlik algılarını nasıl etkilediğini dikkate alan çalışmaların incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modelinde tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Sak, vd., 2021).

Araştırmanın Örneklemi

Yapılan araştırmada ulusal ve uluslararası indeksler incelenerek 2021-2025 yılları arasındaki 54 makale belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin sistemli bir biçimde analiz edilmesini gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından Makale Analiz Formu oluşturulmuştur. Formda kullanılan başlıklar; makale başlığı, yazarlar, makalenin yayın yılı, makalenin yayınlandığı dergi adı ve araştırmanın özeti olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde temel amaç, incelenen dokümanların içeriğini ayrıntılı biçimde ortaya koymak ve ulaşılan sonuçları düzenli, anlaşılır ve yorumlanmış şekilde sunmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının içerik ve yapısı, geliştirilen Makale Analiz Formu' ndaki ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmada incelenen makalelerin görüşlerine ilişkin dağılımlar frekans tablosu ile gösterilmiş, ayrıca bulguların daha açık biçimde ortaya konulabilmesi için ilgili makalelerden örnek alıntılara yer verilmiştir."

BULGULAR

Araştırmada incelenen 54 makalenin analizinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik algı ve deneyimlerinde bazı ortak eğilimler olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak öğretmenlerin, yapay zekânın eğitim süreçlerinde kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik değerlendirme ve öğrenci performansını analiz etme gibi yönleriyle faydalı olduğuna ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, etik kaygılar, veri güvenliği sorunları, mesleki eğitim eksiklikleri ve teknolojik altyapı yetersizlikleri entegrasyon sürecinde önemli engeller olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca yapay zekâ tabanlı sistemlerin öğretmen rolünü dönüştürerek bilgi aktarıcılıktan rehberlik ve öğrenme koçluğu rolüne yönelttiği belirlenmiştir. Bulguların frekans dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yapay Zekâ Teknolojilerine İlişkin Görüşleri

Görüş alanları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Olumlu tutum (AI faydalı görülüyor)	34	63
Etik kaygılar (veri gizliliği, önyargı)	23	42
Mesleki eğitim eksikliği	28	52
Teknolojik altyapı yetersizliği	21	39
AI' nın öğretmen rolünü dönüştürmesi	30	56
AI okuryazarlığına ihtiyaç	26	48

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin en yüksek oranda dile getirdiği görüş yapay zekânın eğitimde faydalı olduğuna dair olumlu tutumlardır (%63). Bununla birlikte, öğretmenlerin yaklaşık yarısı mesleki eğitim eksikliği (%52) ve yapay zekâ okuryazarlığına duyulan ihtiyaç (%48) konularını vurgulamıştır. Etik kaygılar (%42) ve teknolojik altyapı yetersizliği (%39) entegrasyon sürecinde öne çıkan diğer engellerdir. Bulgular, yapay zekânın öğretmen rolünü dönüştürdüğünü ortaya koymakta (%56) ve bu dönüşümün öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yeniden şekillendirdiğini göstermektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik genel olarak olumlu bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. UNESCO (2022) tarafından 45 ülkede gerçekleştirilen geniş kapsamlı bir araştırmada, öğretmenlerin %68'inin yapay zekânın öğrenci performansını analiz etme ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda etkili olduğunu düşündüğü belirtilmiştir. Özellikle otomatik değerlendirme sistemleri ve uyarlanabilir öğrenme platformlarının öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, Türkiye'de Yıldız ve Akbulut (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin %62'sinin yapay zekâ destekli eğitim araçlarını faydalı bulduğu, ancak bu araçların kullanımı konusunda yeterli eğitim almadıkları için uygulamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik olumlu tutumlarına rağmen, bazı temel endişeler de bulunmaktadır. UNESCO (2022) raporuna göre, öğretmenlerin %42'si yapay zekânın etik kullanımı ve öğrenci verilerinin gizliliği konusunda kaygı duymaktadır. Özellikle, yapay zekâ algoritmalarının potansiyel önyargıları ve öğrencilerin kişisel verilerinin nasıl korunacağına dair belirsizlikler, öğretmenlerin bu teknolojilere mesafeli yaklaşmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de Demir ve Şahin (2024) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını kullanırken en büyük engelin teknolojik altyapı eksikliği (%58) ve mesleki eğitim yetersizliği (%49) olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler yapay zekânın insan etkileşimini azaltabileceği ve öğretmenlik mesleğinin otomasyon tehdidi altında olduğu yönünde endişelerini ifade etmiştir.

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu, öğretmenlerin geleneksel rollerini önemli ölçüde dönüştürmektedir. Chen vd., (2021), yapay zekâ tabanlı uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin öğretmenleri bilgi aktarıcısı rolünden öğrenme koçu konumuna taşıdığını belirtmiştir. Bu sistemler sayesinde öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde belirleyebilmekte ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilmektedir.

Singapur'da yapılan bir vaka çalışmasında (Hargreaves, 2024), yapay zekâ destekli analitik araçların öğretmenlere öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etme ve müdahale stratejileri geliştirme konusunda önemli bir destek sağladığı gözlemlenmiştir.

Kaya vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin %62'si yapay zekâ araçlarını kullanmak için gerekli teknik bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Türkdoğan ve Erdem, (2024), okullardaki altyapı yetersizliklerinin (özellikle kırsal bölgelerde) eğitimde yapay zekânın kullanımında önemli bir engel olarak görüldüğünü raporlamıştır. Yapay zekâ destekli sistemlerin Türk eğitim müfredatına tam olarak entegre edilememesi önemli bir sorun olarak görülmektedir (Yıldız ve Korkmaz, 2023). Öğretmenlerin %54'ü yapay zekâ araçlarının kültürel bağlamı dikkate almadığını düşünmektedir (Şahin ve Güven, 2024). Hizmet içi eğitimlerin teorik ağırlıklı olması ve pratik uygulamaları içermemesi eleştirilmektedir (Demir ve Öztürk, 2024).

Yapay zekânın eğitimdeki yükselişi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini zorunlu kılmaktadır. OECD (2023) raporu, yapay zekâ okuryazarlığının öğretmen eğitim müfredatlarına entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, uluslararası örnekler incelendiğinde (örneğin, Çin, Finlandiya

ve Singapur'daki yapay zekâ odaklı öğretmen eğitimi programları), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda daha başarılı olduğu görülmektedir (Hargreaves, 2024). Bütün bu bulgular doğrultusunda dijital dönüşüm çağında, teknoloji ve insan merkezli eğitim anlayışının dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerekliliği açıkça görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunun öğretmenlik mesleğinde önemli bir dönüşüm yarattığını ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâya genel olarak olumlu yaklaştığını, özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde bu teknolojilerin işlevsel olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak etik kaygılar, veri güvenliği belirsizlikleri ve teknik yetersizlikler entegrasyonun önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum, alanyazında da vurgulandığı gibi (UNESCO raporları ve OECD önerileri), yapay zekâ okuryazarlığının öğretmen eğitiminde öncelikli bir alan olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ destekli öğrenme ortamları, öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarıcılığı rolünden çıkarak öğrenme koçluğu, rehberlik ve etik danışmanlık rollerine yönelmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin güçlendirilmesi ve veri analizi yetkinliklerinin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Ayrıca, uluslararası örneklerde görüldüğü gibi altyapının güçlendirilmesi ve politika düzeyinde destekleyici çerçevelerin oluşturulması, teknolojinin etkili kullanımını kolaylaştıracaktır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir:

- Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları, yapay zekâ okuryazarlığını kapsayacak şekilde güncellenmelidir.
- MEB ve üniversiteler iş birliğiyle öğretmenlere yönelik sürekli ve uygulamalı mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.
- Okullarda teknolojik altyapı iyileştirilerek eşitsizlikler en aza indirilmelidir.
- Yapay zekâ etiği ve veri güvenliği konularında ulusal düzeyde rehber ilkeler oluşturulmalıdır.

Sonuç olarak, yapay zekâ çağında öğretmenlik mesleği yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik, teknolojik ve sosyo-kültürel boyutlarıyla yeniden şekillenmekte; bu nedenle dönüşüm sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi eğitim politikaları açısından stratejik bir gereklilik olarak görülmektedir.

KAYNAKLAR

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson Education.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers. UNESCO.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250.

Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press. UNESCO. (2022). AI and Education: Guidance for Policy-Makers. Paris: UNESCO Publishing.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 10. Baskı.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİJİTAL HİKÂYE YAZIMI YOLUYLA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: DİSİPLİNLERARASI BİR ETWİNNİNG UYGULAMASI ÖRNEĞİ

Nurcan Başköy

Zuver Kaya Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ordu Üniversitesi-Eğitim Yönetimi
nurcanbsk@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımı etkinliklerinin, otizm spektrum bozukluğu tanılı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kapsamındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, özgüven gelişimleri ve dijital yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Romanya, Türkiye ve Litvanya'dan 26 öğretmen ve öğrencinin katılımıyla yürütülen disiplinlerarası ve kültürlerarası bir eTwinning projesine dayanmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış; gözlemler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, dijital hikâyeler ve proje ürünleri dokümantasyon tekniğiyle toplanmış, betimsel analizle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, Canva, Storyjumper, Quicktools, FlipHTML5 ve Pixton gibi Web 2.0 araçları aracılığıyla dijital hikâye yazımı, sayfa tasarımı ve görsel içerik üretimi gerçekleştirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel hikâyeleri, normal gelişim gösteren akranlarının görsel katkılarıyla birleştirilerek "Our Story Begins" adlı dijital kitapta sunulmuştur. Bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin yazma, okuma ve dijital araç kullanma becerilerinde belirgin ilerleme olduğunu; kendini ifade etme, sosyal etkileşim ve özgüven alanlarında olumlu gelişmeler sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerinin arttığı, normal gelişim gösteren öğrencilerin empati ve iş birliği becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, dijital araçları pedagojik süreçlere entegre etme konusunda yetkinlik kazanmış ve kültürlerarası deneyim elde etmiştir. Çalışma, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımının özel eğitimde uygulanabilir bir model oluşturduğunu ve yenilikçi, çok kültürlü öğrenme ortamları geliştirebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Dijital Hikâye Yazma, Yapay Zekâ, eTwinning

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of AI-assisted digital storytelling activities on the written expression skills, self-confidence development, and digital competencies of students diagnosed with autism spectrum disorder and included in Individualized Education Programs (IEPs). The research is based on an interdisciplinary and intercultural eTwinning project involving 26 teachers and students from Romania, Turkey, and Lithuania. A case study design, one of the qualitative research methods, was employed; data were collected through observations, student and teacher interviews, digital stories, and project documentation, and analyzed using descriptive analysis. Participants carried out digital storytelling, page design, and visual content creation using various Web 2.0 tools, including Canva, Storyjumper, Quicktools, FlipHTML5, and Pixton. The individual stories of students with special needs were combined with the visual contributions of typically developing peers and published in the digital book titled "Our Story Begins." The findings indicate significant improvements in the writing, reading, and digital tool usage skills of students with special needs, as well as positive developments in self-expression, social interaction, and self-confidence. Additionally, increased student motivation and participation were observed, alongside the development of empathy and collaboration skills in typically developing peers. Teachers gained competence in integrating digital tools into pedagogical processes and acquired intercultural pedagogical experience. The study demonstrates that AI-assisted digital storytelling provides a practical model for special education and fosters innovative, multicultural learning environments.

Keywords: Special Education, Digital Storytelling, Artificial Intelligence, eTwinning

GİRİŞ

Özel eğitim alanında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, yalnızca akademik başarı açısından değil aynı zamanda bireysel ifade, toplumsal katılım ve öz güven gelişimi bakımından da kritik bir hedef olarak görülmektedir (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014). Geleneksel öğretim yöntemleri, özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi özel gereksinimlere sahip öğrenciler için zaman zaman yetersiz kalmakta ve bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyon kaybına yol açabilmektedir (Akgül, 2020).

Son yıllarda yapay zekâ destekli dijital araçlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama açısından dikkat çekici fırsatlar sunmaktadır (Karakaya & Yılmaz, 2022). Özellikle dijital hikâye yazımı yöntemi, öğrencilerin hem yaratıcılıklarını hem de yazılı ifade becerilerini geliştiren disiplinlerarası bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Gültekin & Demir, 2019; Robin, 2016). Bu yöntem, görsel, işitsel ve metinsel öğeleri bütünleştirerek öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilmektedir.

eTwinning projeleri, farklı ülkelerden öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği yapmasına olanak sağlayarak kültürlerarası öğrenme deneyimlerini desteklemekte, aynı zamanda dijital pedagojik uygulamalara yenilikçi bir boyut katmaktadır (Öztürk, 2020). Bu bağlamda, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımı sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi, hem öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine hem de öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin artırılmasına katkı sunmaktadır.

Günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına hızlı entegrasyonu, öğrenme süreçlerini dönüştürmekte; ancak özel gereksinimli bireylerin bu dijital dönüşümden ne ölçüde yararlanabildiği halen araştırılması gereken önemli bir konudur (Sezgin & Durmuş, 2023). Özellikle OSB tanılı öğrencilerde yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesi, onların akademik ilerlemelerinin yanı sıra sosyal katılımlarını da güçlendirmektedir (Smith & Brown, 2019). Bu çalışma, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımı uygulamalarının bu alandaki potansiyelini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

•Yapay zekâ destekli dijital hikâye anlatımı özel gereksinimli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemektedir?

•Bu uygulama öğrencilerin dijital araç kullanım becerileri ve özgüven düzeyleri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

•Proje kapsamında yürütülen disiplinlerarası ve kültürlerarası iş birliği, kapsayıcı eğitime ne tür katkılar sunmuştur?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2022). Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş; proje sürecinde yapılan gözlemler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, dijital hikâyeler ve proje ürünleri dokümantasyon tekniğiyle toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Örneklem/Araştırma Grubu

Çalışma, Türkiye, Romanya ve Litvanya'dan toplam 26 öğretmen ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunda otizm spektrum bozukluğu tanılı ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) kapsamında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veriler, gözlem formları, öğrenci-öğretmen görüşmeleri, proje çıktıları ve dijital hikâyeler aracılığıyla dokümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Etik kurallar doğrultusunda tüm velilerden yazılı izin alınmış, katılımcıların gizliliği korunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca destekleyici olarak ön test-son test karşılaştırmalarına da yer verilmiştir. Etkinlikler boyunca katılımcılar Canva, Storyjumper, Quicktools, FlipHTML5 ve Pixton gibi çeşitli Web 2.0 araçları kullanarak dijital hikâye yazımı, sayfa tasarımı, afiş ve logo çalışmaları gerçekleştirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel olarak ürettikleri hikâyeler, normal gelişim gösteren akranlarının görsel ve dijital katkılarıyla birleştirilerek "Our Story Begins" adlı dijital kitapta toplanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin yazılı anlatım, okuma ve dijital araç kullanma becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir (Gültekin & Demir, 2019). Öğrencilerde özgüven, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonu ve derse aktif katılım düzeyleri artmıştır (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014). Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli akranlarıyla iş birliği yaparak empati kurma becerilerini geliştirmiştir (Sezgin & Durmuş, 2023).Öğretmenler, dijital araçları eğitim sürecine entegre etme konusunda yetkinlik kazanmış, kültürlerarası deneyim edinmiştir (Karakaya & Yılmaz, 2022; Öztürk, 2020).

Özel gereksinimli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Hikâye oluşturma, cümle kurma, fikir üretme gibi alanlarda ilerlemeler kaydedilmiştir. Dijital araç kullanım becerileri artmıştır. Öğrenciler, rehberlik desteği ile Canva, Storyjumper, Pixton gibi araçlarla içerik üretmiş; dijital kitap ve afiş tasarımlarına katkı sunmuştur. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Hikâye yazım süreçlerine gönüllü katılım artmış, öğrenciler etkinliklerde

daha fazla söz almak istemiştir. Özgüven ve ifade becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Proje süresince fikirlerini paylaşma, yazdıklarını sergileme ve başkalarıyla iş birliği yapma noktasında olumlu değişimler meydana gelmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde toplumsal farkındalık gelişmiştir. Özel gereksinimli akranlarıyla empati kurmuş, birlikte çalışmaya istekli olmuşlardır. Öğretmenler dijital araç kullanım yeterliklerini geliştirmiştir. Kültürlerarası iş birliği deneyimi kazanan öğretmenler, farklı ülkelerden meslektaşlarıyla eş zamanlı çalışmalara katılmıştır. Projenin ortak ürünü olan dijital hikâye kitabı "Our Story Begins", öğrencilerin yazılı anlatım ve dijital tasarım ürünlerini bir araya getirerek somut bir çıktı sunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımının özel gereksinimli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde, özgüvenlerinde ve sosyal etkileşimlerinde önemli gelişmeler sağladığını göstermektedir. Öğrenciler yalnızca yazma ve dijital araç kullanma alanında değil, aynı zamanda kendilerini ifade etme, empati kurma ve akranlarıyla iş birliği yapma konularında da olumlu değişimler yaşamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin de dijital pedagojik yeterliklerinin arttığı ve kültürlerarası iş birliği deneyimi kazandıkları gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Özel eğitimde yenilikçi yaklaşımlar: Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımı, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen yenilikçi bir yöntem olarak yaygınlaştırılmalıdır (Robin, 2016).
2. Kültürlerarası iş birlikleri: eTwinning gibi uluslararası projeler, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağladığından, özel eğitimde daha geniş katılımlı projeler teşvik edilmelidir (Öztürk, 2020).
3. Dijital araçların entegrasyonu: Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin dijital becerilerini artırmakla kalmayıp temel akademik becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır (Karakaya & Yılmaz, 2022).
4. Karma gelişim grupları: Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte çalıştığı karma gruplar, sosyal uyum ve karşılıklı öğrenmeyi desteklediği için özel eğitimde yaygın olarak kullanılmalıdır (Sezgin & Durmuş, 2023).
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimi: Öğretmenlerin dijital projelerde etkin rol alabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemlidir (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014).
6. Yaygınlaştırma stratejileri: Proje çıktılarının sosyal medya, yerel basın ve okul ağları aracılığıyla paylaşılması, toplumsal farkındalığın artmasına katkı sağlayacaktır.
7. Disiplinlerarası uygulamalar: Benzer çalışmaların fen, matematik ve sanat gibi farklı alanlarda yürütülmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitsel fırsatlara erişimini güçlendirecektir.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazımı, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerine yenilikçi bir katkı sunmakta ve kapsayıcı eğitim hedeflerine hizmet eden uygulanabilir bir model oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

Akgül, A. (2020). Dijital hikâye yazımının özel eğitimdeki yeri. Özel Eğitim Dergisi, 21(2), 45–60.

Akgül, E. (2020). Özel eğitimde dijital araçların kullanımı: Fırsatlar ve sınırlılıklar. Eğitim Teknolojisi Dergisi, 10(2), 45–62.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage Publications.

Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Özel eğitimde öğretim yöntemleri ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47(1), 25–42.

Gültekin, M., & Demir, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde dijital hikâye anlatımının yazma becerilerine etkisi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 9(2), 137–150. https://doi.org/10.17936/etku.554172

Karakaya, F., & Yılmaz, H. (2022). Dijital çağda öğretmen yeterlilikleri: Web 2.0 araçlarının kullanımı. Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi, 5(1), 88–101. https://doi.org/10.37283/enyed.923457

Öztürk, N. (2020). Kültürlerarası eTwinning projelerinin öğretmen gelişimine katkısı. Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 6(2), 77–93.

Öztürk, S. (2020). eTwinning projelerinin kültürlerarası öğrenmeye katkısı. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(2), 101–118.

Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review, 30, 17–29.

Sezgin, F., & Durmuş, E. (2023). Empati ve kapsayıcılık: eTwinning projelerinde sosyal öğrenme. Eğitim Araştırmaları ve Yansımaları Dergisi, 12(1), 55–72.

Sezgin, M., & Durmuş, N. (2023). Karma gruplarla yürütülen eğitim uygulamalarında sosyal uyum ve empati. Özel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(1), 65–79.

Smith, J., & Brown, L. (2019). AI-supported learning in special education. Journal of Educational Technology, 35(4), 102–117.

Smith, J., & Brown, L. (2019). Artificial intelligence and digital storytelling in special education. Journal of Special Education Technology, 34(2), 123–135.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

HEARING THE UNSPOKEN: A PHENOMENOLOGICAL AND METAPHORICAL STUDY ON GENERATION Z STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE SAME GENERATION

Elif Nazlı KAFADAR

Istanbul Gedik University, School of Foreign Languages
nazliikafadar@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to explore how high school students in Turkey regard their Gen-Z teachers. Their perceptions, perceived advantages and disadvantages, emotional responses, the impact of a young teacher on their academic performance and communication, and interpretations were investigated through a phenomenological design. The participants included a total number of 125 students from 9th, 11th, and 12th grades, who had an experience with a Generation-Z English teacher for a semester. Interviews with open-ended questions including all of the participants were supported with a metaphor elicitation technique, aiming to uncover deeper symbolic associations. The collected data were analyzed using thematic analysis with MAXQDA software, and the interview responses were categorized into overarching themes and sub-themes. Metaphorical expressions were analyzed through content analysis to identify common metaphoric patterns. The findings of the study mainly indicated that participants mostly perceived their Generation-Z teachers as more informative, engaging, interactive, and easier to follow during instruction. Students emphasized that having a teacher who speaks their "language" makes them feel comfortable and safe, and presents lessons in a more relaxed yet structured manner. Moreover, they highlighted that this situation increased their interest and motivation for English. The findings and conclusions of the study offer valuable insights for educators, teacher education academies, and policy developers, as well as the newly graduated Gen-Z teachers and teacher candidates, to plan their roadmap and criticize their current approaches. The results provide an opportunity to enhance intergenerational communication and to build more effective teacher-student relationships.

Keywords: Generation Z, English Language Teaching, Teacher Attitudes, Generation Z in Education

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye'deki lise öğrencilerinin Z kuşağı öğretmenlerini nasıl gördüklerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin algıları, algılanan avantaj ve dezavantajları, duygusal tepkileri, genç bir öğretmenin akademik başarıları ve iletişimleri üzerindeki etkisi ile yorumları fenomenolojik bir desen aracılığıyla incelenmiştir. Katılımcılar, bir dönem boyunca bir Z kuşağı İngilizce öğretmeniyle deneyim yaşamış olan 9., 11. ve 12. sınıflardan toplam 125 öğrenciden oluşmaktadır. Tüm katılımcıları kapsayan açık uçlu sorularla yapılan görüşmeler, daha derin sembolik çağrışımları ortaya çıkarmayı hedefleyen bir metafor çağrışım tekniği ile desteklenmiştir. Toplanan veriler MAXQDA yazılımı kullanılarak tematik analizle incelenmiş ve görüşme yanıtları üst temalar ve alt temalara göre kategorize edilmiştir. Metaforik ifadeler ise içerik analizi yoluyla ortak metaforik örüntüleri belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların Z kuşağı öğretmenlerini çoğunlukla daha bilgilendirici, ilgi çekici, etkileşimli ve ders anlatımı sırasında takip edilmesi daha kolay kişiler olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğrenciler, kendi "dillerini" konuşan bir öğretmene sahip olmanın onları rahat ve güvende hissettirdiğini ve dersleri daha rahat ama aynı zamanda yapılandırılmış bir biçimde sunduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, bu durumun İngilizceye olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgu ve sonuçları, eğitimciler, öğretmen eğitimi akademileri ve politika geliştiricilerinin yanı sıra yeni mezun Z kuşağı öğretmenler ve öğretmen adayları için yol haritalarını planlamaları ve mevcut yaklaşımlarını eleştirmeleri konusunda değerli içgörüler sunmaktadır. Sonuçlar, kuşaklar arası iletişimi geliştirmek ve daha etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri inşa etmek için bir fırsat sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Z Jenerasyonu, İngiliz Dili Eğitimi, Öğretmen Davranışları, Eğitimde Z Jenerasyonu

INTRODUCTION

Teacher–student relationships have always been central to effective learning, but they are increasingly shaped by generational change in the teaching workforce. The entry of Generation Z teachers into classrooms has raised new questions about pedagogy, communication, and student motivation. As Kumaravadivelu (2001) observed, pedagogical approaches should consider different contexts and needs of the learners to be effective. Since today's students themselves belong to Generation Z, investigating how they perceive teachers from the same generation offers valuable insights into intergenerational dynamics in education.

The importance of such inquiry is underscored by research showing that teacher perceptions influence both academic outcomes and learner engagement. Prensky (2001) famously argued that today's educational system no longer meets the learners of the 21st century, highlighting the mismatch between traditional pedagogies and digital-native learners. Similarly, Twenge (2017) described Generation Z as the first cohort fully immersed in digital culture, which inevitably alters expectations of teaching and learning. Teachers who belong to the same generation may therefore hold a unique position in bridging cultural and communicative gaps with their students.

Metaphors, in particular, have been shown to reveal deeper symbolic meanings that are not always accessible through direct questioning, as they are not only linguistic expressions but also cognitive tools that help individuals understand and explain abstract experiences (Cameron, 2003). Saban (2010) found that in their study about pre-service teachers' perceptions of their students, they used metaphors on mostly constructive and cognitive dimensions. Nikitina and Furuoka (2008) concluded that metaphors provided a perspective to understand the perceptions of learners on their educational processes. These findings demonstrate that student perceptions often go beyond surface-level evaluations, encompassing both emotional and intellectual dimensions.

The significance of studying Generation Z teachers is further reinforced by literature on teacher identity and student engagement. Day and Kington (2008) argued that teacher effectiveness is tied to how teachers are perceived within their social and cultural contexts. More recently, Golzar (2020) showed that teacher identity is increasingly constructed through classroom interactions shaped by generational expectations. Furthermore, Rajabieslami (2016) highlighted teachers' hesitancy in adopting new approaches without clear institutional support.

Previous research has also shed light on several aspects of Generation Z teachers, yet important gaps remain. For instance, Tomczyk (2024) examined the need for digital competencies of Gen-Z pre-service teachers and concluded that strong technological skills would positively influence the next generation of teachers. There are several studies that have attempted to employ phenomenological approaches to capture students' or teachers' lived experiences on technology (Antony & Ramnath, 2023; Temiz et al., 2024). Some of them focused on perceptions of students on their teachers (Telli et al., 2008; Sjöberg et al., 2024). Still, in the literature, there is a gap for studies focusing specifically on students' perceptions of being taught by teachers from their own generation. This gap highlights the importance

of the present study, which integrates thematic analysis and metaphor elicitation to provide richer insights into student perceptions of Generation Z teachers.

By examining Turkish high school students' perceptions of their Generation Z English teachers, this study addresses a significant gap in the literature. It not only contributes to our understanding of intergenerational communication in the classroom but also provides practical implications for teacher education programs, policy makers, and newly graduated Gen-Z teachers. Ultimately, understanding how students view their peers-turned-teachers can help strengthen classroom relationships, improve instructional effectiveness, and guide the preparation of future educators. In this light, the present study aims to explore:

1. Students' perceptions of their Generation Z teachers,
2. The perceived advantages and disadvantages of Generation Z teachers from the students' perspectives,
3. The metaphorical expressions students use to describe and conceptualise their Generation Z teachers.

METHODOLOGY

This section presents detailed information about the methodology of the study. Specifically, it outlines the research design, participants, data collection instruments, data collection, and the data analysis process.

The Research Design

This study was designed within the framework of qualitative research, specifically adopting a phenomenological design. Being a qualitative approach, phenomenology is a method to understand the experiences of the participants and going deeper in the meanings (Husserl, 2012). In addition, to uncover deeper symbolic associations in students' perceptions, the study employed the metaphor elicitation technique as a supportive method.

Participants

The participants consisted of 125 high school students from the 9th, 11th, and 12th grades in Turkey. All participants had experienced being taught by at least one Generation Z English teacher for one semester. The sample was selected using criterion sampling, one of the purposeful sampling strategies (Yıldırım & Şimşek, 2018), based on the criterion of having classroom experience with a Generation Z teacher.

Data Collection

Data were collected through semi-structured open-ended interview questions and metaphor completion sentences. The interview form included questions designed to elicit students' perceptions of their Gen-Z teachers, perceived advantages and disadvantages, and communication experiences. For the

metaphor elicitation task, students were asked to complete the prompt "*A Generation Z teacher is like … because …*". The data were collected during the 2024–2025 academic year with the voluntary participation of students. Each interview lasted approximately 15–20 minutes and was audio-recorded with the consent of participants. The recordings were then transcribed. Metaphor responses were collected in written form and analyzed in conjunction with the interview data to ensure a holistic interpretation.

Data Analysis

All qualitative data were analyzed using MAXQDA 2024 software. Interview responses were examined through thematic analysis, and students' expressions were coded into overarching themes and sub-themes. Metaphorical expressions were analyzed through content analysis, identifying common metaphorical categories and recurring symbolic patterns. To ensure reliability, two independent researchers conducted the coding process, and disagreements were resolved through consultation with a third researcher.

FINDINGS

In order to address the RQ1, the study explored how high school students perceive their Generation Z teachers through interview analyses. The results revealed several recurring themes that illustrate students' overall impressions and experiences.

1. How do high school students perceive their Generation Z teachers?

The analysis revealed several themes regarding how students perceived their Generation Z teachers. As shown in Table 1, the most prominent theme was intra-generational closeness and comfort, reported by 100 participants (80%). Students emphasized that having teachers from their own generation allowed them to feel more comfortable, understood, and able to communicate more openly.

Another frequently mentioned perception was the advantage of age and communication, highlighted by 40 students (32%). This theme indicated that students valued the shared cultural background and language use of Gen-Z teachers, which made interaction smoother and learning more relatable. On the other hand, concern about inexperience was raised by 15 students (12%). Some students felt that younger teachers lacked sufficient classroom experience, which could sometimes result in uncertainty or weaker classroom management.

Positive expectations were also reflected in themes such as innovation and hope (***f*** =4, 3.2%), where students saw their teachers as more open to new ideas and approaches, and the role model effect (***f*** =3, 2.4%), suggesting that students found inspiration in seeing teachers close to their own age succeed in the profession. Finally, energy and dynamism (***f*** =10, 8%) was reported as a distinctive attribute of Gen-Z teachers, as students described them as active, enthusiastic, and motivational in their teaching styles.

Table 1. The Perceptions of Students

Theme	*f*	%
Intra-generational closeness and comfort	100	80
Age and communication advantage	40	32
Concern about inexperience	15	12
Innovation and hope	4	3.2
Role model effect	3	2.1
Energy and dynamism	10	8

2. Perceived Advantages and Disadvantages of Generation Z Teachers

Analysis of the MAXQDA codes revealed both advantages and disadvantages perceived by students regarding their experiences with Generation Z teachers. The themes were not isolated but frequently interrelated, showing correlations across categories.

2.1. Advantages

The most frequently mentioned advantage was *motivation.* Students reported that young teachers' enthusiasm and teaching style increased their interest in the lesson. This theme was correlated with interest compatibility and shared tastes, suggesting that common cultural backgrounds and preferences facilitated student engagement. Another major theme was fresh knowledge and enthusiasm, which students linked with the new graduate effect and eager teaching style. Participants emphasized that young teachers brought up-to-date knowledge, energy, and creativity to their classrooms.

Same-generation communication was also noted as an advantage. Students expressed that being taught by teachers close to their own age reduced misunderstandings and enhanced classroom interaction. Additionally, applied teaching practices and activity-based methods were associated with this category, reflecting the interactive and student-centered orientation of Gen-Z teachers.

Table 2. Perceived Advantages of Gen-Z Teachers

Theme	Related Sub-themes	Interpretation
Motivation compatibility	Interest	Students feel motivated as cultural alignment increases engagement
Fresh knowledge & enthusiasm	Eager teaching	Young teachers bring updated knowledge and energy
Communication misunderstandings	No	Age similarity creates openness
Applied teaching instruction	Activity-based	Lessons become more interactive

Participants emphasized that one of the main reasons why Gen-Z teachers understand them better. Shared background created a sense of empathy between teachers and students:

> *"Gen-Z teachers understand us better about the university entrance exam because they took the same exam not long ago." (P24)*

Also, students reported that younger teachers often combine innovative techniques with traditional methods, which made lessons clearer and more engaging. Their youthful energy was also mentioned as a factor that kept students attentive.

> *"Most of my Gen-Z teachers used new techniques together with traditional methods, so I understood much better. Their being young made them energetic, and that's why I didn't get sleepy in class." (P2)*

Several participants pointed out that Gen-Z teachers tend to be more cheerful and entertaining compared to older teachers. This helped capture students' attention and made lessons more enjoyable. Students also highlighted that such an atmosphere allowed them to feel comfortable, which positively influenced their learning outcomes.

> *"These teachers can be more cheerful and entertaining than older teachers. They manage to grab my attention in class, and because they speak in a fun way, I can understand them more easily. I feel more comfortable. Feeling safe increases my efficiency in the classroom." (P56)*

2.2. Disadvantages

Despite these advantages, students also pointed out several disadvantages. The most prominent theme was lack of experience, which often correlated with concerns about classroom discipline. Students mentioned that while young teachers were approachable, they sometimes struggled to maintain authority, leading to a looser classroom environment. Another theme was perceived inadequacy, linked with worries about respect boundaries. Some participants felt that closeness in age could blur the hierarchical relationship traditionally expected in teacher-student dynamics. Interestingly, a few students stated that there were *no disadvantages*, indicating that for some, the benefits outweighed any limitations.

Table 3. Perceived Disadvantages of Gen-Z Teachers

Theme	Related Sub-themes	Interpretation
Lack of experience	Weak authority	Inexperience affects classroom control
Perceived inadequacy	Respect concerns	Age closeness may blur the hierarchy
Classroom climate	Informality	Relaxed attitude sometimes disturbs.

Some participants highlighted that Gen-Z teachers' young age sometimes translates into a lack of professional experience. This inexperience was said to affect their classroom management skills, as they were perceived to panic in unexpected situations and appear less authoritative. One participant even felt that if students resisted, lessons might not continue as planned.

> *"I think Gen-Z teachers are sometimes inexperienced because they are young. They can panic in classroom management, and this affects us. It feels like if we said 'let's not study,' they would not continue the lesson." (P82)*

Participants noted that Gen-Z teachers' closeness in age and shared cultural background sometimes led to blurred boundaries between teacher and student roles. Because teachers understood every joke and engaged in conversations like peers, some students felt they lost their private space and found this frustrating. The tendency to act "too much like a friend" was seen as interfering with the professional teacher–student relationship.

> *"Sometimes Gen-Z teachers understand every joke we make, so we cannot talk among ourselves at all. This feels annoying. They interfere in everything and can treat us like friends." (P5)*

Since this study was conducted with a total of 125 students, a large number of answers were collected during the interviews. However, only those quotations that best reflect the themes have been included in this paper. Additional examples and deeper explanations will be elaborated after further analysis.

3. Metaphorical Findings

Students described their experiences with Generation Z teachers through a variety of metaphors, reflecting both affective and cognitive dimensions of their perceptions. The metaphors were grouped into seven overarching categories, as shown in Table 4. The most common theme was Comfort and Security, expressed by 28 students (22.4%). Representative metaphors such as "a soft bed," "skipping school," or "watching a TV series" suggested that students felt safe, relaxed, and at ease in the classroom environment created by their young teachers.

The second prominent category was Exploration and Adventure (***f*** =25, 20%). Students likened their learning experiences to "exploring a castle," "walking in the forest," or "diving into the sea," highlighting how Gen-Z teachers encouraged curiosity, discovery, and a sense of novelty. Emotional Renewal was reported by 20 students (16%), with metaphors such as "walking in the rain," "feeling understood," and "being comforted." This indicates that students felt emotionally refreshed and supported in the presence of young teachers.

Other notable categories included Imagination and Humor (***f*** =17, 13.6%), where students compared classes to "playing games" or "living in a fantasy world," and Freedom and Relaxation (***f*** =15, 12%), where experiences were described as "flying freely" or "being on holiday." These metaphors reveal that young teachers are perceived as making the classroom environment more liberating and enjoyable.

Additionally, Mental Stimulation (***f*** =10, 8%) was represented by metaphors such as "solving puzzles" or "learning with fun," while Uncertainty and Ambiguity (***f*** =10, 8%) involved less positive connotations such as "emptiness," "indecisiveness," and "changes depending on the day." Although less frequent, these metaphors suggest that some students also perceived inconsistency or lack of stability in their experiences with Generation Z teachers.

Table 4. Metaphorical Categories of Students' Perceptions of Gen-Z Teachers

Theme	**Representa-tive categories**	***f***
Comfort and security	Sleeping, skipping school, watching TV series	28
Exploration and adventure	Exploring a castle (or somewhere), walking in the forest, diving	25
Emotional renewal	Walking in the rain, feeling understood, being comforted	20
Imagination and humor	Playing games, living in a fantasy world	17
Freedom and relaxation	Flying freely, being on holiday	15
Mental stimulation	Solving puzzles, learning with fun	10
Uncertainity	Feeling indecisive, feeling changes depending on the day	10
Total		125

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The findings of this study provide important insights into how high school students perceive their Generation Z teachers. Overall, the majority of students regarded young teachers as approachable, understanding, and energetic. Themes such as intra-generational closeness and comfort emerged strongly, suggesting that shared cultural references and common communication styles contributed to smoother interaction. This aligns with Prensky's (2001) notion of digital natives, where students and young teachers share similar technological and cultural backgrounds, facilitating mutual understanding. Similarly, Twenge (2017) highlights that Generation Z's immersion in digital culture fosters unique expectations for communication and engagement, which may explain why students valued the relatable style of Gen-Z teachers.

Another prominent finding was the emphasis on student-centeredness and digital competence. Students appreciated teachers' use of interactive, activity-based methods and flexible yet structured approaches. Prior studies have similarly emphasized the importance of learner-centered pedagogy in modern classrooms (Kumaravadivelu, 2001; Saban, 2010), noting that students are more motivated when instruction is relevant and participatory. Moreover, Gen-Z teachers' higher digital literacy resonates with Getenet et al. (2024) conclusion that younger teachers are better prepared to integrate technology effectively into their practice, but still, there is a need for teacher education.

The metaphorical perceptions also support this positive view. Students likened learning with Gen-Z teachers to comfort and security (e.g., "a soft bed"), exploration and adventure (e.g., "exploring a castle"), and emotional renewal (e.g., "walking in the rain"). Such metaphors illustrate that students not only valued academic engagement but also experienced emotional and motivational benefits. Nikitina and Furuoka (2008) argue that metaphors provide a window into deeper symbolic meanings in learners' experiences, and the current study affirms this by showing how young teachers are associated with novelty, motivation, and security. Despite these positive aspects, some students raised concerns about inexperience. The theme of lack of experience reflected worries regarding classroom management and discipline. Day and Kington (2008) note that teacher identity and effectiveness are shaped by social and institutional expectations, and in this context, inexperienced teachers may face challenges in establishing authority. Additionally, blurred boundaries of respect were mentioned, as age similarity

sometimes made it difficult to maintain traditional hierarchical roles. These findings echo Rajabieslami's (2016) observation that teachers often hesitate when institutional support for boundary-setting is lacking. A small number of students also expressed traditional prejudices, perceiving "fun" teachers as less effective or disciplined—an attitude consistent with the persistence of conventional norms in some educational settings.

The results of this study highlight several implications for teacher training and educational policy. Young teachers should be provided with professional development on classroom management and boundary-setting. Such programs can address concerns about authority and equip new teachers with strategies to balance approachability with professionalism. Schools could establish mentorship systems where experienced teachers support newly graduated colleagues. As Day and Kington (2008) suggest, teacher identity develops within institutional and cultural contexts, and mentorship offers a structured way to navigate these challenges. Faculties of education should prepare teacher candidates for intergenerational dynamics. This includes equipping future teachers with skills not only in digital pedagogy but also in managing the complexities of teaching students who may belong to their own generation.

In conclusion, this study contributes to the growing body of research on teacher identity and student perceptions in the context of generational change. Generation Z teachers are largely perceived as energetic, digitally competent, student-centered, and relatable, which enhances students' motivation and comfort in the classroom. However, concerns about experience, boundary-setting, and traditional prejudices reveal areas where institutional support and professional development are needed. Addressing these issues through in-service training, mentorship, and pre-service preparation can ensure that the strengths of Gen-Z teachers are fully realized while mitigating potential challenges.

REFERENCES

Antony, S., & Ramnath, R. (2023). A phenomenological exploration of students' perceptions of AI chatbots in higher education. *IAFOR Journal of Education*, *11*(2). https://doi.org/10.22492/ije.11.2.01

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse* [Advances in applied linguistics]. London/New York: Continuum, ISBN: 0-8264-4940-9.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7–23.

Getenet, S., Haeusler, C., Redmond, P., Cantle, R., & Crouch, V. (2024). First-year preservice teachers' understanding of digital technologies and their digital literacy, efficacy, attitude, and online learning engagement: Implication for course design. *Technology, Knowledge and Learning, 29,* 1359-1383. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09724-z

Golzar, J. (2020). Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education. 7.* 1853304. 10.1080/2331186X.2020.1853304.

Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203120330

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly, 35*(4), 537–560. https://doi.org/10.2307/3588427

Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008). Measuring metaphors: A factor analysis of students' conceptions of language teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5*(2), 192-205.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Rajabieslami, N. (2016) Teachers' perceptions of the post-method feasibility. *Arab World English Journal, 7* (3). DOI:https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no3.17

Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education, 26*. 290-305. 10.1016/j.tate.2009.03.017.

Sjöberg, J., Hoveskog, M., Tell, J., & Cherni, W. (2024). Unveiling university students' perceptions on their teachers' digital competence. *Education Sciences*, *14*(8), 891. https://doi.org/10.3390/educsci14080891

Temiz, G., Kafadar, E. N., & Pak, O. K. (2024). AI and ELT: Pre-service EFL teachers' conceptions on AI and its implementation. In N. Ülker, G. Temiz, S. B. Musaoğlu, & E. Meşe (Eds.), *Proceedings of the International Conference of Within and Beyond the Classroom* (pp. 38–50). ITU Press.

Telli, S., den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Education and Science, 33*(149), 118–129.

Tomczyk, Ł. (2024). Digital competence among pre-service teachers: A global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries. *Evaluation and Program Planning, 105*, 102449.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood.* New York, NY: Atria. ISBN: 978-1-5011-5201-6 paperback. 342 pp.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXPLORING ENGLISH TEACHERS' PERSPECTIVES ON AI-POWERED TOOLS IN LANGUAGE TEACHING

Aykut AKSIN

Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Van, Türkiye
aykutaksin@anadolu.edu.tr

ABSTRACT

The research aimed to investigate English teachers' perceptions and lived experiences regarding the integration of AI-powered tools into language teaching. With technology increasingly impacting educational practice, understanding teachers' reactions and utilization of innovations in their workplace practices is imperative. A qualitative phenomenological design was utilized to analyze the lived experiences of eight English teachers teaching across various school levels. Data were collected through semi-structured interviews and were analyzed thematically to identify emerging patterns and understandings. Findings depicted that teachers perceive AI tools mostly as supporting assistants that aid in lesson planning, material modification, and differentiated pedagogy. Participants emphasized the efficiency and engagement provided by artificial intelligence, while also expressing concerns about accuracy, academic integrity, and students' excessive dependence. Teachers underlined their role as mediators who filter and contextualize outputs of AI to make meaningful use of the same in class. Experiences also put forward different levels of trust in using artificial intelligence, and this gives ideas for the education programs shaped by institutions. Equity and access questions also arise here, with disparities between technological resources impacting the sustainability of the initiative. The research concluded that teachers hold a cautiously optimistic outlook over AI, whereby they value its potential and understand its weakness. The recommendations included developing AI literacy through teacher training, crafting stringent ethical guidelines, enhancing digital infrastructure, and inviting scrutiny of output of AI. Such steps provide a necessity to ensure that AI strengthens instead of weakening human-centered education.

Keywords: Artificial Intelligence, Language Teaching, Teacher Perceptions

ÖZET

Araştırma, İngilizce öğretmenlerinin yapay zekâ destekli araçların dil öğretimine entegrasyonuna ilişkin algılarını ve yaşantılarını incelemeyi amaçladı. Teknolojinin eğitim uygulamaları üzerinde giderek daha fazla etkili olmasıyla birlikte, öğretmenlerin yeniliklere verdikleri tepkileri ve bu yenilikleri işyerlerindeki uygulamalarda nasıl kullandıklarını anlamak zorunlu hale gelmiştir. Araştırma sürecinde, farklı okul kademelerinde görev yapan sekiz İngilizce öğretmeninin yaşantılarını analiz etmek için nitel bir fenomenolojik desen kullanıldı. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve ortaya çıkan örüntüleri ve anlayışları belirlemek amacıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını çoğunlukla ders planlamada, materyal uyarlamada ve farklılaştırılmış öğretimde yardımcı olan destekleyici araçlar olarak gördüklerini göstermektedir. Katılımcılar yapay zekânın sağladığı verimlilik ve katılımı vurgulamakla birlikte, doğruluk, akademik dürüstlük ve öğrencilerin aşırı bağımlılığı konusunda da endişelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, sınıfta yapay zekâ çıktılarının anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için bunları süzen ve bağlamsallaştıran aracı rollerinin önemini vurgulamışlardır. Deneyimler ayrıca, yapay zekâyı kullanma konusunda farklı düzeylerde güven ortaya koymakta ve bu durum kurumların şekillendirdiği eğitim programları için çıkarımlar sunmaktadır. Burada aynı zamanda eşitlik ve erişim sorunları da ortaya çıkmakta, teknolojik kaynaklar arasındaki farklılıklar girişimin sürdürülebilirliğini etkilemektedir. Araştırma, öğretmenlerin yapay zekâya karşı temkinli bir iyimserlik taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır; buna göre öğretmenler, yapay zekânın potansiyelini değerli bulmakta ve zayıf yönlerini de anlamaktadır. Öneriler arasında öğretmen eğitimi yoluyla yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesi, katı etik kuralların oluşturulması, dijital altyapının güçlendirilmesi ve yapay zekâ çıktılarının denetlenmesi yer almaktadır. Bu tür adımlar, yapay zekânın insan merkezli eğitimi zayıflatmak yerine güçlendirmesini sağlamak için bir gereklilik sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Dil Öğretimi, Öğretmen Algıları

INTRODUCTION

Artificial intelligence originated in the 1950s with the goal of allowing machines to think and learn like humans (Radanlieva, 2024). Soon after, AI was defined as the design and construction of machines that could imitate human intelligence (Arf 1959; McCarthy et al., 2006). This definition has changed, and recently AI has been defined as the study of agents that observe and act within an environment (Russell & Norvig, 2021, 7–8). AI has transformed from a purely theoretical focus to one that spurs innovation in myriad industries, including healthcare, finance, automotive, and education, driven by advancements in deep learning, massive data sets, and smart systems (Bozkurt et al., 2021). AI was defined as machinery that could imitate human intelligence in perception, learning, reasoning, and problem solving, as well as language communication and even creative production (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019, p. 24).

Due to the rapid advancements of artificial intelligence tools since the 1950s, the use of AI in English Language Teaching (ELT) has become an area of crucial importance in research. Learning methods used by learners have considerably changed, resulting in the designing of education systems that can respond to these changes (Bozkurt and Genç-Kumtepe, 2014). As we live in the era of rapid technological change, these changes focus on and redefine education in many ways. The use of digital technology in the classroom certainly encourages the development of methods and materials in teaching. The increasing presence of digital tools in the classroom has resulted in the need to analyze the use and attitudes of the teachers towards these tools. The importance of teachers in the integration of technology into education has been highlighted by Şad, Ozer, Yakar, and Ozturk (2022). As teachers believe that AI tools provide fruitful educational environments (Sayici and Aydin, 2025), researching about what they say regarding AI-powered tools is of great importance. However, there is still limited information about the pedagogical effects of these tools and teachers' attitudes towards them (Holmes et al., 2022). Furthermore, teachers have differing degrees of concern about AI because the technology's place in education and its effects on them are unclear (Cabero-Almanera et.al, 2024). Recent studies indicate that significant gaps remain in the application of AI tools in language teaching. For example, Crompton (2024) notes that even if AI aids language learning, there are insufficient studies on teachers' actual classroom experiences. Nguyen (2025) also notes that most research does not include teachers from different school contexts, so more qualitative studies are needed. Zimotti, Frances, and Whitaker (2024) mention that teachers often have positive perceptions about tools like ChatGPT, but few studies look at how teachers' knowledge and classroom actions work together. In addition, Alfredo et al. (2024) explain that many studies focus on technology itself, not on how teachers use it in their teaching and professional roles. As seen from these gaps, this study focuses on how English teachers understand and experience AI tools in their classrooms. It helps the field by showing how teachers use AI for planning, support, and fairness in education, and why their voices are important for understanding AI in language teaching.

Artificial intelligence systems provide direct support for teachers in content development tasks such as generating texts, creating questions, producing explanatory materials, preparing presentations, and designing alternative teaching activities. Moreover, by generating explanations, examples, or scenarios tailored to students' age, proficiency level, and interests, AI contributes to the effective implementation of differentiated instruction in classroom settings (Milli Eğitim Bakanlığı, 2025). One

of the most notable developments for teaching language in the last decade has been the advent of AI. AI-based applications like OpenAI's ChatGPT (Chat Generative Pre-Trained Transformer) are revolutionizing language learning techniques (Kasneci et.al, 2023). Such applications provide personalized instruction, immediate feedback, and dynamic lesson planning and hence are rich resources in ELT. AI-powered tools like ChatGPT also help reduce teachers' workload (Güler, 2024). Hence, the need to incorporate AI tools into ELT has become all the more pressing. Rahimi and Sevilla-Pavón (2024) identified that teachers who were properly prepared in AI tools were more optimistic about the tools' effectiveness. Yet others are hesitant, with apprehensions regarding misuse and academic integrity (Çayak, 2024). In order to achieve the best from AI-Powered tools while overcoming issues, there should be a proper balance of traditional and AI-based teaching practices. Researchers opine that the use of AI responsibly can improve the learning process without totally replacing traditional teaching techniques. For example, a study by Ali et.al, (2023) points out that there is a huge improvement in reading and writing through the use of ChatGPT but the improvement in speaking and listening is limited. At this point, it is critical to negotiate with stakeholders such as teachers and students to successfully address such issues and build a powerful learning environment (Shum and Luckin, 2019).

Research by Ogurlu & Mossholder (2023) identifies the role of ChatGPT in lesson customization and enhancing language skills. The research also emphasizes the need for training teachers to handle challenges like misinformation and decreased interpersonal interaction in the classroom (Kalra, 2024). Furthermore, according to Yıldız (2024), students who applied ChatGPT in speech exercises demonstrated higher levels of confidence and reduced communication apprehension.

There are numerous AI-powered tools used for educational purposes beyond ChatGPT. In a recent study, Torkhani (2025) demonstrated that EFL students using Talkpal.AI showed significant improvements in speaking fluency, pronunciation, vocabulary, and grammar, highlighting the potential of AI-powered tools in language learning contexts. However, some educators have expressed concern that relying too heavily on such automated content generation could diminish the personalized touch in teaching (Oh & Ahn, 2024). Grammarly, a widely utilized tool for grammar correction, stylistic improvement, and plagiarism detection, is frequently adopted by English teachers to provide instantaneous feedback, aiding students in enhancing writing accuracy and coherence (Anastasia, Murtisari, & Isharyanti, 2024). Studies have indicated that Grammarly’s integration into classroom settings improves students’ writing performance (Khan, Nazim, & Alzubi, 2024; Khonirin & Roslaini, 2024), although concerns linger among some educators that excessive dependence on such tools may fail to promote students’ creative use of language (Eriçok at, al., 2024). QuillBot serves as an AI-powered paraphrasing tool that assists learners in rephrasing sentences and generating content, thereby helping students grasp sentence structures and expand vocabulary. Initial reports suggest it promotes language flexibility and varied expression (Ghimire, Prather, & Edwards, 2024). Recent studies underscore that AI-powered tools in ELT have the capacity to enhance student engagement and support personalized learning, but cautious and pedagogically informed implementation is essential. For instance, AI tools can foster motivation through gamified experiences and real-time feedback, yet teachers emphasize that these tools should supplement rather than replace traditional instruction (Zainuddin, 2023). Similarly, EFL instructors report that AI-assisted writing feedback systems like Grammarly function as a second pair of eyes, particularly useful for addressing local linguistic errors, but teachers remain sceptical about their reliability in evaluating higher-level writing aspects like

coherence and content organization Ayan and Erdemir (2023). Yet, there is apprehension that such systems might depersonalize feedback and require continuous human oversight to ensure pedagogical integrity (Viberg et al., 2023). Nevertheless, educators emphasize that maintaining a balance between technological tools and traditional teaching methods is essential to promote holistic language development and preserve critical-thinking abilities among learners (Eriçok at.al, 2024). Duolingo employs adaptive AI systems such as its Birdbrain model to personalize lesson difficulty and sequencing based on individual learner performance, enabling the platform to maintain learners in a zone of optimal challenge and engagement (Bicknell et.al, 2023). This adaptive approach resonates with Krashen's Input Hypothesis (1982), as the system seeks to provide learners with comprehensible input at the 'i+1' level, ensuring that instructional content remains slightly beyond their current competence while still accessible. Krashen's (1982) Second Language Acquisition (SLA) theory emphasizes that language learning occurs most effectively when learners receive comprehensible input in a low-anxiety environment. His Input and Affective Filter Hypotheses highlight the importance of meaningful communication and emotional readiness, which are crucial for integrating AI-powered tools that provide individualized and stress-free language learning experiences. Furthermore, in a study, it was found that Duolingo's AI-integrated features significantly increased EFL learners' willingness to communicate (WTC) and overall engagement in online learning environments (Ouyang, Jiang, & Liu, 2024). Hence, students are encouraged to participate in learning the language Aksın & Yaşar (2024).

To reduce AI concern and promote responsible AI development and implementation, it is imperative to find a balance between the possible advantages of AI and the risks (Yetkin and Özer-Altınkaya, 2024). AI-Powered tools are regarded as the potential of AI for increasing interaction and creating active learning environments. For instance, the use of ChatGPT can aid in the development of instructional resources, instant responses to students' questions, and classroom interaction activities. Evidence indicates that such functionalities enhance more productive and enjoyable experiences in language learning (Ali, 2023; Mohamed, 2025).

Despite all of the benefits, as pointed out by Cui and Zhang (2025) some challenges exist. One such concern for the reliability of AI-generated text is that errors or deception may sometimes happen. Overuse of AI tools might also be detrimental to the critical thinking and creativity of students. Ethical issues like data privacy threats and the likelihood of cheating also need to be factored in (Meniado, 2023; *Ivcevic 2024).* AI-powered tools have also given rise to debates about potential drawbacks such as accuracy issues and its effects on students' cognitive abilities (Kristiawan, Bashar, & Pradana, 2024). Educators globally are searching for ethical and efficient means of integrating AI into instruction. The integration of AI into education raises significant concerns for teachers, particularly regarding ethical issues and data privacy (MEB,2025). Teachers are required to handle student data securely and to comply with established privacy standards. (Aljabr & Al-Ahdal, 2024) contend that strategic AI incorporation has the potential to create innovative pedagogic practices and reduce concerns about ethics and academic integrity.

It is clearly demonstrated that AI has become an integral component of contemporary ELT, offering innovative solutions that enhance language acquisition, instructional efficiency, and learner engagement. Tools such as Talkpal, Grammarly, QuillBot, Canva and Duolingo have been found to support diverse aspects of ELT, including lesson planning, writing enhancement, and adaptive learning (Smaldino et.al,2015; Cukurova, Miao, & Brooker, 2023; Ghimire, Prather, & Edwards, 2024; Ouyang,

Jiang, & Liu, 2024). These AI-powered tools contribute to personalized instruction, enable real-time feedback, and allow teachers to focus more on facilitating interactive and learner-centered classrooms (Rahimi & Sevilla-Pavón, 2024; Anastasia, Murtisari, & Isharyanti, 2024). Despite their potential, several challenges and concerns have been identified. Over-reliance on AI may risk diminishing students' critical thinking and creativity (Cui and Zhang 2025; *Ivcevic 2024).* Furthermore, issues surrounding academic integrity, plagiarism, and data privacy remain key barriers to widespread adoption (Meniado, 2023; Cabero-Almenara et al., 2024). Teachers' perceptions and readiness have emerged as critical factors influencing successful integration, with studies highlighting the importance of training educators to effectively use these tools while maintaining a balance with traditional pedagogical methods (Rahimi & Sevilla-Pavón, 2024; Aljabr & Al-Ahdal, 2024).

Consequently, the literature underscores a dual pathway for the future of AI in ELT: on one hand, it offers powerful mechanisms for scaffolding learning (Wood et al., 1976), automating repetitive tasks, and supporting differentiated instruction; on the other, it requires careful, ethical, and pedagogically sound implementation to prevent unintended consequences such as reduced interpersonal interaction or over-dependence on technology (Ogurlu & Mossholder, 2023, 2024; Kalra, 2024). Moving forward, research should not only focus on the technological affordances of AI-powered tools but also on the sociocultural and ethical dimensions that shape their long-term impact in language classrooms worldwide.

Research Questions

In understanding how AI tools can aid instructors in their teaching, focusing on newly emerging AI technology, it has drawn the interest of educators in the field of pedagogy. AI technology assists in executing dynamic teaching methods, primarily in the teaching of the English language. AI technology in the classroom prompts exciting questions. These questions pertain to the practicality of classroom teaching from the instructors' point of view and the technology handling in pedagogy practice from the instructors' point of view. Prior studies have indicated the importance of a teaching practitioner's beliefs and experiences on the implementation of classroom technology (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Bozkurt & Sharma, 2021). Considering this, the present study focuses on understanding English teachers' perceptions of the AI teaching tools and their experiences. This leads to the following research questions;

R. Q1: How does English teachers perceive AI-faciliated tools as language teaching aid?

R. Q2: What are the lived experiences of English Teachers in using AI-powered tools in language teaching?

METHODOLOGY

Research Model

The present investigation adopted a qualitative research design, specifically utilizing a phenomenological approach to examine participants' lived experiences in depth (Creswell, 2013; Patton, 2002). Phenomenology is a methodology that aims to understand how individuals experience a particular

phenomenon, offering rich insights into their subjective experiences (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). This approach enables researchers to grasp the essence of participants' perceptions and the meanings they assign to their experiences regarding the phenomenon being researched. The qualitative approach, recognized for its comprehensive and exploratory potential (Flick, 2022), was deliberately selected to capture in-depth perspectives of teachers regarding their experiences, challenges, and expectations while shifting between conventional English language teaching methods and emerging AI-powered technologies (Al-khresheh, 2024).This method allows the researcher to gain comprehensive insights into the phenomenon under study, which cannot be captured through quantitative methods (Finlay, 2014). By emphasizing participants' lived experiences, the study aimed to provide a rich, detailed, and nuanced understanding of the research problem. Thus, the phenomenology approach was found relevant to this study as the intent was to examine the lived experience of English teachers while interacting with AI-Powered tools. Considering that teaching is a continually evolving profession, participants were asked to provide information about their total teaching experience. This aimed to explore whether their extended exposure to different educational approaches, including the integration of educational technologies, influenced their openness and attitudes toward innovative tools such as ChatGPT (Al-khresheh, 2024).

For the current research, the literature review relied on Scispace AI, Google Scholar, and ChatGPT. These AI-based tools provided access to numerous scholarly literature and diversified research materials, which helped the literature review become more thorough. They also aided in concept extraction, study classification, and thematic structuring related to the research questions. However, to ensure academic integrity, the researcher validated the precision and dependability of the materials provided by these tools. This case exemplifies the role of technology as a facilitator of a research activity, while highlighting that the researcher bears responsibility for the final validation and interpretation.

Population and Sample

The population of the study consisted of individuals who had specific experiences relevant to the research phenomenon. A purposive sampling technique was employed to select participants who could provide rich and relevant information aligned with the study's aim (Palinkas et al., 2015). Although it was quite difficult to find participants who use these tools, eventually English teachers were able to be recruited who specifically utilized AI-Powered tools for language teaching.

Table 1. Demographic Profile of Participants

Participant	Years of Experience	School Level(s)	AI Tool Usage
P01	14	High school	Regular use
P02	11	High school	Regular use
P03	8	Primary, Lower-secondary, High school	Occasional use
P04	4	High school	Regular use
P05	4	High school	Limited use
P06	8	High school, Lower-secondary	Frequent use
P07	4	High school, Lower-secondary	Regular use
P08	12	Primary school	Limited use

The demographic distribution above shows that participants varied in teaching experience (4 to 14 years) and school level, with most reporting some form of AI tool use. This diversity ensures that the findings reflect a range of perspectives on technology integration. The sample size was determined based on data saturation, meaning that data collection continued until no new themes or insights emerged (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Ultimately, 8 English teachers from different taype and level of the schools in Van participated in this study. This approach ensured that the study included participants with diverse yet relevant experiences, allowing for a comprehensive understanding of the phenomenon. Participants were contacted voluntarily, and ethical approval and informed consent were obtained prior to participation.

Data Collection Tool

Semi-structured interviews

In this study, the data collection tool used was the semi-structured interview questions form, which aimed to give participants the opportunity to thoroughly articulate their experiences while also ensuring the core research questions were answered. Semi-structured interviews provide the interviewer the opportunity to ask clarifying questions to deepen their understanding while also allowing respondents to tell their stories in rich detail. In this study, individual interviews with participants lasted forty to forty-five minutes. This was enough time to gauge participants' understanding of the AI-powered tools and to capture their experiences in depth. Participants were informed of their rights relative to the interviews, the study purpose, and that their participation was voluntary. This was followed by the signing of informed consent, which contained provisions for the ethical principles of confidentiality and anonymity. Participants prepared to meet in a convenient and comfortable online space, or face-to-face, as suited their schedules. Below, the interview questions in the form of English was presented.

Table 1. Semi-structured Questions Utilized in this Study.

No	Interview Questions
Q1	Do you use AI-powered tools (e.g., Grammarly, ChatGPT, QuillBot) in lesson preparation or classroom activities? ↻ If yes: For what purposes have you used them? ↻ If no: What are your reasons for not using them?
Q2	Are you aware that your students use such AI-facilitated tools during homework or assessment processes? ↻ How did you respond to this situation (if you did)?
Q3	Do you think AI tools contribute to students' language learning processes? In what ways?
Q4	How have these tools affected your teaching practices as a teacher?
Q5	What are your thoughts on the reliability and accuracy of AI-powered tools?
Q6	How confident do you feel in using GenAI tools in educational settings when necessary? ↻ What kind of support or resources would help you feel more prepared?
Q7	What are the main challenges or limitations you face while using these tools?
Q8	What are your opinions about students' use of AI tools during lessons or exams? ↻ In which situations would it be acceptable or unacceptable, in your opinion?
Q9	Do AI-powered tools create inequalities among students (e.g., depending on their digital access or language proficiency)? ↻ How can this issue be managed in educational settings?
Q10	As an English teacher, to what extent do you have access to such tools?
Q11	What advice would you give to a colleague who is hesitant about using AI-powered tools?

The table above shows the semi-structured interview questions which were used in the study. The questions were designed to explore English teachers' perceptions, experiences, and challenges regarding the use of AI-powered tools in language teaching. The questions were reviewed by experts in the field, namely Turkish Language and Literature teachers.

Each question and its follow-up prompts presented in the figure above aimed to elicit in-depth insights into teachers' pedagogical practices, ethical considerations, and levels of confidence in integrating AI into education. The figure visually summarizes the full scope of the data collection instrument.

Data Colection Process

The data collection process was conducted carefully to ensure reliability and validity. All participants provided voluntary consent and were informed about the study's aims and procedures (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001). Interviews were conducted in a comfortable environment, each lasting approximately 40–45 minutes. During interviews, the researcher took detailed field notes to capture nuances, expressions, and non-verbal cues (Kallio et al., 2016).

The interviews were conducted in Turkish, the participants' native language, to facilitate the collection of nuanced insights. Using Turkish as the medium of communication was intended to create a comfortable environment and promote more detailed participant responses. Consequently, Turkish was maintained as the language of communication throughout the interview process.

Data Analysis

The collected data were analyzed using thematic analysis, following Braun and Clarke's (2006, 2021) methodology, which is a systematic and flexible technique for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within qualitative data. The analysis process involved six steps: familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report. All interview transcripts and observation notes were read multiple times to ensure a thorough understanding, and meaningful statements were coded. These codes were then grouped into sub-themes, which were further organized into main themes that reflected the participants' experiences. To ensure credibility and enhance the trustworthiness of the findings, methodological triangulation was achieved through the use of multiple validation strategies, including peer debriefing, participant verification, and thematic consistency checks (Nowell et al., 2017; Castleberry & Nolen, 2018).

Figure 1. The figure above shows the thematic analysis of this study.

The figure above illustrates the thematic analysis process of the study based on Braun and Clarke's (2006, 2021) model.

FINDINGS

This section presents the study's findings, reporting the perceptions and lived experiences of English teachers regarding the use of AI-powered tools in language teaching. The findings were presented in a thematic structure, aligning with the research questions. The themes were presented with codes supported by a table that summarizes the data with descriptions.

Table 2. Themes, Codes and Corresponding Descriptions Emerging from the Data

Theme	Codes	Description
AI as a Supportive Assistant	Lesson planning, Material adaptation, Differentiated instruction, Efficiency, Learner autonomy	Practical aid for lesson adaptation
Concerns about Reliability and Integrity	Accuracy, Plagiarism, Ethical boundaries, Privacy, Verification	Concerns about accuracy and ethics
Teacher as Mediator	Human oversight, Guidance, Responsible use, Contextual adaptation	Teachers as responsible mediators
Confidence and Training Needs	Uneven confidence, Lack of knowledge, Professional development, Prompt writing	Need for AI training support
Efficiency or Pedagogy?	Time-saving, Student dependency, Creativity concerns, Pedagogical balance	Balancing efficiency and pedagogy
Equity and Access	Technological inequality, Device ownership, Internet connectivity, Local context	Access disparities in AI use

The table which is presented above summarizes the main themes, related codes, and concise descriptions that emerged from the qualitative analysis. The themes depict teachers' different perceptions of AI-based tools, variying from their practical benefits to ethical and pedagogical concerns. The coding process revealed how teachers position themselves as mediators, balancing efficiency with instructional integrity. Variations in confidence and access highlight the contextual nature of AI integration across different schools. Overall, these themes provide a holistic perspective of how English teachers experience and interpret AI in their professional practices.

RQ1. How do English teachers perceive AI-facilitated tools as language teaching aids?

AI as a practical assistant for planning and differentiation

Participants consistently highlighted the practical benefits of AI-powered tools in lesson preparation and material adaptation. AI-powered tools were perceived as a supportive assistant that accelerates planning, generates varied exercises, and allows for adaptation of texts to student levels. Participants described AI as a tool that helps them respond to diverse classroom needs efficiently. By producing multiple versions of a task or alternative explanations, AI supports differentiated instruction, ensuring learners at different proficiency levels are equally engaged. This perception underlines the instrumental value of AI for streamlining teaching practices.

According to the findings, AI applications, such as ChatGPT, helped them save time and create content that was more engaging for students. One teacher explained, *"I actively use AI tools such as ChatGPT while preparing lesson content, especially to create texts and dialogues suitable for my students' interests. It helps me make materials more engaging and up to date"* (P01). Another participant noted the value of AI for learner autonomy, stating, *"AI helps students plan and organize their learning process. It can make language learning easier and more structured"* (P06). Similarly, several teachers used AI to enhance classroom dynamics, with one remarking, *"I use it to find fun and creative ice-breakers or games for my classes"* (P08).

Conditional acceptance within ethical boundaries

While participants recognized the usefulness of AI tools, their acceptance was conditional upon ethical boundaries. Teachers emphasized that AI was appropriate for drafting, practice, and feedback activities, but its use in formal assessments was deemed unacceptable. Concerns were raised about plagiarism and over-reliance, leading to a call for clear classroom norms and institutional guidelines. Teachers suggested that students should be encouraged to use AI as a supplementary aid, not as a replacement for their own efforts. Thus, the perception of AI was largely shaped by how responsibly it could be integrated into classroom practice.

Despite the positive attitudes as abovementioned, participants consistently voiced concerns about the reliability of AI-generated information and the ethical risks involved. One teacher commented, *"AI tools are generally useful, but they are not always reliable. Sometimes they provide inaccurate or incomplete information, so checking the results is essential" (P01).* Another participant expressed similar concerns: *"Students might stop thinking critically and just copy what the system gives. That's why teachers must guide them in using these tools responsibly" (P02).* Privacy was also a recurring issue: *"AI collects personal data, and that raises doubts about privacy and the accuracy of its answers" (P04).* These responses reveal that while AI has pedagogical potential, teachers remain cautious about its ethical implications.

How accurate, how trustworthy

A recurring theme was the distrust regarding the accuracy and reliability of AI outputs. Teachers reported instances of errors, fabricated content, or contextually inappropriate suggestions generated by AI. This necessitated constant verification, as teachers felt compelled to double-check materials before presenting them to students. Such vigilance shaped perceptions of AI as a tool that could not yet be trusted blindly. Consequently, while teachers valued the efficiency provided by AI, they remained cautious and stressed the importance of human oversight.

Several participants mentioned that AI sometimes provides false or misleading information, which forces them to double-check every output before using it in lessons. One teacher explained, *"AI tools are helpful, but I can't always trust the answers. Sometimes they are wrong or incomplete, so I have to verify everything myself" (P01).* Another teacher shared a similar view: *"AI gives quick results, but not always the right ones, and that makes me careful" (P04).* These statements show that although teachers value AI's speed and creativity, they are still unsure about its factual accuracy and prefer to rely on their own professional judgment.

RQ2. What are the lived experiences of English teachers using AI-powered tools?

Uneven confidence and the need for training

The lived experiences of the present participants revealed uneven levels of confidence in using AI tools. Some reported feeling competent and integrated AI regularly into their teaching, while others admitted hesitation due to limited knowledge. This disparity highlighted the role of professional training in shaping effective use. Teachers expressed the need for structured workshops that could provide

practical strategies and contextual examples aligned with the national curriculum. Without such training, many felt that they could not fully leverage the potential of AI in teaching.

The data show clear differences in how confident teachers feel when using AI. Some teachers described themselves as open and curious, while others admitted hesitation due to limited knowledge. A confident participant stated, *"I use ChatGPT a lot for preparing texts or questions. It saves me time, and I feel more creative" (P05).* In contrast, another said, *"I don't know how to use it properly. I'm afraid of doing something wrong, so I avoid it" (P06).* Many teachers agreed that structured professional training is necessary. As one put it, *"Even one missing word in a prompt can change the result. I need a course to learn how to write better prompts" (P08).* This theme underscores the importance of ongoing teacher development in AI literacy.

Efficiency or pedagogy?

Participants described notable efficiency gains, such as time saved in lesson planning, rapid generation of exercises, and expanded task repertoires. However, these benefits were balanced against concerns about pedagogical compromises. There was apprehension that students might become overly dependent on AI, potentially diminishing creativity and original expression. Furthermore, some teachers observed that while AI outputs provided variety, they occasionally lacked contextual fit with classroom realities. These experiences reinforced the view that AI should be used as a supplement rather than a substitute for teacher-led instruction. Participants often compared the practical benefits of AI with possible risks to pedagogy. Most appreciated how AI speeds up lesson planning and grading, but worried that it could reduce authentic learning. One participant commented, *"AI helps me prepare lessons faster, but sometimes I feel it makes students lazy because they expect instant answers" (P02).* Another added, *"It is useful for exercises, but I still prefer real discussion and student creativity in class" (P03).* Teachers agreed that technology should support, not replace, the teacher's pedagogical role. The balance between efficiency and deep learning remains a central issue in their experiences.

Equity and access as contextual concerns

Equity and access emerged as significant yet context-dependent concerns. Some teachers worried that differences in device ownership, internet connectivity, and access to premium AI features could widen educational inequalities. Others argued that such gaps were minimal, given the widespread availability of smartphones among students. These divergent experiences suggested that the impact of AI integration depended heavily on local resources and infrastructural realities. Participants stated that, however, that ensuring equitable access was essential for sustainable and inclusive implementation of AI in classrooms.

Access to AI tools and a stable internet connection emerged as a contextual challenge across schools. Some teachers observed that not all students have the same opportunities to use technology. As one participant explained, *"Some students have new phones and internet, but others can't even connect at home. That makes it unfair" (P04).* Others, however, noted that access has improved in recent years: *"Almost every child now uses a smartphone, so I don't think access is a big problem anymore" (P03).* These differing experiences indicate that equity depends largely on local infrastructure and school resources, shaping how AI can be integrated fairly in education.

Findings in a nutshell

Overall, the findings depicted English teachers as cautiously confident about AI-powered tools. Teachers expressed their instrumental benefits for planning, differentiation, and efficiency, while also underlining ethical and reliability concerns. Their lived experiences reflected a balancing act between embracing innovation and safeguarding pedagogical integrity. The themes collectively suggest that successful AI integration requires professional development, clear ethical boundaries, and policies that address equity and access. These insights set the stage for further discussion of implications in the following section.

DISCUSSION AND RECCOMENDATION

Discussion

The outcome of this study indicates that English teachers have a reservedly optimistic view of AI tools. They see the possible advantages but are aware of the possible disadvantages. Teachers recognize that AI can help with lesson planning, differentiated teaching, and creative teaching. Still, issues of over-reliance, ethical questions, and relative accessibility remain troubling. This dual aspect has been reported in past studies too, where teachers recognize the educational value of AI technology, but are concerned with its ethical and practical realities (Rahimi & Sevilla-Pavón, 2024; Aljabr & Al-Ahdal, 2024).

The idea of AI as a planning assistant corresponds with what Kasneci et al. (2023) said about the tool's ability to customize lessons and tailor instruction. Zainuddin (2024) similarly stated that teachers see AI as a facilitator that expands engagement and instructional design. This illustrates that teachers see AI integration as the flexible pedagogy that inclusively meets the varying needs of students. The apprehension toward academic dishonesty and unethical usage mentioned by Çayak (2024) is also aligned with teachers reporting that AI could be a tool for academic fraud either in assessments or in students' assignments. The need for educational policy that balances the sanctioned and unsanctioned use of AI in teaching has been reported by multiple authors (Nguyen, 2025; Alfredo et al. 2024). This is to ensure that AI is used to improve educational results without sacrificing the authenticity and originality of the work.

Reliability issues were another aspect in this study, similar to an observation made by Cui and Zhang (2025) and Law et al. (2024). With some AI generated content being inaccurate or misleading, teacher supervision is still one of the most integral parts of AI-assisted tools. The need for continuous AI supervision highlights the need for a human balance in the classrooms. Furthermore, the results from this study can also be viewed in the framework of Krashen's (1982) SLA theory, specifically Input and affective filter hypotheses. AI technologies can facilitate this as tools in the integration and automaticity stages of language acquisition by offering rich, personalized and low anxiety input that learners are willing to interact with the language at their own pace (Aksın and Yaşar 2024). However, as this study's participants indicated, a lack of teacher mediation can lead learners to an over-reliance on technology and withdraw from genuine integration, a key element of Krashen's communicative approach. Hence, AI technologies can facilitate input that is within a learner's level, yet it is critical that teachers be present to provide the emotional and social atmosphere needed for encouraging language processing.

Variations in teachers' confidence levels confirm the conclusions of Rahimi and Sevilla-Pavón (2024), who emphasized that professional development and AI literacy training enhance educators' competence and readiness to use emerging technologies. The appreciation of AI's efficiency, paired with pedagogical concerns, parallels Cabero-Almenara et al. (2024) and *Ivcevic (2024)*, who warned that excessive reliance on AI might hinder students' creativity and critical thinking.

Finally, equity and access emerged as context-dependent considerations. Teachers in technologically limited environments expressed challenges similar to those identified by Sun & Sun (2025), who noted that uneven access to digital tools shapes the sustainability of AI integration. Conversely, others, as seen in Zimotti, Frances, and Whitaker (2024), reported that technological barriers are gradually decreasing with wider device ownership and internet connectivity. Overall, these findings reinforce the notion that teachers act as mediators in AI adoption. As proposed by Bruner's theory of scaffolding (Wood, Bruner, and Ross, 1976), English language teachers maintain their essential role in guiding, filtering, and contextualizing information generated by AI tools. Rather than replacing educators, AI appears to complement their instructional practices, offering new opportunities for personalization and innovation while preserving the centrality of human pedagogy.

Conclusion

This study examined what English teachers perceive, and how they have been experiencing AI technologies in teaching English language. According to the findings, AI technologies are regarded by teachers as planning and differentiation aids, however, they are still skeptical about ethics, reliability, and equity. The enthusiasm and hesitation expressed in teachers' narratives demonstrate the intricacy involved in incorporating AI. As commented by one of the participants, "*AI can support us, but it can never replace the teacher" (P06)*, which implies that the flow of communication that occurs during Teacher Talk is something AI technology is not capable of providing. The study adds to the literature in acknowledging AI's ability to paradoxically assist and undermine the teacher. It aims to highlight the need for training teachers to manage AI ethically. As one teacher remarked, "*We need rules and training, otherwise AI will confuse more than it helps"* (P02).

A sample of just 8 teachers from one province constitutes a significant limitation and restricts generalizability. The participants stated that they only used ChatGPT. Even if they used other tools, they did not mention their names. In this sense, more questions can be asked to participants who use different tools. Subsequent research should shift to different areas or nations and include students in the research in order to understand the impact of AI in teaching and learning English from all angles.

Recommendations

Teacher training programs should integrate AI literacy and practical workshops to strengthen teacher competence and confidence in classroom use. At the institutional level, clear ethical guidelines need to be established to define acceptable uses of AI and safeguard academic integrity. Moreover, policies should address digital equity by improving infrastructure and ensuring that all students have reliable access to the internet and digital devices. Teachers should also be encouraged to verify AI outputs, with validation strategies incorporated into professional development programs. Finally, future

research should investigate the long-term impact of AI use on students' creativity, critical thinking, and communicative competence.

REFERENCENS

Aksın, A., & Yaşar, T. (2024). Öğretmen Cesaretlendirmesinin İngilizceyi Yabanci Dil Olarak Öğrenen Türk Lise Öğrencilerinin Yabancı Dili Konuşma İsteklilikleri Üzerindeki Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3773-3806. https://doi.org/10.53444/deubefd.1562218

Alfredo, R., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100215. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215

Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). The Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Voices from Teachers and Students. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, *2*(1), 41-49. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51

Aljabr, F. S., & Al-Ahdal, A. A. M. H. (2024). Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University. *Acta Psychologica*, *251*, 104605. https://doi.org/10.2139/ssrn.4952416

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 100218. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218

Anastasia, W., Murtisari, E., & Isharyanti, N. (2024). Lower-proficiency EFL students' use of Grammarly in writing: Behavior, cognition, and affect. The JALT CALL Journal, 20(1), 1–25. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v20n1.1089

Arf, C. (1959). Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir. *Atatürk Üniversitesi-Üniversite Çalışmalarını Muhite Yayma ve Halk Eğitimi Yayınları Konferanslar Serisi*, *1*, 91-103.

Ayan, A. D., & Erdemir, N. (2023). *EFL teachers' perceptions of automated written corrective feedback and Grammarly.* Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF), 5(3), 1183–1198. https://doi.org/10.38151/akef.2023.106

Bicknell, K., Brust, C., & Settles, B. (2023). How Duolingo's AI Learns what you Need to Learn: The language-learning app tries to emulate a great human tutor. *IEEE Spectrum*, *60*(3), 28-33. https://doi.org/10.1109/MSPEC.2023.10061631

Bozkurt, A., & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, *14*, 147-156.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1–6. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A. E., & Rodríguez, M. E. (2021). Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century. Sustainability, 13(2), 800. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. Sage Publications.

Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Loaiza-Aguirre, M. I., & Rivas-Manzano, M. d. R. d. (2024). Acceptance of educational artificial intelligence by teachers and its relationship with some variables and pedagogical beliefs. *Education Sciences, 14*(7), 740. https://doi.org/10.3390/educsci14070740

Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10(6), 807–815. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019

Çayak, S. (2024). *Investigating the relationship between teachers' attitudes toward artificial intelligence and their artificial intelligence literacy. Journal of Educational Technology and Online Learning, 7*(4-ICETOL 2024 Special Issue), 367–383. https://doi.org/10.31681/jetol.1490307

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Crompton, H. (2024). *Artificial intelligence in English language teaching and learning: Opportunities and challenges*. British Journal of Educational Technology, 55(3), 742–759. https://doi.org/10.1111/bjet.13460

Cui, Y., & Zhang, H. (2025). Can student accurately identify artificial intelligence generated content? an exploration of AIGC credibility from user perspective in education. *Education and Information Technologies*, 1-26. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13448-1

Çukurova, M., Miao, X., & Brooker, R. (2023, June). *Adoption of artificial intelligence in schools: Unveiling factors influencing teachers' engagement.* In T. Rodrigo, P. J. Muñoz-Merino, & A. Mitrovic (Eds.), International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED 2023) (pp. 151–163). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.00903

Eriçok, B., Karataş, F., & Yüce, E. (2024). *Öğretmen adaylarının yapay zekaya (YZ) ilişkin metafor algıları. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(2), 607–630. https://doi.org/10.33400/kuje.1511500

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. Qualitative Research in Psychology, 11(2), 121–141. https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899

Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research (7th ed.). Sage Publications.

Ghimire, A., Prather, J., & Edwards, J. (2024). *Generative AI in education: A study of educators' awareness, sentiments, and influencing factors.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.15586

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. Field Methods, 18(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Güler, T. D. (2024). *Yapay zeka (AI) tabanlı uzaktan eğitimde etkileşim tasarımı: Öğrenci başarısını artırmak için yeni yaklaşımlar. Kuantum Teknolojileri ve Enformatik Araştırmaları Dergisi, 2*(2). https://doi.org/10.70447/ktve.2464

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., & Buckingham Shum, S. (2021). *Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework.* International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(1), 1-23. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Ivcevic, Z., & Grandinetti, M. (2024). *Artificial intelligence as a tool for creativity. Journal of Creativity, 34*(2), Article 100079. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100079

Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. Journal of Advanced Nursing, 72(12), 2954–2965. https://doi.org/10.1111/jan.13031

Kalra, R. (2024). Exploring teachers' perceptions toward the integration of AI tools in the language classroom. *NIDA Journal of Language and Communication*, *29*(45), 21-36.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khan, M. O., Nazim, M., & Alzubi, A. A. F. (2024). Exploring Arab EFL learners' attitudes: Is Grammarly a game-changer in academic writing classes? Educational Administration: Theory and Practice, 30(4), Article 1612. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.1612

Khonirin, F. A., & Roslaini, R. (2024). EFL students' perceptions towards the use of Grammarly application in learning writing skills. Scripta: English Department Journal, 11(2), 187–194. https://doi.org/10.37729/scripta.v11i2.5370

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Kristiawan, D. Y., Bashar, K., & Pradana, D. A. (2024). Artificial intelligence in English language learning: A systematic review of AI tools, applications, and pedagogical outcomes. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL), 5*(2), 207–218. https://doi.org/10.36663/tatefl.v5i2.912

Le, D. C. K., Quach, S., & Thaichon, P. (2022). Introduction to artificial intelligence (AI). *Artificial Intelligence for Marketing Management. England, UK: Routledge*.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). *A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. *AI Magazine, 27*(4), 12-14. https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904

Meniado, J. (2023). ChatGPT and the risks of AI overreliance in ELT. *International Journal of Language Pedagogy*, 18(2), 77-91. https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.1

Millî Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK. (2025). Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı 2025–2029. MEB Yayınları.

Mohamed, A. M. (2025). Using AI to teach English to multilingual autistic children: a qualitative study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2564336

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications.

Nguyen, T. M. H. (2025). *Trends and gaps in AI research for language education: A focus on the Vietnamese context*. Asian Journal of Applied Linguistics, 12(1), 45–62. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i5-116

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Ogurlu, U., & Mossholder, J. (2023). *The perception of ChatGPT among educators: Preliminary findings.* Research in Social Sciences and Technology, 8(4), 196–215. https://doi.org/10.46303/ressat.2023.39

Oh, S-Y., & Ahn, Y. (2024). Exploring teachers' perception of artificial intelligence: The socio-emotional deficiency as opportunities and challenges in human-AI complementarity in K-12 education [Preprint]. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64299-9_41

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. Journal of Nursing Scholarship, 33(1), 93–96. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x

Ouyang, Z., Jiang, Y., & Liu, H. (2024). The effects of Duolingo, an AI-integrated technology, on EFL learners' willingness to communicate and engagement in online classes. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25(3), 97–115. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7677

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5), 533–544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage Publications.

Radanliev, P. (2024). Artificial intelligence: reflecting on the past and looking towards the next paradigm shift. Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence, 1-18. https://doi.org/10.1080/0952813X.2024.2323042

Rahimi, A. R., & Sevilla-Pavón, A. (2024). The role of ChatGPT readiness in shaping language teachers' language teaching innovation and meeting accountability: A bisymmetric approach. *Computers & Education: Artificial Intelligence, 7*, Article 100258. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100258

Şad, S. N. Özer, A. Yakar, H. & Öztürk, H. (2022). Digital transformation in education: Trends and challenges. Journal of Educational Technology Research, 17(2), 34-50. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770292

Sayici, S., & Aydin, S. (2025). Using Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Teachers' Perspectives. Online Submission. https://doi.org/10.33422/etconf.v4i1.1016

Shum, S. B., & Luckin, R. (2019). Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices. British Journal of Educational Technology, 50(6), 2785-2793.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C., & Russell, J. D. (2019). *Instructional technology and media for learning*. Pearson Education, Incorporated.

Sun, N., & Sun, W. (2025). *The role of artificial intelligence (AI) tools in EFL teachers' passion for self-directed professional development. Teaching and Teacher Education*, 141, 104065. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104065

Torkhani, D. (2025). AI-Enhanced Language Learning: The Impact of Talkpal.AI on EFL Undergraduate Students' English-Speaking Skills. American Journal of STEM Education: Issues and Perspectives, 11, 69–82. https://doi.org/10.32674/232w1188

UNESCO. (2019). Steering AI and advanced ICTs for knowledge societies: Human rights implications – A ROAM perspective. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/steering-ai-and-advanced-icts-knowledge-societies

Viberg, O., Cukurova, M., Feldman-Maggor, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., & Coelho, R. (2023). What explains teachers' trust of AI in education across six countries? https://doi.org/10.1007/s40593-024-00433-x

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yetkin, R., & Özer-Altınkaya, Z. (2024). AI in the language classroom: Insights from pre-service English teachers. E-Learning and Digital Media, Advance online publication. https://doi.org/10.1177/20427530241267011

Yıldız, K. (2024). AI in speaking exercises: Improving confidence and reducing anxiety. Journal of Language Learning Technologies, 13(2), 112-128.

Zainuddin, M. (2023). Teachers' perceptions of AI tools in enhancing student engagement for English language learning. Research Studies in English Language Teaching and Learning.

Zimotti, F., Frances, J., & Whitaker, R. (2024). *Language teachers' perceptions of ChatGPT and generative AI tools in education*. Language Learning & Technology, 28(2), 112–130. https://eric.ed.gov/?id=EJ1441603

MUTLULULUĞUN FORMÜLÜ: MUTLU OKUL MUTLU ÇOCUK

Gökhan YAVUZ
MÜSİAD Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi, İnegöl-BURSA
gokhanyavuz1666@gmail.com

Fevzi ÇETİN
MÜSİAD Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi, İnegöl-BURSA
fevzicetin73@gmail.com

Pınar KARABABA
Nuri PAKDİL İmam Hatip Lisesi,İnegöl-BURSA
pnrkrbb@gmail.com

Osman YÜCEL
Kestel Bilim ve Sanat Merkezi,Kestel-BURSA
osky-27@gmail.com

Gökay ORGANCI
MÜSİAD Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi, İnegöl-BURSA
gokay.organci@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Modeli' ne dayalı bir eğitim programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Harezmî Eğitim Modeli, disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. "Okulda Nasıl Daha Mutlu Olurum?" Hayatın İçinden Soran (HIS) ifadesiyle sorunlara odaklanan ve çözüm üretmeye yönelik bir yaklaşımla gerçekleştirilen, "Okulda öğrenmek keyif verir, mutluluk da beraberinde gelir" sloganıyla yürütülen çalışmada, öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu ve motive hissetmelerini sağlamak, olumlu tutumlar geliştirmek, motivasyonlarını artırmak, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek ile olumlu bir okul iklimi oluşturmak amaçlanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerle gerçekleştirilen bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezinde genel yetenek alanında öğrenim gören 16 öğrenciden oluşan bir grubu ile birlikte yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde öğrenci 3N gözlem formları, rehber öğretmen gözlem formları, değerlendirme anketleri ile ön/son test uygulamaları kullanılmıştır. Eğitim uygulaması detaylı bir planlama, çeşitli disiplinler arası etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve sonuç olarak öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur. Elde edilen bulgular, Harezmî Eğitim Modeli' ne dayalı eğitimin öğrencilerin okul tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, birlik ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, olumlu sınıf iklimi oluşturduğunu ve genel mutluluk düzeylerini artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak, Harezmî Eğitim Modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal ve sosyal gelişimleri arasında denge sağlayarak, onların bütüncül bir gelişim süreci yaşamasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, Harezmî Eğitim Model'inin kapsamının genişletilmesi ve farklı sınıf seviyelerinde uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi ve okullarda bütüncül eğitim yaklaşımları ile öğrenci merkezli programların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sadece akademik başarısına değil, aynı zamanda ilgi ve yeteneklerine odaklanan, duygusal, sosyal ve psikolojik iyilik hallerini de gözeten düzenli ölçme ve değerlendirme süreçleri uygulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler; Harezmî Eğitim Modeli, Okulda İyi Oluş, Disiplinler Arası Eğitim.

GİRİŞ

Eğitimde disiplinler arası ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, son yıllarda öğrenci başarısı, motivasyonu ve mutluluğu üzerindeki olumlu etkileri ile dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin sadece akademik bilgi edinimlerini değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlar. Ancak, geleneksel eğitim yöntemleri, öğrenci merkezli uygulamaları yeterince benimsemekte zorlanmakta ve bu durum, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde eksikliklere yol açabilmektedir. Geleneksel yaklaşımlar genellikle tek yönlü ve pasif bir öğrenme modeline dayanırken, bu durum öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yeterince gelişmesini engellemektedir (Freeman et al., 2014).

Geleneksel eğitim yöntemlerinin sınırlılıkları, eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine uyum sağlama konusunda yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmadığında, birçok öğrenci potansiyelini gerçekleştiremeyebilir. Bu bağlamda, Harezmî Eğitim Modeli gibi yenilikçi eğitim modellerinin daha fazla araştırılması ve eğitimde yaygınlaştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu model, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Özellikle problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması, öğrencilerin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Durlak et al., 2011).

Bu nedenle, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve yenilikçi modellerin entegrasyonu, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin okul ortamındaki mutluluğunu ve motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir. Eğitimcilerin, öğretim yöntemlerini zenginleştirerek öğrenci katılımını artırmaları ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağlamaları, günümüz eğitiminde kritik bir ihtiyaç haline gelmiştir. Böylece, Harezmî Eğitim Modeli gibi yenilikçi yaklaşımlarla, eğitim sürecinde kalıcı ve anlamlı değişiklikler gerçekleştirmek mümkün olacaktır.

Harezmi Eğitim Modeli: Disiplinler arası ve Problem Çözme Odaklı Bir Yaklaşım

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Harezmî Eğitim Modeli, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımını benimsemekte olup, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Modelin temel amacı, öğrencileri 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirmek ve teknolojiyi etkin kullanabilen, yaratıcı fikirler üretebilen ve grup çalışmalarıyla iş birliği yapabilen bireyler yetiştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Modelin önemli bir özelliği, çeşitli disiplinleri bir araya getirerek öğrencilere çok yönlü düşünme becerileri kazandırmasıdır. Bu kapsamda, Bilgisayar Bilimleri, Fen ve Matematik Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sanat ve Tasarım, ve Spor Bilimleri gibi alanlar disiplinler arası bir yaklaşımla entegre edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, ilgi alanlarına ve yeteneklerine yönelik eğitim almalarını sağlar. Ayrıca, gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışmalar yaparak öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri teşvik edilir (Hattie, 2009; Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Harezmî Eğitim Modeli, sadece öğrenci gelişimiyle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de profesyonel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ilgi ve becerilerine göre ders planlarını ve öğrenme tasarımlarını şekillendirerek disiplinler arası yaklaşımı derslerine entegre edebilirler. Bu süreç, öğretmenlerin yenilikçi teknolojiler konusunda deneyim kazanmalarını ve eğitimdeki uygulamalarıyla ilgili bilinçlenmelerini sağlar (Shatzer et al., 2014).

Modelin geniş çapta uygulanmaya başlanması, 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle İstanbul'da pilot olarak başlatılmış ve 27 pilot ilde 115 okulda uygulanmaktadır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise tüm Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında bu modelin benimsenmesi planlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu geniş uygulama, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların yaygınlaşmasına ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunulmasına olanak tanıyacak eğitim modelidir.

İyi Oluş (Well-being) Teorisi

Eğitimde iyi oluş teorileri, öğrencilerin duygusal, sosyal ve psikolojik iyilik hallerini artırmayı hedefler. Harezmi Eğitim Modeli de bu teorilere dayanarak, öğrencilerin yalnızca akademik değil, duygusal ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmayı amaçlar (Durlak, et al., 2011). Bu bağlamda, Harezmî Eğitim Modeli, öğrencilerin mutluluğunu ve motivasyonunu artırırken onların yaşam boyu öğrenme süreçlerine de olumlu katkı sağlar.

Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, eğitimde mutluluk, olumlu tutumlar ve motivasyon gibi duygusal süreçlerin önemine vurgu yapar. Harezmî Eğitim Modeli, pozitif psikolojinin sunduğu bu yaklaşımlar ile öğrencilerin eğitim süreçlerine keyifli bir katılım göstermelerini sağlar. Böylelikle öğrencilerin eğitim deneyimlerinden daha fazla verim almaları ve başarılarını artırmaları amaçlanır (Hattie, 2009).

Çocuk Gelişimi Kuramları

İlkokul dönemindeki çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerine odaklanan çocuk gelişimi kuramları, Harezmî Eğitim Model'inin temel bileşenlerinden biridir. Model, bu gelişim süreçlerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha bütünsel bir yaklaşım sunar (Shatzer, et al., 2014).

Disiplinler arası Eğitim Yaklaşımları

Disiplinler arası eğitim yaklaşımları, öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerileri birleştirerek daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Harezmi Eğitim Modeli de farklı disiplinleri bir araya getirerek, öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgilerini entegre etmelerine olanak tanır ve bu şekilde eğitim sürecini daha etkili hale getirir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin bireysel ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçlarına göre eğitim süreçlerinin düzenlenmesini hedefler (Freeman, et al., 2014). Harezmî Eğitim Modeli de öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar ve onların bireysel potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını destekler.

Çalışmanın Konusu ve Amacı

Bu çalışmanın amacı, Harezmî Eğitim Model'inin öğrenci mutluluğu, motivasyonu ve akademik gelişim üzerindeki etkilerini incelemektir. Özellikle, Harezmî Eğitim Model'inin öğrencilere nasıl bir katkı sağladığı ve geleneksel eğitim yöntemleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin iyi oluş halleri üzerindeki farklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımlar ve disiplinler arası uygulamaların öğrencilerin genel mutluluğuna, motivasyonuna ve sosyal becerilerine olumlu katkıları araştırılacaktır.

Araştırma Soruları

Bu çalışma, şu sorulara cevap aramaktadır:

1. Harezmî Eğitim Modeli, öğrencilerin mutluluk düzeylerini nasıl etkilemektedir?
2. Harezmî Eğitim Modeli, öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırmakta mıdır?
3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde Harezmî Eğitim Model'inin etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, Harezmî Eğitim Modeli'nin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin mutluluk, motivasyon, akademik başarı ve duygusal-sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem (nitel ve nicel) ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, ön test ve son test uygulamaları ile anketler aracılığıyla toplanırken; nitel veriler, gözlem formları ve rehber öğretmen değerlendirmeleriyle elde edilmiştir. Bu bölümde, kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz süreçleri ve uygulama aşamaları detaylı olarak açıklanacaktır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak öğrenci mutluluğu, motivasyonu, akademik başarısı ve sosyal-psikolojik gelişimi üzerine etkiler değerlendirilmiştir. Nicel veriler, öğrencilerin mutluluk ve motivasyon düzeylerindeki değişimi ölçmek amacıyla ön-test ve son-test yöntemleri ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin sınıf içindeki davranışları ve rehber öğretmen gözlemleriyle toplanarak, duygusal ve sosyal gelişimleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Bursa İnegöl Bilim ve Sanat Merkezi'nde genel yetenek alanında öğrenim gören 16 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde yürütülmüştür. Bu grup, Harezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan birinci grup olarak seçilmiştir. Öğrenciler, 3. sınıf seviyesindeki öğrencilerden oluşan, farklı akademik başarı seviyelerine sahip bir grup olup, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir:

Anketler: Öğrencilerin mutluluk, motivasyon ve okul iklimi algıları üzerine anketler uygulanmıştır. Bu anketler, öğrencilerin eğitim süreci boyunca yaşadıkları değişimleri ölçmek için kullanılmıştır. Anketler Likert tipi (1: Hiç katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) sorular içermektedir.

Ön ve Son Testler: Öğrencilerin eğitim sürecine başlamadan önce ve eğitim sürecinin sonunda mutluluk düzeylerini ölçmek amacıyla standartlaştırılmış testler uygulanmıştır. Bu testler, öğrencilerin duygusal iyi oluş düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Gözlem Formları: Eğitim süreci boyunca öğrencilerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarını gözlemlemek için öğretmenler tarafından gözlem formları kullanılmıştır. Bu gözlemler, öğrencilerin motivasyonları, işbirliği becerileri ve sosyal etkileşimleri hakkında bilgi sağlamaktadır.

Rehber Öğretmen Değerlendirme Formları: Rehber öğretmenler, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri hakkında gözlemlerini yazılı olarak değerlendirmiştir. Bu formlar, öğrencilerin duygusal gelişimindeki değişiklikleri ve genel iyilik hallerini analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde, nitel ve nicel veriler bir arada değerlendirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi: Nicel veriler, ön-test ve son-test sonuçları ile anketlerden elde edilen sayısal verilerle analiz edilmiştir. Bu veriler, öğrencilerin mutluluk düzeylerinde meydana gelen değişiklikleri incelemek amacıyla istatistiksel analizlerle karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde, **SPSS** gibi istatistiksel analiz programları kullanılarak, öğrenci mutluluğu ve motivasyonu arasındaki farklar değerlendirilmiştir. Ayrıca, **t-testi** gibi parametreli testler ile ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı farklar olup olmadığı belirlenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi: Nitel veriler, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Gözlem formlarından ve rehber öğretmen değerlendirmelerinden elde edilen veriler, belirli temalar altında kodlanarak incelenmiştir. Bu temalar, öğrencilerin sosyal etkileşimleri, işbirliği becerileri ve duygusal gelişimlerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Analiz sonucunda, öğrencilerin eğitim sürecindeki değişimleri tematik kategorilerde toplanmış ve duygusal, sosyal gelişimlerinde gözlemlenen değişiklikler detaylandırılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur:

Ön Hazırlık ve Eğitim İçeriği Geliştirme: Eğitim sürecine başlamadan önce, Harezmî Eğitim Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda bir eğitim planı hazırlanmıştır. Bu plan, disiplinler arası etkinlikler, işbirliği gerektiren grup çalışmaları, bireysel projeler ve duygusal-sosyal gelişim aktivitelerinden oluşmaktadır.

Eğitim Uygulaması: Eğitim süreci, modelin temel uygulamalarını içeren dersler ve etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Her etkinlik, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla seçilmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin grup çalışmaları, sosyal becerilerini geliştirirken, bireysel projeler ise akademik başarıyı artırmaya yönelik olarak planlanmıştır.

Değerlendirme ve Veri Toplama: Eğitim süreci boyunca öğrencilerin mutluluk, motivasyon ve sosyal gelişimleri çeşitli araçlarla (anketler, gözlemler, testler) değerlendirilmiştir. Eğitim sürecinin sonunda, aynı anketler ve testler yeniden uygulanarak değişim değerlendirilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygunluk sağlanmıştır. Öğrenciler ve veliler, araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onam formunu imzalamıştır. Araştırma sırasında öğrencilerin mahremiyetine saygı gösterilmiş ve kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulacaktır. Veriler, nicel ve nitel yöntemlerle toplanmış olup her iki veri türü arasındaki ilişkiler ve öğrenci mutluluğu, motivasyonu, akademik başarıları ile sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkiler detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Nicel Verilerin Bulguları

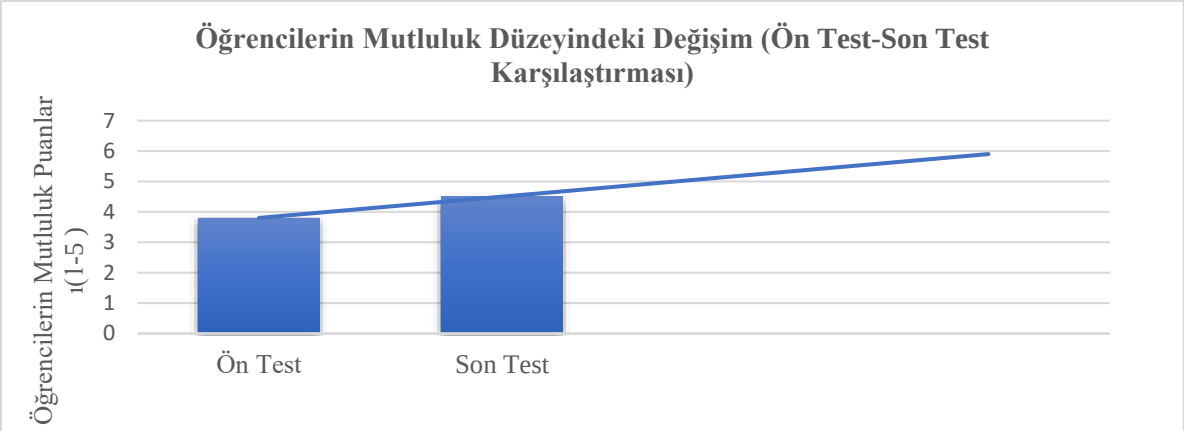
Nicel veriler, öğrencilerin eğitim süreci öncesi ve sonrasında uygulanan mutluluk, motivasyon ve akademik başarı testlerinin sonuçları ile toplanmıştır. Bu veriler, eğitim süreci boyunca öğrencilerin mutluluk düzeylerindeki değişimi ve modelin etkisini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir

Mutluluk Düzeyinde Değişim:

Tablo 1. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Mutluluk Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	3.7	4.6
Öğrenci 2	3.5	4.4
Öğrenci 3	4.1	4.7
Öğrenci 4	3.9	4.5
Öğrenci 5	3.8	4.3
Öğrenci 6	4.0	4.6
Öğrenci 7	3.6	4.2
Öğrenci 8	3.8	4.5
Öğrenci 9	3.7	4.4
Öğrenci 10	3.9	4.5
Öğrenci 11	3.8	4.6
Öğrenci 12	3.5	4.3
Öğrenci 13	3.6	4.2
Öğrenci 14	4.0	4.6
Öğrenci 15	3.7	4.4
Öğrenci 16	3.9	4.5

Öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçları arasında yapılan karşılaştırma, Harezmî Eğitim Modeli'nin öğrencilerin mutluluk düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir. Ön-test sonuçları, öğrencilerin ortalama mutluluk puanının 3.8 (1-5 Likert ölçeği) olduğu, son-test sonuçlarında ise bu puanın 4.5'e yükseldiği gözlemlenmiştir. Yapılan **t-testi** sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($p < 0.05$) göstermektedir.



Grafik 1. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Mutluluk Puanlarına Göre Mutluluk Düzeyindeki Değişim Grafiği

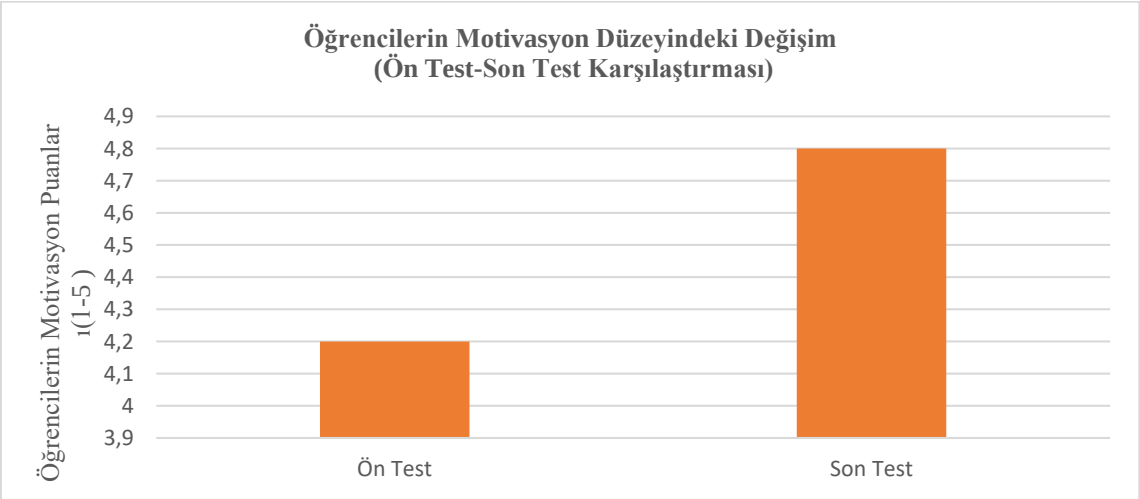
Grafikte, öğrencilerin ön-test ve son-test mutluluk puanlarındaki değişim net bir şekilde gösterilmektedir. Görselde, ön-test ve son-test arasındaki farkın belirgin şekilde arttığı gözlemlenmektedir.

Motivasyon Düzeyinde Artış:

Tablo 2. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Motivasyon Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	4.2	4.8
Öğrenci 2	4.3	4.9
Öğrenci 3	4.1	4.7
Öğrenci 4	4.0	4.6
Öğrenci 5	4.4	4.9
Öğrenci 6	4.3	4.8
Öğrenci 7	4.2	4.8
Öğrenci 8	4.0	4.5
Öğrenci 9	4.1	4.7
Öğrenci 10	4.2	4.8
Öğrenci 11	4.3	4.9
Öğrenci 12	4.2	4.8
Öğrenci 13	4.0	4.6
Öğrenci 14	4.4	4.9
Öğrenci 15	4.2	4.8
Öğrenci 16	4.1	4.7

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri de benzer şekilde artmıştır. Ön-test ve son-test motivasyon anketleri arasında yapılan karşılaştırmalar, öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ve katılım düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Motivasyon puanları, ön testte ortalama 4.2, son testte ise 4.8 olarak belirlenmiştir. Yine **t-testi** sonuçları, motivasyondaki bu artışın anlamlı olduğunu ($p < 0.05$) göstermektedir.



Grafik 2. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Mutluluk Puanlarına Göre Motivasyon Düzeyindeki Değişim Grafiği

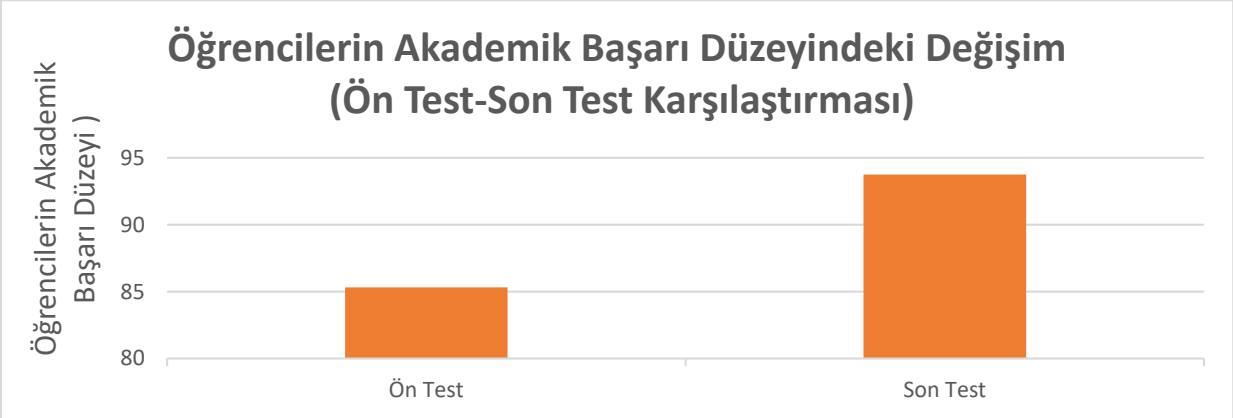
Grafikte, öğrencilerin ön-test ve son-test motivasyon puanları arasındaki farklar ve ortalama puanlar yer almaktadır. Bu farkların, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artışa yol açtığını göstermektedir.

Akademik Başarı:

Tablo 3. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Akademik Başarı Yüzdeleri

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Başarı Oranı
Öğrenci 1	%80	%90	%10
Öğrenci 2	%75	%90	%15
Öğrenci 3	%90	%95	%5
Öğrenci 4	%85	%95	%10
Öğrenci 5	%85	%95	%10
Öğrenci 6	%75	%85	%10
Öğrenci 7	%90	%100	%10
Öğrenci 8	%80	%90	%10
Öğrenci 9	%85	%95	%10
Öğrenci 10	%90	%100	%10
Öğrenci 11	%95	%100	%5
Öğrenci 12	%85	%95	%10
Öğrenci 13	%75	%85	%10
Öğrenci 14	%85	%90	%5
Öğrenci 15	%90	%95	%5
Öğrenci 16	%85	%95	%10

Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik yapılan değerlendirmeler de pozitif bir değişim göstermektedir. Eğitim sürecinin sonunda yapılan akademik başarı testinde öğrencilerin genel başarı puanlarında ortalama %8,44'lik bir artış kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, Harezmî Eğitim Modeli'nin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.



Grafik 3: Akademik Başarıdaki Artış (Ön-test ve Son-test Başarı Yüzdeleri)

Grafikte, öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki artış ön-test ve son-test dönemleri arasında açık bir şekilde gösterilmektedir. Bu artışın modelin etkisini yansıttığı değerlendirilmiştir.

Nitel Verilerin Bulguları

Nitel veriler, gözlem formları ve rehber öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerine yapılan değerlendirmeler, modelin bu alanlarda da olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Duygusal ve Sosyal Gelişimde Değişim:

Gözlemler ve rehber öğretmen değerlendirmeleri, öğrencilerin duygusal gelişimlerinde ve sosyal etkileşimlerinde belirgin bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sürecinde, öğrencilerin birbirlerine karşı daha saygılı ve işbirlikçi davrandıkları, duygusal düzenleme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, grup çalışmaları ve bireysel projeler sırasında daha fazla empati göstererek, sosyal becerilerini geliştirmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Duygusal,Sosyal ve Pozitif Gelişim Düzeyleri

Öğrenci	Duygusal Düzenleme	Empati ve İşbirliği	Sosyal ve İletişim Becerileri	Saygı ve Anlayış	Genel Gelişim
Öğrenci 1	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 2	İyi	Çok İyi	İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 3	Orta	Çok İyi	İyi	İyi	İyi
Öğrenci 4	Çok İyi	İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 5	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi
Öğrenci 6	Çok İyi	İyi	Orta	İyi	İyi
Öğrenci 7	İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 8	Orta	İyi	İyi	Orta	İyi
Öğrenci 9	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 10	İyi	Orta	İyi	Orta	İyi
Öğrenci 11	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta
Öğrenci 12	İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 13	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi
Öğrenci 14	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi	Çok İyi
Öğrenci 15	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta
Öğrenci 16	İyi	Çok İyi	İyi	Çok İyi	Çok İyi

Tabloda, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde gözlemlenin iyileşmelerin, grup çalışmaları ve sosyal aktiviteler sırasında arttığına dair eğilimler gösterilmektedir.

Öğrenci Davranışlarında Pozitif Değişim: Gözlemler, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarında olumlu değişimler yaşadığını göstermektedir. Özellikle, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve dayanışma artmış, sınıf içinde sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşmuştur. Ayrıca, öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın daha verimli hale geldiği ve sınıf ikliminin olumlu yönde değiştiği rapor edilmiştir.

Öğrenci ve Öğretmen Geri Bildirimleri: Rehber öğretmenler, öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda da modelin etkilerini hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, okulda öğrendikleri yöntemleri evde de uygulayarak daha mutlu ve motive bir şekilde öğrenmeye devam etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin aileleri de eğitim sürecinin ardından çocuklarında daha fazla öz güven, işbirliği ve mutluluk gözlemlediklerini bildirmiştir.

SONUÇLAR

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Model'ine dayalı eğitim uygulamalarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin iyi oluş düzeylerine olan etkilerini incelemiş ve oldukça olumlu bulgulara ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları, Harezmî Eğitim Model'inin öğrencilerin genel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama sürecinin ardından öğrencilerin okulda kendilerini daha değerli ve mutlu hissettikleri, okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri ve genel mutluluk

düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin eğitim sürecine daha fazla katılım gösterdiklerini, derse olan ilgilerinin arttığını ve okulda daha motive olduklarını göstermektedir.

Özellikle Harezmî Eğitim Model'inin disiplinler arası yaklaşımı ve öğrenci merkezli yapısı, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerini de güçlendirmiştir. Eğitim süreci boyunca öğrenciler, grup çalışmalarında iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmiş, birlikte çalışmanın keyifli olduğunu keşfetmişlerdir. Aynı zamanda, sanat, müzik ve spor gibi yaratıcı etkinliklerde kendilerini daha iyi ifade etme becerileri kazanmışlardır. Bu durum, öğrencilerin okulda daha fazla aidiyet duygusu geliştirmelerine ve duygusal açıdan daha sağlıklı bir okul ortamında yetişmelerine olanak sağlamıştır.

Elde edilen bulgular, Harezmî Eğitim Model'inin akademik başarı ile duygusal ve sosyal gelişim arasında bir denge kurmayı başardığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sadece akademik alanda değil, duygusal ve sosyal alanda da olumlu gelişim göstermeleri, onların genel mutluluk düzeylerini ve motivasyonlarını artırmıştır. Bu da öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirme isteği duymalarına ve eğitim sürecine daha bağlı olmalarına katkı sağlamıştır.

Modelin sağladığı bu etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, okulda olumlu bir iklimin oluşmasına katkıda bulunmuş, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve okul ortamında kendilerini ifade etmelerini sağlamıştır. Ayrıca, grup çalışmaları ve bireysel projelerde iş birliği yaparak, sosyal becerilerini geliştiren öğrenciler, okul arkadaşlarıyla daha güçlü bağlar kurmuşlardır. Bu bağlamda, Harezmî Eğitim Model'inin sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımı sunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, Harezmî Eğitim Model'inin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okulda daha mutlu, motive ve başarılı olmalarını sağlayan bir model olduğunu ve öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin artmasına katkıda bulunduğunu açıkça göstermektedir. Model, hem akademik başarı hem de duygusal ve sosyal gelişim açısından öğrencilere büyük katkılar sağlamıştır. Bu bulgular, modelin eğitim sistemine entegrasyonunun okulda daha sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratacağı ve öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini daha da destekleyeceği yönündeki beklentileri pekiştirmektedir.

ÖNERİLER

1. Modelin Yaygınlaştırılması ve Uygulama Alanının Genişletilmesi:

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Model'inin 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Gelecek araştırmalar, bu modelin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle uygulanarak etkinliği daha geniş bir şekilde değerlendirilmelidir. Özellikle ilkokulun diğer sınıf seviyelerinde ve farklı eğitim düzeylerinde yapılacak çalışmalar, modelin genel başarı düzeyini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyacaktır. Ayrıca, modelin farklı okullarda ve coğrafi bölgelerde uygulanması, çeşitli öğrenci gruplarında etkinliğini sınamak açısından faydalı olacaktır.

2. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim:

Harezmî Eğitim Model'inin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu modele dair bilgi ve becerilerle donatılması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci merkezli ve

disiplinler arası eğitim yaklaşımlarını daha iyi anlamaları ve uygulamaları için öğretmen eğitimi programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, modelin temel ilkeleri ve uygulama stratejileri hakkında öğretmenlere derinlemesine bilgi sağlayarak, öğretmenlerin etkinlikleri daha verimli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu modelle ilgili sürekli gelişim süreçlerine dâhil edilmesi, eğitimde kalıcı değişiklikler sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

3. Eğitim Materyallerinin Zenginleştirilmesi ve Dijital Araçların Kullanımı:

Harezmî Eğitim Modeli, öğrencilerin farklı becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için çeşitli materyallerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, eğitim materyalleri daha zengin ve çeşitlendirilmiş hale getirilmelidir. Özellikle dijital araçlar ve interaktif materyaller, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılım göstermelerini sağlayabilir. Dijital platformlar ve öğretici yazılımlar, öğrencilerin ders içeriklerine daha derinlemesine inmelerini ve aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Ayrıca, sanal sınıf uygulamaları ve çevrimiçi etkileşimli projeler de öğrencilerin farklı düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir.

4. Aile ve Toplum Katılımının Artırılması:

Eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında ailelerin desteği büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, ailelerin Harezmi Eğitim Model'ine ilişkin bilgilendirilmesi ve sürece dahil edilmesi gereklidir. Aile içi eğitim programları düzenlenerek, ebeveynlere çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimleri konusunda daha fazla bilgi sunulabilir. Ayrıca, okulda düzenlenecek seminerler ve veli toplantılarıyla, ailelerin eğitim sürecine katılımı teşvik edilmelidir. Ailelerin, okulun eğitim yaklaşımlarını ve uygulamalarını anlamaları, öğrencilerin gelişimlerine daha etkili bir şekilde katkı sağlamalarına olanak tanıyacaktır.

5. Okul İklimi ve Öğrenci Destek Sistemlerinin Güçlendirilmesi:

Harezmî Eğitim Model'inin olumlu etkilerinin daha da pekiştirilmesi için okulda oluşturulan destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Psiko-sosyal destek hizmetlerinin artırılması, rehberlik birimlerinin etkinleştirilmesi ve öğrenci kulüpleri gibi sosyal gelişim alanlarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyecektir. Ayrıca, okul içinde sağlıklı bir psikolojik iklimin oluşturulması, öğrencilerin duygusal açıdan kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Okul ikliminin güçlendirilmesi, öğrencilerin daha mutlu ve sağlıklı bir ortamda eğitim almasına olanak tanır.

6. Daha Geniş Kapsamlı Araştırmalar Yapılması:

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Model'inin sınırlı bir öğrenci grubunda incelenmiştir. Gelecek çalışmalar, modelin geniş kapsamlı bir şekilde uygulanmasını ve daha büyük örneklem gruplarında test edilmesini sağlamalıdır. Ayrıca, modelin uzun vadeli etkilerinin araştırılması, öğrencilerin gelişim süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Uzun süreli takip çalışmaları, modelin kalıcı etkilerini ve öğrencilerin zaman içindeki değişimlerini gözler önüne serecektir.

7. İzleme ve Değerlendirme Süreçlerinin Güçlendirilmesi:

Harezmî Eğitim Model'inin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için düzenli izleme ve değerlendirme süreçlerinin güçlendirilmesi önemlidir. Öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmek, sürekli iyileştirme adına önemli bir adımdır. Eğitim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler, modelin etkinliğini belirleyerek, öğretmenlerin ve okul yönetiminin eğitim uygulamalarını daha verimli hale getirmelerine yardımcı olacaktır. Bu süreç, eğitimde kaliteyi artıran ve öğrenci başarısını destekleyen bir mekanizma sağlayacaktır.

Sonuç olarak, Harezmî Eğitim Modeli, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyerek, onların okulda daha mutlu, motive ve başarılı bireyler olmalarına katkı sağlamıştır. Bu modelin eğitim sistemine daha geniş bir şekilde entegrasyonu, eğitimdeki kalıcı değişimleri ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Bu önerilerin dikkate alınarak, Harezmî Eğitim Model'inin daha etkili bir şekilde uygulanması, eğitimde büyük bir dönüşüm yaratabilir.

KAYNAKÇA

Akalın, Ç. (2006). *Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve ara bir değişken olarak örgüt temelli öz-saygı.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çocukların Fiziksel ve Duygusal Sağlık Raporu. https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/çocukların-gözünden-çocuğun-iyi-olma-hali-alanlarının-ve-göstergelerinin-tanımlanması (Erişim Tarihi: 05 Mayıs 2024).

Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16–24.

Deniz, B. (2020). *Ebeveynlerin çocukluk yaşantılarının aile uyumu, evlilik yaşamı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, T., & Aydın, F. T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Hayef: Journal of Education (Online)*, 17(1), 1–19.

Doğan, T., & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 1–1.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95–106.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Aktif öğrenme, STEM'de öğrenci performansını artırır ve başarısızlık oranlarını azaltır. *Ulusal Bilimler Akademisi Bildirileri*, 111(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111 (Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2024).

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Okul temelli önleme ve gençlik gelişimini sosyal, duygusal ve akademik öğrenim yoluyla geliştirmek. *Amerikan Psikolog*, 58(6-7), 466–474.

İyi Oluş Temalı Makaleler ve Rehberler. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Derneği.

Okul İklimi ve Öğrenci İyi Oluşu. Dünya Sağlık Örgütü. https://www.who.int/tools/growth-reference-data-for-5to19-years/indicators/weight-for-age-5to10-years (Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2024).

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Disiplinlerarası işbirliği ve liderlik: Öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Eğitimsel Yönetim Dergisi*, 52(1), 76–97.

Topuz, C. (2014). *Duyguları anlamak* (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

FEN EĞİTİMİ ALANINDA ROBOTİK KODLAMA ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ

Pembe Turan

Fen Bilgisi Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
pmbtrn@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa Özkan

Bursa Uludağ Üniversitesi
ozkanmustafa@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, fen eğitimi alanında robotik kodlama üzerine yapılan lisansüstü tezler ve akademik makaleleri sistematik olarak incelemektir. Çalışmada, 2000–2024 yılları arasında Türkiye'de yazılmış 20 lisansüstü tez ve 2015–2024 yılları arasında Web of Science veri tabanında yayımlanmış 7 makale analiz edilmiştir. Tezlerin Türkiye bağlamındaki gelişimi ortaya koyması, makalelerin ise uluslararası görünümü desteklemesi çalışmanın önemini artırmaktadır. Veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla veri çeşitliliğine (tez ve makale) yer verilmiş, kodlama ve yeniden kodlama yapılmış, ayrıca zincirleme kanıt yaklaşımı benimsenmiştir. Kodların belirli aralıklarla gözden geçirilmesiyle güvenilirlik artırılmış, bulgular ayrıntılı betimlemelerle sunularak dış geçerlik güçlendirilmiştir. Çalışmada yayın yılı, araştırma yöntemleri, örneklem grupları, kullanılan robotik kitler, fen konuları, veri toplama araçları ve araştırma değişkenleri gibi boyutlar ele alınmıştır. Bulgular, tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yürütüldüğünü, araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerine odaklandığını göstermektedir. Robotik kodlamanın fen derslerine entegrasyonunda fizik ve biyoloji konularına yoğunlaşılırken, kimya konularında sınırlı çalışma yapılmıştır. Çalışmaların çoğu nicel yöntem ve deneysel desenlerle yürütülmüş, robotik kodlamanın öğrencilerin STEM becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde (2020–2021) çalışmaların azaldığı, 2022 sonrası ise artış gösterdiği saptanmıştır. Robotik etkinliklerde Arduino ve mBlock gibi düşük maliyetli araçların yaygın olarak kullanıldığı bulunmuştur. Sonuç olarak, fen eğitiminde robotik kodlamanın giderek daha fazla önem kazandığı, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve STEM alanlarına ilgilerini artırdığı görülmektedir. Gelecek araştırmalarda doktora düzeyinde ve uzun vadeli çalışmalarla robotik kodlamanın 21. yüzyıl becerilerine etkisinin daha ayrıntılı incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Robotik Kodlama, Fen Eğitimi, Sistematik Derleme, Lisansüstü Tezler, Eğitim Teknolojileri

ABSTRACT

This study aims to systematically examine graduate theses and academic articles in the field of robotics coding in science education. The research analyzed graduate theses written in Türkiye between 2000 and 2024, as well as articles published in the Web of Science database between 2015 and 2024. The reason for determining different time intervals lies in the primary focus on theses conducted in Türkiye, with the intention of systematically mapping this field and ensuring literature diversity. Web of Science data were included to provide an international perspective. The selected time span for Web of Science was based on the observation that global developments and the increasing number of publications on robotics coding education became more prominent during this period.

The research data were collected through document analysis and systematically analyzed using descriptive content analysis. The dataset consists of 20 graduate theses and 7 articles. The theses were retrieved

from the National Thesis Center, Sobiad, and YÖK Academic databases, while the articles were selected from the Web of Science. The data were evaluated based on frequency and percentage values, and a detailed analysis was conducted across multiple dimensions, including publication year, research method, sample group, robotic kits used, science subjects, data collection tools, and research variables.

For validity and reliability, data diversity (theses and articles) was ensured, coding and recoding processes were conducted, and a chain of evidence approach was followed systematically. The reliability was enhanced through periodic revisions of the codes and newly developed codes. The findings were presented with detailed descriptions, thereby strengthening external validity and enhancing the transferability of results to similar contexts.

The findings indicate that most graduate theses in the field of robotics coding were conducted at the master's level, with a strong focus on middle school students in the context of science education. While the integration of robotics coding into science courses predominantly centered on physics and biology, studies addressing chemistry topics were limited. Furthermore, robotics coding activities were found to effectively foster students' STEM skills. Most of the studies employed quantitative research methods, with a preference for experimental designs.

The study also revealed that the number of robotics coding studies decreased during 2020–2021 due to the negative impact of the COVID-19 pandemic on education but showed an upward trend starting from 2022, which was associated with the resumption of face-to-face education. In robotics coding activities, tools such as Arduino and mBlock were widely used, as they are low-cost and thus preferred by teachers.

In conclusion, robotics coding has increasingly gained a place in science education, contributing to students' interest in STEM fields and the development of problem-solving skills. It is emphasized that future research should explore the impact of robotics coding on 21st-century skills in greater depth. Additionally, conducting more doctoral theses and carrying out longer-term, in-depth investigations on robotics coding are strongly recommended.

Keywords: Robotics Coding, Science Education, Systematic Review, Graduate Theses, Educational Technologies

GİRİŞ

Teknolojinin sürekli ilerlemesi ve dijitalleşen dünya, eğitimdeki gereksinimlerin değişmesine yol açmıştır. Teknolojiyi yakından takip eden ülkeler, bu değişimi daha kolay bir şekilde yönetmişler ve iş alanları ile eğitim sistemlerini planlı bir biçimde yeniden yapılandırmışlardır (Yolcu ve Demirer, 2017). Toplum içindeki hızlı değişimler, bireylerin üstlenmesi gereken rolleri de etkilemiştir (Dönmez, 2020). Bu nedenle, eğitim sistemine yönelik yeni düzenlemelerin yapılması, daha yetkin bireylerin yetiştirilmesini ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin küresel rekabette daha öne çıkmasını sağlayacaktır (Olcay, 2021).

Teknolojik ilerlemeler, eğitim alanında değişiklikleri kaçınılmaz hale getirmektedir. Dijital çağın içinde doğan ve bilgiye hızlıca erişebilen bireyler, geleneksel eğitim ortamlarını artık eskimiş bulmaktadır (Günüç, 2017). Günümüzde teknoloji yaşam biçimi haline geldiği için eğitim sistemi de bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Teknoloji, eğitim sürecine entegre edildiğinde, öğrencilerin daha aktif katılım göstermeleri, etkili bir şekilde öğrenmeleri ve her birinin ilerlemesinin takip edilmesi hedeflenmektedir (Haleem, vd., 2022). Teknolojiye uyum sağlamış bireylerin dikkatini çekmek ve öğrenmeyi daha cazip hale getirmek amacıyla öğretmenler, sınıflarında dijital öğretim araçlarına başvurmaktadırlar (Lin, vd., 2017). Video kayıtlar, e-kitaplar, mobil araçlar ve uygulamalar, sosyal platformlar, akıllı tahtalar, online eğitim uygulamaları, mobil öğrenme, nesnelerin interneti,

oyunlar ve oyunlaştırma, robotik kodlama, yapay zekâ uygulamaları, giyilebilir teknolojiler, karma gerçeklik gibi dijital içerikler eğitime etki eden teknolojik gelişmelerdir. Eğitim alanlarında artık kaçınılmaz olan bu araç ve gereçler, bilgisayar ve internetin ilerlemesiyle birlikte entegre edilmiştir (Udvaros, & Forman, 2023).

Eğitimde teknoloji kullanmanın önemli bir yolu, kodlama uygulamalarıyla mümkündür. Kodlama, belirlenen problemleri bilgisayarla çözmek için komutlar geliştirme sürecini ifade eder. Bu komutlar uygulanarak sorunun çözümüne ulaşılır (Popat & Starkey, 2018). Kodlama ile ilişkilendirilen bir diğer terim robotiktir. Robotlar, belirli bir görevi gerçekleştirmek üzere programlanabilen işlevsel araçlardır. Robotlar, çevreyi sensörler yardımıyla algılayabilir; bu sensörlerden elde edilen bilgileri yorumlar ve ardından mikrodenetleyici veya işlemci tarafından programlanmış çeşitli tepkiler üretir (Güven vd.,2022). ABD, Avustralya, Brezilya, Avrupa gibi birçok ülke, çocukların bilgisayar programlama ve kodlama yeteneklerini artırmak için kodlama eğitimini müfredatlarına dahil etmiştir (Aydeniz & Bilican, 2018). Bu ülkelerde (ABD, Avustralya, Brezilya, Avrupa gibi), kodlama eğitimi girişimleri ulusal ve yerel düzeyde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı, 2012-2013 öğretim yılından itibaren beşinci sınıftan başlayarak "Bilgi Teknolojileri ve Yazılım" adlı bir dersi müfredatlarına aşamalı olarak eklemeye karar vermiştir (Sayın & Seferoğlu 2016).

Dünyada eğitimde robotik kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle Amerika, Japonya, Portekiz, Yeni Zelanda, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde bu alandaki çalışmaların yoğun olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmalara göre, bilimsel ve teknolojik açıdan ilerleyen tüm ülkelerin robotiği eğitimde önemli bir unsur olarak gördüğü ve robotik teknolojisine büyük önem verdiği açıktır (Koç ve Böyük, 2013). Birçok ülke, eğitim sistemlerini daha etkili hale getirmek için robotik teknolojisini kullanarak önemli adımlar atmaktadır. Ancak, ülkemizde robotik destekli öğrenme uygulamaları müfredatla tam olarak bütünleştirilemediği için belirli alanlar ile (örneğin bilişim teknolojileri) sınırlı kalmakta ve genellikle ders dışı faaliyetler olarak sürdürülmektedir (kulüp ve atölye çalışmaları, özel kurs eğitimleri vb). Bu durumun temel nedeni, gerekli eğitim ortamlarının yeterince oluşturulamaması ve yeterli maddi desteğin sağlanamaması olarak açıklanabilir. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere yönelik robotik ve kodlama alanında hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek bu pratikleri desteklemektedir (YEĞİTEK, 2018).

Günümüzde, robotik destekli öğrenme, fen eğitimi bakımından dikkate değer bir alan haline gelmiştir (Koç ve Böyük, 2013). Robotikle desteklenen fen öğrenme ortamlarında, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme deneyimi yaşadıkları ve birçok beceri kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, yaparak yaşayarak öğrenme, problem çözme, karar verme, kendi yeteneklerinin farkında olma ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma bulunmaktadır (Costa ve Fernandes, 2004). Yurtdışındaki araştırmalar, robotik destekli fen eğitimi üzerine yapılan çalışmaların özellikle laboratuvar uygulamalarında kullanıldığını ve genellikle fizik ve kimya deneylerine entegre edildiğini ortaya koymaktadır (Koç ve Böyük, 2013). Robot teknolojisi, laboratuvar uygulamalarında gözlem yapma ve veri toplama süreçlerinde birçok avantaj sağlar, böylece zaman kaybını önlerken, öğrencilere bilimsel yöntemin doğasıyla uyumlu deneyler yapma ve bilimsel süreç becerilerini geliştirme fırsatları sunar (Cameron, 2005; Datteri, Zecca, Laudisa ve Castiglioni, 2013). Robotikle fen bilimlerinin entegrasyonu, karmaşık ve soyut fen kavramlarını somutlaştırarak, fen öğreniminin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, fen bilimleri derslerinde robotik destekli birçok uygulama gerçekleştirilebilir. Özellikle müfredatta yer alan “Kuvvet ve Hareket”, “Işık ve Ses”,

"Elektrik", "Madde ve Isı", "Yenilenebilir Enerji" gibi fizik ve kimya ağırlıklı konular robotik uygulamaları için oldukça uygun görünmektedir. Örneğin; robotik sayesinde bir kütleye uygulanan kuvvet ve kütlenin kazandığı ivme arasında doğrusal bir ilişki olduğu çok kolay bir şekilde gözlemlenebilir. Robotik teknolojisi kullanılarak kurulan bir eğik düzlem sisteminde mekanik enerji, iş kanunu, enerjinin korunumu kanunu ile ilgili deneyler gerçekleştirilebilir (Koç-Şenol, 2012). Burada tasarlanan robotun kaydettiği verilerden mekanik enerji (kinetik ve potansiyel) değişimi ile korunumsuz kuvvetlerin yaptığı iş kolaylıkla hesaplanabilir. Bunların dışında robotik ile farklı maddelerin hal değiştirme sıcaklıkları, ısı iletkenlikleri, ışığı soğurma ve yansıtma durumları karşılaştırılabilir, pH dereceleri ölçülebilir, eş zamanlı olarak sıcaklık-zaman grafikleri oluşturtularak özısı-sıcaklık ve sıcaklık-kütle ilişkileri belirlenebilir (Okkesim, Koç-Şenol ve Büyük, 2015); güneş ve rüzgâr enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili çeşitli etkinlikler uygulanabilir (Koç-Şenol, Büyük, Tanık ve Eraslan Güney, 2015). Günümüzde, robotik gelecek vaat eden bir teknoloji olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, özellikle okul öncesi dönemden itibaren başlayarak, fen eğitiminde robotiğin kullanılması ve çağımızın teknolojik ilerlemelerinin fen eğitimiyle bütünleştirilmesi önemli bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmaların büyük önem taşıdığı ve öncelikle ele alınması gerektiği ifade edilebilir (Koç, 2019). Bu nedenle, fen bilimleri derslerinde robotik kodlamanın kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların eğilimlerini belirlemek, alan yazısına katkı sağlayabilir ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol gösterebilir. Bu doğrultuda, fen bilimleri derslerinde robotik kodlamanın mevcut durumunu incelemek ve bu alandaki en son gelişmeleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik edecek öneriler sunmada önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin fen derslerine olan ilgilerini yükseltmek ve bu alanlardaki teorik bilgileri daha iyi kavramalarını sağlamak amacıyla, bu derslerde robotik kodlama uygulamaları yapılmaktadır (Hangün, vd., 2022). Robotik kodlama programlarının öğrencilerin fen derslerine olan ilgisini artırdığı gözlemlenmiş ve bu derslerde kullanımı üzerine yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı, bu konudaki araştırmaları sistematik bir şekilde derlemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

Fen eğitiminde robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmaların,

1) Fen eğitimi alanına göre yayın türü (tez, makale) dağılımı nasıldır?

2) Lisansüstü tezlerin yıllara, örneklem grubuna, tezin türüne, yöntemine göre dağılımı nasıldır?

3) Lisansüstü tezlerin robotik kodlama ile ilişkilendirilen fen ünitelerinin dağılımları nasıldır?

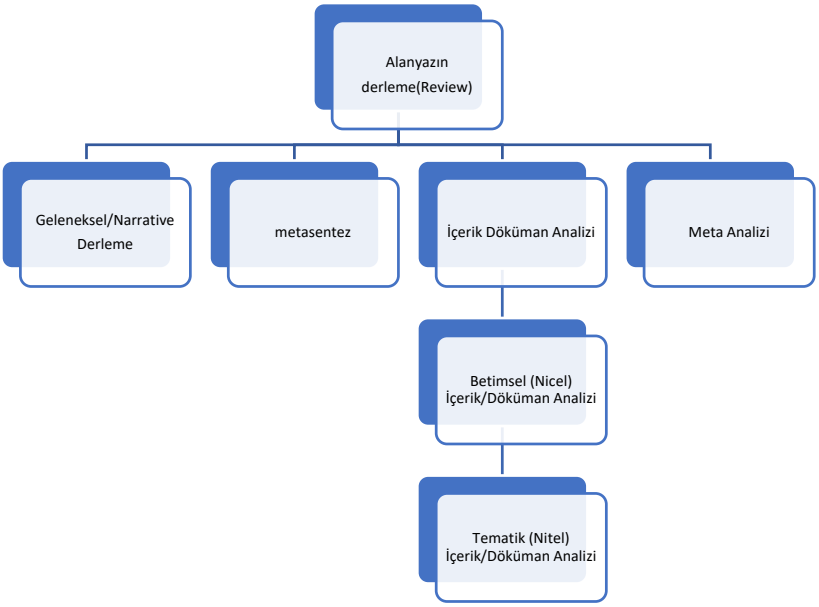
4) Lisansüstü tezlerin robotik kodlama ile ilişkilendirildiği diğer kavramlar nelerdir?

5) Lisansüstü tezlerde kullanılan robotik kodlama programlarının dağılımı nasıldır?

6) 'Web of Science' veri tabanında fen eğitiminde robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara, mikro alıntı konularına, dergi dizinlerine, yazarların ülkelerine, yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Alan yazın derlemesi, belirli bir konuda daha önce yapılmış çalışmaların bilgilerinin incelenmesi, önemli noktalarının gözden geçirilmesi ve özetlenmesi işlemidir. Araştırma ve bilim alanında uzun süredir devam eden bir gelenektir. Alan yazın tarama, belirli bir alanda yapılan çalışmalara erişmek için bilgi kaynaklarının gözden geçirilmesini ifade ederken, alan yazın derleme, belirli bir alandaki çalışmaların belirli kriterlere göre incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Alan yazın derleme, dört farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Çepni, 2018). Şekil 1'de alanyazın derleme yöntemleri verilmiştir (Sözbilir, 2017).



Şekil 1. Alanyazın Derleme Yöntemleri (Sözbilir, 2017).

Şekil 1'de görüldüğü üzere alanyazın derleme; geleneksel derleme, meta sentez, içerik/doküman analizi ve meta analiz olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Sözbilir, 2017).

Her bir yöntem arasında farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel derleme, elde edilen çalışmaların genel bir değerlendirmesini yaparken, diğer üç yöntemde geleneksel derlemeye göre daha ayrıntılı bir sentez gerçekleştirilir. Meta-sentez ve meta-analiz incelendiğinde, birinin nitel, diğerinin ise nicel yaklaşıma sahip olduğu görülür. Walsh ve Downe (2005)'e göre, meta-analiz, iyi tanımlanmış adımlar izleyerek çalışmaların sonuçlarının istatistiksel analizini içeren sağlam bir nicel araştırma yöntemidir. Buna karşılık, meta-sentez, nitel veya karma araştırmalardaki nitel bulgulara odaklanır. İçerik ve doküman analizi ise hem nitel hem de nicel çalışmaları inceler. Betimsel içerik analizi, daha çok çalışmaya odaklanarak genel bilgiler sunmayı amaçlarken, tematik içerik analizi daha az sayıda çalışmaya odaklanarak daha derinlemesine bilgiler sunar (Çepni, 2018).

İçerik analizinin bir türü olarak ele alınan betimsel içerik analizi, belirli bir konuyla ilgili çalışmaların bulgularının anlamlı bir şekilde sentezlenmesi ve yorumlanması ile kapsamlı bir değerlendirme olarak ele alınmasıdır.

Dinçer'e (2018) göre, betimsel içerik analizinde bulgulara ulaşmak için belirli bir zaman diliminde, belirli bir alandaki çalışmalar sınıflandırılır ve betimsel istatistikler temel alınarak analiz yapılır. Bu çerçevede, bulgular genellikle frekans ve yüzde dağılımları şeklinde sunulur. Bu çalışmada da fen eğitimi alanında yapılan robotik kodlama çalışmalarından makale sayısının çok fazla sayıda olması nedeniyle betimsel istatistikler temelinde bulgular frekans ve yüzde olarak verilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmada; fen eğitimi alanında yapılan robotik kodlama konulu çalışmaların detaylı bir şekilde incelenmesi belirli temalar dâhilinde anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması amaçlandığından betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Fen eğitiminde robotik kodlama uygulamaları ile ilgili yayınların incelendiği bu araştırmada nicel ve nitel araştırma deseni birlikte uygulanmıştır. Yapılan araştırma alan yazın derleme yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiş betimsel (nicel)içerik analizi türündedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada, veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Doküman analizi, belgeler, kayıtlar ve kalıntılar aracılığıyla yapılan bir veri toplama yöntemidir (Karasar, 2022). Bu araştırmada veriler en yaygın kullanılan akademik arama motorları olan Web of Science, Sobiad ve Ulusal Tez Merkezi'nin internet sayfalarında arama yapılarak elektronik olarak toplanmıştır. Bu veri tabanları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma için toplanan belgeler araştırmanın amacında belirtilen sorularla ilişkilidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Web of Science, Sobiad, Yök Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan fen eğitiminde robotik kodlama ile ilgili makale ve tezler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirleyebilmek için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında 'fen eğitiminde robotik kodlama', 'robotik', 'fen eğitiminde', 'robotik kodlama', anahtar kelimeleri Türkçe ve İngilizce dillerinde aranmıştır. Ulaşılan çalışmaların içinden fen bilimleri alanında robotik kodlama kullanılarak yapılan akademik yayınlar incelemeye alınmıştır. Bu yayınlardan 20 tanesi lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Belirtilen veri tabanlarında belirtilen anahtar kelimelerle yapılan taramada ise 7 adet makaleye ulaşılmıştır. 20 adet lisansüstü tez Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Tez No	Tezin Adı	Tezin Türü	Yazar	Yıl
1	Fen eğitiminde robotik uygulamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve fen eğitimine yönelik motivasyonlarına etkisi	Yl	Azat Kırtay	2019
2	Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan Stem uygulamalarının karşılaştırılması	Doktora	Ayşe Koç	2019
3	4. sınıf fen bilimleri dersi mikroskobik canlılar ve çevremiz ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi	Yl	Serkan Çakır	2019
4	Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi	Yl	Kürşat Şimşek	2019
5	3D yazıcı ve robotik kodlama uygulamalarının öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri, STEM farkındalık ve STEM öğretmen öz yeterliğine etkisi	Doktora	Hasan Güleryüz	2020
6	Ortaokul 5. sınıf fen öğretiminde Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması	Yl	Emine Güven	2020
7	Fen alanında robotik kodlama kullanılarak gerçekleştirilen projelerin, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi tutumları üzerine etkisi	Yl	Melike Remziye Yılmaztürk	2020
8	STEM eğitimine uygun tasarlanmış robotik kodlama etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin robotik ve kodlamaya karşı tutumuna etkisinin belirlenmesi	Yl	Erkan Avcı	2021
9	Fen bilimleri dersine yönelik Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi	Doktora	Hasan Gökçe	2021
10	FETEMM kapsamında yaygın eğitimde robotik kodlama dersi alan Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine ilişkin durum çalışması	Yl	Şerife Olgun	2021
11	Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitimde dijitalleşmeye yönelik tutumları ve robotik kodlamaya yönelik yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi	Yl	Elif Nur Melike Yıldırım	2022
12	Elektrik devre elemanları ünitesinde robotik konularla ilgili 5.sınıfın akademik başarı, motivasyon ve fene yönelik kaygılarına etkisinin incelenmesi	Yl	Seda Taşmış	2023
13	7. sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve fen bilimleri dersi katılımına etkisinin incelenmesi	Yl	Kübra Dağdeviren	2023
14	İlkokul fen öğretiminde blok tabanlı robotik kodlama uygulamaları	Yl	Yaren Filiz Karasu	2023
15	Fen ile bütünleştirilmiş robotik kodlama etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerle uygulama sürecinin incelenmesi	Yl	Hidayet Kılcan	2023
16	Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli stem etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi	Yl	Özlem Bostancı	2023
17	Eğitsel robotik uygulamalar ve tasarım odaklı düşünme etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik, bilimsel süreç becerileri ve stem tutumlarına etkisi	Doktora	Mehmet Koca	2023
18	Blok tabanlı kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişilerine ve kodlamaya karşı tutumlarına etkisi	Yl	İhsan Sarıkavak	2023
19	6. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin lego robotik uygulamaları ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi	Yl	Ayhan Uçar	2023
20	Robotik destekli stem uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme, motivasyon ve meslek ilgilerine etkisinin incelenmesi	Yl	Osman Canseven	2023

Tablo 2. Çalışmada İncelenen Makaleler

Makale No	Yayın Adı	Yazar	Ülke	Yıl
1	Resmi Olmayan Bilim Eğitimi için Doğal Kullanıcı Arayüzü Aracılığıyla Robotik Bir Balığın Kontrol Edilmesi/ Controlling a Robotic Fish Via a Natural User Interface for Informal Science Education	Phamduy, Paul; DeBellis, Mauro; Porfiri, Maurizio	ABD	2015
2	Gayri Resmi Bilim Öğreniminde Tasarlanmış Ortamlar için İnteraktif Robotik Balık Sergisi/ An Interactive Robotic Fish Exhibit for Designed Settings in Informal Science Learning	Phamduy, Paul; Leou, Mary; Milne, Catherine; Porfiri, Maurizio	ABD	2017
3	Kodlama ve robotik eğitimin okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi/Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process	Turan, Sedat; Aydogdu, Fatih	Türkiye	2020
4	İlköğretimde Eğitsel Kodlama ve Robotikte STEM Yaklaşımının Öğretilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri/Teacher Perspectives on Teaching the STEM Approach to Educational Coding and Robotics in Primary Education	Garcia-Carrillo, Christian; Maria Greca, Ileana; Fernandez-Hawrylak, Maria	İspanya	2021
5	Robotik kodlama eğitiminin okul öncesi çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi/ The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills	Cakir, Recep; Korkmaz, Ozgen; Idil, Onder; Erdogmus, Feray Ugur	Türkiye	2021
6	Okul Öncesinde Okuryazarlık Olarak Kodlama: Bir Vaka Çalışması/Coding as Literacy in Preschool: A Case Study	Monteiro, Ana Francisca; Miranda-Pinto, Maribel; Osorio, Antonio Jose	Portekiz	2021
7	Üniversite ve İşbaşı Öğretmen Eğitiminde Robotik, Kodlama, Yapay Zeka, STEAM ve Sürdürülebilir Kalkınma Konularına İlgiyi Nasıl Artırabiliriz?/How Might We Raise Interest in Robotics, Coding, Artificial Intelligence, STEAM and Sustainable Development in University and On-the-Job Teacher Training?	Henze, Jannik; Schatz, Carina; Malik, Shalina; Bresges, Andre	Almanya	2022

Sınırlılıklar

1. Tarama sonucunda, robotik kodlama ile ilgili olan ancak robotik kodlamanın fen eğitiminde kullanımı ile ilgili olmayan çalışmalar dahil edilmemiştir.
2. Bu çalışmada tarih aralığı tezler için **2000-2024, makaleler için ise 2015-2024** yılları arasında sınırlı tutulmuştur. Bu farklılık bilinçli olarak tercih edilmiştir. Çalışmanın temel amacı, fen eğitimi alanında robotik kodlama ile yapılmış lisansüstü tezleri sistematik olarak incelemektir. Bu nedenle erken dönem örneklerin dışlanmaması adına daha geniş bir tarih aralığı seçilmiştir. WoS kapsamındaki makaleler ise hem veri çeşitliliği sağlamak hem de alandaki güncel uluslararası yönelimleri göstermek amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir.
3. Fen bilimleri alanı ile sınırlandırılmıştır.
4. Erişime açık yayınlar ve yayınlanmış tezler ile sınırlıdır.

5. Tarama sürecinde "**fen eğitiminde robotik, fen eğitiminde, robotik kodlama, fen eğitiminde robotik kodlama**" anahtar kelimeleri Türkçe ve İngilizce tez ve makale türündeki yayınların hem başlıklarında hem de içeriğinde taranmıştır.
6. Tezler; Yök Akademik, Sobiad, Ulusal Tez Merkezi makaleler ise; Web of Science veri tabanları ile sınırlıdır.
7. WOS Analiz sonucunda toplam 110 kayıt ortaya çıkmıştır. Bu kayıtlardan "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde yer alan 65 makale veri setini oluşturmuştur ve taramalar sonucunda çalışma bu 7 makale ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada elde edilen veriler iki ayrı şekilde toplanmıştır:

Lisansüstü tezler için;

- Ulusal Tez Merkezinin arama kısmına ilk olarak "robotik kodlama" ve" eğitim" yazılarak 2000-2024 yılları, aranacak alan kısmına "tez adı", "izin durumu" ve "tezin türü" bölümlerine "tümü" seçilerek arama kriterleri tamamlanmıştır.
- İlk tarama sonucunda 39 adet kayıt bulunmuştur.
- Aramayı biraz daha daraltmak için arama kısmına "Robotik kodlama" ve "fen" anahtar kelimeleri yazılmış diğer kriterler aynı tutularak ikinci tarama yapılmış ve bu sefer 10 adet kayıt listelenmiştir. Fen ve robotik kodlama alanının ortak kesişim kümesindeki tezler birleştirilmiştir.
- Üçüncü taramada Sobiad veri tabanında "robotik kodlama" ve "fen alanında" arama yapılmış iki anahtar kavramın ortak alanında yapılan lisansüstü tezler taranmış daha önceki taramalarda ulaşılamamış 4 yeni tez veri setine dahil edilmiştir.
- Son olarak gözden kaçan veri olmaması adına YökAkademik veri tabanına "robotik kodlama", 'fen eğitiminde robotik kodlama' anahtar kelimeleri yazılarak dördüncü tarama yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda 49 tez bulunmuştur. Eldeki veri setindeki tezlerle tarama sonucu bulunan tezler karşılaştırılmış ve kriterlere uyan tezlerde eklenerek veri seti tamamlanmıştır. Elde edilen tezleri analiz edebilmek amacıyla Çepni (2021) tarafından geliştirilen yayın toplama formu oluşturulmuştur. Form fen eğitimi alanında yapılan robotik kodlama araştırmaların tamamını kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından revize edilerek kullanılmıştır. Bu form tezin yazarı, türü, adı/amacı, yayımlandığı yılı, örneklemi, veri toplama aracı, analiz şekli, fen konusu/kullanılan robotik kodlama uygulamaları, sonuç ve öneri olmak üzere on bir farklı kategori içermektedir. Belirlenen tezler bu form ve kategoriler dikkate alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan veri toplama formundan bir kesit örnek olarak Şekil 2'de sunulmuştur.

Yazar	Yayım yılı (2000-2024)	Tezin türü (YL/ Phd)	Tezin adı/Amacı	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Analiz şekli	Fen konusu/Robotik Kodlama uygulamaları	Sonuç	Öneri
Azat Kırtay	2019	YL	Fen eğitiminde robotik uygulamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve fen eğitimine yönelik motivasyonlarına etkisi Bu araştırmada bu teknolojik yeniliklerden olan **robotik** uygulamaların...	Yarı deneysel **deney** ve kontrol gruplu desen (nicel)	Ortaokul N=60	**BSB ve** Motivasyon Ölçeği	Veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.	Kuvvet ve Hareket Ünitesi *Lego **Mindstorm** Ev3	Analiz sonucunda her iki grubun bilimsel süreç becerileri açısından birbirinden anlamlı olarak farklı olduğu fakat motivasyon açısından benzerlik gösterdiği ortaya...	Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde artırılması, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilerek daha kaliteli bir fen eğitimi sağlanabilmesi için robotik...

Şekil 2. Tez Veri Toplama Formu

Makaleler için;

- Arama yapmak için Web of Science veri tabanı seçilmiştir. Arama bölümünde başlık kısmına "robotic in science education" satır eklenerek ve "science education" ve "roboting coding" yazılmıştır. Arama **(Robotic coding NEAR/5*science education*)** yazarak daha da hassaslaştırmış ve çalışmaların fen alanında yapılanlarına ulaşılmak istenmiştir. Aynı şekilde anahtar kelimeler Türkçe olarak da yazılarak tarama yapıldığında hiçbir sonuca ulaşılamamıştır. Bu yüzden tarama İngilizce anahtar kelimelerle yapılmıştır. 110 sonuç bulunmuştur.

- 2015-2024 tarih aralığı ve makale olma kriterleri işaretlenerek arama hassaslaştırılmıştır. Elemelerin sonucunda 65 adet makaleye ulaşılmıştır.

- Bu makaleler tek tek incelenmiş fen alanı ile ilgili olup olmadığına bakılmış ve incelemeler sonucunda 7 makale işaretlenerek listelenmiştir. İşaretlenmiş listenin analiz tabloları ve raporları alınarak analize geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci bölümünde tezlerin içerik analizi yapılarak sistematik derlemesi gerçekleştirilmiştir. Ele alınan çalışmaların verileri, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve tablolar aracılığıyla açıklanmıştır. İçerik analizinde esas olarak gerçekleştirilen işlem, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bunları okuyucunun kavrayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmaların yöntem çeşitlerine göre analiz edilmesinde frekans ve yüzde tablolarının kullanılmasının, sonuçların genel bir perspektiften daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Şaşmaz Ören ve Sarı, 2019). Tarama sonucunda fen eğitimi alanında robotik kullanımı ile ilgili olduğu tespit edilen 20 lisansüstü tezi, yayın yılı, türü, araştırma disiplini, araştırma yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçları, kullanılan robotik kitler ve araştırma değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Veri toplama formunda yer alan tezin türü, yayımlandığı yılı, örneklemi, veri toplama aracı, fen konusu, kullanılan robotik kodlama uygulamaları araştırmaya uygun bir şekilde adlandırılıp kodlanarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Excel

programına aktarılmıştır ve betimsel analiz tekniği ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kapsamında analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler değişkenlere göre ayrı ayrı analiz edilerek tablolar ve grafikler halinde yorumlanmış ve grafikler şeklinde bulgularda sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde elde edilen makalelerin analizlerinde ise Web of Science veri tabanının analiz raporlarından yararlanılmıştır. Sırasıyla analiz kısmından "yayın yılı, dizini, ülkeler, alıntı konuları mikro" alanları seçilerek analiz tabloları indirilmiş, veriler Excel programına aktarılmış ve betimsel analiz tekniği ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kapsamında analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler değişkenlere göre ayrı ayrı analiz edilerek tablolar ve grafikler halinde yorumlanmış ve grafikler şeklinde sunulmuştur. Bu bölümde verilerin analizi derine inilmeden betimsel istatistiklerle ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada verilerin geçerliliği ve güvenirliği için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırmacı, kodlama sürecinde belirli aralıklarla tekrar kodlama (re-code) yaparak tutarlılığı artırmıştır. Ayrıca, kodlar ve yeni kodlar ile veriler belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmiş, süreçteki değişiklikler izlenmiştir.

Ayrıntılı betimleme tekniği kullanılarak veri toplama araçları, analiz süreçleri ve bulgular ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu durum, araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) güçlendirmektedir.

Ayrıca araştırmada veri çeşitlemesine (data triangulation) gidilmiştir. Hem ulusal tez veri tabanlarından hem de uluslararası makale veri tabanlarından veri toplanarak farklı veri türlerinden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenirliğini artırmıştır.

Son olarak zincirleme kanıt (audit trail) yaklaşımı benimsenmiş, veri toplama ve analiz sürecinde izlenen adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Böylece başka araştırmacıların çalışmayı benzer şekilde yürüterek aynı sonuçlara ulaşabilmesi hedeflenmiştir.

BULGULAR

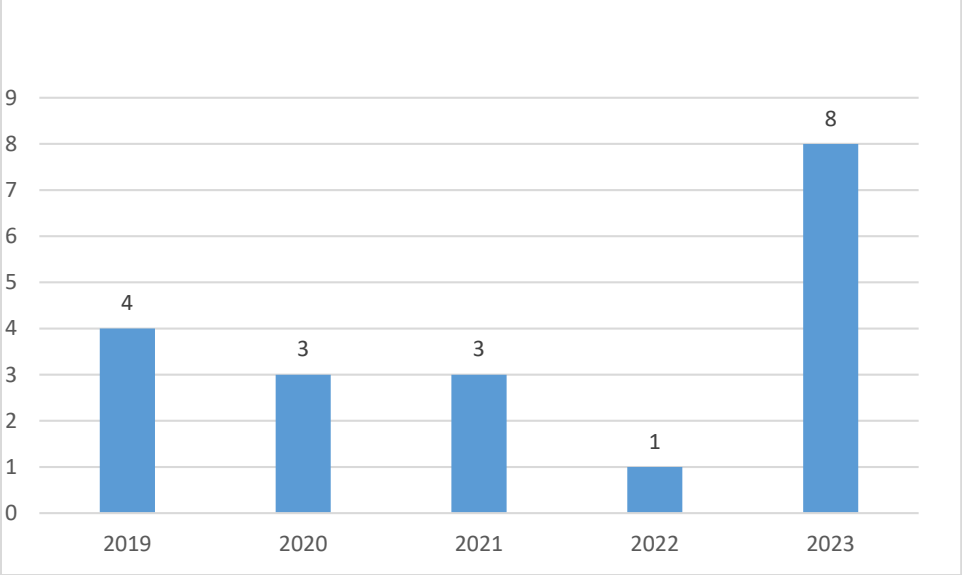
Lisansüstü Tezlere Ait Bulgular

Fen eğitiminde robotik kullanımı çerçevesinde gerçekleştirilen ve araştırma kapsamında erişilen lisansüstü tezlere ilişkin bulgular yedi kategori altında sunulmuştur.

1. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Bu derleme kapsamında incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Fen Eğitiminde Robotik Kullanımına İlişkin Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

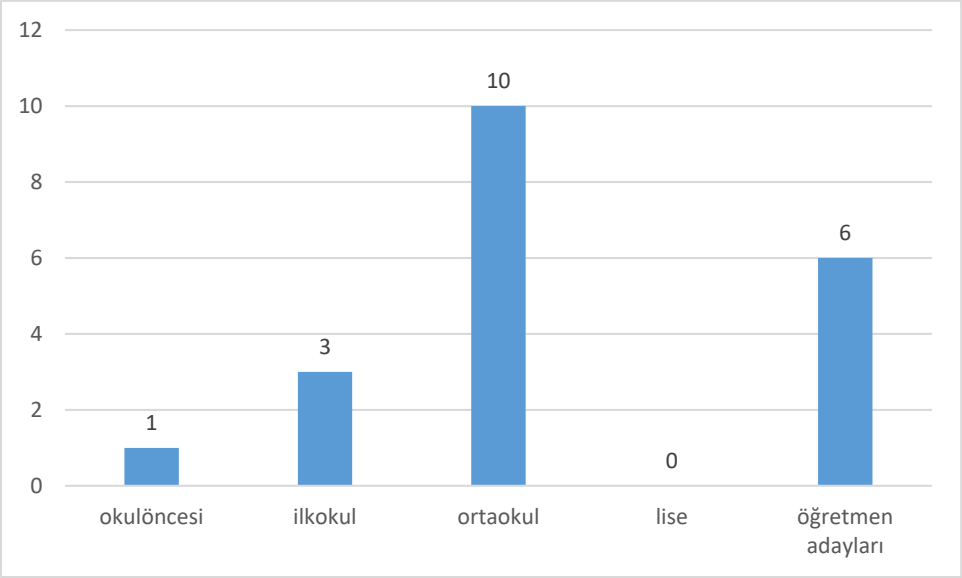


Tablo 3 incelendiğinde ülkemizde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının 2019 yılında başladığı ve ilk yıl; dört çalışma, 2020 ve 2021 yılında üç çalışma yapıldığı, 2022 yılında bir çalışmaya düştüğü, 2023 yılında ise sekiz çalışma yapılarak artış gösterdiği görülmektedir.

2. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Gruplarının Dağılımları

Ele alınan çalışmaların örneklem grubunu okul öncesi, ilkokul, ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Gruplarının Dağılımları

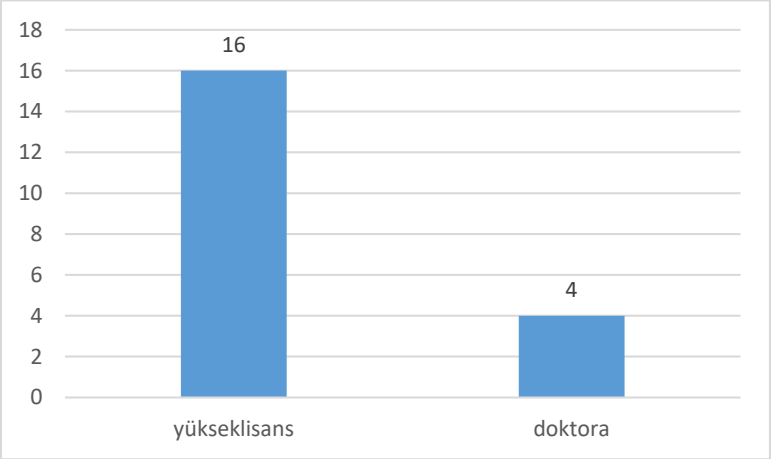


Tablo 4 incelendiğinde çalışmaların örneklem grubunun birini okul öncesi, üçünü ilkokul, altısını öğretmen adayları, on tanesini ise ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Grafiğe göre lise öğrencileri ile çalışma yapılmadığı görülmektedir.

3. Lisansüstü Tezin Türüne Göre

Ele alınan çalışmalar türünün dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

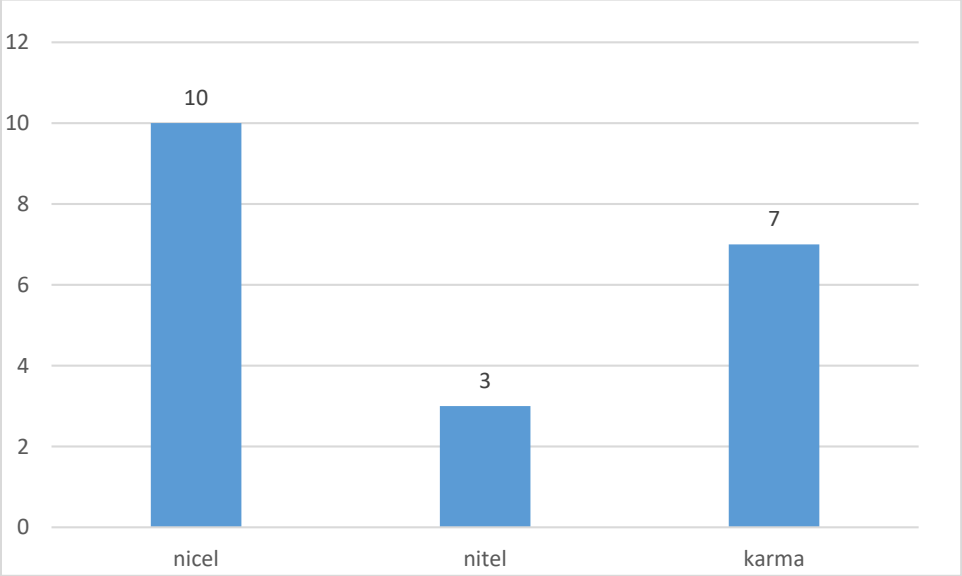
Tablo 5. Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları



4. Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımlar

İncelenen çalışmalarda nitel, nicel ve karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımları

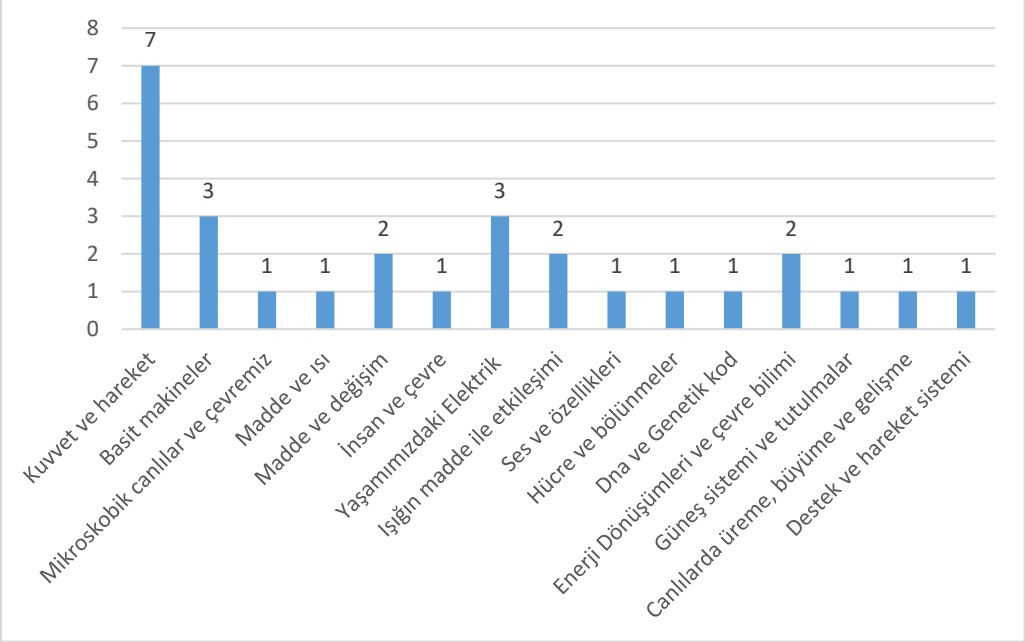


Tablo 6 incelendiğinde on çalışmanın nicel, üç çalışmanın nitel, yedi çalışmanın ise karma yöntemle yazıldığı görülmektedir.

5. Lisansüstü Tezlerin Robotik Kodlama ile İlişkilendirilen Fen Ünitelerinin Dağılımları

İncelenen çalışmalarda robotik kodlama ile ilişkilendirilen fen ünitelerinin dağılım grafiği tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü Tezlerde Robotik Kodlamanın İlişkilendirildiği Fen Ünitelerine Göre Dağılımları

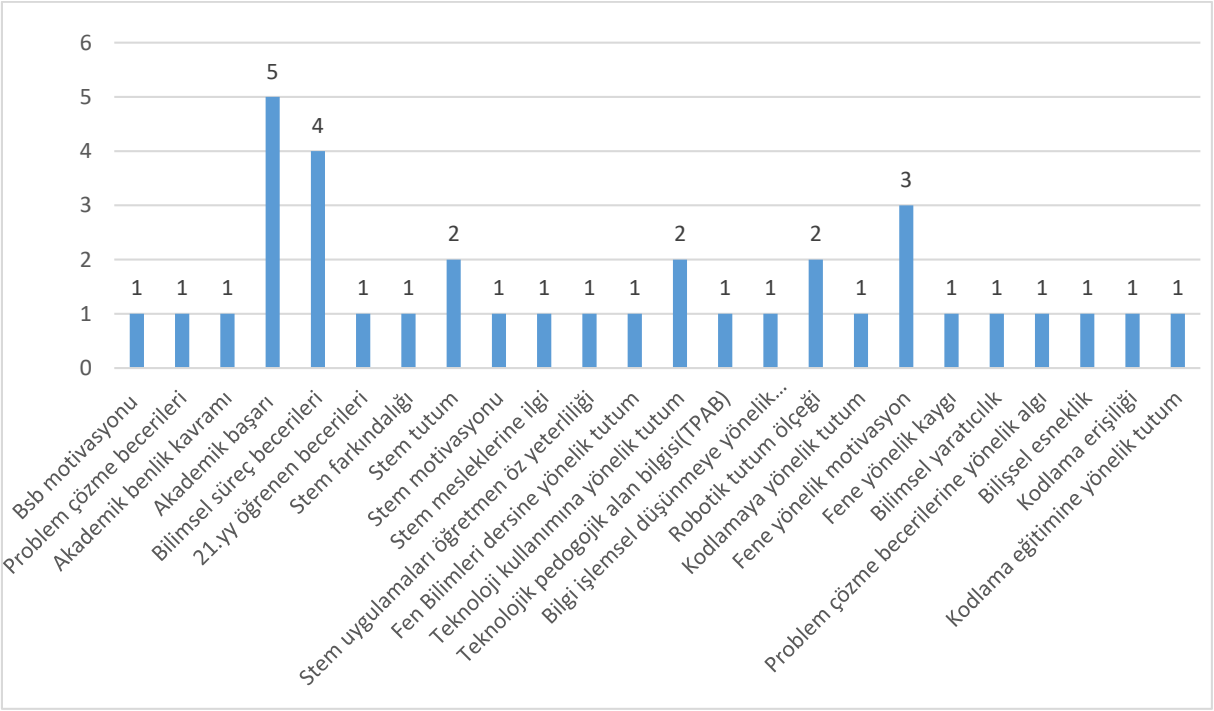


Tablo 7 incelendiğinde robotik kodlamanın farklı sınıf seviyelerindeki fen bilimleri ünitelerinden kuvvet ve harekette yedi ,basit makinelerde üç, mikroskobik canlılar ve çevremizde bir, madde ve ısıda bir, madde ve değişimde iki, insan ve çevrede bir, yaşamımızdaki elektrikte üç , ışığın madde ile etkileşiminde iki, ses ve özelliklerinde bir, hücre ve bölünmelerinde bir, DNA ve genetik kodda bir, enerji dönüşümleri ve çevre biliminde iki, canlılarda üreme, büyüme ve gelişmede bir, destek ve hareket sisteminde bir kez ilişkilendirildiği görülmektedir.

6. Lisansüstü Tezlerin Robotik Kodlama ile İlgili İlişkilendirilen Diğer Kavramların Dağılımları

İncelenen çalışmalarda hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve nelerin ölçülmek istenildiğine bakılmıştır. Çalışmalarda fen derslerinde robotik kodlamanın ilişkilendirildiği kavramların kullanım sıklığı belirlenerek Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Kodlama ile İlişkilendirilen Kavramların Dağılımları

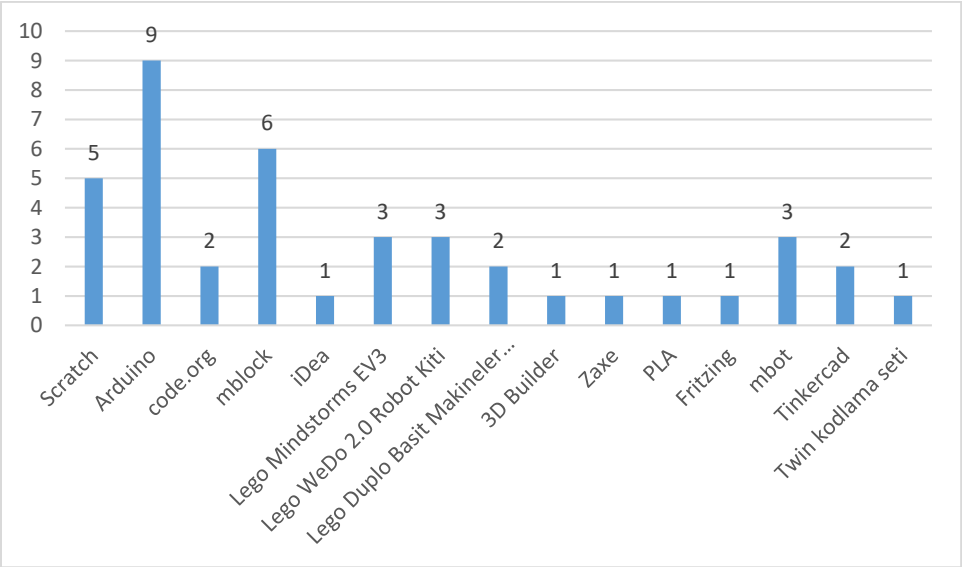


Tablo 8 incelendiğinde; birer çalışmanın bilimsel süreç becerileri motivasyonu, problem çözme becerileri ve akademik benlik kavramı ile beş çalışmanın akademik başarı, dört çalışmanın bilimsel süreç becerileri, bir çalışmanın 21.yy öğrenen becerileri, bir çalışmanın Stem farkındalığı, iki çalışmanın Stem tutumu, bir çalışmanın Stem motivasyonu, bir çalışmanın Stem mesleklerine ilgi, bir çalışmanın Stem uygulamaları öğretmen öz yeterliliği, bir çalışmanın fen bilimleri dersine yönelik tutumu, iki çalışmanın teknoloji kullanımına yönelik tutumu, bir çalışmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi(TPAB), bir çalışmanın bilgi işlemsel düşünmeye yönelik öz yeterlilik, iki çalışmanın robotik tutum ölçeği, iki çalışmanın kodlamaya yönelik tutum, üç çalışmanın fene yönelik motivasyon, birer çalışmanın fene yönelik kaygı, bilimsel yaratıcılık, problem çözme becerilerine yönelik algı, bilişsel esneklik, kodlama erişiliği ve kodlama eğitimine yönelik tutum ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

7. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Robotik Kodlama Uygulamalarının Dağılımları

İncelenen çalışmalarda hangi robotik kodlama uygulamalarının kullanıldığına bakılmıştır. Bu robotik kodlama uygulamalarının kullanım sıklığı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kullanılan Robotik Kodlama Uygulamalarının Dağılımları



Tablo 9 incelendiğinde beş çalışmada Scratch, dokuz çalışmada Arduino, iki çalışmada code.org, altı çalışmada mblock, bir çalışmada iDea, üç çalışmada Lego Mindstorms EV3, üç çalışmada Lego WeDo 2.0 Robot Kiti, iki çalışmada Lego Duplo Basit Makineler Eğitim Seti, bir çalışmada 3D Builder, bir çalışmada Zaxe, bir çalışmada PLA, bir çalışmada Fritzing, üç çalışmada mbot, iki çalışmada Tinkercad, bir çalışmada Twin kodlama seti gibi robotik kodlama uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir.

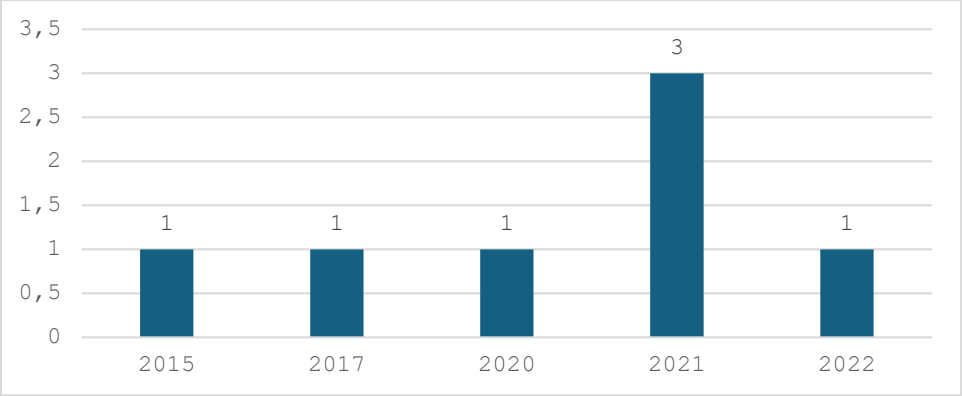
Makalelere Ait Bulgular

Fen eğitiminde robotik kullanımı çerçevesinde gerçekleştirilen ve Web of Science' da 2015-2024 yılları arasında taranan araştırma kapsamında erişilen makalelere ilişkin bulgular 7 kategori altında sunulmuştur.

1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Bu derleme kapsamında incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Fen Eğitiminde Robotik Kullanımına İlişkin Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

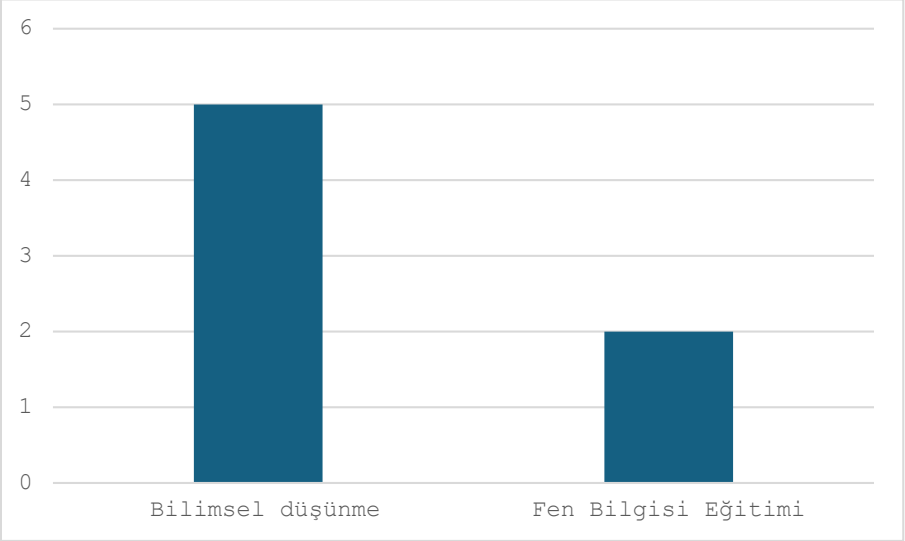


Tablo 10 incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının 2015 yılında bir çalışma, 2017 yılında bir çalışma,2020 yılında bir çalışma, 2021 yılında 3 çalışma yapıldığı, 2022 yılında ise bir çalışmaya düştüğü görülmektedir.

2. Makalelerin Mikro Alıntı Konularına Göre Dağılımları

İncelenen çalışmalarda makalelerin mikro alıntı konularına göre dağılım grafiği tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Makalelerin Mikro Alıntı Konularına Göre Dağılımları

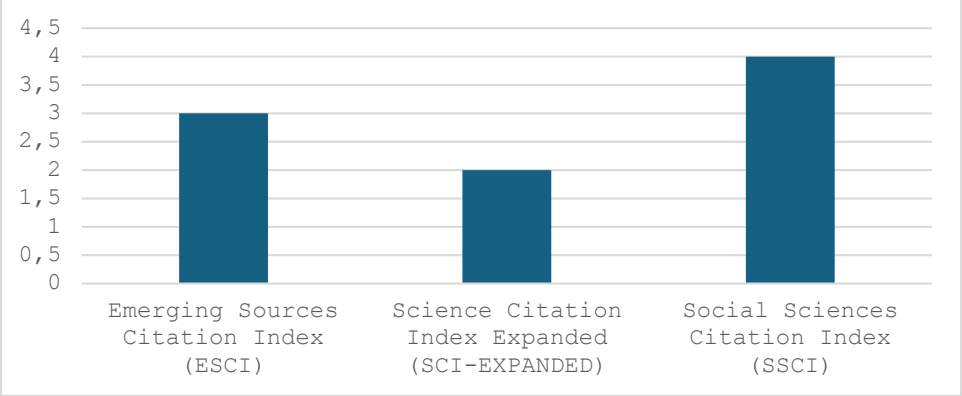


Tablo 11 incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının konularının mikro düzeyde beş tanesinin bilimsel düşünme ile, iki tanesinin fen bilgisi eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

3. Makalelerin Yayınlandığı Dergilerin Dizinlerine Göre Dağılımları

İncelenen çalışmalarda makalelerin yayınlandığı dergilerin dizinlerine göre dağılım grafiği Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Makalelerin Yayınlandığı Dergilerin Web of Science Dizinlerine Göre Dağılımları

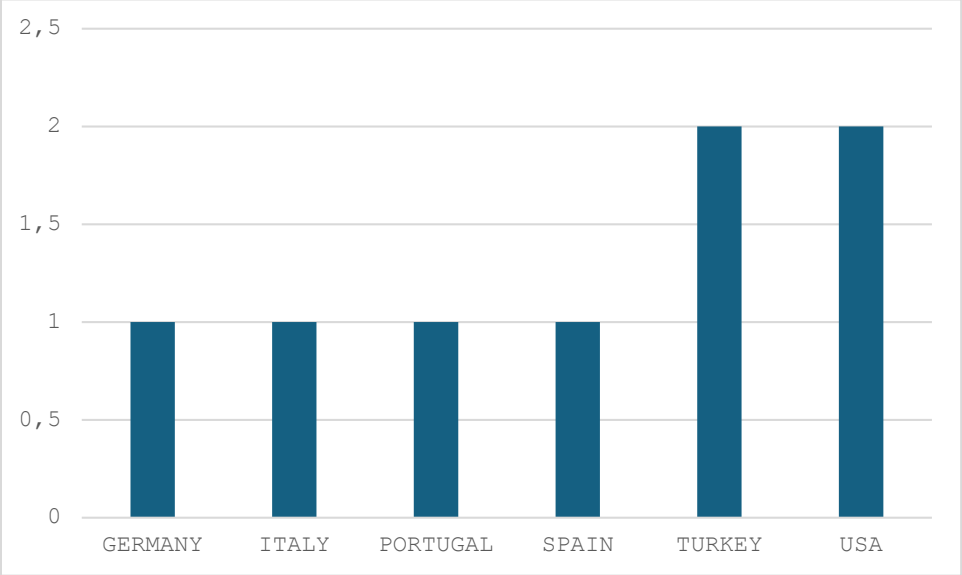


Tablo 12 incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının yayınlandığı dergilerden üç tanesinin ESCI' de, iki tanesinin SCI-EXPANDED' de, dört tanesinin de SSCI' de tarandığı görülmektedir.

4. Makalelerin Yazarlarının Ülkelerine Göre Dağılımları

İncelenen çalışmalarda makalelerin yazarlarının ülkelerine göre dağılım grafiği Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Makalelerin Yazarlarının Ülkelerine Göre Dağılımları

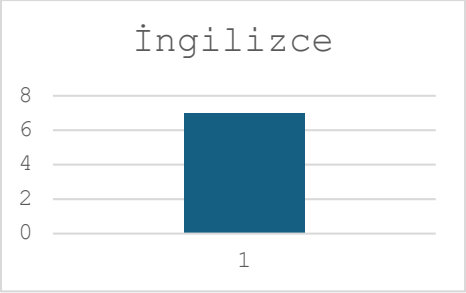


Tablo 13 incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarını yapan yazarların ülkelerinin bir Almanya, bir İtalya, Bir Portekiz, bir İspanya, iki Türkiye, iki Amerika olduğu görülmektedir.

5. Makalelerin Yayınlandığı Diller Göre Dağılımları

İncelenen çalışmalarda makalelerin yayınlandığı dillere göre dağılım grafiği Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Makalelerin Yayınlandığı Dillere Göre Dağılımları



Tablo 14 incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının tamamında yayın dili olarak İngilizce kullanıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki çalışmalar doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve nitel bir yaklaşımla sistematik bir derleme gerçekleştirilmiştir. 2000-2024 yılları arasında incelenen lisansüstü tezler yayın türüne, yayın yıllarına, robotik kodlama programlarının türüne, robotik kodlama ile ilişkilendirilen fen konularına ve diğer kavramlara, örneklem grubunun dağılımlarına ve yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Web of Science veri tabanında 2015-2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan derlenen makaleler ise yayın yılına, mikro alıntı konularına, dergi dizinlerine, yazarların ülkelerine ve yayın dillerine göre analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında 20 lisansüstü tezine, 7 makaleye ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerden dört tanesinin doktora, on altı tanesinin yüksek lisansa ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelemeler sonucunda, doktora alanında yapılan tezlerin sayısının az olması dikkat çekmiştir. Robotik kodlamanın fen bilimleri derslerine entegrasyonu, deneysel bir araştırma konusu olarak uzun soluklu bir çalışma süresi gerektirmektedir. İncelenen çalışmalarda, uygulama sürelerinin yetersiz olduğu ve yöntemsel hatalara rastlandığı görülmüştür. Deneysel çalışmalarda pre pilot, pilot, asıl uygulama ve etkinlik geliştirme süreleri göz önüne alındığında, bu süreçler zaman açısından doktora tezlerinin doğasıyla daha çok örtüşmektedir.

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler yıllara göre incelendiğinde, 2019 yılının bu alandaki araştırmaların başlangıç yılı olduğu tespit edilmiştir. Bu yıldan itibaren çalışmaların artarak devam etmesi beklenirken 2020 yılında azaldığı, 2021 yılında sabit kaldığı ve 2023 yılında bu sayının daha da düştüğü görülmektedir. Bunun sebebini 2020 yılında Dünya genelinde yaşanan COVID-19 pandemisinin eğitime yansımaları olarak düşünebiliriz. Soypak ve Eskici (2021), benzer bir çalışmada, 2021 yılında robotik kodlama alanındaki çalışmaların nispeten azaldığını belirtmiş ve bunun nedenini 2020'de yaşanan COVID-19 pandemisinin eğitime etkilerinin araştırmaların odak noktası haline gelmesine bağlamıştır. Benzer şekilde Erol ve Eskici (2022) tarafından yapılan çalışmada, 2021 yılında eğitimde uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların arttığı vurgulanmış ve bu artışın nedeni olarak 2020'de yaşanan COVID-19 pandemisi gösterilmiştir. Robotik kodlama etkinliklerinin uygulamaya dayalı olması nedeniyle, bu etkinliklerin daha çok yüz yüze eğitime uygunluğu, bu süreçte çalışmaların azalmasına sebep olmuş olabilir. 2023 yılında yapılan tezlerin sayısının pandeminin bitmesi ile sekize çıkması, bu görüşü desteklemektedir.

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler örneklem gruplarının dağılımına göre incelendiğinde; örneklem grubunun %5'inin okul öncesi, %15'inin ilkokul, %30'unun öğretmen adayları, %50'sinin ise ortaokul öğrencileri tarafından oluşturulduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde lise öğrencilerinin örneklem olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Soypak ve Eskici (2021) lise öğrencileriyle daha az çalışma yapılmasının sebebi olarak lise düzeyinde merkezi sınavlara ağırlık verilmesi, ders içeriklerinin uygulamadan ziyade teoriye yönelik işlenmesi olarak ileri sürmüştür. Bu durumun nedenleri arasında, öğretmenlerin robotik kodlama yeterlilikleri veya teknik altyapı imkanları ile araştırmaların farklı amaçlar doğrultusunda farklı sonuçlar vermesi de sayılabilir. Mevcut çalışmada en çok ortaokul öğrencileri ile ilgili çalışma yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aydoğdu ve diğerleri

(2020) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul düzeyinde soyut bilgilerin somutlaştırılması ve bu sürecin teknolojik materyallerle gerçekleştirilmesi konularına odaklanırken, Bile(2022) ise özellikle küçük yaş gruplarının soyut tanımları anlamakta zorlandıklarını vurgulayarak, bu zorluğun eğitimde dijitalleşmeyle aşılabileceğini belirtmektedir.

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler yöntemlerine göre incelendiğinde %50'sinin nicel, %15'inin nitel, %35'inin ise karma yöntemle yazıldığı görülmektedir. Fen dersinin doğası gereği gözlem yapma, veri toplama süreçlerini içermesi, laboratuvar çalışmalarının çok olması, soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmeye elverişli olması, bu alandaki çalışmaların deneysel yapılmasına sebep olmuş olabilir. Bu durum da nicel araştırmaların sayısında artışa yol açmış olabilir. Nicel araştırmaların sık tercih edilmesinin diğer nedenleri arasında daha yüksek genellenebilirlik ve daha kısa sürede daha fazla veri toplayabilme yeteneği bulunmaktadır (Polit ve Beck, 2010).

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler incelendiğinde farklı sınıf seviyelerindeki fen bilimleri ünitelerinden kuvvet ve hareket, basit makineler, mikroskobik canlılar ve çevremiz, madde ve ısı, madde ve değişim, insan ve çevre , yaşamımızdaki elektrik , ışığın madde ile etkileşimi, ses ve özellikleri, hücre ve bölünmeleri, DNA ve genetik kod, enerji dönüşümleri ve çevre bilimi, canlılarda üreme, büyüme ve gelişme, destek ve hareket sistemi gibi ünitelerin kodlama ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bulgulara bakıldığında en çok fizik, en ez ise kimya üniteleri ile ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Robotik kodlama uygulamalarının öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirdiği düşünüldüğünde, öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri fizik konularının tezlerde çoğunlukla yer almasına yol açtığı söylenebilir.

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler incelendiğinde robotik kodlamanın; bilimsel süreç becerileri motivasyonu, problem çözme becerileri, akademik benlik kavramı, akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, 21.yy öğrenen becerileri, Stem farkındalığı, Stem tutumu, Stem motivasyonu, Stem mesleklerine ilgi, Stem uygulamaları öğretmen öz yeterliliği, fen bilimleri dersine yönelik tutumu, teknoloji kullanımına yönelik tutumu, teknolojik pedagojik alan bilgisi(TPAB), bilgi işlemsel düşünmeye yönelik özyeterliliği, robotik tutum ölçeği, kodlamaya yönelik tutumu, fene yönelik motivasyonu, fene yönelik kaygı, bilimsel yaratıcılık, problem çözme becerilerine yönelik algı, bilişsel esneklik, kodlama erişiliği, kodlama eğitimine yönelik tutumu ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bulgulara bakıldığında incelenen tezlerde en çok Stem ve akademik başarı ile ilgili becerilere bakıldığı görülmüştür. Kodlama eğitimi, teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme ve ürün geliştirme gibi 21. yüzyıl yetkinlikleriyle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Theodoropoulos ve diğerleri (2017), eğitimsel robotik yarışmalarına katılan öğrencilerin STEM kavramlarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir (Negrini & Giang, 2019).

Önal'a (2017) göre, eğitimdeki temel hedef her zaman akademik başarıyı daha üst seviyelere çıkarmaktır. Eğitim araştırmalarında da genellikle amaçlar arasında akademik başarıyı artırmak yer aldığından mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Fen eğitiminde robotik kodlama alanındaki lisansüstü tezler kullanılan kodlama uygulamalarına göre incelendiğinde Scratch, Arduino, code.org, mblock, iDea, Lego Mindstorms EV3, Lego WeDo 2.0 Robot Kiti, Lego Duplo Basit Makineler Eğitim Seti, 3D Builder, Zaxe, PLA, Fritzing, mbot,

Tinkercad, Twin gibi araçlar kullanıldığı belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında bunlardan en çok Arduino ve mblock uygulamalarının tercih edildiği görülmüştür. Akbaş Baysal ve diğerleri (2020), Arduino'nun eğitim sürecinde çok kullanılan bir program olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Soypak ve Eskici (2021) de Arduino programının fen bilimleri derslerinde daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Arduino kartların kolaylıkla elde edilebilmeleri, maaliyetlerinin uygun, programlanmalarının eğlenceli olması, çeşitli sensörler içermesi gibi sebepler fen eğitiminde tercih edilmesine yol açabilir.

Araştırmanın son sorusuna "Web of Science' veri tabanında fen eğitiminde robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara, mikro alıntı konularına, dergi dizinlerine, yazarların ülkelerine, yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Fen eğitiminde robotik kullanımına ilişkin makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının 2015 yılında bir çalışma, 2017 yılında bir çalışma,2020 yılında bir çalışma, 2021 yılında 3 çalışma yapıldığı, 2022 yılında ise bir çalışmaya düştüğü görülmektedir. Ülkemizdeki lisansüstü tez çalışmaları ile makalelerin bulguları karşılaştırıldığında çalışma sayısı bakımından 2021 ve 2022 yılları benzerlik göstermektedir.

Makalelerin mikro alıntı konularına göre dağılımı incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının konularının mikro düzeyde daha çok bilimsel düşünme ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Makalelerin yayınlandığı dergilerin Web of Science dizinlerine göre dağılımları incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarının yayınlandığı dergilerin en çok SSCI' de tarandığı görülmektedir.

Makalelerin yazarları incelendiğinde fen eğitimi alanındaki robotik kodlama çalışmalarını yapan yazarların ülkelerinin Almanya, İtalya, Portekiz, İspanya, Türkiye ve Amerika olduğu görülmektedir. Öğrencilere eğitim hayatlarının ilk dönemlerinde fen, teknoloji ve mühendislik eğitimi vermenin önemini kavrayan ülkeler, eğitimciler ve bilim insanları, bu yetenekleri kazandırmak amacıyla eğitimde bilgisayar ve robotik kullanımının etkilerini kapsamlı bir şekilde inceleme yoluna gitmişlerdir (Bers, 2007). Bu yüzden, eğitimde robotik kullanımına yönelik araştırmaların her geçen gün arttığı ve çeşitli değişkenlerin etkilerinin detaylı bir şekilde incelendiği açıkça görülmektedir (Yolcu ve Demirer, 2017). Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde, ülkemizde bu alandaki çalışmaların sayısının arttığı söylenebilir.

Makalelerin yayınlandığı dillere bakıldığında tamamının İngilizce yazıldığı görülmektedir. Uluslararası literatürde yaygın olan yazı dilinin İngilizce olmasının tercih edilme sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, yayınlanan lisansüstü tezlerde genellikle kolay ulaşılabilir ve örneklemlerin büyük bir kısmının ortaokul öğrencilerinden seçildiği belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde lise seviyesinde öğrenci grubuyla yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak çalışmalarda, çalışma desenine uygun örneklem seçiminin yapılması ve eğitimle ilgili tüm paydaşların örneklem grubu olarak dahil edilmesi; araştırmaların kalitesine, program geliştirmecilere, literatüre ve gelecekteki araştırmalara önemli bir veri desteği sağlayabilir.

2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı temel felsefesi ile kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır (MEB, 2024). Bu amaçlar doğrultusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalarda yeni programda yer alan becerileri ölçebilecek veri toplama araçlarına yer verilerek robotik kodlama etkinliklerinin entegre edildiği fen derslerinin bu becerilerinin gelişimine etkilerine bakılabilir.

Lisansüstü tez çalışmalarının doktora düzeyinde sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Bu alanda doktora düzeyinde tezlerin yazımı teşvik edilebilir.

Robotik kodlama ve yapay zekâ, birbirini tamamlayıcı teknolojiler olup, pek çok alanda uygulama bulmaktadır. Gelecek yıllarda, bu teknolojilerin daha da ileri düzeye taşınması ve yaygın bir şekilde kullanılması öngörülmektedir. Robotların kodlanması aşamasında, yapay zekâ desteği alınabilir. Böylelikle, kod yazmak için harcanan zamandan tasarruf sağlanabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, fen bilimleri derslerinde robotik ile birlikte yapay zekânın da entegre edileceği araştırmalar yapılabilir.

Bunların dışında araştırma sonuçlarına bakıldığında robotik kodlamanın daha çok fizik konuları ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Hücre ve DNA modelleme, biyolojik süreçlerin simülasyonu, ekosistem modelleri, hayvan hareketleri, biyomimikri, bitki büyümesi ve sağlık takibi gibi biyoloji konularının entegre edilebileceği robotik kodlama çalışmaları yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir ayrıca araştırmacılara ve sahadaki öğretmenlere yol gösterebilir.

KAYNAKÇA

Aydeniz, M. & Bilican, K. (2017). STEM eğitiminde global gelişmeler ve Türkiye için çıkarımlar. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi* içinde (s. 69-90). Ankara: Pegem Akademi.

Bile, A. (2022). Development of intellectual and scientific abilities through game-programming in Minecraft. *Education and Information Technologies*, 27(5), 7241-7256. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10894-z.

Cameron, R. G. (2005). Mindstorms robolab: Developing science concepts during a problem based learning club, Yüksek lisans tezi, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.

Costa, M. F., & Fernandes, J. (2004). Growing up with robots, Proceedings of Hsci2004, http://www.hsci.info/hsci2004/PROCEEDINGS/FinalPapers/E00461377837.pdf.

Çepni, S. (2018). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş içinde (s.126-127). 8.baskı. Trabzon: Celepler matbaacılık

Datteri, E., Zecca, L., Laudisa, F., & Castiglioni, M. (2013). Learning to explain: The role of educational robots in science education, Themes in Science and Technology Education, 6(1), 29-38

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, Meta-sentez, betimsel İçerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 176-190.

Erol, R., & Eskici, M. (2022). Examination of scales developed/adapted on distance Education. *Journal of Educational Technology & Online Learning,* 5(4), 936-951. http://doi.org/10.31681/jetol.1149215.

Dönmez, M.C. (2020). *Robotik uygulamalarının aday öğretmenlerin STEM farkındalıkları, fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilikleri ve STEM'e yönelik tutumları üzerine etkileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Gunuc, Selim. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri.

Guven, G., Kozcu Cakir, N., Sulun, Y., Cetin, G. & Guven, E. (2022) Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching, *Journal of Research on Technology in Education, 54*(1), 108-126. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1812136

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman R., (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers,* 3, 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Hangün, M. E., (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliğine ve STEM tutumuna etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, Nobel Yayıncılık.

Koç-Şenol, A. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: RoboLab, Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Koç, A., & Böyük, U. (2013). Fen ve teknoloji eğitiminde teknoloji tabanlı öğrenme: Robotik uygulamaları, Journal of Turkish Science Education, 10(1), 139-155.

Koç-Şenol, A., Büyük, U., Tanık, N., & Eraslan Güney, M. (2015). Yenilenebilir enerji kaynaklarının öğretiminde eğitsel bir araç olarak robotların kullanılması, 2nd International Eurasian Educational Research Congress-EJER, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-Türkiye, 8-10 Haziran, s.991-993.

Koç, A. (2019). Okul Öncesi ve Temel Fen Eğitiminde Robotik Destekli ve Basit Malzemelerle Yapılan STEM Uygulamalarının Karşılaştırılması [Okul Öncesi ve Temel Bilim Eğitiminde STEM Uygulamalarının Robotik Destekli ve Basit Materyallerle Karşılaştırılması], Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Lindh, J. and Holgersson, T. (2007). Does LEGO training stim-ulate pupils' ability to solve logical problems, *Computersand education, 49*(4), 1097–1111. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.008

Lin, M.-H., Chen, H.-C. ve Liu, K.-S. (2017). Dijital Öğrenmenin Öğrenme Motivasyonu ve Öğrenme Çıktısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma. *Avrasya Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 13* (7), 3553-3564.

Negrini, L., & Giang, C. (2019). How do pupils perceive educational robotics as a tool to improve their 21st century skills?. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 15*(2), 77-87.

Olcay, T. (2021). Bilgi toplumu olma yolundaki Türkiye'de genç işgücü istihdamı. *Uluslararası Afro-Avrasya araştırmaları dergisi, 6*(11), 102-124

Okkesim, B., Koç-Şenol, A., & Büyük, U. (2015). Fen bilimleri öğretiminde robotik uygulamaları: 8. sınıf maddenin halleri ve ısı ünitesi örneği, 2nd International Eurasian Educational Research Congress-EJER, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-Türkiye, 8-10 Haziran, s.1101-1103.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, *47*(11), 1451-1458. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004

Popat S., & Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review**.** *Computers & Education,* 128, 365-376.

Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016, February). *Coding education as a new 21st century skill and its effect on educational policies*. In Academic informatics conference, pp. 1–13.

Sözbilir, M. (2017). Alan uzmanlarıyla nitel temelli araştırmalara yolculuk II projesi sunumu ders notları. Bursa.

Soypak, B., & Eskici, M. (2023). Lise-Ortaokul Matematik, Fen Derslerinde Robotik Kodlama Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. Fen Matematik Girişimcilik Ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 6(3), 214-229.

Şaşmaz Ören F, Sarı K. (2019). 'Web of Science' Veri Tabanında Fen Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmaya Dayalı Öğrenme Stratejisi Konulu Çalışmaların Değerlendirilmesi. , 1875 - 1901. 10.17051/ilkonline.2019.639353

Theodoropoulos, A., Antoniou, A., & Lepouras, G. (2017). Teacher and student views on educational robotics: The Pan-Hellenic competition case. *Application and Theory of Computer Technology,* 2(4), 1-23.

Udvaros, J., & Forman, N. (2023). *Artificial intelligence and education 4.0*, 17th International Technology, Education and Development Conference, 6309-6317, 10.21125/inted.2023.1670.

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literatüre review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204-211.

YEĞİTEK. (2018). FATİH projesi robotik ve kodlama eğitici eğitimi kursu, 29 Mart 2018 tarihinde eriĢilmiĢtir: http://yegitek.meb.gov.tr/www/fatih-projesi-robotikve-kodlama-egitici-egitimi-kursu-basladi/icerik/1578

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). Eğitimde robotik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bakış. *SDU International Journal Of Educational Studies, 4*(2), 127– 139.

ELEKTRİK ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ ALANI ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNDE AKRAN EĞİTİMİ MODELİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Erdem Doğan

Elektrik Elektronik Teknolojisi Balıkesir Borsa İstanbul Mtal
erdemd79@gmail.com

ÖZET

Mesleki ve Teknik Eğitimde elektrik elektronik teknolojisi alanı derslerinde eğitim teknolojilerinin ve robot teknolojilerinin kullanılması, eğitimde sürdürülebilir verimliliği artırmak ve diğer disiplinler ile uyum sağlanması bakımından önem arz etmektedir. Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insan gücünü yetiştirmekte mesleki eğitimde akran eğitimi modelini ön plana çıkarmak önemlidir. Bu çalışmanın amacı Mesleki ve Teknik Eğitimde elektrik elektronik teknolojisi alanında akran eğitimi modeli ile çalışılmış proje öreklerini inceleyerek, yapılacak ilgili çalışmalara kaynak oluşturmak ve Türk mesleki eğitimine katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde elektrik elektronik teknolojisi alanı dersleri ile okul robotik kulübü bünyesinde robotik kodlamanın aktif olarak kullanılması ile ilgili veriler ve okul robotik kulübünün akran eğitimi modeli uygulama sonucu ile elde edilen ürünlerin (FLL first lego league, FRC FIRST Robotics Competition, MEB robot yarışması, ODTÜ robot günleri, İTÜ robot olimpiyatlarında) gösteri proje tabanlı başarılar örnek olarak sunulmuştur. Çalışmada nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bilgiler, literatür araştırması, proje ve yarışma nihai verilerinin incelenmesi, atölye, laboratuvar nicel uygulama örnekleri sonuçları ve sözlü kaynaklara ulaşılarak elde edilmiştir. Sonuç olarak elektrik ve elektronik alan dersleri ile birlikte robotik eğitimlerinde duyusal aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretici eğitiminin yanında akran eğitimi modelinden nasıl yararlanılabileceği konusunda veriler sunulmuştur. Mesleki eğitimde farklı yaş guruplarında akran eğitimi, teknoloji kullanımı, dijital okuryazarlık becerileri, proje bilinci, iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Akran Eğitimi, Robotik Uygulamaları, Proje

ABSTRACT

The integration of educational technologies and robotics into electrical and electronic technology courses in vocational and technical education plays a crucial role in enhancing sustainable learning outcomes and ensuring interdisciplinary compatibility. The peer education model is particularly significant in vocational training, as it fosters collaboration and supports the development of a qualified workforce essential for social progress. This study aims to examine project examples implemented through the peer education model in the field of electrical and electronic technology, to serve as a reference for future research, and to contribute to vocational education in Türkiye.The study presents data on the active use of robotic coding within both the school robotics club and the electrical and electronic technology courses at Balıkesir Borsa İstanbul Vocational and Technical Anatolian High School. Examples of project-based achievements (FLL – First Lego League, FRC – FIRST Robotics Competition, MoNE Robotics Competition, METU Robotics Days, and ITU Robotics Olympics) are highlighted as outcomes of the peer education model applied in the robotics club. A qualitative research design was employed. Data were collected through literature review, analysis of project and competition reports, results of workshop and laboratory practices, and oral sources.The findings reveal how the peer education model, supported by sensory active learning methods, can be utilized alongside formal instruction in robotics training and electrical and electronics courses. Furthermore, the study provides suggestions for strengthening peer learning, technology use, digital literacy, project awareness, and communication skills across different age groups in vocational education.

Keywords: Vocational Education, Peer Education, Robotics Applications, Project.

GİRİŞ

Mesleki ve Teknik Eğitimde elektrik-elektronik teknolojisi alanı, dijitalleşen üretim süreçleri ve eğitim teknolojileri ile robotik uygulamaların etkisi altında yeniden şekillenmektedir. Literatürde, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin teknik yeterliliklerini arttırdığı, disiplinler arası uyumu desteklediği ve sürdürülebilir öğrenme çıktıları sağladığı ifade edilmektedir. Uygulamalı mesleki derslerde öne çıkan akran eğitimi modeli, öğrenciler arasında bilgi paylaşımını ve işbirliğini teşvik ederek öğrenmeyi derinleştiren etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu model, nitelikli işgücü yetiştirilmesi hedefleriyle toplumsal kalkınma için büyük bir potansiyel taşımaktadır.

Robotik kodlama eğitimi, öğrencilere sadece teknik beceriler kazandırmakla kalmaz; dijital okuryazarlık, proje bilinci ve iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Akran eğitimi modeli ile desteklenen uygulamalar, öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini uygulamaya dayandırmaktadır. Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yürütülen robotik kulüp faaliyetleri ve çeşitli platformlarda elde edilen başarılar, bu yaklaşımın etkilerini somut biçimde göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, elektrik-elektronik teknolojisi alanında akran eğitimi modeli ile yürütülen robotik kodlama projelerini inceleyerek akademik ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlamaktır. Araştırma, nitel analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüş; literatür taraması, proje ve yarışma sonuçları, atölye ve laboratuvar uygulamaları ile sözlü kaynaklardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bulgular, akran eğitimi modelinin teknoloji kullanımına ve mesleki beceri gelişimine etkilerini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın kapsamını genişletmek ve içerik bütünlüğünü sağlamak için şu alt başlıklar belirlenmiştir:

- Robotik Kodlama ve Eğitim Teknolojilerinin Mesleki Eğitimdeki Yeri
- Akran Eğitimi Modelinin Elektrik-Elektronik Alanında Uygulanabilirliği
- Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Robotik Kulübü Uygulamaları
- Proje Tabanlı Öğrenme ve Yarışma Başarılarının Akademik Yansımaları
- Nitel Analizle Akran Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi
- Dijital Okuryazarlık, İletişim ve Proje Bilinci Kazanımları
- Mesleki Eğitimde Sürdürülebilirlik ve Disiplinlerarası Uyum
- Teknik Öğretmen Bakış Açısıyla Sahaya Dayalı Eğitim Modeli

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve süreç içindeki etkileşimlerini doğal ortamlarında anlamaya yönelik veri toplamayı esas alır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda, çalışmada durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Creswell & Creswell, 2018). Araştırmada, robotik kodlama uygulamalarının akran eğitimi modeliyle bütünleşimi ve proje tabanlı başarıların öğrenci gelişimine etkisi, saha belgeleri ve gözlem verileri aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı'nda öğrenim gören ve robotik kulübü faaliyetlerine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. 2015–2021 yılları arasında herhangi bir uygulama yürütülmediği için bu dönem araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca, 2021 sonrasında kız öğrencilerin bulunmaması nedeniyle, bu yıllara ait örneklem yalnızca erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Her yıl için sınıf düzeylerine seçilen öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Yıllara Göre Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Sayısı

Yıl	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Kız Öğrenci
2007	6	9	5	2
2008	8	7	6	3
2009	5	10	4	1
2010	7	6	5	2
2011	9	8	6	4
2012	6	10	4	2
2013	7	7	5	3
2014	5	9	6	2
2015-2021	-	-	-	-
2022	6	8	4	0
2023	9	6	5	0
2024	7	10	6	0

Toplam öğrenci sayısı: 226
Toplam kız öğrenci: 21 (tamamı 2021 öncesi)

Bu tablo, araştırma sürecinde robotik kodlama etkinliklerine katılan öğrencilerin yıllara ve sınıf düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. 2007–2014 yılları arasında kız öğrenci katılımı

gözlemlenirken, 2022 sonrası yalnızca erkek öğrenciler yer almıştır. Bu durum, teknik alanlarda cinsiyet temelli katılım farklılıklarını ortaya koymakta ve kapsayıcı eğitim politikalarının önemini vurgulamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, nitel araştırma ilkelerine uygun olarak doğal ortamda yürütülmüştür. Kullanılan veri kaynakları şunlardır:

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Öğrencilerin akran eğitimi sürecine dair deneyimlerini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu teknik, katılımcıların kendi ifadeleriyle süreci tanımlamasına imkân sağlar (Ersoy, 2016).

Saha belgeleri: Yarışma sonuçları, jüri değerlendirme formları, teknik raporlar ve proje çıktıları incelenmiştir (Balıkesir MEM, 2022).

Atölye gözlemleri: Robotik uygulamalar sırasında öğrencilerin teknik becerileri, iş birliği düzeyleri ve hata çözme yaklaşımları gözlemlenmiştir.

Danışman notları: Kulüp danışmanlarının süreç boyunca tuttuğu saha notları ve öğrenci geri bildirimleri analiz edilmiştir.

Veri toplama süreci, etik kurallara uygun olarak yürütülmüş ve öğrencilerden gönüllü katılım onamı alınmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesini ve yorumlanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme kayıtları tematik olarak kodlanmış, yarışma belgeleri başarı düzeylerine göre sınıflandırılmış ve gözlem notları teknik yeterlilik kriterlerine göre analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde NVivo yazılımı destekleyici araç olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Akran Eğitimi Sürecinin Teknik Öğrenmeye Etkisi

Katılımcı öğrenciler, akran eğitimi sürecinde deneyimli arkadaşlarının rehberliğinde teknik konuları daha hızlı kavradıklarını ifade etmiştir. Özellikle hata çözümleme, algoritma kurma ve sensör entegrasyonu gibi konularda grup içi bilgi paylaşımı öğrenme sürecini hızlandırmıştır. Gözlem formları, rehberlik eden öğrencilerin liderlik ve teknik anlatım becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu bulgular, akran öğrenmesinin bilişsel ve sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir (Topping, 2005).

Proje Tabanlı Başarıların Belgelenmesi

Araştırma süresince elde edilen yarışma başarıları ve proje çıktıları, öğrencilerin teknik gelişimlerini belgelemekte önemli rol oynamıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme, üretkenlik ve dokümantasyon becerilerini geliştirmiştir (Korkmaz & Altun, 2014).

Tablo 2. Robotik Kulüp Yarışma Başarıları – Cinsiyete Göre Katılım ve Performans

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
Teknik Yeterlilik	Erkek	205	3.72	0.41
Proje Üretme	Erkek	205	3.88	0.39
Hata Çözümleme	Erkek	205	4.03	0.36
Dokümantasyon	Erkek	205	4.11	0.34
Teknik Yeterlilik	Kadın	21	3.65	0.43
Proje Üretme	Kadın	21	3.79	0.40
Hata Çözümleme	Kadın	21	3.91	0.38
Dokümantasyon	Kadın	21	4.00	0.35

Tablo, teknik yeterlilik, proje üretme, hata çözümleme ve dokümantasyon becerilerinin cinsiyete göre dağılımını göstermektedir. Erkek öğrenciler ortalama puanlarda biraz daha yüksek değerler almış olsa da kadın öğrencilerin performansı da benzer düzeydedir. Bu durum, akran eğitimi modelinin cinsiyet farkı gözetmeksizin teknik gelişimi desteklediğini ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Standart sapma değerlerinin düşük olması, verilerin homojenliğini ve ölçüm güvenilirliğini desteklemektedir.

Akran Eğitiminin Teknik ve Sosyal Becerilere Etkisi

Görüşme verilerine göre öğrencilerin %78'i, akran eğitimi sürecinde iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Teknik gözlem formlarında, hata çözümleme süresinin akran destekli uygulamalarda %35 oranında azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Teknik Gözlem Verileri – Akran Destekli ve Bireysel Süre Karşılaştırması

Gözlem Kriteri	Akran Destekli Süre (dk)	Bireysel Süre (dk)	Azalma Oranı (%)
Hata Tespiti	4.2	6.5	35
Kod Revizyonu	3.8	5.9	35.6
Donanım Bağlantı Kontrolü	5.1	7.8	34.6

Tablo, öğrencilerin teknik işlemleri akran desteğiyle ve bireysel olarak gerçekleştirdikleri süreleri karşılaştırmaktadır. Akran destekli uygulamalarda sürelerin yaklaşık %35 azaldığı görülmektedir. Bu bulgu, akran eğitiminin öğrenme hızını artırdığını ve teknik becerilerin daha etkin

biçimde kazanıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle hata çözümleme süresindeki düşüş, grup içi bilgi paylaşımının etkisini somutlaştırmaktadır.

Eğitim Teknolojilerinin Sürdürülebilir Verimliliğe Katkısı

Robotik kodlama uygulamalarında kullanılan sensör modülleri, mikrodenetleyici kartlar ve simülasyon yazılımları, öğrencilerin proje üretme hızını artırmıştır. Özellikle Arduino tabanlı sistemlerde modüler kodlama yaklaşımı, bakım kolaylığı ve hata toleransı açısından olumlu sonuçlar vermiştir (Kara & Gülbahar, 2020).

Tablo 4. Eğitim Teknolojileri – Öğrenci Geri Bildirimleri ve Teknik Katkılar

Teknolojik Bileşen	Öğrenci Geri Bildirimi	Teknik Katkı
Arduino UNO	Kod modülerliği ve hata toleransı yüksek	Bakım kolaylığı sağlıyor
HC-SR04 Ultrasonik Sensör	Mesafe ölçümünde stabil veri üretimi	Donanım entegrasyonu kolay
Tinkercad Simülasyon	Ön test ve hata ayıklama imkanı	Donanım entegrasyonu kolay

Tablo, robotik kodlama sürecinde kullanılan teknolojik bileşenlerin öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda teknik katkılarını göstermektedir. Arduino UNO'nun modüler kodlama yapısı, HC-SR04 sensörün stabil veri üretimi ve Tinkercad simülasyonun ön test imkânı, öğrencilerin proje üretme sürecini hızlandırmış ve hata toleransını artırmıştır. Bu veriler, eğitim teknolojilerinin sahada sürdürülebilir verimlilik sağladığını ve bakım dostu sistemlerin önemini ortaya koymaktadır.

Dijital Okuryazarlık ve Proje Bilinci Kazanımı

Öğrencilerin %89'u, robotik kulüp faaliyetleri sayesinde dijital araçları daha etkin kullanmayı öğrendiğini belirtmiştir. Proje raporları, teknik dokümantasyon ve sunum dosyaları incelendiğinde, dijital okuryazarlık düzeyinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Tablo 5. Dijital Beceriler – Gelişim Gözlemleri

Dijital Beceri Alanı	Gelişim Gözlemi	Öğrenci Oranı (%)
Teknik dokümantasyon	Şablonlara uygun belge üretimi	86
Sunum hazırlama	Görsel ve metin uyumu	91
Kaynak araştırma	Akademik veri seçimi ve filtreleme	89

Tablo, öğrencilerin teknik dokümantasyon, sunum hazırlama ve kaynak araştırma gibi dijital becerilerdeki gelişim düzeylerini göstermektedir. %86 ile %91 arasında değişen oranlar, robotik kulüp faaliyetlerinin dijital okuryazarlık gelişimine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle teknik dokümantasyon becerilerindeki artış, proje tabanlı öğrenmenin akademik çıktılarla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bulgu, dijital becerilerin erken yaşta kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, robotik kodlama sürecinde akran eğitimi modelinin öğrencilerin teknik ve sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle hata çözümleme süresindeki azalma, iletişim becerilerindeki gelişim ve dijital okuryazarlık düzeyindeki artış, akran destekli öğrenmenin teknik eğitimde etkin bir model olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyete göre başarı dağılımı, modelin kapsayıcı ve eşitlikçi yapısını desteklemektedir. Eğitim teknolojilerinin modüler yapısı ise bakım kolaylığı ve hata toleransı açısından sürdürülebilir verimlilik sağlamaktadır.

Uygulama Önerileri

• Robotik kodlama etkinlikleri, akran eğitimi modeliyle bütünleştirilerek okul kulüplerinde yaygınlaştırılmalıdır.

• Proje tabanlı yarışmalar, öğrencilerin teknik becerilerini belgelemek ve görünür kılmak için aktif şekilde kullanılmalıdır.

• Teknik dokümantasyon süreçleri, öğrencilere erken yaşta kazandırılmalı; her proje bir raporla sonlandırılmalıdır.

Eğitim Politikası Önerileri

• Akran eğitimi modeli, STEM alanlarında kapsayıcı bir öğrenme stratejisi olarak müfredata entegre edilmelidir.

• Kadın öğrencilerin teknik alanlara katılımını artırmak için mentorluk ve rol model uygulamaları desteklenmelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

• Farklı yaş gruplarında akran eğitimi modelinin etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.

• Robotik kodlama uygulamalarında kullanılan donanım modüllerinin hata toleransı ve bakım kolaylığı açısından uzun dönemli analizleri yapılmalıdır.

• EEPROM ömrü, veri güvenliği ve sistem sürdürülebilirliği gibi teknik parametreler, saha uygulamalarıyla ilişkilendirilerek akademik olarak belgelenmelidir.

KAYNAKLAR

Akgün, M., & Yıldız, D. (2021). STEM eğitimi ve robotik uygulamalar. Pegem Akademi.

Aksoy, B. (2020). Akran eğitimi modeliyle öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 45(201), 112–128. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8912

Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (11. baskı). Pegem Akademi.

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2022). Robotik yarışma değerlendirme raporları. Balıkesir MEM Yayınları.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Demirer, V., & Sakarya, S. (2019). Eğitimde dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 9(2), 45–60.

Ersoy, A. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Görüşme teknikleri. Anı Yayıncılık.

Erdoğan, N. (2022). Robotik kodlama ile proje tabanlı öğrenmenin etkililiği. Teknoloji ve Eğitim Dergisi, 7(1), 33–47.

Kara, Y., & Gülbahar, Y. (2020). Arduino tabanlı eğitim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. Elektrik-Elektronik ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 78–91.

Korkmaz, Ö., & Altun, H. (2014). Dijital okuryazarlık düzeyinin akademik başarıya etkisi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 45–60.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu

Şahin, İ., & Yıldırım, S. (2020). Eğitim teknolojilerinin sürdürülebilir öğrenme üzerindeki etkisi. Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi, 8(2), 112–128.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology, 25(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

GIDA TEKNOLOJİSİ ALANI EĞİTİMİNDE HUBUBAT İŞLEME TEKNOLOJİSİ EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: BALIKESİR ÖRNEĞİ

Kadirye Kahraman

Gıda Teknolojisi Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Ebru Polat

Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ebrusancakli@yahoo.com

Pınar Güney

Gıda Teknolojisi Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Pinarguzel.35@hotmail.com

ÖZET

Bilginin ve bilgi teknolojilerinin önem kazandığı günümüzde, nitelikli insan gücü yetiştirilmesine Mesleki ve Teknik Eğitimin büyük katkı sağladığı bilinmektedir. Ekonomik kalkınma ile birlikte mesleki eğitime ağırlık verilmesi yönünde çabalar artmakta ve gıda teknolojisi alanı eğitiminin geliştiği dikkati çekmektedir. Gıda teknolojisi alanı eğitimi, tarım ve hayvancılığa dayalı ham maddeleri modern teknolojilerle birlikte işleyip tüketime uygun gıda maddeleri üreten ve gıdalarda kalite kontrol analizleri ile ürün kalitesini inceleyerek nihai olarak insanın sağlıklı beslenmesine sunan bir teknoloji dalıdır. Çalışmanın amacı Balıkesir ilinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, hububat işleme ve fırıncılık dersi kapsamında atölye ve laboratuvar uygulama örneklerinin yaygınlaştırılmasıyla diğer eğitim kurumlarına ışık tutarak, mesleki eğitime ve gıda teknolojisi alanındaki literatür çalışmalarına katkı sağlamaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle, Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan mesleki ve teknik eğitimde yer alan örgün eğitim kurumlarında gıda teknolojisi alanı, hububat işleme teknolojisi ve fırıncılık ve unlu mamuller eğitimine yönelik yapılan çalışmaları kapsayan alan yazın taraması, okul doküman verileri, Güney Marmara Kalkınma Ajansı, okul gıda sektörü işbirliği yapılarak yürütülen ulusal proje uygulamaları ve sözlü kaynaklara ulaşılarak veriler toplanmıştır. Proje çalışmaları incelenerek proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitime sağladığı katkılara değinilmiştir. Bu çalışmada Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimde, sertifikalı seçmeli hububat işleme ders programı detaylandırılarak ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, mesleki eğitim hububat işleme ve fırıncılık eğitimi ve üretime ilişkin dal programları işleyişinde farklı bakış açısı kazandırılmış, öğrenci ve öğretmenlerde proje bilinci, paylaşım ve iletişim becerileri kazandırılmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim, gıda teknolojisi alanı eğitiminin yaygınlaştırılması ve daha verimli hale getirilebilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin farklı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Balıkesir, Hububat İşleme, Fırıncılık Eğitim

ABSTRACT

In today's world, where knowledge and information technologies have gained prominence, it is well recognized that Professional and Technical Education makes a significant contribution to the cultivation of a qualified workforce. Alongside economic development, efforts to emphasize professional training have intensified, and it is notable that education in the field of food technology has been improving. Food technology education is a discipline that processes agricultural and livestock-based raw materials with modern technologies in order to produce food products suitable for consumption, and conducting quality control analyses to ensure product quality, thereby ultimately contributing to healthy nutrition. The purpose of this study is to shed light on other educational institutions by disseminating workshop and laboratory practice models within the framework of cereal processing and bakery courses offered in Professional and Technical Anatolian High Schools in Balıkesir, and to contribute

both to professional training and to the literature in the field of food technology. The study employed a qualitative research method and Data were collected through a literature review of the the practices related to food technology, cereal processing technology, and bakery and pastry training carried out in formal education institutions located in the Karesi district of Balıkesir, school documents, reports of the South Marmara Development Agency, national project implementations realized in cooperation with the food industry, and oral sources. Project-based learning applications were analyzed, with emphasis placed on their contributions to education. Within this study, the certified elective cereal processing curriculum in Turkish Professional and Technical Education was elaborated in detail. As a result, various perspectives were introduced into the functioning of professional training programs concerning cereal processing and bakery education and production. Furthermore, both students and teachers developed project awareness as well as sharing and communication skills. The study also offers various recommendations regarding how professional and technical education, particularly food technology training, may be further disseminated and rendered more effective.

Keywords: Professional Education, Balıkesir, Cereal Processing, Bakery Education

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin amacı bireyleri çözüm üreten, yaratıcı düşünen, değişik çevre koşullarına uyum sağlayan, öğrenme yeterliliklerini geliştiren ve hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Eğitim sürecinde kişilerin düşünme, araştırma ve geliştirme becerilerine sahip olup bu kazanımları kullanabilmeleri son derece önemlidir (Demirhan ve Demirel, 2003). Mesleki eğitim ülkelerin ekonomik kalkınmasında, sanayileşme ve gelişmede önemli yere sahip olduğu için hem hükümetler hem de sanayi sektörünün sürekli gündeminde kalmış, dolayısıyla eğitimde tartışılan konularda yerini sürekli korumuştur. Türkiye'de ortaöğretim seviyesinde mesleki ve teknik eğitim mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde verilmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 54 alanda ve bu alanların altında yer alan 199 dalda eğitim verilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde Anadolu meslek ve Anadolu teknik olmak üzere iki ayrı program sunulmaktadır. Anadolu Teknik programı daha çok akademik ağırlıklı bir eğitim programına sahipken, bu programdan mezun olanların yükseköğretime devam etmeleri ve mesleki ve teknik alanda nitelikli insan kaynağına sahip olması hedeflenmiştir. Anadolu meslek programı ise daha fazla pratik uygulama ağırlıklı bir eğitim imkânı sunmakta olup dolayısıyla bu program mezunlarının akademik eğitimden ziyade sektörün nitelikli teknik eleman ihtiyacını karşılaması amaçlanmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin mezunlarına kendi alanı ve dalda diploma, teknisyenlik unvanı, işyeri açma belgesi ve EUROPASS belgesi verilmektedir (MEB, 2018b).

2023 Eğitim Vizyonu, mesleki ve teknik eğitim için de yeni bir yol haritası, sektöre duyarlı, ülkenin önceliklerine göre kendisini sürekli güncelleyen dinamik bir mesleki eğitim inşası öngörmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda mesleki eğitimde eğitim-üretim ve istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Mesleki eğitime olan talep arttıkça yükseköğretime olan talep de daha gerçekçi bir yapıya oturacaktır (Özer, 2018). Meslek eğitiminde öğrenmeye karşı sıkı direnç olduğu eğitim camiası tarafından bilinmektedir. Bunun nedenleri arasında, verilen eğitimlerde, öğrencinin hep pasif tarafta kalması, uygulamalı eğitimlere yeterli zaman ayrılmaması, öğretmenlerin çoklu zekâya uygun eğitim modelini uygulamadan alışageldikleri sistemde verilen eğitimlerin sıkıcı ve anlaşılamaz olmasıdır. Bu sorunun çözümü ise öğrenci merkezli öğretim, eğlenceli, düşündürücü ve günümüz teknolojisine uygun endüstriyel eğitim modellerinin uygulanması ile olasıdır (Bınıcı & Arı, 2004). Çalışmanın amacı Balıkesir ilinde Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, seçmeli hububat işleme dersi kapsamında atölye ve laboratuvar uygulama örneklerinin

yaygınlaştırılması, Türkiye'de diğer mesleki eğitim kurumlarına ışık tutarak, hububat işleme, ekmek ve unlu mamuller eğitimlerinin cazip hale getirilmesine katkıda bulunmakla birlikte mesleki eğitime ve gıda teknolojisi alanındaki literatür çalışmalarına katkı sağlamaktır.

Mesleki ve teknik eğitim alan programları, bireyleri iş hayatına hazırlamak amacıyla tasarlanmış olup iş gücü piyasası ihtiyaçları ve iş analizi yaklaşımını esas alır. Bu yaklaşımda meslekler analiz edilerek meslek profili tanımlanır ve meslek elemanının yapması gereken iş/görev ve işlemler belirlenir. Eğitim etkinlikleri bireyleri bu çerçeveye uygun olarak iş hayatına hazırlayacak şekilde planlanır. Gıda Teknolojisi Alanı'nda sektörün ihtiyaçlarına ve gıda mevzuatına uygun olarak üretme, gıda kalite kontrol analizlerini yapma, sonuçlarını yorumlama, analiz sonuçlarının gıda üretim prosesi üzerindeki önemini kavrama, kişisel gelişiminin yanı sıra mesleki anlamda kendini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme ve bu gelişmeleri uygulayabilme ile ilgili mesleki yeterlilikleri kazanmış nitelikli elemanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma bu amaca katkı sağlaması açısından önemlidir (https://mtegm.meb.gov.tr).

Gıda Teknolojisi çerçeve eğitim programında kalite kontrol, hijyen ve sanitasyon, gıda mikrobiyolojisi, gıda kimyası ve gıda üretim teknolojisi gibi meslek dersleri ile birlikte seçmeli meslek dersleri de mevcuttur. Okul olanakları, çevre ve sektör talebi doğrultusunda sertifikalı meslek derslerinden okulda 11. ve 12. sınıflarda Meyve ve sebze işleme ile hububat işleme dersleri yürütülmekte ve bu ders kapsamında öğrenciler diploma ile almış oldukları dersleri kanıtlayan MEB sertifikası verilmektedir. Gıda Teknolojisi eğitim programında seçmeli beş saat hububat işleme dersi yer almaktadır, ancak okullarda atölye donanım yetersizliği, mesleğin avantajlarının iyi tanıtılmaması ve sektör çalışma şartlarının ağır olması nedeniyle mesleğe olan ilgi hak ettiği yerde değildir. Türkiye'de mesleki eğitimde hububat, ekmekçilik, fırıncılık unlu mamuller ve pastacılık alanlarındaki eğitimlerin, sektörün istihdam ihtiyacını karşılayacak oranda ve yeterlilikte olmadığından sektördeki üretim kalitesi olumsuz etkilenmektedir. Mesleki eğitimde gıda işleme dal eğitimlerine olan ilgi okul, aile ve sektör iş birliği çalışmaları ile arttırılarak nitelikli eğitim gücünün yetişmesine katkı sağlanmıştır. Hububat ve fırıncılık, ekmekçilik alanında sektör ihtiyacının karşılanması ve üretim kalitesinin arttırılmasına destek sağlanabilmesi için Türkiye düzeyinde sosyal devlet anlayışıyla, ülke kaynaklarıyla, kendi kendine yeterek, bağımsız kalmayı sağlayan ulusal planlama ile piyasaların gereksinim duyduğu oranda öğrenci yükseköğretime yönlendirilmeli, ortaöğretimde ise, öğrenciler meslek liselerine yönlendirilmeye çalışılmalı ve kalifiye eleman ihtiyacı olup, istihdamı fazla olan mesleklerin yeterli tanıtımı toplum genelinde yapılmalıdır.

Ülkelerin kalkınma yönündeki en büyük hedefi işsizliğin önlenmesi olmalıdır. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin araç, gereç alt yapı gereksinimleri için yeterli kaynak desteği sağlanmalıdır. Etkili bir mesleki eğitim eğitmen yeterliliği ve donanımlı okullarda yapılmalıdır. Bunun için pratik eğitimi destekleyecek, sektöre uyumlu tam donanımlı eğitim ortamlarında yüksek kalitede mesleki eğitim ile istihdam edilebilir nitelikli iş gücü yetiştirmeye hedeflenmesi gerekir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinden mezun olan gençlerin istihdam ve üniversiteye yerleşmesini kolaylaştırıcı politikaların uygulanması gerekmektedir (Somuncu, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ve sözlü görüşme tekniği kullanılmış ve durum araştırması olarak desenlenmiştir. Türkçede "belge" olarak bilinen "doküman" kelimesi, sosyal bilimlerde oldukça sıkça kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı, 2016). Çalışmada öncelikle alan yazın taraması ve doküman taraması yapılmış olup ikincil kaynaklardan ve sözlü kaynak birimlerden elde edilen veriler ışığında gıda teknolojisi alanı hububat işleme, ekmek, bisküvi, makarna ve kalite kontrol eğitimleri sürdürülebilirliği kapsamında uygulanan eğitim modeli ile ilgili bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

Şekil 1: GMKA Proje Görseli 2013-2014

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanı evrenini Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Gıda Teknolojisi Alanı ve bu alanda uygulanan hububat işleme ve gıda üretim teknolojisi ders uygulamaları örneklem olarak incelenmiştir. Çalışmada kolayda örnekleme yoluyla 2 idari personel, 3 öğretmen ile sözlü tarama çalışması yapılmıştır. Çalışma grubu ders programı uygulayan idari personel ile hububat işleme ve gıda üretim teknolojisi eğitimini yürüten öğretmenlerin durum örneklemesi yapılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma Balıkesir Karesi ilçesinde bulunan Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gıda teknolojisi alanında görevli öğretmenler tarafından aynı bölüm kapsamında 12. sınıflarda yürütülen sertifika programı içeriğinden seçmeli hububat işleme ve 11. sınıf zorunlu meslek derslerinden gıda üretim teknolojisi dersi ilgili modül uygulamaların içeriği, proje uygulamaları ve örnek atölye çalışmaları incelenerek program uygulamacısı üç eğitmenin sözlü görüşme, ses kayıtlarının alınması ile durum araştırması ve doküman analizi yapılarak veriler toplanmıştır. Film, mektuplar, fotoğraf, otobiyografiler, kitaplar, hikâyeler, öğretim programları, yazışmalar, öğrenci dosyaları,

ödevler, durum raporları, vb. görsel ve yazılı materyaller doküman incelemesi için veri niteliği taşır (Merriam, 2009).

Verilerin Analizi

Dersin işlenişi sırasında yapılan uygulamalar ve proje uygulamalarında yapılan faaliyetlerin sözlü değerlendirmesi, kayıt altına alınan sözlü, görsel ve yazılı dokümanların taranması gıda teknolojisi alan eğitimi konusunda alan yazın taraması ile verilerin oluşması sağlanmıştır. Araştırmacılar ortaya çıkan ürünleri ara ve nihai rapor olarak değerlendirmiş ve geri bildirimde bulunmuştur. Derslerde uygulama faaliyetleri ve proje çalışmaları arttırıldıkça çalışmalara katılan öğrencilerin bu derse olan ilgileri artmış alt sınıfların hububat dersini seçme olasılığı güçlenmiş ve öğrencilerin mesleki gelişimleri geçtikçe gelişme göstermiştir.

Şekil 2: GMKA 2014 Atölye Açılışı

Şekil 3: UNTEK 2014 Altın Ekmek Yarışması

BULGULAR

Beslenme, insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyacın karşılanması için gıda sektörü, rekabet koşulları ve küresel düzeyde değişim gösteren pazar ile sürekli bir etkileşim içindedir. Gıda sanayisi Türk ekonomisinin gelişmesinde istihdam, beslenme, ham madde, nüfus ve ihracata katkıları nedeni ile önemli rol oynamaktadır. Sektörün gelişiminin desteklenmesi için mesleki eğitimde gıda teknolojisi alanı eğitim müfredatının eğitim içeriği de önemlidir (https://meslek.meb.gov.tr). Gıda teknolojisi alanı çerçeve öğretim programında; Gıda teknolojisi dal programları yer almaktadır. Bu doğrultuda Gıda Teknolojisi alanı ve alan altında yer alan mesleklerde ulusal ve uluslararası düzeyde standartlara uygun örgün öğretim programı hazırlanmıştır.

Şekil 4: GMKA- Hububat İşleme Atölyesi

Şekil 5: Okul TUMMAB Buluşması

Tablo1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Gıda Teknolojisi Alanı (Gıda Teknolojisi Dalı) Haftalık Ders Çizelgesi

Ders adı	**Haftalık Ders Saati**
Mesleki Gelişim Atölyesi	2
Gıda Mikrobiyolojisi (*)	4
Laboratuvar Tekniği	3
Gıda Hijyeni Ve Sanitasyon	2
Gıdalarda Mikrobiyolojik Analizler (*)	4
Gıda Kimyası	4
Maddede Temel Değişim Ve Ölçümler	4
Gıda Muhafaza Ve Ambalajlama Teknikleri	2
Gıdalarda Temel Kalite Kontrol Analizleri	9
Gıda Üretim Teknolojileri (*)	6
Gıda İşleme Makineleri	2
İşletmelerde Mesleki Eğitim	24

Tablo 1'deki verilerde gıda teknolojisi alanı meslek dersleri ve (*) Başarılması zorunlu meslek dersleri yer almaktadır. https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop12/gida_12.pdf

Öğrencilerin hedefledikleri ve yöneldikleri alanda, gelişmelerine veya ilgi ve istekleri doğrultusunda çeşitli programlarda ilerlemelerine, kişisel yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlayan derslerdir. Seçmeli meslek dersleri bir mesleği ya da mesleğin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle seçmeli meslek dersleri; bir bütünlük arz etmesi ve kazanımların ön koşul öğrenmelere ve dersler arası bağlantılara dikkat edilerek seçilmelidir.

Tablo 2: Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Gıda Teknolojisi Alanı (Gıda Teknolojisi Dalı) Seçmeli Ders Tablosu

Ders Adı	**Sınıf**	**Ders Saati**
Gıda Ambalajları Kontrolü	11-12	2
Beslenme	11-12	2
Organik Bileşikler	11-12	4
Özel Gıdalar	11-12	5
Bitkisel Yağ İşleme	11-12	5
Çay İşleme	11-12	5
Hububat İşleme	11-12	5
Süt İşleme	11-12	7
Et İşleme	11-12	5
Meyve ve Sebze İşleme	11-12	7
Programlama	11-12	3
Dijital Tasarım	11-12	2
Sosyal Medya	11-12	2

Tablo 2' deki verilere göre, 11. ve 12. sınıflarda işlenecek seçmeli meslek dersleri genellikle gıda üretim teknolojisi derslerini içermektedir. https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop12/gida_12.pdf

Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gıda teknolojisi alan kapsamında bölgedeki sektör talebi, okulun atölye donanımlarının yeterliliği ve eğitim kadrosu yeterliliğine uygun olarak her yıl 11. ya da 12. Sınıflarda seçmeli hububat işleme dersi seçilmekte olup, ders amacı ve modül içeriği kısaca paylaşılmıştır.

Hububat İşleme Dersi Modül ve Kazanımlar

Dersin Amacı: Bu derste öğrenciye; iş sağlığı ve güvenliği ile çevre korumaya ilişkin önlemleri uygulayarak Türk Gıda Kodeksi Yönetmeliği ve tebliğlerine uygun tahıl teknolojisi ürünlerinin işlenmesi, üretim süreci kontrolleri ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Un ve İrmik Üretimi

- Tahıl tanelerini kalite ölçütlerine uygun olarak sınıflandırır.
- Buğdayı içindeki yabancı maddeleri ayırır.
- Buğdayı makine kullanım talimatına uyarak tavlar.
- Valsli değirmen kullanım talimatına uyarak buğday öğütür.
- Tekniğine uygun un ve irmik paçalı hazırlar.
- Tekniğine uygun kullanım amacına göre hazırlanan irmik çeşitlerini sınıflandırır.

Bulgur Üretimi

- Tekniğine uygun bulgurluk buğdayı pişirir.
- Tekniğine uygun bulgurluk buğdayı kırar.

- Tekniğine uygun bulguru satışa hazırlar.

Nişasta Üretimi

- Tekniğine uygun olarak nişasta elde etmek üzere mısırları üretime hazırlar.
- Tekniğine uygun olarak maserasyon (ıslatma) yapar.
- Tekniğine uygun olarak öz ayırma (ezme, kırma, öz ayırma, yıkama, kurutma) yapar.
- Tekniğine uygun olarak gluten ayırma-kepek ayırma yapar.
- Tekniğine uygun olarak nişastayı kurutur.

Ekmek Üretimi

- Reçeteye uygun ekmeklik un ve katkı maddesi seçer.
- Tekniğine uygun hamur yoğurur.
- Tekniğine uygun hamurun fermantasyonunu hazırlar.
- Tekniğine uygun hamura şekil verir.
- Tekniğine uygun son fermantasyon işlemini kontrol eder.
- Tekniğine uygun ekmeği pişirir.

Bisküvi Üretimi

- Reçeteye uygun olarak bisküvilik un ve yardımcı bileşenleri seçer.
- İşletme politikasına uygun bisküvi bileşenlerini karıştırır.
- Tekniğine uygun bisküvi hamuru yoğurur.
- İşletme politikasına uygun bisküvi hamurunu şekillendirir.
- Tekniğine uygun bisküvi pişirir.

Makarna Üretimi

- Reçeteye uygun makarna bileşenlerini hazırlar.
- Tekniğe uygun makarna hamurunu yoğurur.
- Tekniğine uygun kalıplayarak kurutur.
- Tekniğine uygun şekillenmiş makarnaları soğutur.

Kuru Baklagiller

- Tekniğe uygun tahıl taneleri ve kuru baklagilleri temizler..
- Tekniğine uygun mercimek işler.
- Tekniğine uygun çeltik işler.

- Tekniğine uygun hububat tanelerini ambalajlar.

Kuruyemiş Çeşitleri

- Tekniğe uygun ay çekirdeği işler.
- Tekniğine uygun leblebi işler.
- Tekniğine uygun Antep fıstığı işler.
- Tekniğine uygun yerfıstığı işler.
- Tekniğine uygun fındık işler.

https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop12/gida_12.pdf

Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Gıda Teknolojisi Alanında 2008 – 2014 yılları arasında bölgedeki hububat ve ekmekçilik sektörü talebi üzerine Hububat İşleme dal programı eğitimi verilmiş 2014 yılında program değişikliği sonrası gıda işleme dalı içeriğinde yer alan hububat işleme dersi ile eğitimlere devam edilmiştir. 2020- 2024 program değişikliklerinde gıda teknolojisi alanı, hububat işleme dersi sertifika programlı seçmeli ders olarak seçilerek okuldaki hububat işleme atölyesi eğitimde aktif olarak kullanılmış 2023 yılından itibaren DÖSE çalışmaları ile eğitim birlikte yürütülmektedir. Doküman incelemesinde alanda kalite kontrol dalı, hububat ve unlu mamul üretimi kapsamındaki proje faaliyetlerinin diğer okullara örnek olacak nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Gıda Teknolojisi Alanında Hububat ve Ekmekçilik Dalında Yürütülen Projeler

Çalışmanın evrenini oluşturan Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi adıyla kurulmuş daha sonra Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi adını almıştır. Okulda elektrik ve elektronik teknolojisi alanı, matbaa alanı ve gıda teknolojisi alanı olmak üzere üç alanda eğitim yürütülmektedir. Gıda teknolojisinde aynı isimle dal programı uygulanmaktadır. Bölüm kapsamında yürütülen projeler hakkında kısa bilgiler verilerek elde edilen veriler zenginleştirilmiştir.

Şekil 6: TÜBİTAK Proje 2014

Şekil 7:GMKA 2015 Ekmekçilik Eğiticilik Eğitimi

Tablo 3: Gıda Teknolojisi Alan Bazında Yürütülen Projeler

Proje Adı Uygulama Yılı ve Sonuç
1- 2006- 2010 yıllarında mesleki eğitimde proje tabanlı eğitimi geliştirmek amacıyla MEB Proje Tabanlı Beceri Yarışmasında Balıkesir İMKB Teknik ve Endüstri Meslek "Gıda Üretim Teknolojisi ve Üretim ve Mühendislik" dallarında beş ayrı proje ile Balıkesir il birinciliği ödülü almıştır. Üç bölge ikinciliği ödülü almıştır (K3).
2- Balıkesir İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinin hizmet kalitesini artırarak, Balıkesir fırıncılar odasına kayıtlı üyelerin, diğer fırıncılık ve unlu mamuller işletmelerinin ayrıca bölgedeki gıda ve hizmet sektörünün iş gücü niteliklerinin geliştirilmesi amacıyla "TR22/13/SK01 Düzey 2 Bölgesi Balıkesir 2013 Sosyal Kalkınma Mali Destek Programı" çerçevesinde eğitim programları yürütülmesi işe uygun eğitim ortamının hazırlanmasında ve eğitim verilmesini bir fırsat olarak değerlendirerek bu gelişime katkıda bulunmaktır. Gıda üretim, fırıncılık, hububat işleme, ekmekçilik, fırıncılık pastacılık, gıda kontrol ve turizm sektörüne kalifiye meslek elemanı yetiştirmek. Bu elemanların sektörde istihdam edilebilirlik vasıflarını artırarak işsizliğin azalmasına katkı sağlamak ve Balıkesir İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi gıda teknolojisi alanının hizmet kalitesini artırmak ve Balıkesir'deki fırıncı ve pastacıları eğitmek amacıyla okul müdürü Kamil Kaynaş, alan şefi Kadirye Kahraman, atölye şefi İjlal Oral ve dönemin Balıkesir fırıncılar odası başkanı Niyazi Tunç yürütücülüğünde "Gıda Üretim, Kalite Kontrol ve Hizmet Alanında Eğitim Kalitesini Arttırmak" adlı projede alınan hibe desteği ile ekmek üretim hattı ve kalite kontrol cihazları alınarak, bölümde hububat işleme atölyesi kurulmuştur. Böylece sektördeki eğitim eksikliğinden doğan sorunların çözümlenmesi hedeflenmektedir (TUMMAB Sıcak Haber Dergisi (2014). (K5).
3- 12.12.2013 Tarihinde Türkiye Fırıncılar Federasyonunun ve Türkiye Unlu Mamul Makineleri Üreticileri Birliği Derneği (TUMMAB) ın düzenlediği "Ekmek İsrafının Önlenmesi" ve "Türk Gıda Kodeksi Buğday Unu Tebliği İle Türk Gıda Kodeksi Ekmek- Ekmek Çeşitleri Tebliği" konulu toplantıya davetli olarak katıldık proje koordinatörü Alan Şefi Kadirye Kahraman tarafından, 2013 GMKA projesi "Gıda Üretim, Kalite Kontrol ve Hizmet Alanında Eğitim Kalitesini Artırmak" hububat ve ekmekçilik alanında uygulanan proje sunumu yapılarak, projenin ulusal boyutta görünürlüğü sağlandı (TUMMAB Sıcak Haber Dergisi (2014), (K5).
4- GMKA proje sürdürülebilirliği kapsamında,14-16 ŞUBAT 2014 tarihinde, Tüyap Fuar ve Kongre Merkezi Büyükçekmece: İstanbul'da gerçekleştirilen Reed Tüyap Fuarcılık A.Ş. tarafından Türkiye Unlu Mamul Makineleri Üreticileri Birliği Derneği (TUMMAB) iş birliği ve Türkiye Fırıncılar Federasyonu, Endüstriyel Fırıncılar Birliği, Tüm Pastacılar Derneği, İstanbul Ekmek Üreticileri Derneği (EKÜDER) ve KOSGEB'in sağlamış oldukları destek beraberinde hazırlanan "UNTEK-2014 2.Unlu Mamuller Teknolojileri, Pastane ve Fırın Ekipmanları Fuarı"

na 2 okul idarecisi, 6 bölüm öğretmeni, 12 öğrenci, Balıkesir Fırıncılar Odası Yönetimi ve 60 üyenin katılımıyla davetli olarak katılım sağlanarak proje tanıtımı ulusal boyutta yapılmıştır (TUMMAB. (2014).

5- GMKA proje sürdürülebilirliği, 14-16 ŞUBAT 2014 tarihinde "UNTEK 2014–2.Mamuller Teknolojileri, Pastane ve Fırın Ekipmanları Fuarı" na 6 öğretmen12 öğrenci ile katılım sağlanarak proje tanıtımı yapıldı. " 2.Altın Ekmek Yarışması Estetik Ekmek" kategorisinde 3 öğrenci 2.lik ödülünü almıştır (TOYA Makina Dergisi 2014).

6- TR22/14/LEDTD/00122014 GMKA Teknik Destek Programı, başkanlığını okul müdürü Kamil Kaynaş, yürütücülüğünü alan şefi Kadirye Kahraman'ın yaptığı "İleri Derecede Ekmekçilik Eğitimi" projesinin uygulanmasıyla gıda teknolojisi alan öğretmenleri uzman eğitmenler tarafından ileri derecede ekmekçilik eğitimi alarak eğitimde hizmet kalitesi yükselmiştir (K3).

7- 2015- 2016 yılında başkanlığını Balıkesir İl Kültür Ve Turizm Müdürü Mustafa Çaltı ve koordinatörlüğünü gıda teknolojisi alan öğretmeni Kadirye Kahraman'ın yaptığı Balıkesir Valiliği ve okul ortaklığı ile "Geleneksel Ekmeklerin Bilimsel Yöntemlerle Geliştirilerek Gıda Üretim ve Hizmet Sektörüne Kazandırılması" projesi yürütüldü (K3).

8- 2016 yılında okul adına sunulan, Milli Eğitim Bakanlığı'ın yaptığı proje yarışmasında alan bünyesinde sunulan ve derece alan tüm proje sürdürülebilirliğinde Balıkesir il birinciliği ödülünü aldı (K3).

9- 2020- 2021 eğitim öğretim yılında BİGEP kapsamında Hububat İşleme Tasarım ve Beceri Atölyesi kapasitesi arttırıldı (K.1).

10- 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Baıkesir Valiliği sahipliğinde uygulanan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) kapsamında, başkanlığını okul müdürü Ayhan Kılıç, koordinatörlüğünü Ebru Polat, Kadirye Kahraman,ın yaptığı Tasarım ve Beceri Atölyeleri bölümünde "Hububat İşleme Atölyesi" kapasitesi geliştirilmiştir(K1).

11- 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Baıkesir Valiliği sahipliğinde uygulanan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) kapsamında, başkanlığını okul müdürü Ayhan Kılıç, koordinatörlüğünü Ebru Polat, Kadirye Kahraman, Erdem Doğan ve Habibe Apaydın'ın yürüttüğü "Borsa İstanbul MTAL Öğrencileri Geleceğe Hazırlanıyor" gıda alanı proje kısımları ile başkanlığını okul müdürü Ayhan Kılıç, koordinatörlüğünü Ebru Polat, Kadirye Kahraman' ın yürüttüğü " Sürdürülebilir Gıda Üretiminde Bizde Varız" ve başkanlığını okul müdürü Ayhan Kılıç, koordinatörlüğünü Kadirye Kahraman'ın yaptığı Borsa İstanbul MTAL Gıda Akademisi Araştırıp Geliştiriyor" proje uygulamalarının bir bölümü gıda hububat işleme ve kalite kontrol laboratuvarlarında yürütüldü (K2).

12- TEKNOFEST 2024 Biyoteknoloji İnovasyon alanında Kadirye Kahraman başkanlığında ANTİMİK isimli takım ile "Ekmekte üretiminde karanfilin antimikrobiyal madde olarak kullanılması ile raf süresini arttırmak" konulu proje yürütüldü (K3).

13- 2024- 2025 eğitim öğretim yılında, MEB'in ortaokul öğrencilerinin erken dönemde temel mesleki becerileri keşfetmeleri amacıyla yürüttüğü, başkanlığını okul müdürü Ayhan Kılıç, eğitmenliğini Ayfer Yavaş ve Pınar Güney'in yaptığı " Zanaat Atölyeleri Projesi" bölüm hububat işleme atölyesi, makarna atölyesi ve kalite kontrol laboratuvarlarında uygulandı (K4).

Tablo 3'teki verilerde okul gıda teknolojisi alanında uygulanan projeler sunulmuştur.

Okul ve alan eğitimlerinde uygulanan tüm faaliyet ve projeler ile ilgili dokümanlar arşivlenmiş ve ilgili yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı Özdeğerlendirme Portalına rapor olarak yüklenmiştir. Okul performans değerlendirmelerinde başarıyı destekleyici kanıt niteliği taşımış, proje odaklı eğitim modeli uygulamalarının yaygınlaştırılmasına katkı sunulmuştur.

Şekil 8: BİGEP 2021

Şekil 9: BİGEP 2021

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki eğitim sistemlerinin olumlu çıktılar sağlayabilmesi için kritik bileşenlerin başında okuldan iş piyasasına geçiş bulunmaktadır. Bu geçişin istenen şekilde gerçekleştirilmesi gençlerin aldıkları eğitim sonrasında topluma ve iş hayatına katılmasını sağlamaktadır. Bu büyük grubun iş piyasasına kolay ve sahip oldukları beceriler ile uyumlu şekilde geçiş yapması büyük öneme sahiptir (Özer, 2021). Türkiye'de mesleki eğitim ile istihdam arasındaki fonksiyonel ilişki oldukça zayıftır. Bir yandan mesleki eğitim mezunları, işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere tam olarak sahip değilken, diğer yandan da işletmelerde nitelikli ara eleman açığı bulunmaktadır. İşgücü piyasasında arz ve talebin uyumsuzluğundan kaynaklanan bu paradoksal sorunun çözülmesi gerekmektedir (Özsoy, 2015).

Gıda sektöründe hububat işleme, ekmek üretimi, fırıncılık ve unlu mamuller alanında eğitimli iş gücü ihtiyacı her zaman mevcuttur. Ancak mesleki eğitimde yetişen eğitimli teknik eleman sayısı bu ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmaktadır. Çalışma sonucunda gıda teknolojisi programları incelenmiş gıda teknolojisi alanı meslek dersleri ve 11. 12. seçmeli meslek dersleri hakkında veriler sunuldu. Ayrıca seçmeli hububat işleme ders içeriği detaylandırılarak incelenmiş olup Balıkesir Borsa İstanbul MTAL'de bu program uygulamasına ilişkin eğitim ve yürütülen GMKA, ERASMUS, MEB, TÜBİTAK ve BİGEP proje çalışmalarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile mesleki eğitimin gelişmesine katkı sağlandığı, pratik eğitim yeterlilik ve kazanımlara destek olduğu ve mezunlarda akademik eğitime olan ilginin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca mezunları takip sistemleri incelendiğinde özellikle hububat işleme ve kalite kontrol alanında istihdam oranlarının arttığı tespit edilmiştir. Projelerin sürdürülebilirliğinde Türkiye'de ilk defa Balıkesir İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde, Balıkesir Valiliği, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, GMKA, Balıkesir Fırıncılar Odası, Türkiye Unlu Mamul Makineleri Üreticileri Birliği Derneği (TUMMAB), Türkiye Fırıncılar Federasyonu ve Balıkesir un ve yağ fabrikası sektörünün desteğiyle hububat işleme alanında "Hububat İşleme Atölyesi" açılmış okula ekmek üretim teknolojisi üretim hattı bölümün gıda kimyasal analiz ve gıda mikrobiyolojik analiz laboratuvarlarına analiz cihazları kazandırılarak Balıkesir'de mesleki eğitimin kalitesi artırıldı.

Proje tabanlı nitelikli eğitim uygulamalarıyla Balıkesir fırıncılık ve hububat işleme sektörünün gelişimine katkı sağlandı. Sertifikalı eğitimler ile fırıncılar odası üyeleri ve çalışanlarının eğitim kaliteleri arttırıldı. Okula yeni atölyelerin kazandırılmasıyla ve mesleki eğitimde yeni programların uygulanmasıyla okulun eğitim kalitesi artırıldı. Bölgedeki gıda sektörünün, iş gücü nitelikleri küçük ölçüde artırıldı. Üniversite ve Balıkesirli işadamlarının eğitime katkıları ve mesleki eğitimle işbirliği arttırıldı. Sonuçta mesleki eğitim hububat işleme, fırıncılık ekmek üretimi modül programları işleyişinde farklı bakış açısı kazandırılmış, öğrenci ve öğretmenlerde proje bilinci, paylaşım ve iletişim becerileri kazandırılmıştır.

Öneri olarak da Mesleki ve teknik okullarda uygulamaya ağırlık verilmeli, bölümler ve atölyeler kurulurken sektör talebi ve bölgesel özellikler dikkate alınmalı ve daha fazla kaynak sağlanmalıdır. Meslek lisesi mezunlarına yükseköğretimde alanındaki ön lisans programlarına sınavsız geçiş hakkı tekrar verilmelidir (Somuncu, 2020). Gıda mühendisliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanlarında (METOK) kontenjanları alan mezunları için arttırılmalıdır. Ailelerin mesleki ve teknik eğitimle ilgili olumsuz algılarını yok edilmesine yönelik olarak, mesleki eğitimde gıda tematik liseleri açılarak nitelik arttırılmalıdır. Türkiye de ortaöğretimde öğrenciler mesleki eğitimde hububat işleme, fırıncılık, ekmek ve pastacılık eğitimi veren meslek dallarına yönlendirilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca yönlendirmeyi artırmak için, Milli Eğitim Bakanlığı ile İŞKUR, gıda sanayi arasında iş birliğine yönelik mezuniyet sonrası istihdamı da sağlayacak protokoller oluşturulmalıdır.

Şekil 10: UNTEK Altın Ekmek Yarışması

Şekil 11: Okul Sektör İşbirliği Projeleri

KAYNAKLAR

Bınıcı, H., & A, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3).

Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Project based learning in curriculum development. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3* (5), 48-61.

George, S., Merriam, P., Maki, R. G., Van den Abbeele, A. D., Yap, J. T., Akhurst, T., ... & Keohan, M. L. (2009). Multicenter phase II trial of sunitinib in the treatment of nongastrointestinal stromal tumor sarcomas. *Journal of Clinical Oncology*, *27*(19), 3154-3160.

Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 425-435.

Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2021*(16), 1-16.

Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, *5* (5), 173-181.

Somuncu, A. (2020). Türkiye'de mesleki eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(1), 177-194.

TOYA Makina Dergisi (2014) SAYI:1

TUMMAB Sıcak Haber Dergisi (2014). Sayı: 2-3.

İnternet Kaynakları

1- https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/04194038_tanitimkatalogu erişim tarihi: 28/07/2025

2- https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop9_mem/2022_gida_mem_cop.pd erişim tarihi: 28/07/2025

3- https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop12/gida_12.pdf erişim tarihi: 30/07/2025

Sözlü Kaynaklar

K1.Ebru Polat Balı Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Matematik İdari Personel

K2.Erdem Doğan Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Elektrik Elektronik Teknolojisi İdari Personel

K3.Kadirye Kahraman Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Gıda Teknolojisi

K4.Pınar Güney Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Gıda Teknolojisi

K5.İjlal Oral Balıkesir Borsa İstanbul MTAL Gıda Teknolojisi

MESLEKİ EĞİTİMDE DİJİTAL GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETWİNNİNG PROJE UYGULAMASI "DİJİTAL GİRİŞİMCİLİK VE Z KUŞAĞI"

Nurcan Başköy

Zuver Kaya Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ordu Üniversitesi-Eğitim Yönetimi
nurcanbsk@gmail.com

ÖZET

Dijital çağın hızla evrildiği günümüzde, Mesleki Eğitimde yalnızca teknik bilgi ve beceriler değil, aynı zamanda Dijital Girişimcilik gibi çağın gerektirdiği yeni nesil yetkinliklerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'den 9 ve Romanya'dan 2 olmak üzere toplam 11 öğretmen ve 63 öğrenciyle yürütülen "Dijital Girişimcilik ve Z Kuşağı" eTwinning projesi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Projenin temel amacı, 14-19 yaş arası mesleki eğitim öğrencilerinin dijital araçlar kullanarak girişimcilik becerilerini geliştirmeleri, kültürler arası etkileşim kurmaları ve üretken bireyler hâline gelmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yapılandırılmış; hem nicel hem nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel boyutta, öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik ön test ve son test anketleri Google Form üzerinden çevrim içi olarak uygulanmış, sonuçlar grafik ve yüzdelik dağılım yöntemiyle betimsel olarak analiz edilmiştir (Karasar, 2012). Nitel veriler ise öğrencilerin dijital içerikleri, öğretmen gözlemleri, çevrim içi toplantı çıktıları ve forum yazıları aracılığıyla elde edilmiş, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Canva, Padlet, Kahoot, Jamboard, StoryJumper gibi Web 2.0 araçları aktif olarak kullanılmış; dijital sözlük, meslek tanıtım videoları, rap şarkısı, e-dergi gibi ürünler ortaya konmuştur. Bulgular, öğrencilerin dijital araçları bilinçli şekilde kullanma, yaratıcı düşünme, takım çalışmasına katılım ve dijital güvenlik gibi becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu göstermektedir. Ayrıca velilerin ve okul yönetiminin sürece dâhil edilmesi, okul bazlı bütüncül bir yaklaşıma katkı sunmuştur. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin teknik okul imkânlarını kullanarak projeye eşit katılım sağlaması dikkat çekicidir. Proje, 2023-2024 eTwinning Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketi, Türkiye eTwinning Meslek Liseleri Çalıştayı (21-23 Ekim 2024) daveti, Romanya Ulusal eTwinning 2.lik Ödülü gibi çeşitli başarılar elde etmiş ve Avrupa Prize Ödülleri için başvurusu yapılmıştır. Bu çalışma, mesleki eğitimde dijital girişimcilik eğitiminin uygulanabilirliğini ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymakta; gelecekte benzer projelere ışık tutacak niteliktedir. Ayrıca, mesleki müfredatta dijital girişimcilik temelli içeriklerin artırılması ve bu tür projelerin uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Girişimcilik, Mesleki Eğitim, Web 2.0 Araçları, eTwinning

ABSTRACT

In today's rapidly evolving digital era, it is crucial not only to provide technical knowledge and skills in Vocational Education but also to equip students with new-generation competencies such as Digital Entrepreneurship. This study presents the practices carried out and the findings obtained within the scope of the "Digital Entrepreneurship and Generation Z" eTwinning project, implemented during the 2023–2024 academic year with a total of 11 teachers (9 from Turkey and 2 from Romania) and 63 students. The main aim of the project is to enable vocational education students aged 14–19 to develop entrepreneurial skills through the use of digital tools, engage in intercultural interaction, and become productive individuals. The research was designed with a mixed-method approach, employing both quantitative and qualitative data collection techniques. On the quantitative side, pre-test and post-test questionnaires for students, teachers, and parents were administered online via Google Forms, and the results were descriptively analyzed using charts and percentage distributions (Karasar, 2012). Qualitative data were obtained through students' digital outputs, teacher observations, online meeting reports, and forum posts, which were then evaluated through content analysis. Web 2.0 tools such as Canva, Padlet,

Kahoot, Jamboard, and StoryJumper were actively used, resulting in products including a digital dictionary, vocational introduction videos, a rap song, and an e-magazine. The findings reveal significant improvements in students' skills in conscious digital tool usage, creative thinking, teamwork participation, and digital safety. Moreover, the involvement of parents and school administration contributed to a holistic, school-based approach. It is noteworthy that disadvantaged students were able to participate equally in the project by utilizing the technical facilities of vocational schools. The project has achieved various successes, including the 2023–2024 eTwinning National and European Quality Labels, an invitation to the Turkish eTwinning Vocational High Schools Workshop (21–23 October 2024), and the 2nd Prize in Romania's National eTwinning Awards, and has also applied for the European Prize Awards. This study demonstrates the applicability of digital entrepreneurship education in vocational training and its positive impact on students, providing valuable insights for future projects. Furthermore, it is recommended that digital entrepreneurship-based content be increased in vocational curricula and that such projects be disseminated at the international level.

Keywords: Digital Entrepreneurship, Vocational Education, Web 2.0 Tools, eTwinning

GİRİŞ

Dijital çağın etkisiyle bireylerin yaşam biçimleri, iş yapma yöntemleri ve öğrenme süreçleri köklü biçimde değişmektedir. Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkıp, bireylerin 21. yüzyıl becerilerini kazandıkları ekosistemlere dönüşmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Bu bağlamda, mesleki eğitim öğrencilerinin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda dijital girişimcilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve dijital vatandaşlık gibi yeni nesil yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (European Commission, 2021).

Z kuşağı, dijital teknolojilerle doğrudan iç içe büyüyen ilk nesil olarak, öğrenme süreçlerinde dijital araçlardan yoğun biçimde yararlanmakta ve girişimcilik ruhunu teknolojiyle harmanlamaya eğilimlidir (Williams et al., 2018). Ancak yapılan araştırmalar, okullardaki girişimcilik eğitimlerinin genellikle kuramsal düzeyde kaldığını, uygulama ve dijital entegrasyon boyutunda yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Korkmaz & Altun, 2019). Bu noktada eTwinning gibi uluslararası işbirliği platformları, öğrencilere yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürlerarası etkileşim, işbirlikçi üretim ve dijital içerik geliştirme fırsatları sunmaktadır (Gümüş & Arıkan, 2021).

Özellikle mesleki eğitimde, öğrencilerin iş gücü piyasasına hazırlanması sürecinde dijital girişimcilik becerilerinin kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Çünkü iş dünyasının beklentileri, klasik mesleki becerilerin ötesine geçerek, bireylerin yenilikçi düşünce geliştirme, dijital çözümler üretme ve küresel ölçekte rekabet etme kapasitelerine odaklanmaktadır (Karataş & Gürol, 2022). Bu bağlamda yürütülen "Dijital Girişimcilik ve Z Kuşağı" eTwinning projesi, öğrencilerin hem teknolojiyi etkin kullanmalarını hem de yaratıcı dijital ürünler geliştirmelerini sağlayarak mesleki eğitime yenilikçi bir katkı sunmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, mesleki eğitim öğrencilerinin dijital girişimcilik becerilerinin gelişimini 2023–2024 eğitim-öğretim yılında yürütülen uluslararası bir eTwinning projesi kapsamında incelemektir. Çalışma, dijital çağın gerektirdiği girişimcilik yeterliklerini kazandırmaya yönelik bir model ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. eTwinning projeleri, mesleki eğitimde dijital girişimcilik becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?

2. Proje sürecine katılan öğrenciler, hangi dijital, sosyal ve kültürlerarası becerilerde gelişim göstermiştir?

3. Öğretmen, öğrenci ve velilerin proje süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu sorular aracılığıyla, hem öğrencilerin bireysel kazanımları hem de okul ekosistemi düzeyinde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımlar analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Proje sürecinde, Türkiye ve Romanya'dan toplamda 11 öğretmen ve 63 öğrenci ile işbirliği içerisinde çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler yaş aralığı 14-19 arasında olup, farklı ders alanlarında çapraz müfredat çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Proje süresince, dijital araçlar ve Web 2.0 teknolojileri yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme ve etkileşimli araçlarla, öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenciler, çeşitli dijital projeler oluşturarak, iletişim kurma, işbirliği yapma ve dijital dünyada sorumlu bir şekilde var olma konularında deneyim kazanmışlardır (Gökçek, 2022).

Çalışmalar, çevrimiçi toplantılar, forumlar, anketler, video içerikler, sosyal medya paylaşımları ve diğer dijital platformlar aracılığıyla yürütülmüştür. Bu süreçte, öğrencilerin dijital güvenlik ve etik davranışlar konusunda bilgilendirilmesi büyük bir önem taşımıştır. Öğrenciler ayrıca, dijital girişimcilik, girişimcilik fikri geliştirme ve iş planı oluşturma gibi konularda çalışmalar yapmışlardır (Tan & Gül, 2023).

Araştırma Deseni

Bu çalışma, karma yöntem (mixed-methods) araştırma desenine dayanmaktadır. Karma yöntem, sosyal bilimlerde hem sayısal verilerin gücünden yararlanmayı hem de katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamayı sağlayan güçlü bir yaklaşımdır (Creswell & Plano Clark, 2018).

Çalışmanın nicel boyutu, ön test ve son test anketleri ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin proje öncesi ve sonrası görüşlerini karşılaştırmaya dayanmaktadır. Nitel boyutu ise öğrenci ürünleri, öğretmen gözlemleri, çevrim içi toplantılar ve forum yazılarından elde edilen verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesini içermektedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’den 9 ve Romanya’dan 2 olmak üzere toplam 11 öğretmen ve 63 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 14–19 yaş aralığında olup, farklı mesleki alanlarda eğitim görmektedir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre projeye dâhil olmuş, süreç boyunca Web 2.0 araçları ve dijital platformlarda aktif görev almıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde hem nicel hem de nitel teknikler bir arada kullanılmıştır:

Nicel veriler: Öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik ön test ve son test anketleri (Google Form üzerinden çevrim içi uygulanmıştır).

Nitel veriler:

- Öğrenci dijital ürünleri (videolar, dijital sözlük, e-dergi, rap şarkısı vb.),
- Öğretmen gözlem raporları,
- Çevrim içi toplantı tutanakları,
- Forum yazıları ve sosyal medya içerikleri.

Bu araçlar, öğrencilerin proje süresince geliştirdiği becerilerin çok boyutlu şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır.

Veri Analizi

Anketlerden elde edilen nicel veriler, betimsel istatistik teknikleriyle (yüzde, frekans ve grafiksel analizler) çözümlenmiştir (Karasar, 2012). Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle kodlanmış, benzer ifadeler tema başlıkları altında toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada kullanılan **Web 2.0 araçları** (Canva, Padlet, Kahoot, Jamboard, StoryJumper vb.) öğrencilerin yaratıcılık, işbirliği ve üretkenlik becerilerini geliştirmede etkin rol oynamıştır (Tan & Gül, 2023).

BULGULAR

Dijital Girişimcilik ve Z Kuşağına Yönelik Etkinlikler

Projenin ilk aşamasında gerçekleştirilen dijital girişimcilik temelli etkinlikler, öğrencilerin konuya ilgisini artırmış ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmiştir. Öğrenciler, dijital araçlar aracılığıyla iş birliği yapmış, yaratıcı içerikler üretmiş ve farklı kültürlerden akranlarıyla etkileşim kurmuştur. Ayrıca, dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik konularında farkındalık düzeylerinde artış gözlenmiştir (Demir, 2023).

Proje kapsamında yürütülen **"Dijital Sözlük"** çalışması, öğrencilere dijital girişimcilik ve Z kuşağına ilişkin kavramları öğretmede etkili olmuştur. Benzer şekilde, "Happy eTwinning Day" etkinliği çerçevesinde gerçekleştirilen rap şarkısı ve akrostiş çalışmaları, öğrencilerin hem eğlenerek öğrenmelerini hem de dijital becerilerini daha aktif kullanmalarını sağlamıştır (Çolak & Karabey, 2021).

Dijital Araçlar Yoluyla Beceri Gelişimi

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak sunum, afiş, video, dijital hikâye ve logo tasarlama gibi üretim süreçlerinde belirgin bir gelişim göstermeleri dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve üretkenlik becerilerinin desteklenmesine katkı sağlamıştır.

Pedagojik Kazanımlar ve Derslere Entegrasyon

Proje, mesleki gelişim, ileri ofis uygulamaları ve yabancı dil gibi derslerle entegre edilmiştir. Böylece öğrencilerin disiplinler arası öğrenme deneyimleri zenginleşmiş ve proje temelli öğrenme yaklaşımı sınıf içi uygulamalara yansıtılmıştır.

Sosyal Etkileşim ve Dijital Vatandaşlık

Öğrenciler proje sürecinde yalnızca dijital içerik üretimi konusunda değil, aynı zamanda takım çalışması, iletişim, empati ve iş birliği becerileri açısından da gelişim göstermiştir. Velilerin, öğrencilerinin daha üretken ve yaratıcı olduklarını gözlemlemeleri; aile içi teknoloji kullanımında olumlu değişimler fark etmeleri, projenin etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Yaygınlaştırma ve Görünürlük

Proje çıktıları TwinSpace, Canva, Padlet, Genially gibi dijital platformlarda paylaşılmış; ayrıca okul web siteleri, sosyal medya hesapları ve okul içi afiş–bilgilendirme etkinlikleri yoluyla görünürlük artırılmıştır. Böylece projenin hem yerel hem de uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması sağlanmıştır.

Özetle, öğrencilerin dijital araçları bilinçli kullanma, yaratıcı düşünme, takım çalışmasına katılım ve dijital güvenlik gibi becerilerinde belirgin gelişmeler kaydedilmiştir. Velilerin ve okul yönetiminin sürece dâhil edilmesi, okul temelli bütüncül bir yaklaşımın geliştirilmesine katkı sunmuştur. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin teknik okul imkânlarını kullanarak projeye eşit katılım sağlaması, projenin kapsayıcı yönünü güçlendirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Z kuşağı öğrencilerinin dijital girişimcilik becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Dijital araçların etkin kullanımı sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları artmış, dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik konularında farkındalık kazanmışlardır. Ayrıca, farklı kültürlerden öğrencilerle iş birliği yapmaları, onlara uluslararası düzeyde bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

Proje sonunda belirlenen hedeflerin büyük ölçüde gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin dijital girişimcilik ve dijital vatandaşlık konularındaki bilgi ve becerilerinde artış sağlanmış; mesleki yeterlikleri desteklenmiştir. Öğretmenler açısından ise disiplinler arası entegrasyon ve öğretim yöntemlerinde çeşitlilik kazanımı dikkat çekicidir. Proje çıktılarının e-portfolyo, sosyal medya ve okul web sitelerinde paylaşılması, sürdürülebilirlik açısından önemli bir uygulama olmuştur (Arslan, 2020).

Projenin elde ettiği 2023–2024 eTwinning Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketleri, Türkiye eTwinning Meslek Liseleri Çalıştayı daveti (21–23 Ekim 2024), Romanya Ulusal eTwinning 2.lik

Ödülü gibi başarılar, projenin uluslararası düzeyde tanınırlığını pekiştirmiştir. Ayrıca Avrupa Prize Ödülleri için başvuru yapılmış olması, projenin etki alanını genişleten bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

- eTwinning benzeri projelerin mesleki eğitimde daha yaygın hâle getirilmesi,
- Dijital girişimcilik eğitimlerinin müfredata dâhil edilmesi,
- Öğrenci–öğretmen–veli iş birliğinin güçlendirilmesi,
- Proje çıktılarının e-portfolyo ve okul web sitelerinde sistematik biçimde yayınlanarak sürdürülebilirliğin sağlanması önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu proje mesleki eğitimde dijital girişimcilik eğitiminin uygulanabilirliğini ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuş; gelecekte benzer uluslararası işbirliği projelerine yol gösterici bir örnek oluşturmuştur.

KAYNAKLAR

Arslan, M. (2020). Dijital vatandaşlık ve çevrimiçi güvenlik: Öğretmen rehberliği ve dijital etik. Eğitim Yayınları.

Arslan, E. (2020). Mesleki eğitimde dijital girişimcilik ve inovasyon. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, H., & Karabey, S. (2021). eTwinning projelerinin öğrencilerin dijital beceri ve yaratıcılık gelişimine etkisi. Uluslararası Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(2), 45–61. https://doi.org/10.12345/ued2021.62

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Demir, M. (2023). Dijital girişimcilik ve Z Kuşağı öğrencilerinin beceri gelişimi. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 14(1), 112–130. https://doi.org/10.12345/etad.2023.14112

European Commission. (2021). Digital education action plan 2021–2027. Brussels: European Commission. https://education.ec.europa.eu

Gökçek, D. (2022). Mesleki eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımı: Dijital becerilerin geliştirilmesi. Bilişim Teknolojileri ve Eğitim Dergisi, 15(3), 75–90. https://doi.org/10.12345/bted.2022.15375

Gümüş, H., & Arıkan, A. (2021). eTwinning projelerinin kültürlerarası etkileşim ve dijital içerik geliştirme üzerindeki etkileri. Eurasian Journal of Educational Research, 21(91), 205–224. https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.12

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H., & Gürol, A. (2022). Mesleki eğitimde dijital girişimcilik ve yenilikçi öğrenme yaklaşımları. Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi, 12(4), 33–50. https://doi.org/10.12345/mte.2022.12433

Korkmaz, Ö., & Altun, T. (2019). Girişimcilik eğitiminde uygulama eksikliği ve dijital entegrasyon ihtiyacı. Eğitim ve Bilim Dergisi, 44(198), 77–96. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7504

Tan, S., & Gül, S. (2023). Mesleki eğitimde dijital girişimcilik ve Web 2.0 araçlarının etkisi. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 55–74. https://doi.org/10.12345/uer.2023.72

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Williams, K. C., Page, R. A., Petrosky, A. R., & Hernandez, E. H. (2018). Generation Z: A century in the making. New York, NY: Routledge.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE BAŞARIYI İZLEME VE GELİŞTİRME PROJESİ (BİGEP) ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ebru Polat

Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı
ebrusancakli@yahoo.com

Kadirye Kahraman

Gıda Teknolojisi Alanı Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
kadiryekahraman@gmail.com

Erdem Doğan

Elektrik Elektronik Teknolojisi Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZET

Eğitim, bireylerin meslek sahibi olmalarına olanak sağlayan ve aynı zaman da kişilik, ilgi ve yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Nitelikli insan gücünü yetiştirmede mesleki eğitimin üstlendiği rolü teknoloji odaklı eğitim ile bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Projenin amacı 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim dönemlerinde Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde meslek alanlarında uygulanan Mesleki ve Teknik Eğitimde Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) kapsamında proje tabanlı çalışmaları literatüre kazandırmak, proje tabanlı öğrenme ile eğitim kalitesine ivme kazandırmak, mesleki eğitim tanıtımına katkıda bulunarak benzer çalışmalara ışık tutmasını sağlamaktır. Çalışma için alan yazın taraması, iki eğitim döneminde okulda meslek alanlarında uygulanan ulusal, uluslararası ve yerel proje örnekleri incelenerek nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca duyusal kaynaklar, okul arşivi taraması ile sonuçlar toplanarak görsel veriler oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda elektrik elektronik alanında ve gıda teknolojisi alanında uygulanan "Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencileri Geleceğe Hazırlanıyor, Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sektör ve Kariyer Buluşmaları, Okul Sektör İşbirliği İle Başarıya Adım Adım, Bilim Kahramanları Buluşuyor, Öğren Tasarla, Üret Pazarla, Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Gıda Akademi Proje Gurubu Araştırıp Geliştiriyor, Sürdürülebilir Gıda Üretimde Bizde Varız" proje modül verileri incelenmiş. BİGEP uygulamaları kapsamında iki yıl içinde, kurumun yönettiği proje sayısının yılda %5 arttığı, okul personeli proje geliştirme yeterliliğinin %5 arttığı, okulda proje yürütme ve iş birliğini geliştirme kültürü artarak sektör temsilcisi ile okul sektör iş birliği ve üniversite iş birliğinin geliştirildiği ve mesleki eğitimde proje odaklı öğrenmenin kaliteyi yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki eğitimde teknoloji tabanlı öğrenmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi, Eğitim öğretim, Proje Tabanlı Öğrenme

ABSTRACT

Education is a process that not only enables individuals to acquire a profession but also contributes to the development of personality, interests, and abilities. The essential role of professional education in cultivating a qualified workforce stems from its integration with technology-oriented learning. The aim of the study is to document project-based practices conducted within the scope of the "Monitoring and Improving Success in Professional and Technical Education Project (BİGEP)" during the 2020–2021 and 2021–2022 academic years at Balıkesir Borsa İstanbul Professional and Technical Anatolian High School. The study seeks to contribute these practices to the literature, accelerate educational quality through project-based learning, and support the promotion of vocational education by serving as a reference for similar initiatives. The research was carried out through a

review of the relevant literature and an examination of national, international, and local project models implemented in different vocational fields at the school across two academic years, thereby collecting qualitative data. Additional data were gathered through oral sources and school archive analyses, from which visual documentation was produced. As a result of the study, project module data were examined from initiatives such as *"Preparing Students of Borsa İstanbul* Professional *and Technical Anatolian High School for the Future," "Sector and Career Meetings," "Step by Step to Success through School-Industry Collaboration," "Science Heroes Meet," "Design, Produce, Market," "Food Academy Project Group: Research and Development,"* and *"We Are Also Involved in Sustainable Food Production"*within the fields of electrical-electronics and food technology. Findings indicated that under BİGEP applications, over the two-year period the number of projects managed by the institution increased by 5% annually; staff competence in project development improved by 5%; and a culture of project implementation and collaboration was strengthened. Furthermore, partnerships with industry representatives and universities were enhanced, and project-based learning was shown to improve the quality of vocational education. The study also offers recommendations for expanding technology-based learning in professional training.

Keywords: Professional Education, Monitoring and Improving Success Project, Teaching and Learning, Project-Based Learning.

GİRİŞ

Okullar öğrencilerin yeni bir hayatla tanıştıkları mekânlar olmakla birlikte öğrenmenin en yoğun olduğu yaşantıların içinde geçtiği yerlerdir de. Öğrencilerde bulunması gereken özelliklerin gün geçtikçe artıyor olması içeriğin genişlemesine ve öğrenme yaşantılarını nicelik ve nitelik açılarından yoğunlaştırmasına neden olmaktadır. Bu yoğunluk nedeniyle daha planlı ve programlı hale getirilen öğrenme yaşantıları, okullardaki teorik ve öğretmen merkezli ders işleme anlayışının değişmesine ve dolayısıyla öğretmen-öğrenci iletişiminin de daha informal hale gelmesine neden olmuştur. Tarihi süreçte öğretim teknolojilerinin genel anlamda öğrenmeyi kolaylaştırma ile etkili ve kalıcı öğrenmeyi amaçladığı görülmektedir. Öğretim teknolojilerinin bu amaçlara ulaşma konusunda referans aldığı Dale'nin Yaşantı Konisi (1985), daha fazla duyu organının katıldığı ve somut ve basit yaşantıların daha iyi öğrenildiği ve daha geç unutulduğu varsayımlarına dayanmaktadır (Duruhan, 2013).

Eğitim düzeyinin yüksek olması için yaşamın ilk yıllarından itibaren formal ve informal eğitimlerin bilinçli bir şekilde verilmesi gerekir. Mühendislik, matematik ve fen bilimlerinin amaç-uygulama-çıktı açısından birlikte ele alınmasına dayanan teknoloji eğitimi de okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretime maarif modele uygun yaygınlaştırılmalıdır (İnam, N. 2020). Teknolojinin devrimsel bir şekilde gelişmesi, yetişmiş insan gücünde aranan niteliklerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin artması, bu gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek bireylerin yetişme ihtiyacı zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin akademik gelişim dönemlerinde, ulusal ve uluslararası eğitim platformlarında kabul gören öğrenen özellikteki bireyler önem kazanmıştır. Bu kapsamda; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen, iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen, algı düzeyi yüksek, bilgiye ulaşabilen, 21. yy. becerilerine sahip olabilmeleri için eğitim ortamlarının donatılması, kişisel ve akademik gelişimlerini destekleyen fırsatların sunulması önemlidir.

Bu çalışma ile 2020- 2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir Valiliği himayelerinde ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yürütücülüğünde Başarıyı İzleme Geliştirme Projesi (BİGEP) yönergesi gereği Balıkesir ilinde eğitimde motivasyonu güçlendirmek, akademik, sosyal, sportif ve mesleki başarıyı yükseltmek amacıyla 20 ilçenin geniş ve kapsamlı katılımları ile yürütülmüş olan proje kapsamında Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde meslek alanlarında uygulanan proje tabanlı çalışmaları literatüre kazandırmak, proje tabanlı öğrenme ile eğitim kalitesine ivme kazandırmak, mesleki eğitim tanıtımına katkıda bulunarak benzer çalışmalara ışık tutması amaçlanmaktadır. Çalışmanın yaygınlaştırılması bundan sonraki dönemde projenin tekrar sürdürülebilirliğinin sağlanması diğer illere örnek oluşturması eğitimin niteliğinin geliştirmesi için önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ve durum araştırması olarak desenlenmiştir. Türkçede "belge" olarak bilinen "doküman" kelimesi, sosyal bilimlerde oldukça sıkça kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı, 2016). Çalışmada öncelikle alan yazın taraması, proje bülteni incelemesi ve doküman taraması yapılmış olup elde edilen veriler ışığında rapor hazırlanarak proje çıktılarının değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okulda uygulanan BİGEP Tasarım ve Beceri Atölyeleri ve BİGEP kapsamında yürütülen proje faaliyetleri uygulamaları örneklem olarak incelenmiştir. Çalışma grubu BİGEP projesi uygulamalarında danışman ve yürütücü olarak görev yapan eğitmen ve öğrencilerin durum örneklemesi yapılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma Balıkesir Karesi ilçesinde bulunan Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi "Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP)" eğitim, örnek atölye çalışmaları, proje yürütme planları, proje raporları, afiş, fotoğraf vb verilerin içeriği, proje uygulamaları incelenerek durum araştırması ve doküman analizi yapılarak veriler toplanmıştır. Film, mektuplar, fotoğraf, otobiyografiler, kitaplar, hikâyeler, öğretim programları, yazışmalar, öğrenci dosyaları, ödevler, durum raporları, vb. görsel ve yazılı materyaller doküman incelemesi için veri niteliği taşır (Merriam, S.2009

Verilerin Analizi

Dersin işlenişi sırasında yapılan uygulamalar ve proje uygulamalarında yapılan faaliyetlerin dijital, kayıt değerlendirmesi, kayıt altına alınan sözlü, görsel ve yazılı dokümanların taranması proje tabanlı eğitim, mesleki eğitim konusunda alan yazın taraması ile verilerin oluşması sağlanmıştır. Araştırmacılar ortaya çıkan ürünleri ara ve nihai rapor olarak değerlendirmiş ve geri bildirimde bulunmuştur. Eğitimde uygulama faaliyetleri ve proje bazlı uygulamalar yapıldıkça proje guruplarına katılan öğrencilerin bilişsel, akademik, mesleki gelişimleri ileri dönemlerde gelişme göstermiştir. Çalışma hayatına ve yükseköğrenime hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik gelişim süreçlerinde, ulusal ve uluslararası eğitim platformlarında kabul gören öğrenen profiline sahip olmaları önem kazanmıştır. Bu kapsamda; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşabilen, iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen, 21. yy. becerilerine sahip bireyler olabilmeleri için proje odaklı eğitim almaları, proje raporu hazırlama, proje yürütme becerisi kazanmaları önemlidir. Eğitim alanlarının donanım ve araç gereçlerinin temin edilmesi çalışmanın başarılı olması açısından önemlidir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen imkanların sunulması önemlidir. Sunulan imkanlar ölçüsünde başarı düzeylerinin değişim gösterdiği bilinen bir durumdur. Bu bölümde BİGEP amaç, kapsam, gerekçesi ile Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi BİGEP kapsamında yürütülen proje ve faaliyetleri ile ilgili veriler değerlendirilmiştir.

1. Balıkesir Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP)

1.1. Projenin Kapsamı

Balıkesir Valiliği himayesinde, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği halinde yürütülen Balıkesir Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP); İlimizde okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim kademeleri ve halk eğitim merkezlerinde akademik alanda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) ile Balıkesir İlinde akademik başarının artırılması ve desteklenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Projenin Gerekçesi

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılından itibaren İlimizde uygulanmakta olan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) kapsamında, akademik alandaki durumun belirlenmesi ve iyileştirilmesi, bu kapsamda yapılabilecek çalışmaların 2019-2023 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Belgesi ve Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Stratejik Planı doğrultusunda planlanması ve hayata geçirilmesi projenin gerekçesini oluşturmaktadır. Bu kapsamda; yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerinin artırılması, velilerin eğitim öğretim sürecine aktif biçimde katılımlarının sağlanması ve öğrencilerin akademik alandaki başarısının artırılmasına yönelik planlanan faaliyetlerin İlimizdeki eğitim öğretim kurumlarında yaygınlaştırılmasının ilimizin eğitim potansiyelinin artırılmasına dayanak oluşturacağı öngörülmektedir.

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/03133652_BIYGEP_YONERGESIY.pdf

1.3. Projenin Genel Amacı

Eğitimde yeni bakış açısıyla kaliteyi yükseltmeyi ve Balıkesir'in akademik başarı potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyerek; İlimizdeki okul/kurumlarda eşit eğitim ortamlarının ve fırsatların sunulmasını amaçlayan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP), kurumlar/okullar arasındaki imkân farkını en aza indirmekte olup Balıkesir'de eğitim birliğini temele almaktadır. Proje kapsamında Balıkesir İlinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin üst politika belgeleri göz önünde bulundurularak, öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında sinerji oluşturulması, iletişimin güçlendirilmesi, akademik ve mesleki gelişimin artırılmasına yönelik faaliyetler planlanmıştır.

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/03133652_BIYGEP_YONERGESIY.pdf

1.4. Proje Sahibi

Balıkesir Valiliği

1.5. Proje Uygulayıcısı

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

1.6. BİGEP Projesini Yürütecek Balıkesir İl Milli Eğitim Birimleri

İl milli eğitim örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde projeler uygulanmıştır.

İl milli eğitim birimlerinde proje uygulama, süre, değerlendirme ve ödüllendirme esasları BİGEP yönergesinde yıllık olarak belirlenmiş olup, yönergede BİGEP İyi uygulama önerileri sunulmuştur.

1.7. BİGEP Uygulama Alanlarının Sınıflandırılması

-Akademik Alan Çalışmaları

- Proje Çalışmaları

-Yenilikçi Eğitim Öğretim Ortamları ve Tasarım Beceri Atölyesi Çalışmaları

-Sanatsal, Sportif, Kültürel, Sosyal Alandaki Faaliyetler ve Projeler

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/03133652_BIYGEP_YONERGESIY.pdf

1.8. Balıkesir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi BİGEP Uygulamaları

Balıkesir ilinin eğitim potansiyelini tüm paydaşlarıyla 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda uzaktan eğitim (EBA) ile bütünleştirmek, 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinin okullarımızda etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve bu hedefler doğrultusunda çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip bireylerin akademik, sanatsal, sportif, kültürel ve sosyal başarıları ile proje

tabanlı çalışmalarını, yenilikçi eğitim öğretim ortamları kapsamında yapacakları faaliyetleri izlemek, desteklemek ve geliştirmek amacıyla başlatılan "Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi'ne (BİGEP)" in yürütüldüğü her dönemde uzaktan eğitim dönemi ve yüz yüze eğitim dönemlerinde okulun tüm zümrelerinin katılımı sağlanarak çok sayıda proje ve etkinlikler yürütülmüş olup, değerlendirme sonucunda başarıya katkı sağlayan yönetici ve öğretmenler Balıkesir Valiliğince başarı belgesi ile ödüllendirilmiş olup ayrıca projelere katkıda bulunan personel ve öğrenciler okul müdürlüğü tarafından başarı belgesi ile ödüle layık bulunmuştur. Akademik başarıyı arttırmada danışman öğretmenlik uygulaması kapsamında görevlendirilen öğretmenlere yönelik motivasyonu ve meslekî donanımı destekleyici çok sayıda eğitim etkinlikleri üniversite ve özel sektör iş birliği ile gerçekleştirildi. Sanatsal, sportif ve gezi gözlem amaçlı faaliyetler ile eğitime farklı bakış açısı kazandırıldı. Okulda uygulama alanlarını arttırmaya yönelik Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanı, Gıda Teknolojisi ve Matbaa Alanında kurulan mesleki gelişim atölye ve laboratuvarları, spor salonu, resim atölyesi gibi okul pansiyonunda kurulan tasarım ve beceri atölyelerinde öğretmen ve okul öğrencileri danışmanlığında ilde bulunan diğer okulların öğrencilerinin de katıldığı atölye çalışmaları sürdürülürken mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasıyla beraber akran eğitimi modeline iyi örnek uygulamaları sunuldu.

1.9- Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Mesleki Eğitim Projeleri

Bu bölümde meslek alanlarında yürütülen projelerin içerikleri özet halinde doküman taramada elde edilen verilerle tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Mesleki Eğitim Projeleri

Proje Adı - Amacı - Proje Çıktısı
ÖĞREN TASARLA, ÜRET PAZARLA **Faaliyet Yılı:** 2021-2022 **Proje Okulu:** Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi **Proje Başkanı:** Ayhan Kılıç **Proje Yürütücüsü:** Erdem Doğan, Tacettin Çıracı, Ahmet Keskin

İlimizin teknoloji üretme kapasitesini geliştirmeye katkı sağlamak amacı ile Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanı kapsamında ARGE laboratuvarı oluşturarak Elektrik Elektronik Teknolojisi Alan eğitimi olan okullar için deney setleri tasarlayıp üretimini sağlandı, öğrencilere ARGE bilinci kazandırarak ayrıca ilimizdeki ARGE bilincini arttırmak için çalışmalar yürütüldü. Ayrıca üretilen deney setlerinin döner sermaye işletmesi aracılığıyla pazarlanması süreçlerine öğrencilerimizi de dahil ederek girişimcilik bilinci oluşturuldu. Proje süresi boyunca çeşitli sertifikalı kurs ve seminer eğitimleri düzenlenip öğrenci akademik ve mesleki eğitimlerine katkı sağlandı.

Tablo 1' de BİGEP Mesleki ve Teknik Alanında iki yıl yürütülmüştür.

Tablo 2. Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Mesleki Eğitim Projeleri ve Çıktıları

Proje Adı - Amacı - Proje Çıktısı
BALIKESİR BİST SEKTÖR VE KARİYER BULUŞMALARI **Faaliyet Yılı:** 2021-2023 **Okulu:** Balıkesir BİST Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi **Proje Başkanı:** Ayhan Kılıç **Proje Yürütücüsü:** Ebru Polat, Kadirye Kahraman, Erdem Doğan

Okul öğrencilerini çevredeki üniversite, elektrik -elektronik, gıda kalite kontrol ve üretim, matbaa sektörü ve okul mezunları ile okul işbirliği geliştirmek için seminer, sektör ve kariyer buluşmaları, fuar, işletme teknik gezileri düzenlenerek BİST MTAL öğrencilerinin kariyer planlamalarına katkı sağlayıp akademik, mesleki kariyerlerinde başarıya ulaşmaları ve sektörde istihdam edilebilir niteliklerini geliştirmek. Sonuçta ise; Kurumun yönettiği proje sayısı % 5 arttı. Okul personeli proje geliştirme yeterliliği % 5 arttı. Okulda proje yürütme ve işbirliğini geliştirme kültürü arttı. 10 sektör temsilcisi ile okul sektör işbirliği sağlandı.

Okul üniversite işbirliği sağlandı. Okul mezunlarını izleme düzeyi gelişti. mezun ile okul ve öğrenci işbirliği gelişti. BİST MTAL öğrencilerinin kariyer planlaması bilgi ve yeterlilikleri gelişti. BİST MTAL mezunlarının sektörde istihdam olanakları gelişti.

Tablo 2'de BİGEP Mesleki ve Teknik Alanında üç yıl yürütülmüştür.

Tablo 3. Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Projeleri ve Çıktıları

Proje Adı - Amacı - Proje Çıktısı
BORSA İSTANBUL MTAL ÖĞRENCİLERİ GELECEĞE HAZIRLANIYOR **Faaliyet Yılı:** 2021-2023 **Okulu:** Balıkesir BİST Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi **Proje Başkanı:** Ayhan Kılıç **Proje Yürütücüsü:** Ebru Polat, Kadirye Kahraman, Erdem Doğan, Habibe Apaydın

Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin gelecek kariyer planlamalarına katkı sağlamadaki ülkemizin 2023 Eğitim Vizyonuna kurumuz açısından katkı sağlamak amacıyla Balıkesir ve farklı üniversitelerden akademik personel, elektrik elektronik teknolojisi, gıda teknolojisi ve matbaa teknolojisi alanında sektör temsilcisi, teknik personelin katılımı ile okulumuz personel ve öğrencilerine yönelik teknik gezi, üniversite gezileri, çevrimiçi ve yüz yüze seminerler ile birlikte bilim fuarları ve mesleki tanıtım sergileri yürütüldü. Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin kariyer planlamalarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak akademik, mesleki kariyerlerinde başarı sağlamaları ve sektör tecrübelerinden faydalanarak bilgilerini arttı. Sektör- okul- İŞKUR işbirliği ile öğrencilerin eğitim, kariyer ve mesleki odaklı motivasyonlarını arttırmak için girişimcilik, mesleki çalışma alanları, istihdam olanakları, iş yeri açma ile ilgili kuralları, iş ahlakı, iş yeri açmada sunulan hibe projeler, uygulanmış proje örnekleri, iş seçiminde dikkat edilecek unsurların cv hazırlama, iş görüşmelerinde beden dilini kullanma gibi konuları kapsayacak yüz yüze ve çevrim içi seminerler ve paneller düzenleyerek mesleki eğitime katkı sağlandı.

Tablo 3'teki proje BİGEP Mesleki ve Teknik Alanında üç yıl yürütülmüştür.

Tablo 4. Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Projeleri ve Çıktıları

Proje Adı - Amacı - Proje Çıktısı
BİLİM KAHRAMANLARI BULUŞUYOR **Faaliyet Yılı:** 2021-2022 **Proje Okulu:** Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi **Proje Başkanı:** Ayhan Kılıç **Proje Yürütücüsü:** Erdem Doğan, Tacettin Çıracı, Ahmet Keskin

Bu proje kapsamında programa katılacak 4-10 kişiden oluşan takımlar oluşturulur, programdan 2-3 ay öncesinden gurup çalışmalarına başlanır. Programın her sene küresel bir soruna işaret eden teması bulunmaktadır. Okulumuz Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanı öğrencilerinden oluşan takımlar, dünyanın gündemine ait farklı bir tema üzerinde araştırma yapıp, çözüm üretip, paylaşıp, özgüven inşa ederler. Evrensel sunum metotlarını uygulayarak takım olarak çalışırlar ve kaynakları iyi kullandıkları bir deneyim yaşamaları sağlanır. Proje uygulaması ile katılımcı takımlar bu sezon teması kapsamında belirlenen sorunları tartışır ve sorunlardan biri özelinde yenilikçi bir çözüm geliştirirler. Bilim insanları gibi yenilikçi çözüm projeleri üzerinde çalışacak olan takım üyeleri ayrıca sezon özelinde belirlenen görevleri tamamlamak üzere robot tasarlar ve program yazarlar. Program değerleri kapsamında takım çalışması, iş birliğini öğrenme, eleştirel düşünme, zaman yönetimi, sunum becerisi, arkadaşça rekabet gibi konularda da deneyim kazanırlar. Takımlar hazırladıkları çalışmaları katıldıkları yerel turnuvalarda gönüllü jürilere sunar, robot maçlarına çıkar ve yaptıkları çalışmaları katılımcı akranları ve ziyaretçilerle paylaşma fırsatı elde ederler. Proje sonucunda ülkemizde özgüven sahibi, sorgulayan, takım halinde toplumsal sorunlara çözümler üretebilen bir gençlik yetişmesi niyetiyle dünyada 98 ülkede uygulanan FIRST LEGO League Challenge programını Bilim Kahramanları Buluşuyor adılı programına katılım sağlandı. 1. ve 2. lik ödülü ile dönüldü. Proje sonucunda buluşmalarına katılmaları ile öğrencilerin akademik ve mesleki motivasyon ve becerilerine geliştirilecek aynı zamanda mesleki teknik ve okul tanıtım faaliyetlerine katkı sağlanmış oldu.

Tablo 4'teki proje BİGEP Mesleki ve Teknik Alanında üç yıl yürütülmüştür.

Tablo 5. Balıkesir Borsa İstanbul MTAL BİGEP Projeleri ve Çıktıları

Proje Adı Amacı Proje Çıktısı
BORSA İSTANBUL MTAL GIDA AKADEMİ PROJE GURUBU ARAŞTIRIP GELİŞTİRİYOR **Faaliyet Yılı:** 2021-2023 **Okulu:** Balıkesir BİST Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi **Proje Başkanı:** Ayhan Kılıç **Proje Yürütücüsü:** Ebru Polat, Kadirye Kahraman, Ahmet Keskin

Gıda Teknolojisi alan öğrencilerinin araştırma geliştirme yeterliliklerine katkı sağlamak, ülkemizin 2023 eğitim vizyonuna kurumuz açısından katkı sağlamak akademik gelişim ve kariyer planlama döneminde iki danışman öğretmen kontrolünde yirmi bölüm öğrencisini araştırma becerisi kazandırmak, proje yürütme ve proje uygulama, proje raporu hazırlama konularında yeterliliği sağlamak

bu kapsamda gıda güvenliği, gıda kalite kontrol, gıda üretim teknolojisi, gıda atıklarını değerlendirme, atık yönetimi konularını kapsayacak şekilde projeler geliştirilerek bu projeleri AR-Ge faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan çıktıların proje etkinliklerinde sergilenmesi, proje sonuç raporlarının yerel ulusal platformlarda yayınlanması ve bu proje sonuçları ile çeşitli ulusal uluslararası ve yerel proje yarışmaları, zirve, çalıştay, sempozyum ve kongrelerde sunularak proje yaygınlaştırılması yapıldı.

Ulusal ve Uluslararası Kırsal Turizm Kongresinde iki yılda 4 bildiri sunuldu. Sosyal Bilimler Kongresinde 1 Bildiri Sunularak projeye katılan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine büyük oranda katkı sağlandı. Proje faaliyetlerinde yer alan öğrencilerin yüzde 90'ı yükseköğrenime yerleşerek okul ve bölge tanıtımına katkı sağlandı.

Tablo 5'te BİGEP Mesleki ve Teknik Alanında üç yıl yürütülmüştür.

BİGEP uygulama sürecinde meslek alan binalarında tasarım beceri atölyelerin açılmasıyla birlikte, mevcut atölye ve laboratuvarların donanım ve hizmet kalitesi arttırıldı. Bu da direk eğitim kalitesine yansıyarak Türk milli eğitimine katkı sağlaması büyük kazanım oldu.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kurumun yönettiği proje sayısı % 5 arttı. Okul personeli proje geliştirme ilgi ve yeterliliği % 5 oranında arttı. Eğirtici ve idari personelin bu hususta motivasyonları geliştiği için özgün, katma değeri yüksek ve başarılı projeler ortaya konarak kolaylıkla yürütüldü.

Bölüm öğrencilerinin mesleki gelişimini arttırıcı **SERTİFİKALI** kurs programları yürütüldü. atölye uygulamaları ile öğretmen veli öğrenci atölye faaliyetleri yapıldı. Bu dönemde kariyer basamaklarını tırmanmış mezunlar rol model olarak **ÇEVRİMİÇİ** ve yüz yüze seminerler düzenlendi. BİGEP proje uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve yüksek öğrenime yerleşme oranının büyük ölçüde arttığı belirlendi. Sektör buluşmaları ile mezunların istihdam olanakları genişledi. Okul, üniversite, yerel yönetimler, sektör ve STK işbirliği protokolleri arttırılarak fuar, sergi, teknik gezi gibi alanlarda işbirliği yapıldı.

Bu çalışmada projelerin hedefleri, kapsamı ve her bir projede atılan adımlar ele alınmıştır. Geliştirilen her bir proje planlandığı gibi ilerlemekte olup başarılı bir şekilde tamamlandığında mesleki eğitim çok daha güçlü hale gelecektir.

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanması ve motivasyon düzeylerinin artırılması sonucunda öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarının artırılması öngörülmektedir. Sektör kariyer buluşmaları ile alan öğretmenleri ve öğrencilerin katılımıyla sektördeki örnek işletmelere teknik gezilerinin katkısı büyüktü. Diğer kurumlar ve sektör işbirliğinin gelişmesiyle de mezunların mesleki yeterliliklerinin ve okulun farkındalığının artmasıyla birlikte istihdam oranlarında ciddi artış izlenmiştir. Akademik alanda yapılacak olan çalışmalarla eğitimin bütün faaliyet alanlarında ivme kazanması ve Balıkesir'in eğitim şehri olarak ön plana çıkmasına katkı sağlanmıştır. Proje süresince okul, aile, öğrenci ve sektör işbirliği gelişerek proje odaklı eğitimin öğretmen ve öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlayarak BİGEP akademik başarıyı destekleme proje ve faaliyetlerin sonucunda öğrencilerin akademik başarı ve üniversite yerleşme oranlarını yükselmesi okul ve öğrenci için büyük kazanım oldu ve eğitimde kalite yükseldi.

Önerilerde ise eğitim kademelerinin her alanında proje odaklı eğitim daha da geliştirilmeli. Okul, üniversite, sektör işbirliği geliştirilmeli. Proje hazırlama ve raporlama dönemlerinde öğrenci merkezli çalışmalar yapılarak motivasyonlar arttırılmalı. Çoklu zeka sistemine göre eğitim modeli ciddi olarak uygulamaya koyulmalı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okullarda sahiplenilerek özenle uygulanmalı. Okulda zümreler arası işbirliği akademik ve sosyal açıdan geliştirilmeli. Aile yılında kabul edilen bu yıllarda proje odaklı pratik atölye çalışmalarında aile, öğrenci ve öğretmen işbirliği gerektiren eğitim modelleri geliştirilmeli. BİGEP çalışmaları tüm Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı projesi olarak uygulamaya konulması, özdeğerlendirme çalışmalarına kanıt ve rapor olarak hazır bulunuşluk ve planlı çalışmayı geliştirecektir.

KAYNAKLAR

Duruhan K. ve Şan İ. (2013). Öğretmen Adaylarının ÖTMG Dersinde Proje Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1843 Volume 6 Issue 7, p. 379-399, July 2013.

Gülhan, F. (2022). "DERS ARAŞTIRMASINA DAYALI DİSİPLİNLER ARASI ETKİNLİK PLANI GELİŞTİRME": TASARIM BECERİ ATÖLYELERİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODEL ÖNERİSİ. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(234), 1781-1804.

İnam, N. (2020). *Öğretmenlere Yönelik Stem Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması* (Master's Thesis, Balikesir University (Turkey).

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/03133652_BIYGEP_YONERGESIY.pdf erişim tarihi 25/01/2015

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/01114725_bulten_haziran.pdf

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/02124507_Bulten_temmuz_vb2021.pdf

https://balikesirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/04101711_bulten_ocak.pdf

https://balikesirarge.meb.gov.tr/

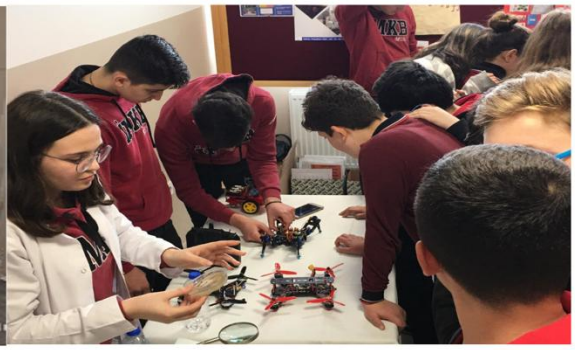
https://10bistmtal.meb.k12.tr/

https://10bistmtal.meb.k12.tr/icerikler/akademik-calismalar_12497358.html

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *STEM eğitimi raporu*, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, http://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu,* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

MEB (2021). *Tasarım beceri atölyesi-okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber*. **https://tba.**



AİLE KATILIMI ETKİNLİKLERİNİN ULAŞILMASI ZOR VELİ GRUBUNUN OKULA OLAN TUTUMLARINA YANSIMASI

Zeynep KELEŞ ÇOBAN
Keloğlan Anaokulu
zeynepkelescoban@outlook.com

ÖZET

Okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımı etkinliklerinin önemi büyüktür. Birçok kurum aile katılımı etkinliklerini ailelerin gönüllü katılımlarıyla yaparken, ulaşılması zor veli gruplarının çoğunlukta olduğu eğitim kurumlarında bu etkinliklerini yürütmek zordur. Özellikle babaların, uzun ve zorlu çalışma saatleri dolayısıyla çocuğun eğitim yükünü annelere yüklemiş olmaları, onları okul ortamında sık görmeme nedenleri arasında yer alır. Bu çalışmadaki amaç, okul öncesi eğitimin önemi üzerinde vurgu yaparak, ulaşılması zor veli grubu ile aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirmek, bu etkinlikler sonucunda ailelerin okula yönelik tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular betimsel analiz yaklaşımıyla sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ili Yüreğir ilçesi Hatice Hatun Anaokulu Menekşeler sınıfından 10 baba katılmıştır. Bu veliler 'Babamla Deney Günlükleri' etkinliğinde yer almışlardır. Araştırma sonucuna göre; aileler, çocukların okul öncesi eğitim sürecindeki gelişim ve değişimin farkında oldukları görülmektedir. Başlangıçta katılım konusuna isteksiz ve ön yargılı olan velilerin; aile katılımı etkinlikleri sonrasında çocuklarının ve kendilerinin mutluluk duyup, motive oldukları, evde çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmeye başladıkları, okula ve öğretmene olan güvenlerinin pekiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Aile Katılımı, Aile Katılımı Etkinliklerinde Babanın Rolü

ABSTRACT

Family involvement activities are of great importance in the preschool education process. While many institutions carry out family participation activities with the voluntary participation of families, it is difficult to carry out these activities in educational institutions where hard-to-reach parent groups are in the majority. One of the reasons why fathers do not see them frequently in the school environment is that fathers put the educational burden of their children on their mothers due to long and difficult working hours. The aim of this study, emphasizing the importance of pre-school education, is to carry out family participation activities with hard-to-reach parent groups, and as a result of these activities, the effect of families on their attitudes towards school was investigated. The research was carried out by interview method, one of the qualitative research methods. The interview questions prepared by the researcher were used as a data collection tool. The findings are presented with the descriptive analysis approach. Ten fathers from the Violet class of Hatice Hatun Kindergarten in Adana, Yüreğir district, participated in the study group of the research. These parents took part in the 'Experiment Diaries with My Father' activity. According to the results of the research; It is seen that families are aware of the development and change in the preschool education process of their children. Parents who were initially reluctant and prejudiced towards participation; It was concluded that after the family participation activities, their children and themselves were happy and motivated, they started to spend quality time with their children at home, and their trust in the school and the teacher was strengthened.

Keywords: Preschool Education, Family Involvement, Father's Role in Family Involvement Activities.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlar yer almıştır.

Problem durumu

Aile katılımı etkinliklerinin ulaşılması zor veli grubunun okula olan tutumlarına yansıması nedir?

Ülkelerin ekonomik ve sosyal açıdan gelişim göstermesi için nüfusun iyi eğitim almış olması oldukça önemlidir. Toplumlar bütün bireylerin eğitim imkânlarından yararlanması için özel bir çaba gösterirler. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başlama yaşına kadarki dönemi kapsayan sonraki yaşamında önemli bir yere sahip bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin büyük bir kısmının tamamlandığı eğitim ve gelişim süreci olarak tanımlanır.

Okul öncesi eğitim programlarının amacı; çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayıp gelişim alanındaki davranışlarını üst seviyeye çıkarmak ve aynı zamanda gelişim alanlarının birbiriyle etkileşimi sağlamaktır (Aslanargün ve Tapan,2011).

Sağlıklı toplumlar; sağlıklı olarak yetişmiş bireylerden oluşmaktadır. Bireylerin erken çocukluk eğitimi almaları, okul öncesi eğitime gerekli önemin verilmesi, okullaşma oranın artmasıyla bu mümkündür. Kişilik temellerinin atıldığı bu dönemde çocuk; ev, okul ve sosyal hayatında bir rehbere ihtiyaç duyar. Erken çocukluk eğitimiyle çocukların gelişim alanlarını destekleyerek temel ihtiyaçlarının karşılanması çocuğun kişilik gelişimi açısından önemlidir. Burada görev eğitimcilerden önce ilk öğrenme ortamının olduğu aileye düşmektedir (Altay, 2011).

Çocuğun doğduğu andan itibaren, onun gelişimine yön veren çevreyi çocuğun ailesi sağlar. Çocuk ailede almış olduğu ilk eğitim deneyimlerinden sonra kurumsal olarak okul öncesi eğitime geçer. Okul öncesi eğitimde aile katılımına verilen önem ve değer giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalar çocuğun eğitimde ailenin desteğini alan öğretmenler öğrencilere istendik yönde davranış kazandırmada ve kurum olarak da okul hedeflerine ulaşmada başarılıdır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; okul öncesi dönemde yapılan aile katılımı çalışmalarının çocuk, öğretmen, kurum ve aile açısından faydaları oldukça fazladır (Yazar ve Aral, 2010).

Aile katılımı çalışmaları, ailelerin çocukların gelişimi ve eğitimi açısından bilinçlenmelerini sağlarken aynı zamanda ailelerin çocuklarını daha iyi tanımlarına olanak sağlar. Bu çalışmalar ailenin özgüvenini arttırırken aile bireyleri arasındaki ilişkiyi daha sağlıklı kılar. Çocuk eğitiminde annenin rolünün daha fazla olduğuna inanan bir çevrede babaların aile katılım çalışmalarına katılmasını beklemek zordur. Babalar zaman problemleri olduğundan ya da aile katılımı çalışmalarını annelerin işi olarak gördüklerinden etkinliklere katılmayı reddederler. Bu durum etkinliklerin ebeveynlerden yalnızca anne ile yürütülmüş olan aile katılımı çalışmaları için önemli bir engeldir.

Genellikle sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük aileler, bu çalışmalara katılmakta isteksizdirler. İlgisizlik, önyargı, bilinçsizlik gibi faktörler aile katılımı çalışmalarını engellemektedir. Aile katılımı çalışmalarının çocuğun çok yönlü gelişimini desteklediğinin bilincinde olan öğretmen ve

veli işbirliğini temel alan kurumlarda ebeveynlere eğitim verilerek ebeveynler bu çalışmalara dâhil edilir. Karşılıklı saygı temelli, pozitif, samimi ve etkili bir iletişim kullanılarak oluşturulan stratejilerle aile katılımı etkinlikleri amacına ulaşabilir. Böylece; özellikle babaların yeterliliklerine göre belirlenmiş konular oluşturulur ve ebeveynler sınıf içi etkinliklerinde yer alırlar.

Ailelerin katıldıkları çalışmalar sonucunda; aile katılımı etkinliklerine, ebeveynlerin başlangıçta istekli katılmadıkları, etkinlik öncesi olumsuz olan görüşlerinin etkinlik sonunda olumlu yönde değiştiğini, ebeveyn okul arasındaki ilişkinin güçlendiği yönünde araştırmalar mevcuttur.

Bu noktada bu proje; okul öncesi eğitiminde baba katılımının önemini vurgulamayı amaçlayıp ulaşılması zor ebeveynlerin aile katılımı etkinlikleriyle okula olan tutumlarına yönelik bir çalışmayı amaçlamıştır.

Amaç

Bu araştırmada; "ulaşılması zor veli grubunun aile katılımı etkinliklerinde etkin rol almaları, okula yönelik tutumları üzerinde etkili midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanır:

1. Okul öncesi eğitimin öneminin farkında olan velilerin aile katılımı etkinlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Aile katılımı etkinliklerinin çocuğun gelişimine katkısı var mıdır?

3. Aile katılımı etkinliklerinin aileler üzerindeki etkileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde yöntem, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; bireysel tecrübe, olay incelemesi, görüşme ve gözlemsel metinleri içerir. Aynı zamanda bireylerin hayatlarını anlamlandıran çalışmaları da içermektedir (Ekinci Vural, 2012). Olay veya olgu nitel araştırmanın konusunu oluşturarak, oluştukları doğal ortamda incelenmeye çalışılır. Araştırmayı takip eden okuyucular bu sayede, insanların tecrübeleriyle ilgili bilgi sahibi olurlar (Koç, 2020).

Nitel araştırmanın planlanması ve sürecin yürütülmesinde araştırmacılar; esnek bir çalışmaya sahiptir. Yeni yöntem ve yaklaşımlar araştırma sürecinin her bir basamağında geliştirilebilir ve araştırmanın daha etkili olması için düzenlemeler esnek şekilde yapılır. Keşfedici yaklaşımla araştırma sürecine izin verir. Bu yaklaşıma; nitel araştırma içinde sıkça başvurulur ve var olan verilerin yeni verilerle çeşitlendirilmesini sağlayarak özellikle veri toplama sürecinin zor olduğu konularda sıkça kullanılır.

Nicel araştırmada süreç ise; istatistiksel analizler kullanılarak, ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin genellenebilir ve evrensel bilgiye dönüştürülmesidir. Nicel araştırmalarda kanıt vardır; büyük örneklem gruplarıyla çalışma gerekirken nitel araştırmalar küçük grup ve az örneklem ile yürütülür. Örneklemin küçük olması maliyet ve zaman açısından ekonomiklik sağlar. Araştırmacı, araştırmasına öznel, eleştirel, kendi deneyimleriyle yaklaşır. Nitel yaklaşımlar, nicel verilere farklı bakış açısı, duygu ve anlam katar (Baltacı, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu araştırmacının görev yapmakta olduğu 5 yaş sınıfı öğrencilerinin babaları oluşturmaktadır. Araştırmacı MEB' e bağlı 9 şubeden oluşan bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Sınıflardan ikisi 4 yaş, diğerleri 5 yaş grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf mevcut sayısı sabah grubunda daha az olup 10-15 arasında değişmektedir. Okul, çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinden göç alan, yapılaşmanın müstakil evlerden oluştuğu, geniş ailelerin birlikte yaşadığı, merkeze uzak bir ilçesinin ücra bir mahallesinde bulunmaktadır. Sosyokültürel ve sosyoekonomik yönden düşük veli profili mevcuttur. Çalışma grubunda 10 baba yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Velilerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Eğitim Durumu	Mesleği	Yaşı
K1	Ortaokul	Özel Sektör SSK çalışanı	33
K2	İlkokul	Oto tamircisi	32
K3	Ön lisans	İş/Makine Bakım Ustası	47
K4	Lise	Aşçı	38
K5	Ortaokul	Terzi	34
K6	Lise	Nakliyeci/Serbest Meslek	34
K7	Lise	Serbest Meslek	45
K8	Ortaokul	İnşaat Ustası	35
K9	Lise	Mobilya Ustası	28
K10	Ortaokul	Pazarcı	27

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen sorularla 'Görüşme Formu' hazırlanmıştır. Pilot bir uygulama ile iki veliyle görüşme sağlanmış, sorularda anlaşılmayan bir durum olmadığından; form diğer katılımcılara sorulması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada Ulaşılması Zor Veli Grubunun Aile Katılımı Etkinlikleriyle Okula Tutumlarındaki Farklılıkların Gözlemlenmesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuğunuzu anaokuluna gönderme nedeniniz nedir? Bu eğitim sürecinde beklentileriniz nelerdir?

2. Aile katılımı etkinliklerinin çocuğun üzerinde ne gibi etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Aile katılımı etkinlikleri sizin üzerinizde nasıl bir etki olmuştur?

4. Bu etkinlikler sizin okula karşı duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkilemiştir?

5. Bu etkinlikleri daha başarılı olması için önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

Verilerin Analizi

Hazırlanan görüşme formu ilk olarak iki veliyle yüz yüze görüşme yapılarak uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt programı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır**.**

BULGULAR

'Babamla Deney Günlükleri' etkinliğinde yer alan babaların katılımcı olarak belirlendiği çalışmada; aile katılımı etkinliklerinin ulaşılması zor veli grubunun okula olan tutumlarına yönelik sorular hazırlanmış ve bu sorulara farklı cevaplar alınmıştır. Çalışmanın bu kısmında babaların verdiği cevapların oluşturduğu bulgular yer almaktadır. Her soruda birbirine yakın olan cümleler maddeleştirilip aynı şekilde kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Çocuklarını Anaokuluna Gönderme Nedenleri ve Süreçten Beklentileri

Çocukta özgüven oluşumunu destekler.
İlkokula hazırlık için önemli bir basamaktır.
Çocuğun sosyalleşmesini sağlar.
Akran ilişkileri ve iletişimi güçlendirir.

Çocuğunuzu anaokuluna gönderme nedeniniz ve bu eğitim sürecinde beklentileriniz nelerdir? sorusuna yönelik alınan cevaplar Tablo 1'de yer almaktadır. Cevaplar arasında çoğunlukla; çocuğun yeni arkadaşlıklar edinerek sosyalleşmesini ve topluluk içinde kendini iyi ifade edebilmesine için anaokuluna gönderdikleri ifadesi yer almıştır.

Katılımcıların bazıları anaokulunu evdeki eğitimin devamı olarak görüp ilkokula başlamadan önce çocuğun ön hazırlık yapmış olması için tercih ettiğini söylemiştir. Katılımcılar, verdikleri cevaplarda yapılan etkinliklerle beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir.

Bu soruyla ilgili olarak katılımcıların bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

K2: 'Nedeni sosyal hayatta kendini daha çok ifade etsin ve ilkokula başlamadan temel eğitim almasını istediğim için ve kendine özgüveni olsun diye.'

K5: 'Beklentilerimiz nelerdir? Bir bakıma beklentiyi şu şekilde düşünebiliriz. Çocuğun davranışları; toplum açısından ailesi açısından büyüklerine özellikle saygı açısından alabileceği eğitimleri onun özellikle başarı kıstaslarını, başarı basamaklarını tek tek tırmanabileceği bu süreçte ona yardımcı olacaktır. Bir bakıma ona yol gösterici olacaktır. Bu yüzden beklentilerimiz de o yöndedir. Gelişimi açısından özellikle çocuğumuz üzerinde etkisi olacaktır. Tabii bu zamana yayılacak ve bütün hayatı boyunca etkili olacaktır. Beklentilerimiz budur.'

K8: Çocuğumu anaokuluna gönderme nedenim çocuğumun güzel vakit geçirmesi içindi. Evde sıkılıyordu. Başlıca nedeni buydu. Diğer bir neden olarak ilkokula hazırlık olarak gördüm. Benim düşüncem bu. Beklentilerim de bunlardı. Beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum.

K10: İlkokulda zorlanmaması için, daha önce hiç topluma girmediği için sosyal bir çocuk olabilmesi için gönderdim. Anaokulu bir çocuğun geleceği için çok önemli bence, bir insan 4-5 yaşında yaşadığı hiçbir şeyi hayatı boyunca unutmaz. Keşke elimde imkân olsa önümüzdeki yıllarda kızımı daha iyi okullara gönderebilsem.

Tablo 3. Aile Katılımı Etkinliklerinin Çocuğun Üzerindeki Etkileri

Çocuğun mutlu ve başarılı bir kişi olmasına yardımcı olur.
Çocuğun kendisini önemli ve değerli hissetmesini sağlar.
Çocuğun güven duygusu gelişir
Çocuğun sorumluluk duygusu gelişir.
Çocukla ailenin geçirdiği vaktin kalitesi artar.
Çocuğun paylaşmayı öğrenmesine yardımcı olur.

"Aile katılımı etkinliklerinin çocuğun üzerinde ne gibi etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 2' de yer almaktadır. Katılımcıların tamamı okul aile iş birliği içerisindeki çalışmaların çocuğun gelişimine katkı sağladığı görüşündedir.

Katılımcılar aile katılımı etkinlikleri sonrasında, veli olarak aynı istek ve zevkle evde de çocukların gelişimine katkı sağladıklarını, çocuklarıyla geçirdikleri vakitleri daha verimli geçirmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ailesinin desteğini gören çocukta güven duygusunun geliştiğini, yapılan etkinliklerle çocuğun paylaşma ve sorumluluk alma gibi davranışların kazanıldığını söylemişlerdir. Bunun etkisinin özellikle ilkokul kademesinde hissedilir olduğunu ilkokul öğretmenleri tarafından olumlu dönüt aldıklarını belirtmişlerdir.

K1, K4 ve K5, ailenin çocuğun eğitimine aktif olarak katılmasının, özellikle sınıf içi etkinliklerde rol oynamanın çocuğun kendisini önemli ve değerli hissederek, çocukta mutluluk duygusu oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Bu soruyla ilgili olarak katılımcıların bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

K3: Kendine güveninin artması ve birey olarak değer verildiğini anlaması

K6: Okuldaki etkinliklere aile katılımı yani bizlerin katılımı çocuklarımızın kendilerini daha iyi ifade etmelerinde yaptıkları etkinliklere daha bir heyecanla ve istekle yaptıklarını ve bu isteğin aynı etkinliği evde de yapmayı sağladığını düşünüyorum.

K7: Kızım aile katılımı etkinliklerinden sonra bizlerin de bilinçlenmesiyle; ortama ayak uydurmaya çalıştı, arkadaşlarıyla iyi diyalog kurmaya başladı, daha iyi cümle kurabiliyor, her şeyi ifade edebiliyor. Eşyalarını düzenli kullanmaya başladı. İlkokula başlayınca daha düzenli oldu. Malzemeleri, elbiseleri, kalemleri, kitapları falan.

K8: Aile katılımında çocuğum üzerinde güzel etkileri oldu. Nasıl diyeyim; bir kere benim ev dışında da çocuğumun benim onun yanında olduğumu hissetti, arkadaşlarının yanında babasına övünçle baktı, babasının da onun yanında olduğunu hissetti ve babasıyla gurur duydu. Çünkü bazı babalar gitmiyor bile. Çocuğunun okuyup okumadığını bile bilmiyor. Sınıfını bile bilmiyor.

Öğretmeninin adını bilmiyor. Biz hepsini, vazifemizi yerine getirmeye çalışıyoruz. Yapabildiğimiz kadar.

K10: Kızımla ilgilenmek, onunla zaman geçirmeyi çok istiyorum ama hayat çok zor ve çalıştığım için fazla zamanım olmuyor. Aile katılımı etkinliğinde, okula geleceğimi söylediğimde çok mutlu oldu, o günü sabırsızlıkla bekledi. Bence ona verdiğim değeri ve sevgiyi fark eti. Bunu her zaman söylesem de okula gelmem onu çok mutlu etti. Ailem benim için hiçbir zaman bir şey yapmadı yanımda olmadı ben çocuğum için elimden geleni yapmaya her zaman hazırım.

Tablo 4. Aile Katılımı Etkinliklerinin Aileler Üzerindeki Etkileri

Okuldaki tüm etkinliklerde aktif katılım sağlamaları gerektiğini fark ederler.
Aileleri motive ederek kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar.
Katılım sağlayan diğer aileleri tanıma fırsatı kazandırır.

Tablo 4'te 'Aile katılımı etkinlikleri sizin üzerinizde nasıl bir etki oluşturmuştur?' sorusuna; katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu bu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyduklarını, güzel vakit geçirdiklerini, etkinliklerin diğer aile ve çocuklarla bütünleşmek adına yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı bu etkinliklerin kendi üzerinde ekstra bir etkisi olmadığını söylemiştir.

K8: Benim üzerimde fazla etkisi olmadı. Normal. Sonuçta bir veli olarak bu benim görevim baba olarak. Ben normal karşıladım.

Diğer katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların bir kısmı şunlardır:

K1: Benim üzerimde nasıl bir etkisi var? Çocuğumun ne kadar mutlu olduğunu görmem ve daha çok katılmamız gerektiğini gördüm. Çünkü onların mutlu olmaları bizleri de mutlu eder.

K2: Oğlumuzun arkadaşlarının ailesini bu vesileyle tanımak bize, topluma faydalı evlatlar yetiştirme projesinde el ele vererek tek başımıza olmadığımız anlamına gelir.

K3: Çocukların eğitim hayatında paylaşımlarda bulunmak gurur ve heyecan verici aktivitedir.

K5: Bizim üzerimizde şöyle bir etki oluşturur. Yeni kişilerin tanınması, diğer ailelerin tanınması, diğer çocukların gelişimleri üzerinde bir etki oluşturabilir. Biraz daha sıcak bir ortam oluşturur. Bizim açımızdan güzel ve faydalı bir etkinlik olduğunu görebiliyoruz.

K9: Aile katılımı etkinliklerine katıldığım zamanlarda çocuğuma daha verimli bilgiler ve daha sağlıklı davranışlar sergilemek için fikir alıyorum çok iyi oluyor çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini daha iyi anlıyorum.

Tablo 5. Aile Katılımı Etkinliklerinin Ailelerin Okula Yönelik Tutumlarına Etkileri

Ailelerin kuruma olan güveni artar.
Ailenin öğretmene olan güven duygusu pekişir.
Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi açısından önemi fark edilir.

Tablo 5'te babalar; 'Aile katılımı etkinlikleri sizin okula karşı duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkilemiştir?' sorusuna çeşitli cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların tamamı okula karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, özellikle sınıf içi etkinliklerde rol oynamanın okul ve öğretmene olan yaklaşımlarını pozitif yönde etkilediğini söylemiştir. Kalabalık sınıf ortamında etkinlik yapmanın kolay olmadığını, öğretmenin iş yükünü birebir görme fırsatı yakaladıklarını, sınıf ortamının temiz ve güvenli olduğunu dile getirmişlerdir. Etkinliğe katılan tüm babalar, okul öncesi eğitimin gerekliliğini daha iyi farkına varıp, bu tür etkinliklerinin arttırılıp sürece yayılması gerektiğini belirtmişlerdir.

K2: Okula karşı duygu ve düşüncelerimizin daha olumlu ve güvenilir anlamına getirmiştir.

K3: Olumlu yönde etkilemiştir. Farklı etkinliklerde bulunup özellikle babalarıyla yapılan etkinliğin çocukların psikolojik gelişimine katkısı olacağını düşünüyorum.

K4: Benim zaten bütün eğitim kurumlarına karşı duygu ve düşüncelerim fazlasıyla gerekli olduğu yönündedir. Tabii ki sizin gibi değerli eğitimcileri de yerinde görüp beraber etkinliklere katılınca daha da pekişmiştir.

K7: Çocuğum bayağı bir değişti. Çocuğun dikkati değişti, daha dikkatli olmaya başladı. Büyüklerine küçüklerine karşı daha duyarlı oldu, daha saygılı oldu. Konuşma yeteneği gelişti. Hem anaokuluna gelmesi hem bu etkinlikler açısından ben daha duyarlı oldum. Devamını bekleriz.

K10: Aslında benim okula karşı düşüncelerim okul ilk açıldığında daha farklıydı. Acaba kızım nasıl gidecek, bir şey olur mu? diye düşünürdüm. Hatta bir kişisel eşyası kayboldu ve eşime çok kızmıştım ama çocuklar için çabanızı görünce etkinliklere de katılınca yanılmışım, çocuklarımızı anaokuluna gönderip onları size ve okula emanet edebiliriz.

Tablo 6. Aile Katılımı Etkinliklerini Geliştirebilmek İçin Yapılabilecekler

Okul dışında sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
Çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran etkinlikler yapılabilir.
Okul içi çalışmalarla aile katılımı etkinlikleri arttırılabilir.
Oyun oynama, kitap okuma etkinlikleri düzenli olarak yapılabilir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi 'Bu etkinliklerin başarılı olması için önerileriniz varsa nelerdir?' sorusu katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Katılımcıların ikisi ise (K1 ve K8) etkinlikleri başarılı bulduklarını, ancak öneride bulunmayıp öğretmenin yönlendirmesiyle kendilerinin uygulayıcı olduğunu söylemişlerdir. Diğer 8 katılımcı ise etkinlik sürecinin verimli ve başarılı geçtiğini, farklı okul içi ve dışı etkinliklerle aile katılımı çalışmalarının arttırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

K3: Geleceğin bireylerini yetiştireceğimizi dikkate alarak; ahlak, saygı ve teknolojik çağa uyumu harmanlamak, özgüvenli birey yetiştirmek için oyunlar oynanabilir.

K4: Kesinlikle daha sık yapılabilir tabii ki daha iyi imkânlarla ve de bu etkinlikleri aileler evlerinde de kendi aralarında yapmalıdır.

K5: Bu etkinliklerin daha başarılı olması için elbette ki hocam bunlar üzerinde önerilerimiz olacaktır. Bu etkinlikleri daha sık yapabiliriz. Bir buluşma olabilir. Ne bilim bir çay olabilir, çocuklarla alakalı; çocukların en azından gelişimiyle alakalı. Anne babaların, çocukların toplandığı bir oyun olabilir, bir parka gidilebilir. Lunaparka gidilebilir daha iyi ilişkiler kurmak için önemli. Ama tabii ki bu karşılıklı düşüncelerle oluşturulabilecek bir şey. Biraz daha ortam biraz daha bu aktiviteleri arttırırsak muhtemelen daha yeni yeni bir şeyler çıkarabileceğiz.

K9: Çocuklarımızın yeteneğini öğrenme amaçlı etkinlikler yapılabilir. Örneğin top oynama, satranç gibi.

K10: Anne babalar sınıfa davet edilip kitap okuması yapılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılması zor veli grubunun okul öncesi eğitime bakış açıları araştırılmış olup, aile katılımı etkinlikleriyle okula yönelik tutumlarındaki değişimler incelenmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda; okul aile iş birliğinin hem çocuk hem veli açısından yararlı olup; bu kapsamda neler yapılabileceği hakkında görüşülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulguların sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan veliler, çocuklarını anaokuluna gönderme nedeni olarak; bu kademede almış oldukları eğitimin çocukta özgüven oluşturduğunu, çocuğun akran ilişkilerini ve iletişimini güçlendirip sosyalleşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda anaokulunu ilkokula hazırlık için önemli bir basamak olduğu düşüncesindedirler.

Çocuğun gelişimsel açıdan, devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumundan yüksek oranda faydalandığını düşünen babaların aile katılımı etkinliklerinde yer alma oranları da yüksektir. Çocuklarını anasınıfına gönderen, almış olduğu eğitimin bilincinde olan babalar; çocuğun gelişimindeki ilerlemenin farkında olup okul aile iş birliği içerisindeki etkinliklere de katılım sağlarlar (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007).

Yapılan çalışmada; ailenin sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklerde etkin rol alması, çocuk üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veliler, katılım sağladıkları bu etkinliklerin; çocukta güven duygusunu geliştirdiğini, aile üyelerini sınıfta görmenin çocukta mutluluk duygusu yaşattığını böylece çocukların kendilerini değerli ve önemli hissettiklerini söylemişlerdir. Aile katılımı etkinlikleri sonrasında veliler çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçirdiklerini, bu konuda bilinçlendiklerini dile getirmişlerdir. Bir başka çalışmada; babaların geç saate kadar süren çalışma şartları dolayısıyla çocuklarla vakit geçirmeye zaman ayırmadıkları ya da evde oldukları vakitlerde çocukla televizyon izleme, yemek yeme gibi zamanlarda sohbet etme gibi durumların söz konusu olmadığından babayla

çocuğun etkileşiminin engellendiği yer almıştır (Pekel Uludağlı, 2017). Aile katılımında özellikle babaların yer alması çocukla geçirilen zamanı kaliteli kılmıştır, sonucunu destekler.

Babanın çocuğun hayatına aktif katılımı yalnızca babanın kendisi ya da çocuğu yaşamına değil; babanın eşi ile olan ilişkisine de olumlu yansır. Babaların bu katılımlarla yaşamdan daha yüksek doyum elde ettikleri, depresyona girme olasılığının düştüğü araştırmalarda görülür. Ruhsal olduğu kadar fiziksel sağlık açısından da sonuçlar olumludur. Baba, çocuğun yaşamında yer aldıkça baba ile çocuk arasındaki ilişki güçlenir. Çocukla sıcak ve yakın ilişki gösteren babalar eşleriyle tutarlı bir evlilik ilişkisinde olup evlilikteki doyumları da daha yüksektir (Pekel Uludağlı, 2017).

Özellikle babaların okuldaki faaliyetlere katılmak istememe nedenleri arasında 'Diğer velilerle nasıl iletişim kuracaklarını bilememe' ya da 'Etkinlikleri yapma sürecinde kendine güvenememe' yer alır (Gürşimşek vd., 2007). Ancak öğretmenin bu süreci iyi yürütmesiyle diğer velilerin de yer aldığı sosyal etkinliklerle babaların bu ön yargıları ortadan kalktığı yapılan çalışmada görülmüştür. Anne baba eğitiminin çocuk ve anne baba arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, eğitimler sonucunda ailelerin çocuklarla olan iletişim biçimleri, etkileşimleri ve tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Ak, 2018).

Araştırma sonucunda; veliler aile katılımı etkinliklerinde bulunarak kendilerini daha iyi hissettiklerini, etkinlik sonrasında çocukları için bir şeyler yapabilmenin hazzını yaşamanın verdiği mutluluğu minnetle ifade etmişlerdir. Görüşmede, bazı babalar; kendi çocukluk yıllarında bu tarz etkinliklerin olmadığını, ailelerinin kendi eğitimleri için bir şeyler yapma isteğinde bulunmadığını, duygulu anlar yaşayarak ifade etmiştir. Okul aile iş birliği içerisinde yürütülen bu çalışmaların kendilerini bir baba olarak motive ettiğini aynı zamanda diğer ebeveynleri de tanıma şansı elde ettiklerini söylemişlerdir. Böylece diğer velilerle iletişim halinde olup çocuk eğitimi konusunda kendilerini geliştirme şansı elde ederler.

Ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi düştükçe okuldan beklentilerinin de düştüğü görülür. Bu da ülkemizde aile katılımının önündeki engellerin başında gelen nedenlerdir. Bilgi eksikliğinden ötürü ailenin, eğitime olan katkısının az olması ya da iletişim kurmada çekingen davranmasına sebep olur. Yapılan çalışmada; öğretmenlerin eğitim sürecinde velilerin beklentilerini sağlıklı bir şekilde kendilerine iletebilmelerinin, kendilerini yenileme açısından yararlı olacağı görüşündedirler. İşbirliğinin başlangıcını, ailenin kurum hakkındaki duyumlarının yanı sıra aile katılımları sırasında elde ettiği gözlemler oluşturur. Ebeveyn, okulu daha yakından tanıyarak, çocuğun gelişimi açısından öneminin farkına varır, okuldaki eğitimi evde tutarlı şekilde sürdürür. Böylelikle çocuğun tutarlı bir kişilik geliştirmesinin yanı sıra ailelerin okula olan tutumları olumlu yönde değişir (İlgar ve Topaç, 2013).

Yapılan çalışmada da ailelerin, etkinliklere katılım sonrası okula olan tutumları değerlendirildiğinde, öğretmene olan güvenin pekiştiği, okula başlangıç aşamasında duydukları güvenin arttığını hatta bazı velileri aşırı korumacı özelliklerinden dolayı okula karşı güvensizlik hissettiği ortaya çıkmıştır. Ancak veliler aile katılımı etkinlikleriyle bu olumsuz tutumdan kurtulduklarını, çalışmaların sıklıkla yapılması gereğinden bahsetmişlerdir. Kısacası, araştırmada elde edilen bulgularla paralellik arz etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada; aile katılımı etkinliklerini geliştirebilmek adına veliler yapılan etkinliklere ek olarak çocukların yeteneklerini ortaya çıkaracak faaliyetler olarak satranç, takım oyunları ya da oyun oynama, kitap okuma gibi çalışmaları öneri olarak sunmuşlardır.

Öneriler

1. Babaların çalışma saatlerine esneklik getirilebilinir. Böylece babaların çocuğun yaşamına katılımı kolaylaşıp sosyal değişiklikler sağlanabilinir.
2. Aile katılımı etkinlikleri hem annenin hem babanın katılabileceği zamanda ve şekilde düzenlenmelidir.
3. Anaokullarında baba katılımını özendirici etkinlikler düzenlenmelidir.
4. Babaların aile katılı etkinliklerinden elde ettikleri sonuçları diğer velilerle paylaşabilecekleri sosyal ortamlar hazırlanmalıdır.
5. Ev ziyaretleri, okul dışı sosyal faaliyetler düzenlenebilir.
6. Seminer ve toplantı rutinleri oluşturulabilinir.
7. Öğretmenlere aile iletişimi, aile katılımı konularında hizmetiçi eğitimler verilebilir.
8. Yönetici ve öğretmenler aile katılımının öneminin farkında olup sene başı toplantılarında etkinlik planlayabilir, katılım sonuçlarını değerlendirme toplantıları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abu, N. K. ve Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımlarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 156-183.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T. ve Akşin Yavuz, E. (2018). Aile katılımı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 1-20.

Ak, M. (2018). İlkokul kademesindeki öğrencilerin ebeveynlerine verilecek olan 3 adım anne babalıkta ustalaşma eğitim programının çocuğa yönelik anne baba ilgisi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yüksek lisans bitirme projesi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Altay, S. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *Education Sciences*, 6(1), 660-672.

Aslanargun, E., ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocukların üzerindekiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 219-238.

Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED),* 5 (2), 368-388.

Başaran, S., ve Koç, F. (2001). Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model. *Ankara: Milli Eğitim Basımevi*.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10* (1), 1-18.

Ekinci Vural, D. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gökyer, N. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 334- 348.

Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(1), 269-278.

Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.

Güzelyurt, T., Birge, F. Ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 64-74.

Koç, M. H. (2020). Zor velilerle baş etme stratejilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (2), 394-411.

Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5 (1), 71-84.

İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114.

Lindberg, E. N. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçe'ye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *2* (3), 64-78.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 151-160.

Orçan Kaçan, M., Dönmez, Z. ve Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 170-179.

Önal, T. K. ve Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 109-118.

Pehlivan, İ., Başaran, S. Ve Koç, F. (2001). Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model. *Milli Eğitim Basımevi.*

Pekel Uludağlı, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (39), 70-88.

Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11(5), 30-39.

Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 251-257.

Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.

Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 201-209.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (1), 543-562.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ AAC ÇÖZÜMLERİNİN OTİZMLİ BİREYLERİN İLETİŞİMİNE KATKISI

Recep FIRAT

Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Tezli YL Öğrencisi
rfakademik@gmail.com

ÖZET

Otizmli bireylerin iletişim güçlüklerini azaltmaya yönelik artırıcı ve alternatif iletişim (AAC) araçları, konuşma ve dil becerileri sınırlı kişiler için kritik bir destek sağlamaktadır ancak geleneksel AAC çözümleri (ör. PECS, simge panoları, basit konuşma cihazları) çoğunlukla yavaş işlemekte, bağlamsal uygunlukta sınırlı kalmakta ve yoğun kullanıcı çabası gerektirmektedir. Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun AAC sistemlerine kazandırdığı yenilikleri ve otizmli bireylerin iletişim becerilerine etkilerini değerlendirmektir. Yöntem olarak, son on yılda yayımlanmış güncel araştırmalar incelenmiş ve bulgular betimleyici literatür taraması yaklaşımıyla derlenmiştir. Hem deneysel kullanıcı çalışmaları hem de derleme niteliğindeki araştırmalar analiz edilerek YZ destekli AAC uygulamalarının tasarımı, işleyişi, avantajları ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Bulgular, YZ entegrasyonunun AAC sistemlerinde belirgin iyileşmeler sağladığını göstermektedir; bağlama duyarlı öneri mekanizmaları ve otomatik ifade üretme yetenekleri sayesinde otizmli bireyler daha az girdiyle dilbilgisel olarak doğru ve anlamlı cümleler kurabilmekte, bu da iletişim süresini kısaltarak bilişsel yükü azaltmakta ve sosyal etkileşimlere katılımı artırmaktadır. Ayrıca kişiselleştirilebilir özellikler, kullanıcıların iletişim tarzına uyum sağlamakta, yanlış anlaşılmaları azaltmakta ve iletişimde akıcılığı güçlendirmektedir. Elde edilen bulgular, YZ destekli AAC sistemlerinin otizmli bireylerin iletişim deneyimlerini geliştiren ve geleneksel araçların sınırlılıklarını aşan yenilikçi bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uzun vadeli başarı için kullanıcı ihtiyaçlarına tam uyum, veri güvenliği, etik kullanım ve ailelerin benimsemesi konularında daha kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, AAC, Yapay Zekâ, İletişim

ABSTRACT

Augmentative and alternative communication (AAC) tools have been shown to be effective in reducing communication difficulties in individuals with autism, thereby providing critical support for those with limited speech and language skills. However, traditional AAC solutions (e.g., PECS, symbol boards, simple speech devices) are often characterised by slow processing speeds, limited contextual appropriateness, and the requirement of intensive user effort. The objective of this study is to evaluate the innovations introduced by the integration of artificial intelligence (AI) into AAC systems, and their impact on the communication skills of individuals with autism. As a methodological approach, recent studies published over the past decade were reviewed, and the findings were synthesised using a descriptive literature review approach. A comprehensive analysis of experimental user studies and review-type research was conducted to provide a detailed discussion of the design, operation, advantages, and limitations of AI-supported AAC applications. The findings demonstrate that integration of AI provides substantial enhancements to AAC systems. This phenomenon can be attributed to the presence of context-sensitive suggestion mechanisms and automatic expression generation capabilities. These mechanisms enable individuals with autism to construct grammatically correct and meaningful sentences with reduced input. This, in turn, results in a reduction in communication time, a decrease in cognitive load, and an increase in participation in social interactions. Furthermore, the system's customisable features adapt to the communication styles of the users, thereby reducing the likelihood of misunderstandings and enhancing communication fluency. The findings reveal that AI-supported AAC systems offer an innovative approach that improves the communication experiences of individuals with autism and overcomes the limitations of traditional

tools; however, more comprehensive research is needed on full alignment with user needs, data security, ethical use, and family acceptance for long-term success.

Keywords: Autism spectrum disorder, AAC, Artificial intelligence, Communication

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde başlayan ve sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında belirgin güçlüklerle kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur. Tanı ölçütleri gereği OSB'li bireylerde sosyal iletişim ve etkileşimde kalıcı yetersizlikler bulunur (American Psychiatric Association, 2013). İletişim becerilerindeki bu yetersizlikler, konuşmanın hiç gelişmemesinden sınırlı kullanımına kadar değişen düzeylerde ortaya çıkabilir. Nitekim, araştırmalar OSB tanılı bireylerin hatırı sayılır bir bölümünün (yaklaşık üçte birinin) işlevsel bir konuşma dili geliştiremediğini göstermektedir (Lorah vd., 2022; Wodka vd. 2013). İletişim becerisindeki kısıtlılıklar hem bireyin temel ihtiyaçlarını ifade edebilmesini güçleştirir hem de sosyal etkileşimlere katılımını sınırlar.

İletişim alanındaki bu zorlukları aşmada Artırıcı ve Alternatif İletişim (AAC) yöntemleri kilit bir rol oynamaktadır. AAC, konuşma yetisi olmayan veya sınırlı olan bireylerin farklı araçlar kullanarak iletişim kurmasını sağlayan yöntemler bütünüdür. AAC sistemleri, jestler ve işaret dili gibi yardımsız iletişim yöntemlerinin yanı sıra resimli kartlar, iletişim panoları veya konuşma üreten cihazlar gibi yardımlı araçları içerir. Örneğin, resim değiş tokuş sistemi (Picture Exchange Communication System, PECS) ve tablet tabanlı konuşma üreten cihazlar, otizmli bireyler arasında yaygın kullanılan yardımlı AAC araçlarındandır (Kanadlı ve Genç Tosun, 2024). Bu araçlar aracılığıyla birey, ifade etmek istediği kavramları semboller veya yazılar yoluyla karşı tarafa iletebilir.

Literatürde AAC müdahalelerinin otizmli bireylerin iletişim becerilerini ve dil gelişimini anlamlı düzeyde desteklediği gösterilmiştir. Farklı türde AAC yöntemlerinin kullanıldığı pek çok çalışma, bu yöntemlerin özellikle istek bildirme, nesne isteme, seçim yapma gibi temel iletişim davranışlarını kazandırmada etkili olduğunu rapor etmektedir (Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta, 2022). Örneğin, manuel işaretler (işaret dili veya basitleştirilmiş jestler) ile PECS yönteminin karşılaştırıldığı bir çalışmada, PECS eğitimi alan çocukların kendiliğinden istek bildirme becerilerini daha hızlı kazandıkları ve genelleştirdikleri bulunmuştur (Kanadlı ve Genç Tosun, 2024). Araştırmacılar, görsel sembollerin küçük yaşlardaki çocuklar için soyut el hareketlerine kıyasla daha kolay anlaşılır ve taklit edilebilir olmasının, bu sonuca katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır (Frolli vd., 2022). Benzer biçimde, çeşitli AAC yaklaşımlarının sözcük dağarcığını genişletme üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, uygun müdahalelerin otizmli çocukların yeni kelimeler öğrenip kullanmalarına yardımcı olabildiğini göstermektedir (Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta, 2022).

Bu bulgular, tek-denekli çalışmalarla gerçekleştirilen yakın tarihli bir meta-analiz de AAC müdahalelerinin OSB'li bireylerin iletişim çıktıları üzerindeki genel olumlu etkisini nicel olarak doğrulamaktadır (Aydın ve Diken, 2020). Özellikle istek bildirme, soru sorma, ortak dikkat kurma gibi temel iletişim alanlarında, uygun AAC araçlarının kullanımıyla anlamlı gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmaların birçoğu, AAC müdahaleleri sonrasında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme gözlendiğini, yeni sözcük ve kavramları öğrenme hızlarının arttığını rapor etmektedir (Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta, 2022). Bazı çalışmalarda tablet tabanlı iletişim

uygulamalarını kullanan çocukların, geleneksel yöntemleri kullanan akranlarına kıyasla daha geniş kelime dağarcığı edindikleri ve cihaz üzerinden daha karmaşık ifadeler oluşturabildiklerini gözlemlenmiştir (Al-Ghurair vd., 2021; Caron vd., 2016; Kasthuri vd., 2018). Bu bulgular, AAC'nin sadece anlık iletişim ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp uzun vadede dil gelişimine de katkı sağlayabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

AAC'nin bir diğer önemli etkisi de konuşma becerileriyle olan ilişkisidir. Geçmişte bazı eğitimciler, AAC kullanımının çocuğun konuşma geliştirmesini engelleyebileceği endişesini taşırken, güncel bulgular bu endişeyi desteklememektedir. Aksine, OSB'li çocuklarla yapılan sistematik incelemeler, AAC kullanımının konuşmayı engellemediğini ortaya koymuştur (Pope vd., 2024). Örneğin White ve arkadaşlarının (2021) derlemesinde, AAC müdahalelerinin çocukların konuşma üretimini kayda değer düzeyde arttırmasa da en azından zarar vermediği, hatta bazı vakalarda sınırlı da olsa konuşma artışı sağladığı bildirilmiştir. Bu durum, iletişim ihtiyacının AAC aracılığıyla karşılanmasının, sözlü dil becerilerinin gelişimini baltalamadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla, konuşma becerisi kısıtlı olan otizmli bireylerde, AAC'nin destekleyici bir araç olarak erken dönemde devreye sokulması önerilmektedir.

Teknolojik gelişmeler, AAC alanında önemli dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle son on yılda tablet, akıllı telefon gibi mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, PECS gibi basılı görsel araçlar dijital platformlara taşınmıştır. Tablet tabanlı konuşma üreten cihazlar (speech-generating devices, SGD) ve özel iletişim uygulamaları, otizmli bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu cihazlar, dokunmatik ekran üzerinde görsel sembollere dokunarak sesli çıktı oluşturma imkânı sunmakta ve daha taşınabilir, çekici bir alternatif sağlamaktadır. Mobil AAC uygulamalarının etkililiğine dair araştırmalar, bu teknolojilerin geleneksel yöntemlere kıyasla en az eşdeğer sonuçlar verdiğini ve bazı durumlarda tercih edildiğini göstermektedir. Örneğin, mobil cihazlar ile PECS kartlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda, çocukların çoğunlukla tablet tabanlı sistemleri kullanmayı tercih ettikleri ve bu sistemlerin iletişim girişimlerini arttırdığı görülmüştür (Lorah vd., 2022). Bu bulgular, dijital teknolojilerin AAC alanında başarıyla benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda, dijital AAC uygulamalarının bir adım ötesine geçilerek yapay zekâ (YZ) tekniklerinin bu sistemlere entegre edilmesi mümkün hale gelmiştir. YZ destekli sistemler, geleneksel AAC'nin ötesine geçerek kullanıcıya içerik önerme, önceden tahmin etme ve ortama uyum sağlama gibi akıllı işlevler sunabilir hale gelmiştir. Bu bağlamda, YZ'nin AAC ile kesişimi, otizmli bireylerin iletişim kurma sürecini daha da kolaylaştırma potansiyeli taşımaktadır. Bu derlemenin amacı da mevcut literatürü inceleyerek YZ destekli AAC çözümlerinin otizmli bireylerin iletişimine nasıl bir katkı sağladığını ortaya koymak, elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekteki araştırma ve uygulamalara ışık tutmaktır.

AAC ve Otizm

Otizmli bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayabilmek için geliştirilen AAC yöntemleri, yıllar içinde çeşitlenerek hem düşük teknoloji içeren basit araçları hem de yüksek teknoloji ürünü cihaz ve uygulamaları kapsar. Yardımlı AAC yöntemleri arasında en yaygınlardan biri olan PECS, özellikle konuşma öncesi dönemdeki çocuklara nesne/simgeleri kartlar aracılığıyla isteme ve iletişim kurma becerisini kazandırmayı hedefler (Kanadlı ve Genç Tosun, 2024). Bu yöntemde çocuk, istediği nesnenin

resmini içeren kartı vererek talebini iletmeyi öğrenir. Bir başka yaygın yaklaşım olan manuel işaretler ise çocuğun beden dilini ve el hareketlerini kullanarak kelimeleri temsil etmesini içerir. Örneğin, "yemek" istemek için el ile yemek yeme hareketi yapmak gibi. Her iki yaklaşım da konuşma dilinin yerine geçebilecek bir iletişim kanalı oluşturmayı amaçlar, ancak farklı avantaj ve dezavantajlara sahiptir.

Yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, farklı AAC yöntemlerinin etkililiğinin bireyin özelliklerine ve eğitim sürecine göre değişebileceğini göstermektedir. Frolli ve çalışma arkadaşlarının (2022) yürüttüğü bir çalışmada, OSB tanılı küçük yaştaki çocuklardan oluşan iki gruba sırasıyla manuel işaretler ve PECS eğitimi verilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. PECS kullanan grubun, kendiliğinden istek bildirme becerisini daha hızlı edindiği ve bu beceriyi farklı ortamlara genelleyebildiği rapor edilmiştir. Araştırmacılar, bu bulguyu görsel sembollerin anlam bakımından daha doğrudan olmasına ve çocukların bir resmi işaret ederek ihtiyaçlarını ifade etmelerinin, bir işareti motor olarak üretmeye kıyasla daha kolay olabilmesine dayandırmaktadır. Gerçekten de bir resmi göstermek soyut bir el hareketine göre çocuğa daha somut bir ipucu sunar ve daha az fiziksel çaba gerektirir. Öte yandan, işaret dili eğitimi alan grup da çalışmada hedeflenen görevleri öğrenme konusunda ilerleme kaydetmiştir; bu durum, manuel işaretlerin özellikle taklit becerisi gelişmiş ve motor yeterlilikleri uygun çocuklar için yararlı olabileceğini göstermektedir (Frolli vd., 2024). Tersi bir çalışmada ise ikonik jest temelli öğretim yöntemi ile resim temelli yöntemin karşılaştırıldığı araştırmada, çocukların yeni kelimeleri jestlerle öğrenmelerinin resimlere göre daha uzun sürdüğü, ancak jest kullanımının daha fazla spontan vokalizasyon, göz teması ve görev odaklı davranış ile ilişkilendiği; ayrıca serbest seçim durumunda çocukların jestleri tercih ettikleri bulunmuştur (Chan, 2014). Dolayısıyla her iki yöntemin de kendine özgü katkıları olmakla birlikte, görsel destekli iletişim yöntemlerinin, özellikle erken yaşta ve bilişsel düzeyi düşük çocuklarda daha hızlı sonuç verebildiği anlaşılmaktadır.

AAC kullanımının otizmli bireyler üzerindeki genel etkileri incelendiğinde, iletişim davranışlarında belirgin iyileşmeler sağladığı görülür. Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta (2022) tarafından yürütülen kapsamlı bir derleme, 2009–2019 yılları arasında yayınlanmış çok sayıda çalışmayı analiz ederek farklı AAC yaklaşımlarının OSB'li çocuklardaki etkilerini değerlendirmiştir. Derleme sonuçları, tüm AAC türlerinin ortak olarak çocukların iletişim becerilerine olumlu katkı yaptığını ortaya koymuştur (Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta, 2022). Özellikle istek bildirme, soru sorma, ortak dikkat kurma gibi temel iletişim alanlarında, uygun AAC araçlarının kullanımıyla anlamlı gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmaların birçoğu, AAC müdahaleleri sonrasında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme gözlendiğini, yeni sözcük ve kavramları öğrenme hızlarının arttığını rapor etmektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda tablet tabanlı iletişim uygulamalarını kullanan çocukların, geleneksel yöntemleri kullanan akranlarına kıyasla daha geniş kelime dağarcığı edindikleri ve cihaz üzerinden daha karmaşık ifadeler oluşturabildikleri gözlemlenmiştir (Caron, 2016; Kasthuri vd., 2018). Bu bulgular, AAC'nin sadece anlık iletişim ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp uzun vadede dil gelişimine de katkı sağlayabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

AAC'nin otizmli bireyler için başarısını etkileyen faktörlerden biri de bu yöntemlerin bireyin motivasyon ve tercihlerine uygunluğudur. Otizmli çocuklar farklı duyusal uyaranlara (örneğin görsel, işitsel, dokunsal, tat veya koku ile ilgili) değişen tepkiler gösterebilir ve bu farklılıklar onların adaptif davranışlarını da etkileyebilmektedir (Lane vd., 2010). Diğer yandan teknolojiye ilgi duyan bir çocuğun tabletteki bir iletişim uygulamasına daha hevesle yönelebileceği, buna karşın teknolojiye aşina olmayan

bir diğerinin basılı kartlarla daha rahat çalışabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, AAC aracının seçimi ve uygulanmasında çocuğun bireysel özellikleri ve ilgi alanları dikkate alınmalıdır. Eğitimciler ve terapistler, her bir yöntem ve aracın potansiyel faydalarını birey bazında değerlendirerek gerektiğinde birden fazla yöntemi bir arada kullanabilmektedir. Karma yaklaşımlarla hem manuel işaretlerin hem de görsel sembollerin öğretildiği programlar, çocuğa farklı ortamlarda farklı iletişim alternatifleri sunarak esneklik sağlayabilmektedir.

AAC yaklaşımları, otizmli bireylerin iletişim engellerini azaltmada kritik bir rol oynar. Konuşma becerisinin sınırlı olduğu durumlarda uygun AAC yöntemleri, sosyal etkileşimi mümkün kılar, problem davranışları azaltır ve katılımı artırır. Ayrıca iletişim imkânı sağlayarak çocuğun dil ve bilişsel gelişimini destekler; kullanılan semboller konuşma diline köprü oluşturabilir. Erken, sürekli ve tutarlı AAC kullanımı ise OSB'li bireylerin yaşam boyu bağımsızlık ve kendini ifade etme becerilerini en üst düzeye çıkarma potansiyeline sahiptir.

Yapay Zekâ Tabanlı AAC Uygulamaları

Geleneksel AAC yöntemleri ve teknolojik araçlar, kullanıcıya önceden belirlenmiş bir dizi sembol veya ifade sunar ve iletişim bu sınırlı seçenekler arasından seçim yapılarak yürütülür. Örneğin, bir iletişim panosunda ya da tablet uygulamasında kullanıcının gündelik ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş belli başlı kelime veya resimler yer alır ve kullanıcı bunlara dokunarak ya da göstererek mesajını iletir. Ancak iletişim durumları sonsuz çeşitlilikte olabilir ve her an her ihtimal için önceden hazırlanmış sembollere sahip olmak pratik değildir. Yapay zekâ (YZ) bu noktada devreye girerek AAC sistemlerinin dinamik ve uyarlanabilir olmasını sağlamaktadır. YZ algoritmaları, kullanıcının bulunduğu bağlamı, geçmiş tercihlerini veya alışkanlıklarını analiz ederek o ana en uygun iletişim içeriğini gerçek zamanlı olarak üretebilir.

Son yıllarda AAC alanında geliştirilen en yenilikçi uygulamalardan biri, QuickPic AAC adlı yapay zekâ destekli sistemdir (Yu vd., 2024). QuickPic AAC, kullanıcıların bulunduğu ortama veya etkinliğe ilişkin bir fotoğraf girdisi alarak, o bağlama özgü bir iletişim panosunu anında oluşturan bir uygulamadır. Örneğin, bir çocuk parkta oynarken uygulamaya parkın fotoğrafı yüklendiğinde, yapay zekâ analiz yaparak parkla ilişkili olabilecek "kaydırak", "salıncak", "oyun", "eve gitmek" gibi sözcük ve ifadeleri tespit etmekte ve bunları içeren bir sembol setini derhal kullanıcının cihazında görüntülemektedir. Bu sayede kullanıcı, o anki duruma uygun kelimelere hızla erişebilmekte ve iletişime geçebilmek için uzun uzun arama yapmasına gerek kalmamaktadır. QuickPic AAC sisteminin arka planında, doğal dil işleme ve büyük dil modelleri gibi gelişmiş YZ bileşenleri kullanılmaktadır. Yu ve arkadaşları (2024) bu sistemin geliştirilmesi sırasında, dil modeli olarak GPT-3.5 altyapısını entegre etmişler ve AAC için özel olarak eğitilmiş bir NLG-AAC algoritması ile karşılaştırmalı testler yapmışlardır. Çalışmanın sonuçları, GPT-3.5 tabanlı modelin, belirli bir fotoğraf için ürettiği kelime önerilerinin ilgili ve yararlı olma bakımından özel amaçlı algoritmadan daha isabetli olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, GPT-3.5 algoritması, kullanıcıya sunulan sözcüklerin daha büyük bir kısmının gerçekten gerekli ve bağlama uygun olmasını sağlamıştır. Bu sistemin klinik uzmanlar tarafından değerlendirilmesi de oldukça olumludur: QuickPic AAC uygulamasını deneyen dil ve konuşma terapistleri, uygulamanın genel kullanılabilirlik ve fayda düzeyine ilişkin yüksek memnuniyet bildirmişlerdir (Yu vd., 2024). Bu bulgu, yapay zekâ destekli sistemlerin pratik uygulayıcılar tarafından benimsenme potansiyeline işaret etmektedir.

QuickPic AAC, yapay zekânın AAC alanına neler katabileceğine dair çarpıcı bir örnek teşkil ederken, mevcut YZ uygulamaları bununla sınırlı değildir. YZ, AAC sistemlerine pek çok farklı biçimde entegre edilebilir ve farklı iletişim süreçlerinde kullanıcıya destek olabilir. Bu uygulamalardan bazıları şunlardır:

- Sözcük Tahmini ve Tamamlama: Geleneksel metin tabanlı AAC cihazlarında bulunan kelime tahmin özelliği, günümüzde yapay öğrenme algoritmalarıyla daha da geliştirilmiştir. Kullanıcının önceki yazdıklarına ve bağlama dayalı olarak bir sonraki sözcüğü tahmin eden akıllı klavyeler, ileti mesajının daha hızlı oluşturulmasını sağlar. Örneğin, kullanıcı "ben su " yazdığında sistem "içmek istiyorum" ifadesini önererek cümlenin tamamlanmasına yardımcı olabilir.
- Kişiselleştirilmiş Kelime Önerileri: Makine öğrenimi algoritmaları, bir kullanıcının zaman içinde en sık kullandığı kelime ve ifadeleri öğrenerek, arayüzde bunları öncelikli olarak sunabilir. Örneğin, bir çocuk sık sık "top oynamak" ifadesini kullanıyorsa, sistem bu ifadeyi arka planda öne çıkararak çocuk istediği zaman hızlıca erişmesini mümkün kılar. Bu tür kişiselleştirme, her kullanıcının iletişim panosunun dinamik olarak onun deneyimine uyum sağlaması anlamına gelir (Polat ve Delialioğlu, 2023).
- Konuşma ve Ses Tanıma ile Entegrasyon: Bazı AAC uygulamalarında, kullanıcının kısıtlı da olsa çıkardığı sesler veya sözcük kalıntıları yapay zekâ tarafından tanınarak anlamlandırılabilir. Örneğin, sözel iletişimi tamamen kaybolmamış bir yetişkin, anlaşılmaz şekilde "kah..." dediğinde sistem bunun "kahve" olabileceğini tahmin edip ilgili sembolü önerebilir. Bu sayede kullanıcının az miktardaki sesli çıktısı bile iletişime dahil edilir.
- Görüntü Tanıma ve Nesne Tanımlama: QuickPic örneğinde olduğu gibi, kamera aracılığıyla ortamı algılayıp tanıyan yapay zekâ modelleri, kullanıcının gördüğü nesneleri belirleyerek bunlara ilişkin sembolleri iletişim arayüzüne getirebilir. Örneğin, yemek masasında çekilen bir fotoğraftan "tabak", "kaşık", "yemek" gibi objeleri tanıyıp bunları iletişim seçenekleri olarak sunmak mümkündür. Bu tür bağlamsal farkındalık, kullanıcının algıladığı dünyayı iletişim cihazının da algılaması anlamına gelir.
- Diyalog Yönetimi: İletişim yalnızca tek taraflı istemlerden ibaret değildir; karşılıklı konuşmalarda sırayı alma, sorulara cevap verme gibi beceriler de önem taşır. Yapay zekâ, AAC kullanıcılarına bu alanlarda da destek verebilir. Örneğin, bir sohbet esnasında kullanıcıya yöneltilen basit bir sorunun ("Nasılsın?") sistem tarafından tanınarak, kullanıcı panelinde uygun bir yanıt ifadesinin ("İyiyim, teşekkür ederim") öne çıkarılması, diyaloğun akıcılığına katkı sağlayabilir. Bu alanda yapılan araştırmalar, YZ destekli AAC çözümlerinin iletişimin farklı aşamalarına (başlatma, sürdürme, sonlandırma vb.) yönelik ayrı ayrı stratejiler geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Konadl vd., 2023).

Yapay zekâ tabanlı AAC uygulamalarının ortak hedefi, kullanıcının mümkün olan en hızlı, doğru ve az çabayla iletişim kurmasını sağlamaktır. Geleneksel AAC' de kullanıcı, söylemek istediklerini bir dizi seçenek arasından manüel olarak arayıp bulmak durumundayken, YZ desteği ile sistem kullanıcıdan önce davranarak en muhtemel ihtiyaçlarını önceden kullanıcının önüne getirebilmektedir. Bu da özellikle kompleks iletişim ihtiyaçları olan ve motor becerileri kısıtlı bireyler için büyük bir kazanımdır. Yu ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında ortaya konduğu gibi, yapay zekâ

algoritmaları kullanılarak oluşturulan konuya özgü iletişim panelleri, bir uzmanın dahi tek tek seçip hazırlamasıyla kıyaslandığında çok daha hızlı bir şekilde oluşturulabilmekte ve büyük oranda isabetli içerik barındırabilmektedir.

Bununla birlikte, YZ destekli AAC uygulamalarının henüz gelişme aşamasında olduğu ve yaygınlaşması için çözülmesi gereken bazı teknik ve pratik meseleler bulunduğu da belirtilmelidir (Konadl vd., 2023). Örneğin, gelişmiş yapay zekâ modellerinin çoğu yoğun işlem gücü ve internet bağlantısı gerektirebilir; bu da her eğitim ortamında veya düşük gelirli bölgelerde kullanımını zorlaştırabilir. Ayrıca, her ne kadar GPT-3.5 gibi modeller iletişim panoları oluşturmakta başarılı bulunsa da bu modellerin olası hatalı veya alakasız çıktıları tamamen elimine edilmiş değildir. Dolayısıyla, YZ önerilerinin güvenilirliği ve doğruluğu konusu halen dikkat gerektirmektedir.

Etik

Yapay zekâ destekli AAC çözümleri, pek çok yenilik ve kolaylık getirmenin yanı sıra, bazı etik ve pratik zorlukları da beraberinde getirmektedir. Özellikle iletişim gibi hassas bir alanda yapay zekâ kullanımının, kullanıcı ve aileleri açısından güven ve kabul görmesi için çeşitli kaygıların giderilmesi önem taşır.

Yapay zekâ algoritmalarının karar verme süreçleri genellikle şeffaf değildir. Bir AAC cihazının, yüzlerce olası sembol arasından hangilerini kullanıcıya sunacağını belirleyen YZ modeli, bu seçimi hangi iç mantığa göre yaptığı konusunda anlaşılır bir açıklama sunmayabilir. Bu durum hem eğitimciler hem de aileler için güven sorununa yol açabilir; sistemin öngörülemez veya açıklanamaz biçimde davranması endişe yaratabilir. Örneğin, sistem beklenmedik bir şekilde alakasız ya da uygunsuz bir kelime önerdiğinde, bu hatanın neden kaynaklandığını anlamak güç olabilir. Bu nedenle, YZ tabanlı AAC tasarımında şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin gözetilmesi önerilmektedir. Araştırmacılar, mümkün olduğunca bu algoritmaların karar mekanizmalarını açıklayabilir kılmayı veya en azından çıktıları konusunda kullanıcılara kontrol imkânı tanımayı tartışmaktadır (Iyer vd., 2025).

Bir diğer önemli mesele, önyargı problemidir. Yapay zekâ sistemleri, eğitildikleri veri setlerindeki önyargıları yansıtma potansiyeline sahiptir (Pulivarthy ve Whig, 2024; Verma vd., 2024). Eğer bir dil modeli, iletişim senaryolarına dair kısıtlı veya tek tip verilerle eğitilmişse, önerdiği kelime ve cümlelerde kültürel, cinsiyetle ilgili veya bireysel farklılıkları gözetemeyebilir. Örneğin, çoğunlukla belirli bir kültüre ait veriyle eğitilen bir model, farklı kültürden bir çocuğun yaşamına uymayan ifadeler önerebilir veya belli kalıpları dayatabilir. Bu tür durumlar hem iletişim etkililiğini düşürebilir hem de kullanıcının kimlik ve tercihleriyle uyumsuz mesajlara neden olabilir. Dolayısıyla, YZ destekli AAC sistemlerinin geliştirilmesinde kapsayıcı ve çeşitli veri kullanımı büyük önem taşır. Ayrıca geliştiriciler, olası önyargılı çıktıları tespit edip filtreleyecek önlemler üzerine de çalışmalıdır.

Mahremiyet ve gizlilik, yapay zekâ uygulamalarının eğitim ve sağlık alanında kullanımında her zaman gündemde olan bir konudur. AAC cihazları, kullanıcıya dair pek çok özel veriyi işleyebilir: fotoğraflar, ses kayıtları, kişisel iletişim geçmişi vb. Bu verilerin işlenmesi ve saklanması sırasında kullanıcının mahremiyetinin korunması esastır. Örneğin, QuickPic AAC gibi bir uygulama, kullanıcının bulunduğu ortamın fotoğrafını sunuculara gönderip analiz ediyorsa, bu görüntünün güvenliği ve izinsiz paylaşılmaması kritik bir konudur. Benzer şekilde, kullanıcının sıklıkla ilettiği mesajların kaydedilmesi,

onun özel hayatına dair hassas bilgiler barındırabilir. Bu nedenle, YZ destekli AAC çözümlerinde veri güvenliği ve gizlilik protokollerinin titizlikle uygulanması gereklidir. Kullanıcıların ve ailelerin, sistemin hangi verileri topladığı ve nasıl kullandığı konusunda bilgilendirilmesi ve rızalarının alınması etik bir yükümlülüktür.

Kullanıcı Görüşleri

Yeni bir teknolojinin başarısı, hedef kitle tarafından kabul görmesine ve etkin biçimde kullanılabilmesine bağlıdır. Yapay zekâ destekli AAC sistemleri için hedef kitle yalnızca otizmli bireyler değil, aynı zamanda bu bireylerle çalışan öğretmenler, terapistler ve ebeveynlerdir. Dolayısıyla, bu paydaşların teknolojiye yönelik tutumları ve deneyimleri önem taşır.

Yapılan çalışmalar, eğitimcilerin ve terapistlerin genel olarak teknolojik AAC araçlarına olumlu yaklaştığını göstermektedir. Örneğin, özel eğitim öğretmenlerinin tablet tabanlı AAC cihazlarına bakışı incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun iPad gibi cihazların iletişimi geliştirmede faydalı olduğunu düşündüğü rapor edilmiştir (Alzrayer, 2024). Öğretmenler, bu cihazların öğrencilerin dikkatini çekme, motive etme ve bağımsız iletişim girişimlerini artırma potansiyelini vurgulamışlardır. Nitekim Polat ve Delialioğlu'nun (2023) bir çalışmasında, öğretmenler otizmli çocukların çoğunun günlük hayatlarında mobil cihazları ilgiyle kullandıkları ve bu nedenle iletişim amaçlı uygulamalara da yatkın olabilecekleri gözlenmiştir. Özellikle oyun oynamaya meraklı çocukların, AAC uygulamalarını da oyun benzeri etkileşimler içerdiğinde benimsediği ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, teknoloji kullanımına ilişkin bazı pratik engeller de dile getirilmiştir. Alzrayer (2024), öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, en önemli güçlüklerden birinin öğrencilerin iPad'i salt bir eğlence aracı olarak görmesi olduğunu aktarmıştır. Bazı öğrenciler, iletişim uygulamasını kullanmak yerine cihazda video izlemek veya oyun oynamak istemekte, bu da eğitimciler için bir zorluk oluşturmaktadır. Bu durum, teknolojik cihazların hem eğitsel hem eğlence amaçlı kullanımının sınırlarını belirleme ve çocuğa cihazı iletişim için kullanma alışkanlığını kazandırma gerekliliğine işaret etmektedir. Bu engeli aşmak için öğretmenler, cihazın belirli zaman dilimlerinde yalnızca iletişim uygulaması ile kullanılmasını sağlama, oyun ve eğlence içeriklerini geçici olarak kısıtlama gibi stratejiler uygulayabilmektedir.

Kullanıcı deneyimini iyileştirmek adına, teknolojik AAC uygulamalarının tasarım özellikleri de kritik önemdedir. Polat ve Delialioğlu (2023), otizmli bireyler için AAC uygulamalarının tasarımına yönelik gerçekleştirdikleri bir çalışmada, alan uzmanlarından ve öğretmenlerden gelen geri bildirimler ışığında birkaç temel tasarım ilkesinin altını çizmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre etkili bir AAC uygulamasında bulunması gereken başlıca özellikler şunlardır:

- Kişiselleştirilebilirlik: Uygulama, her bir bireyin özel ihtiyaç ve tercihlerine göre uyarlanabilmelidir. Sembollerin türü, sayısı, dil seçeneği gibi unsurlar esnek olmalı; kullanıcıya özel içerik ekleme imkânı sunulmalıdır.
- Basit ve Sade Arayüz: Otizmli bireylerin görsel karmaşadan etkilenebileceği göz önünde bulundurularak, arayüz mümkün olduğunca temiz ve düzenli tasarlanmalıdır. Gereksiz dikkat dağıtıcı unsurlar olmamalı, önemli düğmeler ve semboller belirgin şekilde sunulmalıdır.

- Hiyerarşik Görsel Düzen: Özellikle kelime dağarcığı genişledikçe, sembollerin kategoriler halinde hiyerarşik bir yapıda sunulması kullanım kolaylığı sağlar. Örneğin, "yemekler" kategorisine tıklandığında alt kategoriler veya ilgili öğeler açılmalıdır. Bu sayede kullanıcı aradığını daha hızlı bulur.
- Tepkisel ve Hızlı Çalışma: Uygulamanın dokunma ve komutlara gecikme olmaksızın yanıt vermesi önemlidir. Yavaş yüklenen veya takılan bir uygulama, kullanıcıyı hayal kırıklığına uğratabilir ve iletişim girişimini sekteye uğratabilir.
- Yardım ve Yönergeler: Uygulama içerisinde, hem kullanıcı hem de bakım verenler için anlaşılır yardım menüleri veya yönlendirmeler bulunmalıdır. Özellikle ilk kullanımda, hangi sembolün nerede olduğu veya nasıl ekleneceği gibi konularda yol gösterici bilgiler sunulmalıdır.
- Ebeveyn/Uzman Kontrolü: Uygulamanın bir yönetici modu veya ebeveyn kontrol paneli olmalıdır. Bu sayede ebeveynler veya terapistler, uygulamanın içeriğini düzenleyebilir, çocuğun hangi özelliklere erişeceğini belirleyebilir ve kullanım verilerini izleyebilir.

Belirlenen bu tasarım ilkeleri, aslında bir bütün olarak hem geleneksel AAC deneyiminden hem de otizmli bireylerin teknoloji kullanım özelliklerinden süzülmüştür. Özellikle sade arayüz ve görsel hiyerarşi gibi noktalar, otizmli bireylerin algısal ve bilişsel profillerine uygunluğu sağlamayı hedeflerken; kişiselleştirme ve ebeveyn kontrolü gibi unsurlar, her bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik ve güvenlik sağlamaktadır (Polat ve Delialioğlu, 2023). Bu tür kullanıcı odaklı tasarım prensiplerinin, yapay zekâ destekli sistemlere entegre edilmesi de büyük önem taşır. Bir YZ algoritması ne kadar akıllı olursa olsun, eğer uygulamanın arayüzü çocuk için karmaşıksa veya ailelerin denetimi dışında çalışıyorsa, pratikte kabul görmesi zorlaşacaktır.

Yapay zekâ destekli AAC çözümlerine ilişkin bir diğer olumlu bulgu ise klinisyenlerin geri bildirimleridir. QuickPic AAC uygulamasını değerlendiren konuşma terapistleri, uygulamanın sezgisel oluşunu ve zamandan tasarruf ettirici yanını övgüyle karşılamışlardır. Terapistler, özellikle her yeni etkinlik için manuel olarak iletişim panosu hazırlama yükünün YZ sayesinde hafiflemesinin, kendilerine ve ailelere büyük kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir (Yu vd., 2024). Bu gibi görüşler, teknolojinin klinik ortamlarda benimsenmesi açısından kritik olup, gelecekte benzer YZ destekli araçların geliştirilmesinde rehberlik edici olacaktır.

Klinik ve Eğitim Ortamlarındaki Uyarlamalar

Yapay zekâ tabanlı AAC çözümlerinin vaat ettikleri faydaları gerçek anlamda gösterebilmesi için bunların gerçek yaşam ortamlarında etkili biçimde uygulanabilmesi gerekmektedir. Otizmli bireylerle iletişim çalışmaları genellikle iki ana ortamda yürütülür: eğitim ortamları (okul, özel eğitim sınıfı vb.) ve klinik ortamlar (rehabilitasyon merkezlerindeki terapi seansları, dil ve konuşma merkezleri vb.). Her iki ortamın dinamikleri farklı olsa da yapay zekâ destekli AAC uygulamalarının buralarda kullanımına dair ilk gözlemler ve araştırma sonuçları umut vericidir.

Özel eğitim sınıflarında teknolojik AAC kullanımına ilişkin çalışmalar, bu araçların öğrencilerin akademik katılımını ve iletişim inisiyatiflerini artırdığını bildirmektedir. Öğretmenler, sınıf içinde bir tablet tabanlı AAC uygulaması kullanıldığında, konuşma zorluğu yaşayan öğrencilerin derse katılma

oranlarının yükseldiğini ve akranlarıyla daha fazla etkileşime girdiklerini not etmişlerdir. Örneğin, bir matematik dersi sırasında soruya sözlü cevap veremeyen bir öğrenci, AAC cihazındaki uygun sembole dokunarak cevabını iletebilmekte ve bu sayede sınıf etkinliğine dahil olabilmektedir. Bu tür uygulamalar, otizmli öğrencinin pasif kalmasını engelleyip aktif katılımını sağladığı için eğitimciler tarafından değerli bulunmuştur (Alzrayer, 2024).

Klinik ortamlarda, yapay zekâ destekli AAC çözümleri terapistlerin değerlendirme ve müdahale süreçlerini zenginleştirebilir. Örneğin, bir dil ve konuşma terapisti, danışanı ile oyun oynarken QuickPic AAC'yi kullanarak oyunun fotoğrafını çekip anında ilgili kelimeleri çıkarabilir ve çocuğa sunabilir. Bu sayede, terapi seansında o ana kadar planlanmamış ancak çocuğun ilgisini çeken yeni bir materyal (örneğin yeni bir oyuncak) ortaya çıktığında bile, terapist hızlıca ilgili sözcük ve ifadeleri iletişim için erişilebilir kılabilir. Yu ve arkadaşlarının (2024) belirttiği üzere, QuickPic AAC uygulamasının klinik pratiğe entegrasyonu bu açıdan büyük bir esneklik sağlayabilir ve terapistin her duruma uygun materyal hazırlama zorunluluğunu azaltarak süreci hızlandırabilir. Nitekim, söz konusu çalışmanın bulguları "QuickPic AAC'nin klinik pratikte uygulanmasının daha fazla araştırılması gerektiğini ve konuya özgü iletişim panellerinin anında destek olarak kullanılabileceğini" ortaya koymaktadır. Bu da, klinisyenler arasında bu tip uygulamalara yönelik bir ilgiyi ve bunların pratikte işe yarayacağına dair güveni yansıtmaktadır.

Yapay zekâ destekli AAC çözümlerinin sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirirken, mevcut araştırmaların henüz sınırlı sayıda pilot uygulamaya dayandığını göz önünde bulundurmak gerekir. Konadl ve arkadaşlarının (2023) literatür taramasında vurguladığı gibi, akademik literatürde YZ ve AAC kesişiminde çeşitli projeler ve prototipler tanımlanmış olsa da, bunların yaygın saha uygulaması henüz düşük düzeydedir. Bunun bir nedeni, bu teknolojilerin henüz geliştirilme ve test edilme aşamasında oluşudur; bir diğer nedeni ise eğitim ve sağlık sistemlerinin yeni teknolojileri benimseme hızının kısıtlı olabilmesidir. Örneğin, bir özel eğitim okulunun, mevcut AAC cihazlarına ek olarak deneysel bir YZ uygulamasını müfredatına dâhil etmesi zaman alabilir veya idari engellere takılabilir. Benzer şekilde, terapistler açısından da, alışılmış yöntemler dışında bir YZ aracını seanslarına katmak için ek eğitim ve hazırlık gerekebilmektedir.

Bununla birlikte, literatürdeki bulguların hizmet verdiği yön, bu engellerin aşılabilir olduğudur. Öğretmen ve terapistlerin teknolojik yeniliklere karşı olumlu tutumları (Alzrayer, 2024; Yu vd., 2024), uygun eğitim ve destek sağlandığı takdirde YZ destekli AAC araçlarının sınıflara ve kliniklere sorunsuz entegre edilebileceğini göstermektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretmenler, cihazların kurulumu ve kullanımı konusunda kısa bir eğitim aldıktan sonra sınıf ortamında AAC uygulamalarını rahatlıkla kullanabildiklerini ifade etmişlerdir (Polat ve Delialioğlu, 2023). Bu durum, kullanıcı dostu tasarımın ve eğitim programlarının önemine dikkat çeker. Eğer bir yapay zekâ destekli AAC uygulaması kolay anlaşılır bir arayüze sahipse ve uygulayıcılara başlangıçta yeterli rehberlik sunulursa, gerçek ortamda kullanılmasının önünde ciddi bir engel kalmayacaktır.

Yapay zekâ tabanlı AAC uygulamalarının klinik ve eğitim ortamlarındaki bir diğer potansiyel avantajı da veri toplama ve izleme imkânıdır. Dijital sistemler, kullanıcının yaptığı seçimleri, hangi sembolleri ne sıklıkla kullandığını, zaman içindeki ilerlemeyi otomatik olarak kaydedebilir. Bu bilgiler, öğretmen ve terapistlere kullanıcının gelişimini objektif verilerle izleme fırsatı sunar. Örneğin, bir öğrenci ilk başlarda sadece tek kelimelik talepler iletirken, aylar içinde iki kelimelik ifadelere geçiş

yapmışsa, sistemdeki kullanım kayıtları bu ilerlemeyi nicel olarak ortaya koyabilir. Bu da eğitim planlarının ve terapi hedeflerinin güncellenmesine ışık tutar. Bazı yapay zekâ destekli platformlar, bu verileri analiz ederek uygulayıcıya geri bildirim de sağlayabilir; örneğin, "öğrenci son dönemde renklerle ilgili kelimeleri daha sık kullanıyor, bu alanda dil becerileri artıyor olabilir" gibi öngörüler sunabilir. Bu tür fonksiyonlar literatürde henüz yeni yeni tartışılmakla birlikte, dijital AAC çözümlerinin gelecekte veri odaklı karar destek araçlarına dönüşme potansiyeli bulunmaktadır (Aliu, 2023).

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli AAC çözümlerinin gerçek hayat uygulamalarına dair ilk kanıtlar oldukça cesaret vericidir. Gerek sınıf ortamında öğrencilerin iletişime katılımını artırma, gerek terapi ortamında süreci hızlandırma ve zenginleştirme anlamında önemli katkılar sağlanabileceği görülmektedir. Elbette, bu yeniliklerin sürdürülebilir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin, terapistlerin ve ailelerin teknolojiyi benimsemeleri ve gerektiğinde destek alabilmeleri şarttır. Ayrıca cihaz ve uygulamaların teknik altyapısının okul ve merkezlerin imkanlarıyla uyumlu olması (örneğin internet gereksinimi, çoklu dil desteği, teknik servis vb.) gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında, yapay zekâ destekli AAC'nin otizmli bireylerin günlük yaşamında yaygınlaşarak onların iletişim engellerini daha da azaltması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, yapay zekâ destekli artırıcı ve alternatif iletişim (AAC) çözümlerine ilişkin güncel araştırmaları inceleyen bir literatür taramasıdır. Çalışmada amaç, ilgili alandaki gelişmeleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek ve otizmli bireylerin iletişim becerilerine yönelik katkılarını tartışmaktır. Bu doğrultuda, son on yıl içerisinde yayımlanmış Türkçe ve İngilizce akademik kaynaklara ulaşılmıştır. Kaynaklara erişimde Google Scholar, Scopus ve Web of Science, ERIC gibi veri tabanları ile ilgili dergilerin çevrim içi arşivlerinden yararlanılmış; “augmentative and alternative communication (AAC)”, “autism spectrum disorder”, “artificial intelligence” ve “communication” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, betimleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımla sunulmuştur.

BULGULAR

Bu derleme kapsamında ele alınan çalışmalar, yapay zekâ destekli AAC çözümlerinin otizmli bireylerin iletişiminde kayda değer katkılar sunabileceğini ortaya koymaktadır. Bulgulara genel olarak bakıldığında:

- AAC'nin Temel Katkısı: Öncelikle, geleneksel AAC yaklaşımlarının dahi OSB'li bireylerin iletişim kapasitelerini önemli ölçüde arttırdığı bir kez daha doğrulanmıştır. PECS, işaret dili, konuşma üreten cihazlar gibi araçların kullanımı, konuşma becerisi sınırlı bireylerin istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerini, sosyal etkileşime girebilmelerini sağlamaktadır (Frolli vd., 2024; Syriopoulou-Delli ve Gkiolnta, 2022). AAC kullanımı, iletişim becerilerindeki artışın yanı sıra bazı bireylerde sınırlı da olsa konuşma gelişimini desteklemekte (White vd., 2021) ve problem davranışların azalmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle AAC, otizmli bireylerin eğitim ve terapi programlarının vazgeçilmez bir parçası olmayı sürdürmelidir.
- Yapay Zekânın Getirdiği Yenilikler: YZ entegrasyonu, AAC cihaz ve uygulamalarına yeni bir boyut kazandırmıştır. QuickPic AAC örneğinde görüldüğü gibi, yapay zekâ kullanarak içerik yaratma özelliği, kullanıcıya sunulan iletişim seçeneklerini büyük ölçüde

zenginleştirmekte ve gerçek zamanlı uyarlama imkânı sunmaktadır (Yu vd., 2024). Bu sayede, otizmli bireylerin yalnızca önceden programlanmış kalıplarla sınırlı kalmadan, anlık durum ve deneyimlerini de dile getirebilmeleri kolaylaşmaktadır. Ayrıca yapay zekâ, her kullanıcının bireysel dil profiline uyum sağlayarak en uygun sözcükleri önceliklendirme, yanlış kullanımları düzeltme gibi akıllı işlevler de görebilir. Örneğin sistem, bir çocuğun sürekli "su" yerine "bu" dediğini öğrenirse, iletişim panosunda "su" kelimesini daha belirgin hale getirerek çocuğun doğru kelimeyi seçmesine yardım edebilir. Bu tür kişiselleştirilmiş destekler, YZ algoritmalarının öğrenme kapasitesi sayesinde mümkün olmaktadır.

- Kullanıcı Deneyimi ve Kabulü: İncelenen çalışmalar, yapay zekâ destekli AAC araçlarının hem profesyoneller hem de kullanıcılar tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öğretmenler ve terapistler, bu araçların sunduğu hız ve verimlilikten memnun kalmış; bunların öğrencilerinin iletişimini kolaylaştırdığına dair geri bildirimler vermişlerdir (Alzrayer, 2024; Yu vd., 2024). Bununla birlikte, teknoloji kullanımına ilişkin bazı pratik zorluklar da dile getirilmiştir. Özellikle cihazların öğrenciler tarafından oyun aracı olarak görülmesi, dikkat dağıtıcı olabilmesi gibi konular, uygun yönetim stratejileri geliştirilmesini gerektirmektedir (Alzrayer, 2024). Bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun yalnızca cihazı sağlamakla bitmediğini, aynı zamanda kullanım kültürü oluşturmanın da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimcilerin, ailelerin ve öğrencilerin bu cihazları doğru amaçla ve dengeli bir şekilde kullanma alışkanlığı kazanması zaman alabilir; dolayısıyla sabır ve rehberlik gerekebilir.
- Etik ve Güvenlik Meseleleri: Yapay zekâ destekli sistemler her ne kadar teknik olarak etkileyici olsa da, iletişim gibi kişisel bir alanda kullanılmaları çeşitli etik soruları gündeme getirmektedir. İncelenen kaynaklar, özellikle önyargı, şeffaflık ve mahremiyet konularına dikkat çekmektedir. Örneğin, yapay zekâ önerilerinin tutarlılığı ve tarafsızlığı, kullanıcıya sunulan iletişim içeriğinin güvenilirliğini belirleyecektir. Eğer sistem belli kalıplara saplanıp kullanıcıyı hep aynı tür ifadeleri kullanmaya yönlendirirse, iletişim gelişimini sınırlayabilir. Ya da bir veri güvenliği açığı, kullanıcıya dair özel bilgilerin sızmasına yol açabilir. Bu nedenle, YZ tabanlı AAC çözümlerinin geliştirilmesinde etik tasarım ilkelerine uyulması, kapsamlı testler yapılması ve gerekirse düzenleyici denetimlerin olması önemli olacaktır.
- Araştırma Boşlukları ve Gelecek Çalışmalar: Derlemenin ortaya koyduğu bir diğer nokta, bu alandaki araştırmaların henüz başlangıç aşamasında olduğudur. QuickPic AAC veya benzeri birkaç örnek dışında, yapay zekâ destekli AAC çözümlerinin uzun vadeli etkilerini, farklı yaş ve işlev düzeylerindeki otizmli bireylerdeki sonuçlarını ele alan geniş kapsamlı araştırmalar mevcut değildir. Örneğin, yapay zekâ desteğinin sözel dil gelişimine etkisi ya da sosyal becerilere dolaylı katkısı gibi konular belirsizliğini korumaktadır. Ayrıca, mevcut çalışmalar daha çok tekil iletişim eylemlerine (örneğin istek bildirme) odaklanırken, yapay zekânın karşılıklı diyalog, duygusal ifade veya spontane iletişim başlatma üzerindeki rolü gibi alanlar keşfedilmeyi beklemektedir. Gelecekte, daha geniş örneklemli ve kontrollü çalışmalarla bu teknolojilerin farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Buna ek olarak, yapay zekâ destekli AAC kullanımının aile rutinlerine entegrasyonu, ev ortamındaki etkileri, kültürler arası geçerliliği gibi pratik açılardan da çalışmalar yapılması yerinde olacaktır.

Genel olarak tartışmak gerekirse, yapay zekâ ile zenginleştirilmiş AAC çözümleri, otizm spektrum bozukluğu alanında son dönemdeki en yenilikçi gelişmelerden birini temsil etmektedir. Bu derlemede incelenen bulgular, doğru tasarlandığı ve uygulandığı takdirde, bu tür teknolojilerin otizmli bireylerin iletişim becerilerinde çarpıcı iyileşmelere yol açabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, teknolojik yeniliklerin eğitsel ve klinik bağlamda başarıyla hayata geçirilebilmesi için insani faktörlerin, eğitim süreçlerinin ve etik ilkelerin göz ardı edilmemesi gerektiği de net biçimde anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, yapay zekâ destekli bir AAC cihazı ne kadar gelişmiş olursa olsun, onu kullanacak olan çocuk, onu öğretecek olan uzman ve onu destekleyecek olan ailenin işbirliği ve adaptasyonu olmaksızın beklenen faydayı sağlamayacaktır. Bu nedenle, teknolojik ilerleme ile insani dokunuşun bir arada gitmesi, bu alanın geleceği açısından belirleyici olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Otizmli bireylerin iletişim engellerini azaltmaya yönelik çabalar, AAC alanında uzun yıllardır önemli kazanımlarla sürdürülmektedir. Son dönemde yapay zekâ teknolojilerinin bu alana entegre olmasıyla birlikte, geleneksel yöntemlerin ötesine geçen, daha uyarlanabilir ve akıllı iletişim çözümleri ortaya çıkmıştır. Bu derleme kapsamında incelenen literatür, yapay zekâ destekli AAC uygulamalarının otizmli bireylerin iletişim becerilerine olumlu ve anlamlı katkılar sunma potansiyelini ortaya koymaktadır. QuickPic AAC gibi örneklerde görüldüğü üzere, yapay zekâ kullanımı doğru bağlamda uygulandığında iletişim sürecini hızlandırmakta, zenginleştirmekte ve kullanıcı için daha etkileşimli bir deneyim yaratmaktadır (Yu vd., 2024). Hem eğitim ortamlarında hem de terapi seanslarında elde edilen ilk bulgular, bu teknolojilerin öğrencilerin ve danışanların iletişim girişimlerini artırdığını, etkileşimleri kolaylaştırdığını işaret etmektedir (Alzrayer, 2024; Yu vd., 2024).

Ancak, tüm bu umut vaat eden gelişmelere rağmen, yapay zekâ destekli AAC çözümlerinin yaygın ve etkin biçimde hayata geçebilmesi için aşılması gereken adımlar olduğu unutulmamalıdır. Özellikle cihaz ve yazılımların kullanıcı dostu bir şekilde tasarlanması, kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi gerekmektedir (Polat ve Delialioğlu, 2023). Ayrıca, eğitimcilerin ve terapistlerin bu yeni araçları en verimli biçimde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler ve rehber materyaller ile desteklenmeleri önem arz etmektedir. Ailelerin de sürece aktif katılımı sağlanmalı; evde ve okulda tutarlı kullanım için işbirliği yapılmalıdır.

Etik ve mahremiyet boyutunda, yapay zekâ uygulamalarının güvenilirlik kazanması kullanıcıların onlara duyduğu güvene bağlı olacaktır. Bu nedenle geliştiriciler ve araştırmacılar, verilerin gizliliği, algoritmaların açıklanabilirliği ve çıktıların tarafsızlığı konularına azami özen göstermelidir. Kullanıcı geri bildirimlerinin sürekli toplanması ve sistemlerin bu geri bildirimlere göre güncellenmesi, teknolojinin insan odaklı kalmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli AAC çözümleri, otizmli bireylerin dünyasında yeni bir çağın habercisidir. İletişimin en temel insan hakkı olduğu gerçeğinden hareketle, bu teknolojiler doğru yönlendirildiğinde otizmli bireylerin kendilerini ifade etme özgürlüklerini genişletecek, sosyal katılımlarını artıracak ve bağımsızlıklarını pekiştirecektir. Gelecekte daha kapsamlı araştırmalar, disiplinler arası işbirlikleri ve kullanıcı odaklı yaklaşımlarla bu alandaki ilerlemenin hızlanacağı ve yapay zekâ ile desteklenmiş AAC'nin otizmli bireylerin hayatında standart bir araç haline geleceği

öngörülmektedir. Bu süreçte, teknolojinin olanakları ile insani değerleri birleştiren bir perspektifle hareket etmek, en doğru ve sürdürülebilir sonuçları beraberinde getirecektir.

KAYNAKLAR

Al-Ghurair, N., Alnaqi, G., & Abu Doush, I. (2021). An AAC tablet application for children with language impairment. *The Journal of Engineering Research*, *9*(2). https://doi.org/10.36909/JER.V9I2.9201

Aliu, T. V. (2023). Artificial intelligence in special education: a literature review. *Systemic Analytics, 2*(2), 188-199. https://doi.org/10.31181/sa22202424

Alzrayer, N. M. (2024). Teachers' perspectives toward tablet-based augmentative and alternative communication (AAC) devices. *International Education Studies, 17*(4), 51-61. https://doi.org/10.5539/ies.v17n4p51

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Aydın, O., & Diken, İ. H. (2020). Studies comparing augmentative and alternative communication systems (AAC) applications for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55*(2), 119–141.

Caron, J., Light, J., & Drager, K. D. R. (2016). Operational demands of AAC mobile technology applications on programming vocabulary and engagement during professional and child ınteractions. *Augmentative and Alternative Communication*, *32*(1), 12–24. https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1126636

Chan, G. B. C. (2014). *The effects of gestures and pictures on word acquisition and use in children with autism spectrum disorders*. https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/23169/

Frolli, A., Ciotola, S., Esposito, C., Fraschetti, S., Ricci, M. C., Cerciello, F., & Russo, M. G. (2022). AAC and autism: Manual signs and PECS, a comparison. Behavioral Sciences, 12(10), 359. https://doi.org/10.3390/bs12100359

Iyer, V., Manshad, M. S., & Brannon, D. (2025). A Value-Based Approach to AI Ethics: Accountability, Transparency, Explainability, and Usability. *Mercados y Negocios*, *26*(54), 3–12. https://doi.org/10.32870/myn.vi54.7815

Kanadlı, A., & Genç Tosun, D. (2024). The effect of the Picture Exchange Communication System on İndividuals with autism spectrum disorder. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–17. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1411435

Kasthuri, G. R., Ramanathan, P., Murthy, H. A., Jacob, N., & Prabhakar, A. (2018). Early vocabulary development through picture-based software solutions. *Conference of the International Speech Communication Association*, 1487–1488. https://dblp.uni-trier.de/db/conf/interspeech/interspeech2018.html#KasthuriRMJP18

Konadl, D., Wörner, J., Luttner, L., & Leist, S. (2023). Artificial intelligence in augmentative and alternative communication systems: A literature-based assessment and implications of different conversation phases and contexts. In *Proceedings of the 31st European Conference on Information Systems (ECIS 2023)* (pp. 1-14). AIS.

Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E., & Angley, M. T. (2010). Sensory processing subtypes in autism: association with adaptive behavior. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(1), 112–122. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0840-2

Lorah, E. R., Holyfield, C., Miller, J., Griffen, B., & Lindbloom, C. (2022). A systematic review of research comparing mobile technology speech-generating devices to other AAC modes with individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 34*(3), 401-420. https://doi.org/10.1007/s10882-021-09803-y

Polat, H., & Delialioğlu, Ö. (2023). Design specifications of augmentative and alternative communication apps for individuals with autism spectrum disorder. *International Journal of Technology in Education, 6*(1), 19-36. https://doi.org/10.46328/ijte.396

Pope, L., Light, J., & Laubscher, E. (2024). The Effect of Naturalistic Developmental Behavioral Interventions and Aided AAC on the Language Development of Children on the Autism Spectrum with Minimal Speech: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06382-7

Syriopoulou-Delli, C. K., & Gkiolnta, E. (2022). Effectiveness of different types of augmentative and alternative communication (AAC) in improving communication skills and in enhancing the vocabulary of children with ASD: A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 493–506. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00269-x

Verma, S., Paliwal, N., Yadav, K., & Vashist, P. C. (2024). *Ethical Considerations of Bias and Fairness in AI Models*. 818–823. https://doi.org/10.1109/icdt61202.2024.10489577

Yu, C., Schlosser, R. W., Fontana de Vargas, M., White, L. A., Koul, R., & Shane, H. C. (2024). QuickPic AAC: An AI-based application to enable just-in-time generation of topic-specific displays for persons who are minimally speaking. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(9), 1150. https://doi.org/10.3390/ijerph21091150

White, E. N., Ayres, K. M., Snyder, S. K., Cagliani, R. R., & Ledford, J. R. (2021). Augmentative and alternative communication and speech production for individuals with ASD: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(12), 4336-4350. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2

Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics, 131*(4), 1128-1134. https://doi.org/10.1542/peds.2012-2221

STEAM, BİRLİKTE SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR YARIN BAŞARABİLİRİZ

Özge Kabasakal

Öğretmen Yusuf Kardeş İlkokulu
debreli_88@hotmail.com

Yeşim Türkmen Gülle

Bağcılar Bilim ve Sanat Merkezi
turkmen.yesim@yahoo.com

ÖZET

"STEAM, Together We Can Achieve A Sustainable Tomorrow (STEAM, Birlikte Sürdürülebilir Bir Yarın Başarabiliriz) projesi 2024-2025 eğitim-öğretim yılında normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel eğitim öğrencilerinin birlikte çalışmasına yönelik planlanmıştır. Bütüncül ve disiplinler arası bir yaklaşımla STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) temelli etkinliklere katılımları esas alınmıştır. Türkiye'den 10, Romanya'dan 6, Yunanistan 1,Gürcistan 1, Litvanya 1 olmak üzere 19 öğretmenle gerçekleştirilmiş uluslararası bir eTwinning projesidir. Farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin bir arada yer aldığı bu modelde, bireysel farklılıkların zenginlik olarak görülmesi temel alınmıştır. Proje kapsamında, STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) disiplinleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış; bu alanlar arasındaki geleneksel sınırlar kaldırılarak öğrencilerin disiplinler arası düşünme becerileri geliştirilmiştir. Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, gerçek yaşam problemlerine yönelik sürdürülebilir çözümler üretmeye teşvik edilmiştir. Bu süreçte araştırma, sorgulama, iş birliği, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi ön planda tutulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEAM, Sürdürülebilirlik, Kapsayıcılık, Disiplinlerarası

ABSTRACT

The STEAM, Together We Can Achieve A Sustainable Tomorrow (STEAM) project was planned for the 2024-2025 academic year to involve typically developing and special education students working together. A holistic and interdisciplinary approach was adopted, focusing on their participation in STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics)-based activities. This international eTwinning project was carried out with 19 teachers: 10 from Turkey, 6 from Romania, 1 from Greece, 1 from Georgia, and 1 from Lithuania. This model, which combines students with different developmental characteristics, is based on the understanding that individual differences are an asset.The project addressed STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics) disciplines from a holistic perspective, removing traditional boundaries between these fields and developing students' interdisciplinary thinking skills. Students were encouraged to develop sustainable solutions to real-world problems through a project-based learning approach. Throughout this process, the development of 21st-century skills such as research, inquiry, collaboration, problem-solving, and creativity was prioritized.

Keywords: STEAM, Sustainability, Inclusion, Interdisciplinary

GİRİŞ

Çalışmanın amacı, bütüncül ve disiplinlerarası bir yaklaşımla STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) disiplinleri arasındaki ayrımı ortadan kaldırmak ve proje tabanlı bir eğitim yaklaşımıyla bu disiplinler arasında uyumlu bir şekilde tam bir entegrasyon yaratmaktır. Öğrencilerin STEAM temelli etkinliklere ilgilerini artırma ve sürdürülebilirlik konusunda farkındalıklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Normal gelişim gösteren ve özel eğitim öğrencilerinin STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) disiplinlerine ve sürdürülebilir kalkınma konusunda farkındalıkları nedir? Alt problemler:

- Fen ve matematik derslerinin konularına bakış açıları nasıldır?
- Yeni bir şey tasarlama, değiştirme ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Sanat konularına ve görsel sanatlar dersine yönelik görüşleri nedir?
- Sürdürülebilir kavramının alt başlıklarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?
- Problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerine sahipler midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tek gruplu ön test – son test zayıf deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fraenkel & Wallen, 1996). Araştırmada kontrol grubu bulunmamakta; yalnızca uygulama grubuna ön test ve son test uygulanarak müdahale öncesi ve sonrası durumlar karşılaştırılmaktadır. Bu desen, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerini doğrudan gözlemlemeye olanak sağlamaktadır.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürütülen "STEAM, Together We Can Achieve A Sustainable Tomorrow" eTwinning projesine katılan, Türkiye, Romanya, Litvanya, Yunanistan ve Gürcistan ülkelerinden farklı gelişim düzeylerine sahip gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, normal gelişim gösteren ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden oluşan toplam 87 öğrenciden meydana gelmiştir. Bu yönüyle araştırma, kapsayıcı eğitime dayalı uluslararası bir örneklem ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ön test formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin STEAM disiplinlerine olan ilgisi, yaratıcılık ve tasarım becerilerine yönelik görüşleri, sanat ve görsel

sanatlara bakış açıları, sürdürülebilirlik kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri ve farklı gelişim düzeylerine sahip bireylerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaya yöneliktir.

- STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) derslerine karşı ilginizi açıklayınız.
- Yeni bir şey tasarlama, değiştirme ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.
- Sanat konularına ve görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerinizi açıklayınız.
- Sürdürülebilirlik kavramını ve alt başlıklarını açıklayınız.
- Farklı gelişim düzeylerine sahip bireylerle ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.

Son test formu ise 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu formda, öğrencilerin projede yer aldıkları süre boyunca gerçekleştirdikleri STEAM ve sürdürülebilirlik etkinliklerinden ne tür kazanımlar elde ettiklerini açıklamaları istenmiştir.

- STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) derslerine karşı ilginizi açıklayınız.
- Yeni bir şey tasarlama, değiştirme ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.
- Sanat konularına ve görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerinizi açıklayınız.
- Sürdürülebilirlik kavramını ve alt başlıklarını açıklayınız.
- Farklı gelişim düzeylerine sahip bireylerle ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.
- Yapmış olduğunuz STEAM ve sürdürülebilirlik etkinlikleri size neler kazandırdı? Açıklayınız.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrenci yanıtları temalar hâlinde gruplandırılarak, uygulamanın bireysel ve sosyal düzeydeki etkileri yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında Türkiye, Romanya, Litvanya, Yunanistan ve Gürcistan'dan toplam 87 öğrenciye ön test ve son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğrenci yanıtları doğrultusunda aşağıdaki temalar belirlenmiştir:

Tablo 1. Ön Test – Son Test Karşılaştırma Tablosu (n = 87)

Tema	**Ön Test (n)**	**Ön Test (%)**	**Son Test (n)**	**Son Test (%)**
STEAM'e İlgi ve Tutum	53	%61	74	%85
Yaratıcılık ve Tasarım Becerisi	30	%34	63	%72
Sanata ve Görsel Sanatlara İlgi	22	%25	54	%62
Sürdürülebilirlik Bilinci	32	%37	69	%79
Sosyal Katılım ve İşbirliği	18	%21	60	%69
Empati ve Kapsayıcılık	27	%31	57	%66
Dil ve Teknoloji Kullanımı	43	%49	15	%17
Farklı Gelişim Düzeyine Sahip Bireylerle İlgili Görüşler	26	%30	59	%68

STEAM'e İlgi ve Tutum: Ön testte %61 olan oran son testte %85'e yükselmiştir. Bu bulgu, uygulamaların öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarına olan ilgisini artırdığını göstermektedir. Yaratıcılık ve Tasarım Becerisi: %34'ten %72'ye yükselme, öğrencilerin geri dönüşüm, tasarım ve problem çözme etkinlikleri sayesinde yaratıcı düşünme becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Sanata ve Görsel Sanatlara İlgi: %25'ten %62'ye artış, öğrencilerin özellikle proje sürecinde sanat odaklı etkinliklerden keyif aldığını ve sanata yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Sürdürülebilirlik Bilinci: %37'den %79'a çıkan oran, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam farkındalıklarının önemli ölçüde geliştiğini kanıtlamaktadır. Sosyal Katılım ve İşbirliği: %21'den %69'a yükselme, akran işbirliği ve grup çalışmalarının sosyal beceriler üzerinde güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Empati ve Kapsayıcılık: %31'den %66'ya artış, öğrencilerin farklı bireylere karşı empati geliştirdiğini, kapsayıcı davranışları benimsediğini ortaya koymaktadır. Dil ve Teknoloji Kullanımı: Bu tema diğerlerinden farklı olarak %49'dan %17'ye düşüş göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgilerinin azaldığını ya da uygulamalarda daha çok yüz yüze etkileşim ve yaratıcı süreçlere yöneldiklerini düşündürmektedir. Farklı Gelişim Düzeyine Sahip Bireylerle İlgili Görüşler: %30'dan %68'e yükselme, öğrencilerin özel gereksinimli bireyler ile işbirliği yapma, onları kabul etme ve kapsayıcı tutum geliştirme konusunda ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

Proje Etkinlikleri:

Deniz kirliliğine çözüm bulmak için nanorobotlar çalışması

Bitkilerin kurumasını önlemek, sulamayı unutanlar için akıllı saksı etkinliği

Meyve ve sebzelerden doğal boya yapımı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında yürütülen "STEAM, Together We Can Achieve A Sustainable Tomorrow" eTwinning projesi, farklı gelişim düzeyine sahip öğrencilerin birlikte katıldığı uygulamalı STEAM ve sürdürülebilirlik etkinliklerinin, öğrenciler üzerinde hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişim açısından olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında; öğrencilerin STEAM disiplinlerine yönelik ilgilerinde, yaratıcılık ve tasarım becerilerinde, sanata ve görsel sanatlara ilgilerinde, sürdürülebilirlik bilincinde, sosyal katılım ve iş birliği düzeylerinde, empati ve kapsayıcılık tutumlarında anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Özellikle sürdürülebilirlik bilinci, proje süreci sonunda önemli ölçüde yükselmiş ve öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olma yönünde olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, dil ve teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarında farklılaşma olduğunu, bu noktada daha bilinçli ve dengeli kullanım becerilerinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler: Bu tür projelerin daha uzun süreli planlanması önerilir. Katılımcı sayısının artırılması ve yaş gruplarının çeşitlendirilmesi, etkinin genişletilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin proje temelli öğrenme konusunda önceden eğitim almaları, sürecin verimini artırabilir. Öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine çok yönlü katkılar sunduğu için STEAM uygulamalarının okul müfredatında daha geniş yer bulması önerilmektedir. Çevre bilinci ve sorumluluk duygusunun artırılması için sürdürülebilirlik odaklı etkinliklerin farklı derslerle ilişkilendirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Bekereci, Ü. (2022). STEM öğrenme modelinde proje tabanlı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bekereci, Ü., & Hamzaoğlu, E. (2024). STEM eğitiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin bilgilerin kalıcılığına ve STEM'e yönelik tutuma etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2).

Duran, M., & Sarı, K. (2021). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda STEM eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının değerlendirilmesi. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 213–234.

Erdoğan, S. (2020). STEAM ve sanat eğitimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (44), 303–316.

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ TÜRKÇE DERSİ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gözde İLDEM AKKAN

Bağcılar Bilim ve Sanat Merkezi
gozdeildemakkan@gmail.com

Öner AKKAN

Bakırköy Gazi Ortaokulu
onerakkan@gmail.com

ÖZET

Son yıllarda eğitimde kullanımı hızla artmakta olan artırılmış gerçeklik (AG) uygulamaları, öğrenme süreçlerine fayda sağlayan önemli bir teknoloji haline gelmiştir. Bu uygulamalar sürece sunduğu somut örneklerden dolayı geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha verimli bir öğrenme ortamı sağlamakta ve eğitimi zenginleştirmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmanın yanı sıra etkileşimi de önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine artırılmış gerçeklik yöntemini kullanılarak ilgili kazanımları gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi alan 28 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma modeli olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre betimsel istatistik yöntemiyle incelenmiştir. Homojen bir şekilde hazırbulunuşluk farkı en aza indirgenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubuna zıt anlamlı kelimeler düz anlatım yöntemiyle verilmiş, deney grubuna ise aynı kelimeler Web 2.0 Quiver uygulaması ile artırılmış gerçeklik yöntemi kullanılarak verilmiş ve ilgili becerileri kazanmaları beklenmiştir. Hangi yöntemin daha etkili olduğunu ölçebilmek için gruplara aynı zıt anlamlı kelimeler sorularak zıt anlamlarını doğru şekilde eşleştirmeleri istenmiş, ön test ve son test sonuçları hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, AG yönteminin zıt anlamlı kelimelerin öğretilmesinde etkili olduğu, öğrencilerin bu yöntem ile daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. AG uygulamalarından Türkçe öğretiminde daha çok yararlanılmasının fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Dilbilgisi, Quiver, Zıt Anlam.

ABSTRACT

The use of augmented reality (AR) applications in education has increased rapidly in recent years and they have become an important technology that benefits the learning process. These applications provide a more efficient learning environment than traditional teaching methods due to the concrete examples they offer, thereby enhancing education. Using augmented reality applications in educational environments increases students' interest in the subject and significantly increases interaction. In this context, the aim was to achieve the relevant learning outcomes by using AR methods to teach Turkish language topics instead of traditional methods. This study was conducted with 28 remedial education students at a science and art centre in Istanbul during the 2024–25 academic year. The research model used was a pre-test post-test control group experimental design. Descriptive statistical methods were used to analyse the data based on the results of the pre-test and post-test. The experiment and control groups were formed by minimising readiness differences in a homogeneous manner. The control group was given antonyms using plain language, while the experimental group was given the same words using augmented reality with the Web 2.0 Quiver application. They were expected to acquire the relevant skills. To determine the more effective method, both groups were asked to correctly match the same antonyms. The pre-test and post-test results were then calculated and compared. The results of the study showed that the AR method is effective in teaching antonyms and that students learn better with this method. It is anticipated that AR applications will be beneficial in Turkish language teaching.

Keywords: Augmented reality, Grammar, Quiver, Antonyms.

GİRİŞ

21. yüzyılda gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, beraberinde dijital teknolojilerin eğitim öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılmalarını zorunlu kılmıştır. Bu teknolojilerin öğrenme ortamlarında verimli kullanımı, öğrencilerin ihtiyaç ve performanslarına destek verip onlara kişisel öğrenme ortamları sağlamaktadır. Kişiler arası farklılıklar, öğrenme kabiliyetleri ve öğrenme ortamları göz önüne alındığında daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak için eğitimciler teknolojiye başvurmaktadır (Dickinson ve Bass, 2020). Ülkelerin çoğu öğrenme ortamlarını geleneksel yöntemlerden öğrencilerin merkezde yer aldığı aktif öğrenme yöntemlerine doğru değiştirmeye başlamıştır (Yurdabakan, 2011).

Eğitimdeki hızlı teknolojik gelişim, öğretmenleri Web 2. 0 araçlarını daha etkin kullanmaya ve farklı uygulamaları araştırmaya yöneltmektedir. Sosyal yazılımlar olarak adlandırılan Web 2.0 araçları, kullanıcılarının birbirleriyle işbirliği içinde içerik geliştirebildiği, kullanıcılar arasında fikir ve bilgi alışverişini sağlayan ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (Uçak ve Saka, 2022). Web 2.0 teknolojileri ile bilginin daha çok kişiyle paylaşıldığı, üretildiği ve sunulduğu ortamlar oluşturulmaktadır. Web 2.0 uygulamaları, öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında beceriler kazandırırken, aynı zamanda onların kelime dağarcıklarını geliştirip dilbilgisi alanlarında da katkı sağlamaktadır. İlkokullarda giderek daha popüler hale gelen bu uygulamaların öğrenciler yararına kullanılabilmesi için öğretmenlerin mevcut pedagojik becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Blannin, 2015). Öğretmenler öğrenme ortamının bağlamına en uygun dijital araçları seçerek, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için doğru dijital araçları kullanmalıdır (Boulden, Hurt ve Richardson, 2017).

Türkçe öğretiminde teknolojik eğitim araçlarının kullanımı, iletişimsel yaklaşımla dilin işlevsel becerilerine daha kolay ulaştıkları, yapılan çalışmalarla değerlendirilmiştir. Örneğin, Web 2.0 aracı öğrenme surecinde akademik başarıyı perçinlemiştir (Korucu ve Sezer, 2016). Warschauer (2002) teknoloji ile dil eğitiminin arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, teknoloji dil öğrenme için bir araç mıdır yoksa dil öğrenme teknolojiye erişimde bir araç mıdır, konusunda sorgulama yapar. Sonuç olarak, hem dilin hem de teknolojinin birbirini içeren ve birbirinin edinimlerini kolaylaştırıp birey ve toplum gelişimlerinde önemli araçlar olduğunu belirtir. Çünkü teknoloji kullanımı ile dili öğrenen bir birey, yine teknoloji yardımıyla o dilde sunulan farklı birçok dijital bilgiyi de edinebilecektir.

Son yıllarda öğretimde kullanılan dijital teknolojiler arasında artırılmış gerçeklik (AG) sıkça karşımıza çıkmaktadır. AG, kullanıcıların etkileşiminin devam ettiği gerçek dünya görüntüsü üzerine deneyimsel amaçlarla sanal görüntülerin yerleştirildiği, böylece gerçeklik ve sanallığın kaynaşmasıyla gerçek dünyanın zenginleşmesine olanak sağlayan teknolojik ortamlar (Erbaş ve Demirer, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Bu uygulamalar kullanıcıların gerçek dünya hakkındaki algılarını resim, video vb. materyaller ekleyerek zenginleştirmeyi sağlar (Yuen, Yaoyuneyong ve Johnson, 2011).

AG teknolojisinin eğitim öğretim için sunduğu yeni olanaklar zaman içerisinde eğitimcilerin de dikkatini çekmeye başlamıştır (Erbaş ve Demirer, 2015). AG teknolojisi, öğrencilerin fiziksel ortamlar ile etkileşimlerini artırmak ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla, gerçek nesneleri ve bu

nesneler üzerine bindirilebilen sanal bilgilerin birleşimine olanak sağlar (Ke ve Hsu, 2015). Gerçeklikle sanallığın kaynaşmasını sağlayan bu teknolojik ortamlar öğretme ve öğrenme aktivitesinin kalitesini arttırmada yeni olasılıklar doğurmuştur (Nincarean, Ali, Halim ve Rahman, 2013). Wu, Lee, Chang ve Liang (2013) araştırmalarında, AG'nin içeriği üç boyutlu perspektiflerle sunarak görsel öğrenmeye destek olduğu, formal ve informal öğrenme arasında bir köprü kurabildiği ve öğrencileri işbirlikçi öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Dil eğitimi ve beceri öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilecek pek çok AG uygulaması bulunmaktadır (Diegmann, Schmidt-Kraepelin, Van den Eynden ve Basten, 2015).

Literatüre bakıldığında Türkçe öğretiminde AG teknolojisinin kullanımına ilişkin yeterince araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ilkokul düzeyinde zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde AG teknolojisinin kullanımının öğrenci motivasyonunu ve bu kelimeleri doğru eşleştirerek kullanma başarısını etkileyip etkilemeyeceğinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte, dijital çağ çocukları olarak bilinen öğrencilerin derse ilgi ve dikkatlerini çekebilmek için eğitim ortamlarında farklı teknolojilerin işe koşulmasının gerekliliği (Sırakaya ve Seferoğlu, 2016) dikkate alınarak, ilkokul düzeyinde zıt anlamlı kelimelerin öğretimi konusunda AG teknolojisi ile yapılmış bir çalışmanın literatüre, öğretmenlere ve bu alanda araştırma yapan araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerle bu araştırmada AG yönteminin zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde uygulanmasına ve etkilerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmada, AG teknolojilerinden son dönemde disiplinler arası kullanımı yaygınlaşan Quiver uygulamasının, Türkçe dilbilgisi zıt anlamlı kelimelerin öğretimindeki etkisi değerlendirilmiştir. Quiver, artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitime getirdiği pratik uygulamalardan olup özellikle ilkokul ve daha küçük yaş gruplarının 3. Boyut kavramlarını geliştirecek birçok içeriğe de sahip bir uygulamadır. Quiver uygulamasında sisteme yüklü olan hazır boyama şablonları indirilip kullanıcılara verilmektedir. Uygulayıcı grup önce ikili olarak eşleştirilerek bu boyama şablonlarını diledikleri şekilde renklendirmişlerdir. Önceden belirlenmiş olan zıt anlamlı kelime gruplarından temsil ettiklerini bulup uygun sözcükleri yazmaları istenmiştir. Boyanan kağıtlar, akıllı cihazlara indirilen Quiver uygulamasının kamerasına okutularak 3 boyutlu modellere dönüştürülmüştür. Bu çalışmayla Quiver Web 2.0 aracı kullanılarak artırılmış gerçeklik yönteminin zıt anlamlı kelimelerin öğretimindeki etkisi ortaya konulmak istenmiştir. Sonuçlar ışığında Türkçe dersi zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde artırılmış gerçeklik yönteminin etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır (Cohen ve Manion, 1997). Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak öğrencilerin zıt anlamlı kelimeleri öğrenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Deney grubunda artırılmış gerçeklik destekli Web 2.0 aracı Quiver, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitim programına devam eden toplam 28 öğrenci oluşturmuştur. Homojen yapıda oluşturulan deney ve kontrol gruplarında 14'er öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan zıt anlamlı kelime eşleştirme testi kullanılmıştır. Test öncesinde öğrencilerin yaş düzeylerine uygun 20 zıt anlamlı kelime belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubuna uygulama öncesinde ön test yapılmış; ardından ilgili öğretim yöntemleri uygulanmış ve son testler gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubuna ise aynı kelimeler düz anlatım yöntemiyle sunulmuş, öğrencilerden kelimeleri anlamaları ve eşleştirmeleri beklenmiştir. Deney grubuna zıt anlamlı kelimeler Quiver artırılmış gerçeklik uygulaması aracılığıyla öğretilmiştir. Öğrenciler ikili gruplara ayrılarak, önceden belirlenmiş zıt anlamlı kelime gruplarını içeren boyama şablonlarını renklendirmiş; uygun kelimeleri yazarak Quiver uygulaması aracılığıyla bunları üç boyutlu görsellere dönüştürmüşlerdir. Her grup, hazırladığı kelime gruplarını sunuş yoluyla arkadaşlarına tanıtmıştır. Uygulama yardımıyla öğrencilerin soyut durumda bulunan kelimeleri somut halde görmeleri sağlanmıştır. Örneğin; "uzun-kısa", "az-çok" gibi zıt anlamlı kelime grupları, bu uygulama ile üç boyutlu canlandırılarak daha çok etkileşime geçilmesi sağlanmıştır. Uygulama 3'er ders saati sürmüştür. Sonrasında, kontrol ve deney gruplarına son test uygulanarak Quiver Web 2.0 aracının, zıt anlamlı kelimelerin öğretimindeki etkisi belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Ön test sonuçlarına göre kontrol grubundaki 7 öğrenci, deney grubundaki 6 öğrenci kelimeleri doğru eşleştirmiştir. Sonuçlarla, belirlenen zıt anlamlı kelimeleri doğru eşleştirme oranları sırasıyla %50 ve %42 oranlarına karşılık gelmektedir. Uygulama sonrasında yapılan son testler ile Quiver Web 2.0 aracının öğrencilerin zıt anlamlı kelimeleri öğrenme düzeylerine etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Homojen bir şekilde oluşturulan deney ve kontrol gruplarına, yaş seviyelerine uygun olarak belirlenen zıt anlamlı kelimeleri eşleştirme becerisini ölçen ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışma yapılacak deney ve kontrol gruplarını oluştururken öğrenciler rastgele seçilmiş ve aralarında seviye farkının olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın başında belirlenmiş olan zıt anlamlı kelimeleri, ön test sonucunda kontrol grubundaki 7 öğrencinin, deney grubundaki 6 öğrencinin doğru bir şekilde eşleştirdiği görülmüştür (Tablo 1).

Kontrol grubuna zıt anlamlı kelimeler düz anlatım yöntemiyle verilmiş, deney grubuna ise aynı kelimeler Web 2.0 Quiver uygulaması ile artırılmış gerçeklik yöntemi kullanılarak verilmiş ve ilgili becerileri kazanmaları beklenmiştir. Hangi yöntemin daha etkili olduğunu ölçebilmek için gruplara aynı

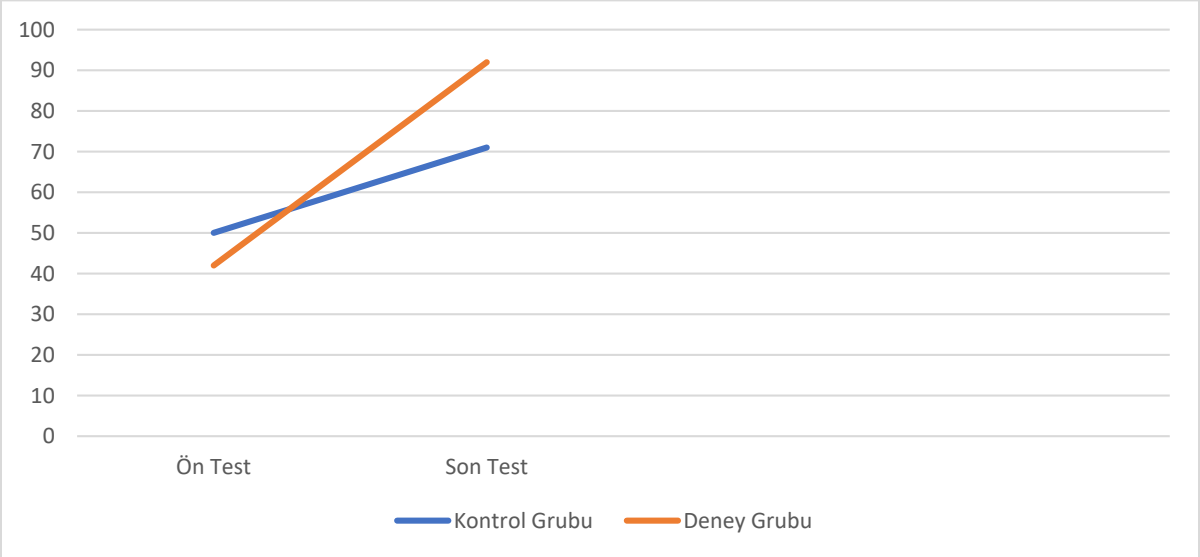
kelimeler sorularak zıt anlamlarını doğru şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Sürecin bitiminde her iki gruba belirlenmiş olan zıt anlamlı kelimeleri içeren son test uygulanmıştır.

Tablo 1. Kontrol ve Deney Gruplarında Doğru Eşleştiren Katılımcı Sayıları

	Ön Test	Son Test	Fark (Son test- Ön test)
Kontrol Grubu	7	10	3
Deney Grubu	6	13	7

Kontrol ve deney grupları arasındaki farklar, yapılan ön test ve son testle belirlenmiştir. Belirlenen zıt anlamlı kelimeleri içeren son testte, kontrol grubundaki 10 katılımcı doğru bir şekilde eşleştirmiş ve ön test ile aradaki fark 3 olarak belirlenmiştir. Deney grubunda ise 13 katılımcı bu kelimeleri doğru bir şekilde eşleştirmiş ve aradaki fark 7 olarak çıkmıştır (Tablo 1). Buradan hareketle, belirlenmiş olan zıt anlamlı kelimeleri doğru eşleştirmede kontrol grubundaki artış oranları %50'den %71'e, deney grubundaki artış ise %42'den %92'ye şeklinde belirlenmiştir (Grafik 1).

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuç Grafiği



Elde edilen veriler doğrultusunda Grafik 1'de görüldüğü üzere ön test ve son test ortalamaları arasında artış olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların ışığında, artırılmış gerçeklik yönteminin zıt anlamlı kelimelerin öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, geleneksel yöntemlere göre artırılmış gerçeklik yönteminin zıt anlamlı kelimelerin öğretilmesinde daha etkili olduğu, öğrencilerin bu yöntem ile daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. Geleneksel yöntemle öğretimin sınırlılıklarının olduğu, etkileşimli materyaller ile öğretimin ise öğrenenin dikkati ve motivasyonunu artırarak öğrenmenin verimliliğini olumlu yönde etkilediği bu uygulamalı çalışmayla görülmüştür. Bu uygulama aynı zamanda öğretmenlere farklı bir yenilikçi araç olanağı sunmuştur.

Son yıllarda eğitimde kullanımı artan artırılmış gerçeklik uygulamaları, gerçek nesneler üzerine sanal nesnelerin eklenmesi teknolojisi ile daha etkin öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu uygulamalardan biri olan Quiver' dan seçilen şablonlar ile zıt anlamlı sözcük çiftlerinin boyanması, mobil cihazlara indirilen program ile okutularak 3 boyutlu hâle dönüştürülmesi ve eşleştirilmesi sağlanmıştır. Uygulamanın, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artırarak iş birliğini desteklediği ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonuçlarla belirlenmiştir. Bu sonuçların ışığında, zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde artırılmış gerçeklik yönteminden de faydalanılması ve dikkate alınması önerilebilir.

Web 2.0 Quiver uygulamasının Türkçe dersi zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde kullanılma yöntemi, farklı konulara da entegre edilebilmesi açısından fikir oluşturabilir. Özellikle soyut ve anlaşılması zor kavramların öğretiminde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yapılarını harekete geçirebilecek öğretim aktivitelerinin oluşturulup kullanılması önem taşıyacaktır. Bu nedenle, artırılmış, gerçeklik uygulamalarından Türkçe öğretiminde daha çok yararlanılmasının fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Bunun yanında, bu uygulamaların sadece Türkçe eğitiminde değil yabancı dil öğretiminde de kullanılabileceği önerilebilir.

KAYNAKLAR

Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school Web 2.0 use. Contemporary Educational Technology, https://doi.org/10.30935/cedtech/6149

Boulden, D, Hurt, J. ve Richardson, M. (2017). Implementing digital tools to support student questioning abilities: A collaborative action research report implementing digital tools to support student questioning abilities. A Collaborative Action Research Report.

Cohen, L. ve Manion, L. (1997). Reseacrh methods in education (4th ed.). Routledge: London and New York.

Dickinson, K. J. ve Bass, B. L. (2020). A systematic review of educational mobile-applications (APPS) for surgery residents: Simulation and beyond. Journal of Surgical Education, 77(5), 1244–1256. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.022

Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Van den Eynden, S. ve Basten, D. (2015): Benefits of augmented reality in educational environments - a systematic literature review. Wirtschaftsinformatik Proceedings, 2015, 103.

Erbaş, Ç. ve Demirer, V. (2015). Eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, B. Akkoyunlu ,A. İşman ve F. Odabaşı (Ed). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015 içinde (7. Bölüm, ss. 131-148). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Ke, F. ve Hsu, Y. C. (2015). Mobile Augmented-Reality Artifact Creation As A Component Of Mobile Computer-Supported Collaborative Learning, The Internet and Higher Education, 26, 33- 41.

Korucu, A., ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 379-3945.

Nincarean, D., Ali, M. B., Halim, N. D. A. ve Rahman, M. H. A. (2013). Mobile Augmented Reality: The potential for education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 103, 657-664.

Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç. Bir eğitlence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. A. İşman, F. Odabaşı Ve B. Akkoyunlu (Ed). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016 içinde (25. Bölüm, ss. 417-438). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Uçak, E., ve Saka, C. (2022) The effect of using web 2.0 tools in the teaching of socio-scientific issues on preservice science teachers. International Journal of Curriculum and Instruction, 14(3), 2679-2710.

Yuen, S., Yaoyuneyong, G. ve Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 4(1), 119-140.

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(1), 51-77.

Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. TESOL quarterly, 36(3), 453-475.

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y. ve Liang, J. C. (2013). Current Status, Opportunities And Challenges Of Augmented Reality In Education, Computers and Education, 62, 41–49.

TÜRKÇE DİL ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ TELAFFUZ VE İLETİŞİM BECERİLERİNDEKİ ROLÜ

Tuğba ŞİMŞEK

Dokuz Eylül Üniversitesi
tugba.simsek@deu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla en çok kullanılan YZ (YZ) tabanlı dil öğrenme araçlarını incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada betimsel analiz yöntemiyle alan yazındaki bulgular değerlendirilmekte ve doküman analizi yöntemi kullanılarak Türkçe öğreniminde sıklıkla tercih edilen ve ulaşılması herkes tarafından kolay olan Duolingo, Busuu, Mondly dil öğrenme araçları detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Bu araçların, telaffuz düzeltme, gerçek zamanlı geri bildirim, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve doğal dil girdisi sağlama gibi özelliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği gibi sonuçlar pek çok çalışmada ele alınarak incelenmektedir. Bu çalışmada özellikle telaffuz odaklı olarak doğru vurgu ve tonlama konuları da ayrıntılı olarak incelenmektedir. Araştırma bulguları, bu YZ araçlarının Türkçe öğreniminde etkin bir rol oynadığını ve kullanıcıların dil becerilerini sistematik bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Çalışma, Türkçe öğretiminde YZ araçlarının pedagojik etkilerini değerlendirmekte, özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik sunduğu olanaklar çerçevesinde detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu araçların daha verimli kullanımı ve etkili öğretim aracına dönüşmesi için öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğrenimi, Telaffuz, İletişim Becerileri, YZ Araçları, Dil Öğrenme Teknolojileri.

ABSTRACT

This study aims to examine the most commonly used artificial intelligence (AI)-based language learning tools to improve listening and speaking skills of individuals learning Turkish as a foreign language. In the study, the findings in the literature are evaluated by using descriptive analysis method and Duolingo, Busuu, Mondly language learning tools, which are frequently preferred in Turkish language learning and easy to access by everyone, are analyzed in detail by using document analysis method. The results that these tools improve students' language skills with features such as pronunciation correction, real-time feedback, individualized learning experience and providing natural language input are examined in many studies. In this study, especially with a focus on pronunciation, correct stress and intonation are examined in detail. The research findings show that these artificial intelligence tools play an effective role in Turkish language learning and systematically improve users' language skills. The study evaluates the pedagogical effects of artificial intelligence tools in teaching Turkish, especially in terms of the opportunities they offer to improve listening and speaking skills. Suggestions are offered for more efficient use of these tools and their transformation into effective teaching tools.

Keywords: Turkish language learning, Pronunciation, Communication skills, Artificial intelligence tools, Language learning technologies.

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekâ (YZ) uygulamalarının kullanım alanları her geçen gün çeşitlenmektedir. Özellikle dil öğrenimi bağlamında YZ destekli teknolojiler, dikkate değer bir gelişim göstermiştir. Yabancı dil öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını destekleyen YZ tabanlı araçlar sürekli olarak gelişmekte ve bu araçlara yönelik kullanıcı ilgisi giderek artmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi, küreselleşen dünyada bireylerin iletişimsel yeterlilik kazanmasını sağlayan temel bir alandır. Küreselleşmenin etkisiyle, bireylerin yabancı bir dil aracılığıyla etkili iletişim kurma becerilerini edinmeleri giderek daha fazla önem kazanmakta; bu durum, yabancı dil öğretimini iletişimsel yeterliliklerin geliştirildiği temel bir eğitim alanı konumuna getirmektedir. Yabancı dil öğreniminde, özellikle telaffuz ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde YZ araçlarının rolü giderek artmaktadır. YZ teknolojileri, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini zenginleştirme, geribildirim süreçlerini hızlandırma ve telaffuz gibi incelikli dil unsurlarını değerlendirme açısından dil öğretimine çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu teknolojik olanaklar, dil öğrenme sürecinde önemli bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde YZ tabanlı uygulamalar henüz gelişmekte olan bir alan olmakla birlikte tercih edilebilir bir yöntem olması açısından dikkat çekmektedir. Bu araçlardan kullanım kolaylığı ve ücretsiz versiyonlarının olması sebebiyle ön plana çıkan ve tercih sebebi olan Duolingo, Busuu, Mondly bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde özellikle bireyselleştirilmiş öğretim söz konusu olduğunda, telaffuz ve iletişim becerilerinin gelişimi için doğru araçları tercih etmek büyük bir önem taşımaktadır. Yabancı dil öğreniminde iletişimsel yaklaşımlar, öğrencilerin dili yalnızca kurallarıyla değil, bağlamdan hareketle öğrenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda telaffuz, seslerin doğru çıkarılmasının yanı sıra bağlam içerisinde vurgu, tonlama ve ritim gibi öğelerin ele alınmasını kapsar. İyi bir telaffuz, konuşmanın akıcılığı ve anlaşılırlığı açısından kritik öneme sahiptir (Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin, 2010). YZ tabanlı uygulamalar, makine öğrenmesi ve doğal dil işleme gibi teknolojiler sayesinde bu becerilerin gelişimini destekleyici etkinlikler sunmaktadır. Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, dil öğreniminde bireylerin öğrenme hızını kişiselleştirmesine, kesintisiz geribildirim almasına ve etkili konuşma pratiği yapmasına imkân sağlamaktadır. Bu özellikler bireylerin her zaman her yerde diledikleri zaman Türkçeyi rahatlıkla öğrenmelerini sağlamaktadır. Türkçeyi öğrenirken aynı zamanda dinleme becerisini geliştirmekte, eş zamanlı olarak konuşma becerisi içerisinde yer alan telaffuz ve iletişim becerilerini de desteklemektedir. YZ tabanlı uygulamalar, bireylerin doğru telaffuz becerilerini geliştirmelerine yönelik modeller sunmakta; aynı zamanda bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları ve gerçek zamanlı geribildirim sağlayarak öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Bu özellikleri içeren YZ tabanlı dil öğrenme araçlarından olan Duolingo, Busuu ve Mondly gibi yaygın kullanıma sahip araçlar telaffuz ve iletişim becerilerini edindirme konusunda ön plana çıkmaktadır.

Alan yazın tarandığında yabancı dil öğreniminde telaffuz ve iletişim becerilerinin önemini ortaya koyan ve YZ destekli araçların bu becerileri geliştirmedeki önemini ortaya koyan çalışmalara ve yine Türkçe özelinde konuyla ilgili yapılan araştırmalara da rastlanılmaktadır (Akkaya ve Şengül, 2023; Aslan ve Durmuş, 2023; Çangal, Çelik ve Başar, 2025; Horzum vd., 2024; Katı ve Can, 2024; Köçeri ve Ulaş, 2025). YZ destekli uygulama araçlarının, dil öğrenimleri özellikle dinleme ve konuşma becerileri edindirme konusunda başarılı olduğu pek çok çalışmayla ortaya koyulmuştur. Örneğin; Georgiou (2025), AI destekli mobil uygulama Speakometer ile yürütülen ses farkındalığı ve üretim eğitiminin, kullanıcıların İngilizce ses ayrımları yapma ve üretme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Mohammadkarimi (2024), Listnr ve Murf gibi AI araçlarının kullanımına dayanan bir çalışmada, deney grubu kullanıcıların telaffuz doğruluğunda anlamlı gelişme gösterdiğini, benzer zamanda katılımcıların bu araçlara olumlu yaklaştığını ortaya koymaktadır. Kessler (2023) tarafından yapılan literatür incelemesine göre, AI destekli chatbot'larla yapılan etkileşimler,

öğrencilerin akıcılık, telaffuz ve dil kullanımında gelişim sağladığını göstermektedir. Bu tür interaktif araçlar, gerçek zamanlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak konuşma becerilerini güçlendirmektedir. Bununla birlikte YZ destekli Duolingo, Busuu ve Mondly gibi araçları Türkçenin öğreniminde inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışma, Duolingo, Busuu ve Mondly gibi yaygın kullanılan YZ tabanlı dil öğrenme araçlarını inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin telaffuz ve iletişim becerilerine katkılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin telaffuz ve iletişim becerilerine Duolingo uygulaması nasıl bir katkı sunmaktadır?

2. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin telaffuz ve iletişim becerilerine Busuu uygulaması nasıl bir katkı sunmaktadır?

3. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin telaffuz ve iletişim becerilerine Mondly uygulaması nasıl bir katkı sunmaktadır?

Bu araçların, telaffuz düzeltme, gerçek zamanlı geri bildirim, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve doğal dil girdisi sağlama gibi özelliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği sonuçlar incelenmektedir. Çalışmada özellikle telaffuz odaklı olarak doğru vurgu ve tonlama konuları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada, betimsel analiz yöntemlerinden doküman analizinden yararlanılmıştır. YZ destekli dil öğrenim araçlarından Duolingo, Busuu ve Mondly telaffuz ve iletişim becerileri açısından incelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evreni YZ destekli dil öğrenme araçları iken örneklemi, YZ destekli Duolingo, Busuu ve Mondly isimli araçlardır.

YZ destekli bu araçlar araştırmacı tarafından akıllı telefona indirilmiş ve öğrenilecek dil olarak Türkçe seçilmiştir. Ardından bu araçlar telaffuz ve iletişim becerileri açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirilirken araştırmanın güvenirliği ve geçerliğini arttırmak amaçlı 3 uzman görüşü alınarak elde edilen verilerin nesnelliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Veriler analiz edilirken telaffuz ve iletişim becerilerine yönelik kodlardan yararlanılmıştır. Kullanım kolaylığı, seslendirme tercihleri, bağlam, YZ teknolojileri bu kodlardandır. Elde edilen bulgular alan yazında yer alan çalışmalarla kıyaslanarak tartışılmıştır. YZ destekli bu araçların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlere telaffuz ve iletişim becerileri kazandırması açısından değerlendirilerek öneriler sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde YZ destekli Duolingo, Busuu ve Mondly araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin telaffuz ve iletişim becerilerine katkılarına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Duolingo

Duolingo istediğin zaman, istediğin yerde öğren sloganıyla YZ destekli farklı ürünleri de içeren oyunlaştırma temelli bir dil öğrenme aracıdır. Kullanıcılara farklı ürün seçenekleri de sunmaktadır. Bu özellikler ücretlidir. Bu çalışmada Duolingo'nun ücretsiz versiyonu üzerinden yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ele alınmaktadır. Özellikle telaffuz ve iletişim becerileri yönünden Duolingo incelenmektedir. Bu uygulama, 2024 itibariyle 100'den fazla kurs ile 40'tan fazla dil öğrenimi imkânı sunmaktadır. Oyun tarzında özellikler, eğlenceli mücadeleler ve maskot baykuş Duo'nun hatırlatmaları ile dil öğrenimini alışkanlık haline getirmeyi kolaylaştırdıkları iddia edilmektedir (Duolingo, 2025).

YZ ve dil biliminin özellikleri uzman bir ekip tarafından bir araya getirilerek kişiselleştirilmiş bir öğrenim sunmaktadır. Duolingo kişiselleştirilmiş dil öğrenimini ön plana çıkarmaktadır. Uygulamayı akıllı cihaza indirdikten sonra kullanıcıların karşılarına bazı sorular çıkmaktadır. Bu sorularda yabancı dil olarak Türkçeyi hangi amaçla öğrenmek istedikleri, hangi derecede biliyor oldukları, kullanıcıların yaş, cinsiyet vb. kişisel bilgileri gibi kişisel sorular bulunmaktadır. Basitten zora bir yöntemle dersler, sorular ve etkinlikler üzerinden işlenmektedir. Kullanıcıların önceki başarılarına ve hata geçmişine göre kişiselleştirilmiş içerikler sunan uygulama, kullanıcıları motive etme açısından çeşitli yöntemler de kullanmaktadır. Duolingo, kullanıcıların öğrenme performanslarını izleyerek içeriklerini otomatik olarak kişiselleştiren bir makine öğrenmesi algoritması kullanmaktadır. Uygulama, öğrencilerin yaptığı hatalara bağlı olarak zorluk düzeyini ayarlayan ve tekrar edilmesi gereken kavramları belirleyen bir "aralıklı tekrar" sistemine sahiptir. Ayrıca, dikkat çekici ve kullanıcı dostu bir ara yüz sunmakta; kısa, seviye temelli alıştırmalar aracılığıyla öğrenme sürecini eğlenceli ve motive edici hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Duolingo içerikleri sunarken yaygın kullanılan ifadelerin yanı sıra akılda kalıcılığı ve öğrenmeyi zevkli hale getirmek amaçlı ilginç cümleleri de kullandığını ifade etmektedir. Beklenmedik bir içeriğin öğrencileri, öğrendikleri dil hakkında dikkatle düşünmeye de sevk ettiğini iddia etmektedir. Yine dil yapıları ile ilgili olarak "örtülü öğrenim" dediği sezgisel öğrenmeden faydalanmakta bunun yanı sıra açık yönlendirmelerle dil yapılarına ilişkin temel bilgileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Dil yapıları, telaffuz ve yardımcı söz öbeklerine ilişkin ipuçları da sunmaktadır[2]

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken ilerlemeler seviyeler üzerinden yapılmaktadır. Seviyeler kısım ve ünitelere ayrılmaktadır. "İleri sar" tuşu ile bir sonraki üniteye geçmek için bir seviye belirleme sınavı seçeneği bulunmaktadır. 5'ten daha az hata yapan kullanıcılara bir sonraki üniteye geçme şansı verilmektedir. Bu sınavlarda boşluk doldurma soruları, zaman zaman görsellerle desteklenerek okuyucuya ipuçları verilmektedir. Kullanıcıların soruları cevaplarken art arda 5 doğru yapmaları çıkan Duolingo maskotuyla tebrik edilmektedir. Yanlış yapılan soruların altında kırmızı bir kutucukta doğru cevabı gösterilmektedir. Verilen her cevap seslendirilmektedir. Eksilen canlar yapılan hataların karşılığı olarak üst bölümde, soruların ilerleme çubuğunun yanında kalp ile gösterilmektedir. Sorulan sorular çeşitlendirilmekte; dinleme, konuşma ve anlama becerileri ölçülmektedir. Seslendirilen cümlenin yazımı istenerek yazma becerisinin de duyduğunu yazmak etkinliği ile geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yanlış yazımların doğruları yine "kontrol et" tuşuna bastıktan sonra kullanıcıya sunulmaktadır. Son bir

[2] Ayrıntılı bilgi için: https://tr.duolingo.com/approach

hata kaldığında kullanıcı "Dikkat et! Yalnızca 1 hata daha yapabilirsin!" konuşma balonuyla kanadını sallayan Duolingo maskotuyla uyarılmaktadır. Duyduğunu yaz etkinliği adı verilen bu etkinliklerde 2 çeşit dinleme seçeneği sunulmaktadır. Kaplumbağa resmiyle ifade edilen yavaş hızda verilen telaffuz ve normal hızda verilen telaffuz. Bunun yanı sıra "şimdi dinleyemem" butonuyla kullanıcılar dinlemek için uygun ortamda olmadıklarında ya da bu etkinliği geçmeyi tercih ettiklerinde bu butona tıklayarak "Dinlemeyi 15 dakikalığına duraklatıyoruz." yazılı sarı bir uyarıyla karşılaşarak yeni bir soruya geçme şansı elde etmektedirler.

Her kısım ve ünitenin içerdiği konular farklıdır. Bu konuların hayatla doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Kullanıcılar seviye basamaklarıyla ilerlemelerini görebilmekte farklı kullanıcılar arasındaki yerleri puanlarla ifade edilmektedir. Günlük görevler verilmekte, bu görevleri yaptıkça puan almaktadırlar. Yine puanlarını arttırmak isteyen kullanıcılar için ilerlemeye devam etmelerine izin verilmektedir. Bunun yanı sıra "kısım"lar da "ileri sar" tuşu ile geçilmek istenen kısma ait sorularla seviye sınavı denilebilecek bir sınava tabii tutulan kullanıcılar, 3'ten az hata ile yeni kısma atlayabilmektedirler. Eğlenirken daha kolay öğrenileceği düsturuyla hareket eden bu araçta farklı karakterler bulunmaktadır. Bu karakterlere özgü seslendirmelerle dili öğretmeyi hedeflemektedir.

Meydan okumalarla günlük zinciri kırma hareketleriyle öğrenmeye teşvik etmektedir. Az da olsa düzenli bir dil öğrenimini desteklemektedir. Özellikle anında verilen dönütler ve animasyonlarla kullanıcıların motivasyonunu yükseltmeyi hedeflemektedir.

Duolingo'nun kendisini tanıttığı web adresinde, bu uygulamayla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara da yer verilmektedir. Yine bir başlık altında Duolingo kullanıcılarının görüşlerine yer veren youtube videoları da sunulmaktadır. Bu videolar incelendiğinde Türkçe öğrenme deneyimiyle ilgili bir paylaşıma rastlanılmamıştır.

"Misyonumuz, dünyadaki en iyi eğitimi geliştirmek ve bunu evrensel olarak erişilebilir kılmaktır." diyen Duolingo yabancı dil olarak Türkçeyi öğretme konusunda oldukça gelişmeye ihtiyaç duymaktadır. Nitekim telaffuz ve iletişim becerileri açısından değerlendirildiğinde makine seslendirmelerinin kullanıldığı bunun da yanlış telaffuzlara yer açabildiği görülmektedir. Bununla birlikte zaman zaman verilen diyolog tamamlamalar, gerçek yaşamda iletişim becerilerini destekler niteliktedir.

Busuu

Busuu, "Dilediğin zaman, dilediğin yerde dil öğren!" sloganıyla karma öğrenme sistemleri kullanan bir dil öğrenme platformudur. Ücretli versiyonu da mevcuttur. Ancak bu çalışmada herkesin ulaşılabilirliği göz önüne alınarak ücretsiz versiyonu incelenmiştir. 12 farklı dilde öğrenim hizmeti vermektedir. Kullanıcılara sunduğu içerikler, öğrenme sürecindeki ilerlemeye göre otomatik olarak uyarlanır; bu süreçte YZ, özellikle doğal dil işleme ve öğrenme analitikleri ile desteklenmektedir. Busuu'nun dikkat çeken özelliği, kullanıcıların metin veya sesli yanıtlarına hem YZ tabanlı hem de yerli konuşucu topluluğu tarafından sağlanan geri bildirimleri içermesidir. Bu, sistemin sosyal öğrenme boyutunu güçlendirmekte ve iletişim becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir.

Kullanıcılara "öğrenme çizgisi" sunmakta böylece düzenli olarak bir dil öğrenme alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir. Öğren, kelime bilgisi, premium, topluluk, profilim başlıkları bulunmaktadır.

Öğren başlığı altında seviyelere uygun alıştırmalar yer almaktadır. Burada Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak hangi seviyede olduğunu belirten bir başlık yer almaktadır. Örneğin; A1 Başlangıç Seviyesi bu başlık altında tamamlanan bölümlerdeki ilerlemeleri gösteren bir yüzdelik gösterge vardır. A1 Seviyesinde 8 bölüm vardır her bölüm 4-8 ders arasında değişen oranlarda dersler içermektedir. Bölümlerin sonunda bir sonraki bölüme erişim sağlamak için dil becerilerinin test edildiği "kontrol noktası" başlıklı test yer almaktadır. Tüm dersler tamamlanmasa dahi bu kontrol noktası kısmındaki testten %80 başarı oranının üzerinde bir başarı elde edildiğinde bir sonraki derse geçilebilmektedir. Sorulan her soru seslendirilmekte, verilen her cevabın seslendirilmesi de yanında bulunan hoparlör işaretine tıklandığında tekrar seslendirilmektedir. Yanlış verilen cevaplarda doğru cevap belirmekte ve yine seslendirme butonu çıkmaktadır. Son bölümün testi cevaplansa bile sonraki seviyeye geçilememekte bu da düzeltilmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilmektedir. Seslendirmeler profesyonel olmamakla birlikte, hız seçeneği de bulunmamaktadır.

Topluluk başlığında "Keşfet" başlığı altında "cevabını Türkçe ver", "bir resmi tarif et", "yüksek sesle oku" başlıkları verilmektedir. "Cevabını Türkçe ver" bölümünde, sorulan soruya yazarak ya da konuşarak yanıt verilmesi istenmektedir. "Bir resmi tarif et" bölümünde, verilen 4 görselden birinin seçilmesi istenmekte, resmin üstüne tıklandığında "Busuu haftanın fotoğrafında ne gördüğünü tarif et!" yönlendirmesi bulunmaktadır. Yaz ve konuş seçenekleriyle kullanıcıların resmi tarif etmesi istenmektedir. Görselde yer alan unsurlar söylendiğinde bu cevabı kabul etmemektedir. Bu bağlamda verilen dönütlerin değerlendirilmesi açısından geliştirilmesi uygun olacaktır. "Yüksek sesle oku" başlığı altında 3 adet tekerleme verilmektedir. Kullanıcıların bu tekerlemelerden birini seçerek "konuş" butonuna basılı tutarak okuması istenmektedir. Yanlış cevap verildiğinde doğrusunun seslendirilmesi yerine "cevabını gözden geçir" şeklinde bir uyarı çıkmaktadır. Her cevaptan sonra 16 saniyelik bir ücretli üyelik reklamı çıkmakta, bu durum kullanıcılar için dikkat dağıtıcı olabilmektedir. Ayrıca kelime bilgisi açısından sözcük türleri kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin yalnızca zamirlerin öğretildiği bir etkinlik bulunmaktadır. Uygulamada "Topluluk" başlığı altında yer alan "Arkadaşlar" alt başlığı, kullanıcıların diğer bireylerle etkileşim kurmalarını desteklemektedir. "Türkçe konuşanları bul" butonuna tıklanmasıyla, sistem kullanıcıya konuştuğu dil Türkçe olan 5 arkadaş önerisi sunmaktadır.

Busuu, uzmanlar tarafından tasarlanmış derslerle eksiksiz dil becerilerini edindirmeyi hedeflediğini iddia etmektedir. Telaffuz ve sohbet pratikleriyle akıcı konuşma becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Kelime ve dil bilgisi gelişimi için düzenli kontrollerle, kullanıcıların dil gelişimine destek vermektedir[3].

[3] Ayrıntılı bilgi için bknz. https://www.busuu.com/tr/it-works/courses?_gl=1*olqc7y*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=CjwKCAjwo4rCBhAbEiwAxhJlCW4TO_0SSjYDJM2DlBYmz9GQLKC6CZSqjy84FNzKxeFMRnQCkPe5IRoC1UQQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds&gbraid=0AAAAADjxPk582kncoJyDQnBF_XT8zCxPg

Mondly

Mondly, YZ teknolojilerinden en kapsamlı şekilde yararlanan uygulamalardan biridir. 41 dilde 110 milyon kullanıcıya hizmet vermektedir[4]. Bu araç her ne kadar kullanıcıların kendi dilinden öğrenmelerini desteklediklerini belirtse de Türkçeyi ana dili olarak bir seçenek vermemektedir. Bu yüzden inceleme İngilizceden Türkçe öğrenme seçeneği tercih edilerek yapılmıştır. Özellikle artırılmış gerçeklik entegrasyonu ve YZ destekli sohbet botları ile kullanıcıya etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Uygulama, kullanıcının konuşmalarını analiz eden bir konuşma tanıma sistemi içermektedir ve kelime düzeyi ile sınırlı kalmayıp vurgu, tonlama, aksan farkları gibi ileri düzey ses özelliklerini de değerlendirme iddiasındadır. Bu özellikleriyle Mondly, ileri düzey telaffuz eğitiminde diğer uygulamalara göre daha kapsamlı bir deneyim sunmaktadır.

Türkçe dilinde Türkçe öğrenimine imkân vermeyen uygulamada verilen alıştırmalarda, İngilizce dili seçilerek Türkçe öğrenimi incelendiğinde İngilizce kelimeler verilerek Türkçesinin seslendirildiği ve yine bu kelimelerin Türkçesinin karışık harflerle verildiği görülmektedir. Seslendirmenin 2 ayrı hız seçeneğinde sunulduğu görülmektedir. Ayrıca noktalama işaretlerinin de öğretiminin hedeflendiği, verilen karışık harflerin içerisinde noktalama işaretlerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu da Türkçenin imla ve noktalama işaretlerinin de öğretilmesinin hedeflendiğini göstermektedir.

Mondlyde günlük takip planı sunmaktadır. Kullanıcıların Türkçe öğrenmeye teşvik edilmesi açısından olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Uygulamada, görselle desteklenmiş Türkçe kelimeler verilerek kullanıcılardan seslendirilmesi istenmektedir. Ardından seslendirilen kelimelerin cümle içerisinde kullanılması istenmektedir. Bunu yaparken aynı zamanda kullanıcının ana dilindeki karşılığı da verilmektedir. Alıştırmalar verilirken farklı soru çeşitleriyle daha önce verilen cümleler tekrar edilerek pekiştirilmektedir. Verilen her cevap profesyonel bir seslendirici tarafından tekrar edilmektedir.

Günlük ödevler; kelimeler, ders ve konuşma olarak 3 farklı başlıkta sunulmaktadır. Kullanıcının kendi dilinde ders anlatımı sunulmakta, ders içerisinde ve kelimeler kısmında verilen kelimelerin kullanıcının kendi dilinde ve Türkçede söylenişleri kullanıcılara tekrarlatılarak ilerletilmektedir. Bu ders anlatımlarında cümleler profesyoneller tarafından seslendirilmektedir. Ancak sorulan sorulara verilen kullanıcı yanıtları YZ araçları tarafından seslendirilmektedir. Yanlış verilen yanıtlar düzeltilerek ilerletilmekte ancak burada da YZ seslendirilmesi kullanılmaktadır. Bu durumda bazen söylenen kelimeler uygulama tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Türkçe telaffuzlar da makine seslendirmesi olduğundan zaman zaman doğru bir şekilde seslendirilmediği görülmektedir. Ayrıca kullanıcı verilen süre içerisinde yanıt vermediğinde cümlelerin ilk iki kelimesinin YZ tarafından ipucu olarak seslendirildiği görülmektedir.

---

[4] Ayrıntılı bilgi için bknz. https://www.mondly.com/offer/summer-tr?avangate_src=src-go-brand-tr-tr-exact-summer25&gad_source=1&gad_campaignid=8481120463&gbraid=0AAAAAD347UIGOVrQ72yVL3YthKt0WJzJL&gclid=CjwKCAjwo4rCBhAbEiwAxhJlCSq8Tcp7BiTST4qiVcBY6g8suJpTJm8UjroeXDXIrOvIrOqvBkXkRxoCka8QAvD_BwE

Mondly büyük oranda profesyonel anadil konuşanlarla çalışmada ve kullanıcıların telaffuz ve iletişim becerilerini günlük hayattan örneklerle desteklediği söylenebilir. Özellikle etkin tekrar aralıkları kullanılarak Türkçeyi pekiştirerek kullanıcıların hızlı ve kalıcı öğrenmesini hedeflemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin telaffuz ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla ücretsiz ve ulaşılabilir olması açısından tercih edilen YZ tabanlı dil öğrenme araçlarını incelemektedir. Araştırmada Duolingo, Busuu ve Mondly gibi yaygın kullanılan uygulamalar detaylı bir şekilde analiz edilmektedir.

Duolingo, öğrencilerin dil kurallarına odaklanmak zorunda kalmadan kullanıcıların dil yapılarını, kendi kendilerine keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. "Örtülü öğrenim" adı verilen bu yaklaşım, Türkçeyi öğrenirken dil yapılarını doğrudan öğrenmek yerine bağlamdan hareketle öğrenmeyi amaçlamaktadır.

Duolingo, genellikle YZ seslendirmesini kullanmakta ve verilen alıştırmalarda genellikle cümle seslendirmesine değil kelime seslendirmesine odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar da Duolingo'nun ses tanıma sisteminin yalnızca kelime seviyesinde doğruluğa odaklandığını, vurgu, tonlama ve ritim gibi özellikleri yeterince dikkate almadığını ortaya koymuştur (McCarthy, 2016). Duolingo'nun ikili geri bildirim sunduğu, telaffuz hatalarına dair detaylı düzeltme sağlamadığı ve konuşma içeriğinde eksiklik taşıdığı vurgulanmaktadır (Bajorek, 2016). Yazılımın kullanıcı dostu ve eğlenceli ara yüzüne rağmen, konuşma öğretiminde yüzeysel ve sınırlı pratik sunduğu belirtilmektedir (Hirschi, 2019). Bu durum, ileri düzey telaffuz eğitiminde sınırlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Duolingo, telaffuz ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hikâye ve podcast imkânı da sunmaktadır. Ancak bu özellikler Türkçe için henüz kullanılamamaktadır. Bu durum Türkçe için telaffuz ve iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yine ücretli versiyonda karşılıklı görüşme imkânı sunulmakta ancak Türkçe için bu özellik de kullanılamamaktadır.

Busuu'da, genel olarak telaffuzlar profesyoneller tarafından seslendirilmiş olmakla birlikte görselde bir kadın resmi verilip "kârı" şeklinde telaffuzu verilerek doğru seçeneğin bu seçenek olarak gösterilmesi çok büyük bir telaffuz hatasıdır. Bununla birlikte kadın görseline Türkçenin yaygın kullanımında argoda rastlanılacak bir kelime olan karı kelimesinin karşılık olarak verilmesi, yanlış öğrenmelerin yanı sıra uygun olmayan kullanımlara yol açabilir.

Busuu'da, genel olarak görsellerle desteklenmesi olumlu olarak görülse de Türkçeyi yansıtan görsellerin verilmediği görülmektedir. Örneğin oğul sözcüğünün karşılığı olarak siyahi bir çocuk resmi gösterilmektedir. Bu da Türkçenin konuşulduğu yerlerde var olan insanların özelliklerine uygun düşmemektedir. Örneğin verilen bina örnekleri de Türkiye'den değildir. Bir başka olumsuz özellik ise aynı test içinde birebir aynı soruların tekrarlanıyor olmasıdır. Hızlı cevap verildiği halde tekrar gösterilen bu soruların kullanıcıların karşısına tekrar çıkıyor oluşu soruların belirli bir plan çerçevesinde verilmediğini göstermektedir.

Busuu'da kullanıcılar, derslere ek olarak, dil yapıları, telaffuz ve yardımcı söz öbekleri açıklamaları için "ipuçları" bölümüne başvurabilmektedir. Yapılan araştırmalarda kullanıcıların Busuu

uygulamasını faydalı bulduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (AlDakhil ve Alfadda, 2022; Rosell-Aguilar, 2014). Bu çalışmalar Busuu'daki özelliklerin olumlu etkilerini göstermesi açısından önemlidir.

Mondly, incelenen YZ destekli uygulamalar içerisinde en gelişmiş teknolojileri kullanan uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. Arttırılmış gerçeklik ile kullanıcılara gerçek yaşam deyimleri sunmaktadır. Kullandığı gerçek insan sesleri dinleme, telaffuz ve iletişim becerisini destekler niteliktedir.

YZ destekli araçlar, özellikle öğrencilere kendi hızlarında ve istedikleri zaman dil öğrenme fırsatı sunmaktadır. Telaffuz ve iletişim becerileri, genellikle dil öğreniminde zaman ve çaba gerektiren beceriler olarak bilinir. Ancak bu araçlar, kişiselleştirilmiş eğitim ve anında geri bildirim sağlayarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra bu araçların öğrencilere doğal dilde pratik yapma fırsatı sunduğu ve öğrencilere gerçek dünya dil kullanımı konusunda deneyim kazandırdığı söylenebilir.

Bu uygulamalarda, konuşma becerilerinde anlık geri bildirim ve doğru telaffuz örnekleri öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade etmelerine ve özgüven kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, dilin sosyal yönü üzerine yapılan sohbetler ve interaktif uygulamalar, öğrencilerin doğal iletişim becerilerini geliştirmektedir.

Elde edilen bulgular, YZ araçlarının dil öğreniminde daha yaygın bir şekilde kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Ancak, bu araçların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojilere uygun eğitim alması önemlidir. Ayrıca, YZ araçlarının sunduğu verilerin doğru analiz edilmesi ve öğrenci özelliklerine en uygun öğrenme materyallerinin sunulması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (58), 2988-2999.

AlDakhil, M., & Alfadda, H. (2022). EFL learners' perceptions regarding the use of Busuu application in language learning: Evaluating the Technology Acceptance Model (TAM). *English Language Teaching, 15*(1), 1–12. https://doi.org/10.5539/elt.v15n1p1

Bajorek, K. (2016). L2 pronunciation tools: The unrealized potential of prominent computer-assisted language learning software. *Issues and Trends in Educational Technology, 3*(1), 1–9. https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20140

Busuu. (2025). https://www.busuu.com/tr/course/turkce-ogren?_gl=1*scd5gk*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=CjwKCAjwo4rCBhAbEiwAxhJlCW4TO_0SSjYDJM2DlBYmz9GQLKC6CZSqjy84FNzKxeFMRnQCkPe5IRoC1UQQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds&gbraid=0AAAAADjxPk582kncoJyDQnBF_XT8zCxPg

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Çangal, Ö., Çelik, M. E., & Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 10*(1), 57–97. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4486908

Duolingo. (2025). https://duolingoguides.com/how-many-languages-does-duolingo-have/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette (Son Erişim Tarihi: Nisan 2025)

Georgiou, G. (2025). Enhancing nonnative speech perception and production through an AI-powered mobile application: The case of Speakometer. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.22705

Hirschi, K. (2019). Duolingo [Review]. *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 1–4. https://www.iastatedigitalpress.com/psllt/article/id/15439/

Horzum, M. B., Üngören, Y., & Bozyiğit, E. (2024). Yapay zekâ uygulamalarıyla yabancı dil öğretimi. In M. Durmuş, U. Başar, & Ö. Çangal (Eds.), Dijital çağda yabancılara Türkçe öğretimi (pp. 89–121). Nobel Yayıncılık.

Katı, T. N., & Can, U. (2024). Usability of texts generated by artificial intelligence for reading skills in teaching Turkish as a foreign language: The example of ChatGPT-3.5. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25*(2), 538–569. https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303

Kessler, G. (2024). Preparing teachers for immersive learning and artificial intelligence in language education. Mongolian National Institute for Educational Research. https://sites.google.com/site/gregkkessler/

Köçeri, K. & Ulaş, A. H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile Türkçe dil becerisi gelişimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 775–797. https://doi.org/10.51460/baebd.1614932

McCarthy, J. C. (2016). L2 pronunciation tools: The unrealized potential of prominent computer-assisted language learning software. *The International Journal of Educational Technology, 3*(1), 1–9. https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20140

Mohammadkarimi, E. (2024). Enhancing pronunciation accuracy using AI-based tools: A study of Listnr and Murf in EFL settings. *ERIC*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1440171

Rosell-Aguilar, F. (2014). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the Busuu app. The Open University. https://oro.open.ac.uk/54354/3/54354.pdf

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Esra Can

Afyon Kocatepe Üniversitesi
iamesracan.6@gmail.com

ÖZET

"Okul Deneyimi" dersi öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri meslek hakkında bilgi sahibi olması maksadıyla birinci sınıf düzeyinde bahar dönemi içerisinde uygulamalı ve teorik olarak yürütülen bir derstir. Bu derste öğretmen adaylarının, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıması ve lisans programında alacağı derslere bir temel oluşturması amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu derste yaptıkları görev ve etkinlikler onlara deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, okulu ve öğrencilerini tanıma, eğitimini aldığı meslek hakkında fikir sahibi olma fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının "Okul Deneyimi" dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış olup öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine dair algıları, beklentileri ve deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken üç farklı alan uzmanının görüşü alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ülkenin batısında yer alan bir üniversitede Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören ve okul deneyimi dersini almakta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında gönüllülük esası ile 20 öğretmen adayının katılımı sağlanmış ve toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem, deneyim ve görüşlerinden yararlanılarak okul deneyimi dersinin nasıl geliştirilebileceğine dair öneriler sunulmuş ve gelecekte okul deneyimi dersine ilişkin iyileştirme alanlarının belirlenmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Okul Deneyimi Dersi, Görüş

ABSTRACT

The course "School Experience" is conducted at the first-year level during the spring semester in both practical and theoretical forms, with the aim of enabling teacher candidates to gain knowledge about the profession they will practice in the future. In this course, it is aimed that teacher candidates become familiar with the school, students, and the teaching profession from different aspects, and that a foundation is established for the courses they will take in the undergraduate program. The tasks and activities carried out by teacher candidates in this course provide them with the opportunity to observe experienced teachers on duty, to get to know the school and its students, and to gain insight into the profession for which they are being trained. The purpose of this study is to determine the opinions of prospective Turkish language teachers regarding the course "School Experience." In the study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used, and the perceptions, expectations, and experiences of teacher candidates regarding the school experience course were examined. The data in the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. While preparing the semi-structured interview form, the opinions of three different field experts were obtained, and the form was finalized accordingly. The study group of the research consists of prospective Turkish language teachers studying in the Turkish Language Teaching program at a university located in the western part of the country and currently taking the school experience course. Within the scope of the research, the participation of 20 teacher candidates was ensured on a voluntary basis, and the collected data were analyzed through descriptive analysis. In line with the findings obtained, suggestions were presented regarding how the school experience course could be improved by making use of the observations, experiences, and opinions of prospective Turkish language teachers, and it was aimed to contribute to determining the areas of improvement for the school experience course in the future.

Keywords: Prospective Turkish Language Teachers, School Experience Course, View

GİRİŞ

Eğitim sistemimizin hedeflenen niteliğe ulaşabilmesi, doğrudan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve başarı düzeylerinin artırılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce okul ortamında uygulamalı deneyim kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu gerekliliği karşılamak amacıyla, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri kapsamında öğretim sürecine yönelik saha çalışmaları yürütmektedir.

"Okul Deneyimi" dersi öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri meslek hakkında bilgi sahibi olması maksadıyla birinci sınıf düzeyinde bahar döneminde uygulamalı ve teorik olarak yürütülen bir derstir. Bu derste öğretmen adaylarının, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini farklı yönleriyle tanıması ve lisans programında alacağı derslere bir temel oluşturması amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu derste yaptıkları görev ve etkinlikler onlara deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, okulu ve öğrencilerini tanıma, eğitimini aldığı meslek hakkında fikir sahibi olma fırsatı sunmaktadır. Okul deneyimi dersiyle "öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde almış oldukları bilgileri yerinde görme ve öğretmenlik mesleği hakkında genel bir fikir elde etme imkânı bulmaktadırlar." (Demircioğlu, 2010, s.2) Mesleki hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğretmen adaylarının güçlü bir teorik bilgi altyapısına sahip olmalarına ve bu bilgileri gerçek okul ortamlarında gözlemleme, özümseme ve uygulama fırsatı bulmalarına olanak tanındığında hem teorik hem pratik yönleri donatılmış öğretmenler yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra, alan bilgisi ve mesleki yeterlikler açısından donanımlı bir şekilde, eğitim ortamlarında karşılaşabilecekleri çeşitli durumlara yönelik uygun öğretim uygulamalarını gözlemlemeleri ve bu süreçlerde deneyim kazanmaları son derece önemlidir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sunan "Okul Deneyimi" dersi, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Çünkü "hizmet öncesi edinilen bilgi ve becerilerin gerçek bir meslek ortamında uygulanması oldukça önemlidir" (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005, s.1).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe dersi özelinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde, Türkçe öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların etkili bir biçimde yerine getirilebilmesi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde yeterli alan bilgisiyle donatılmaları ve eğitim sürecinde karşılaşılabilecek çeşitli durumlara yönelik uygulama temelli deneyim kazanmalarıyla mümkün olmaktadır.

Alakuş, Oral ve Mercin (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin, uygulama yapılan okulun yönetiminin kendileri ile ilgilenme derecesine göre, "Okul Deneyimi" uygulamasında yer alan etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğunu saptamışlardır. Gömleksiz vd. (2006) yapmış olduğu araştırmada ise öğretmen adaylarının, üniversitedeki öğretim elemanlarını dersi yürütme ve değerlendirme açılarından yeterli görmediklerini saptanmıştır.

Okul Deneyimi dersinin yürütülme sürecinin daha etkili ve verimli hâle getirilebilmesi amacıyla hem mevcut sorunların tespiti hem de çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar

gerçekleştirilmiştir (Azar, 2003; Sağlam ve Sağlam, 2004; Toprakçı, 2003; Türnüklü vd., 2004; Uslu, 2001; Yeşil ve Çalışkan, N. 2006). Söz konusu çalışmalarda, dersin öğretmen adaylarına kazandırdığı olumlu davranışların yanı sıra öğretmenlik programları arasında uygulama başarılarında da farklılıklar olduğu, uygulama okullarında gözlem süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülemediği, gözlemlerin çoğunlukla geçerlilikten uzak hazırlandığı ve hazırlanan ödevlerin ise gerekli bir biçimde değerlendirilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Okul Deneyimi uygulamalarının istenen yeterlilik düzeyine ulaşamadığı vurgulanmaktadır. Kara ve Altuntaş (2014) yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin tutumlarını tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak ele almıştır. Öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdikleri cevaplardan yola çıkarak "Okul Deneyimi" dersinin önemini kavradıkları, bu derse ilişkin duygu, düşünce ve görüşlerinin olumlu yönde olduğunu saptamışlardır. Literatür tarandığında okul deneyimi dersine ilişkin görüş çalışmaları farklı branş öğretmen adayları ile yapıldığı görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının "Okul Deneyimi" dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaçla birlikte çalışmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi sürecinde yaşadığı zorluklara yönelik görüşleri nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili mesleki hedeflerine yönelik görüşleri nelerdir?

5. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin daha verimli gerçekleşmesi adına görüş ve önerileri nelerdir?

Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşlerinin alınarak betimsel analiz yöntemi ile detaylı bir araştırma çalışması yapmak, Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Yapılan bu çalışma, nitel araştırma türünde Türkçe öğretmeni adaylarının gözlem, deneyim ve görüşlerinden yararlanılarak okul deneyimi dersini birinci sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymak, nasıl geliştirilebileceğine dair öneriler sunmak amaçlıdır. Bu çalışmayla gelecekte okul deneyimi dersine ilişkin iyileştirme alanlarının belirlenmesine katkıda bulunulması öngörülmektedir. Bu çalışmadaki veriler, birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları ders kapsamında öğretmenlik becerilerinin ne derece geliştiği görüşlerinden hareketle, betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Okul deneyimi dersinin "Türkçe öğretmeni adaylarının gelişimine katkısının artması

için ne gibi düzenlemeler yapılabilir? Hangi sorunlar var ve bu sorunlara nasıl çözümler getirilebilir?" sorularının cevaplandığı bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, ülkenin batısında bulunan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin 2024–2025 öğretim yılının bahar yarıyılında yapılan okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri üzerine yapılmıştır. Araştırmaya toplamda birinci sınıf düzeyinde bulunan 20 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklem belirlenirken okul deneyimi kapsamında ortaokulda gözlem yapan gönüllü öğretmen adayları tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Okul deneyimi dersi hakkında Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışmanın yapıldığı çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaç edinen bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış olup öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine dair algıları ve görüşleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncesinde soru havuzu oluşturulmuş, bu havuz içerisinden seçilen sorulardan forma ilk şekli verilmiş ve üç alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonrasında forma son şekli verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini ülkenin batısında bulunan bir eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği programında 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören, 2024–2025 öğretim yılının bahar yarıyılı müfredatından okul deneyimi dersini almış ve ortaokula giderek gözlem yapmış 20 gönüllü Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncesinde soru havuzu oluşturulmuş, bu havuz içerisinden seçilen sorularla forma ilk şekli verilmiş ve üç alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Çalışmanın verileri gönüllü 20 Türkçe öğretmeni adayıyla yüz yüze görüşerek araştırmacı tarafından ayrı ayrı toplanmıştır. Görüşmeler fakülte binasında boş olan bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Veriler yaklaşık bir hafta içinde toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından elde edilen ham veriler, nitel araştırmanın veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Mesleki Gelişime Katkısı

Olumlu Katkı	Olumsuz Katkı
Mesleğe uygun olma farkındalığı	Pasif hissetme
Mesleği tanıma	Zaman kaybı
Mesleki becerileri fark etme	Mesleğe aidiyet hissetmeme

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında yaşadıkları sürece ilişkin görüşleri doğrultusunda, bu sürecin mesleki gelişimlerine olan etkileri, olumlu ve olumsuz katkılar şeklinde kategorize edilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarının mesleki yönlerden yaşadıkları farkındalıkları ve deneyimlerini yansıtan nitel kodlar içermektedir.

"Mesleğe Uygun Olma Farkındalığı" ile bazı öğretmen adayları, okul deneyimi süreci boyunca öğretmenlik mesleğine ne derece uygun olduklarını gözlemleme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir.

"Mesleği Tanıma" ile, teorik olarak öğrendikleri öğretmenlik mesleğini, gerçek okul ortamında deneyimleyerek somut bir şekilde tanıma olanağı bulduklarını belirtmişlerdir.

"Mesleki Becerileri Fark Etme" ile öğretmen adayları, bu süreçte etkili iletişim, sınıf yönetimi, gözlem yapma ve pedagojik etkileşim gibi temel öğretmenlik becerilerini değerlendirme şansı yakaladığını belirtmişlerdir.

Okul deneyimi dersinden verim alan ve mesleki hedeflerine olumlu etkisi olduğu konusunda görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-8 ve ÖA-3'ün ifadeleri de şu şekildedir:

(ÖA-8) "Benim açımdan okul ortamına bir öğretmen gözüyle bakmam açısından çok iyiydi. Okulda özgüvenimi arttırdı diyebilirim bir öğretmen olarak. Öğretmen gözünden bakarım. Çocukların nasıl davrandığını, benim gelecekte onlara nasıl davranmam gerektiğini, öğrenmeme katkı sağladı."

(ÖA-3) "Mesela birinci sınıfta okul deneyimini almak öğretmen olup olmama arasında kalmış insanlar için iyi olabilir. Çünkü gidip gidip gözlemliyorsun, birebir yaşıyorsun. Öğrenciler nasıl işte okul nasıl, nasıl davranılıyor. Şimdiye kadar öğrenci kafasında olduğumuz için şu anda öğretmen kafasıyla daha farklı görüyoruz birçok şeyi."

"Pasif Hissetme" ile bazı öğretmen adayları, okul deneyimi sürecinde yeterince aktif rol alamadıkları, gözlem dışı etkinliklerde bulunamadıkları ya da öğretmen-öğrenci etkileşiminden uzak kaldıkları için kendilerini sürecin edilgen bir parçası olarak hissettiklerini belirtmişlerdir.

"Zaman Kaybı" ile bazı öğretmen adayları, okul deneyimi uygulamasının içeriği veya yürütülme biçimi sebebiyle bu süreci yeterince verimli bulmamıştır. Dersin basit ve tekrar eden görevlerle sürdürülmesi, adaylar tarafından "zaman kaybı" olarak nitelendirilmiştir.

"Mesleğe Aidiyet Hissedememe" öğretmen adayların bir kısmı, öğretmenlik mesleğini uygulamalı olarak gözlemledikten sonra bu mesleğe yönelik aidiyet hislerinin zayıfladığını ifade etmiştir.

Okul deneyimi dersinden verim almayan ve mesleki hedeflerine olumsuz etkisi olduğu konusunda görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-4 ve ÖA-14' ün ifadeleri de şu şekildedir;

(ÖA-4) "Yani inanılmaz bir katkısı olduğunu ben düşünmüyorum açıkçası. Bir de ben de o çocuklar gibi oturdum orada. Şu anda o şekilde gözlemlemek garip oldu. Ben de onların yaptıklarını yaptım."

(ÖA-14) "Şu anda bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Okul deneyimi dersinde biz çünkü biraz daha pasif kalıyoruz. Biraz daha aktif olsak daha katkısı olacağını düşünüyorum. Biz sadece gözlemliyoruz, rapor tutuyoruz. Bunun da bize bir katkısı olduğunu düşünmüyorum."

Tablodan elde edilen bulgular, okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların büyük çoğunluğu bu süreci mesleki farkındalık, öz değerlendirme ve beceri edinme açısından olumlu bir deneyim olarak tanımlamıştır. Ancak, sürecin etkin biçimde yapılandırılamaması durumunda bazı adaylarda motivasyon düşüklüğü, mesleki uzaklaşma ya da işlevsizlik algısı gelişebildiği görülmektedir.

Tablo 2. Okul Deneyimi Dersine Katılım Sağlamada Yaşanan Zorluklar

Zorluk Yaşandı	**Zorluk Yaşanmadı**
Gözlem okuluna ulaşımda zorluk	Ulaşım kolaylığı
Sınıfın kalabalıklaşması	Danışmanlar ilgili
Öğretmen ve öğrencilerin dikkat dağınıklığı	Gözlem yapmak basit

Tablo 2'ye göre Türkçe Öğretmeni adaylarının aldıkları okul deneyimi dersine katılım sağlamada yaşadıkları zorluklar, yaşanıp yaşanmama durumlarına göre kategorize edilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarının deneyimlerini yansıtan nitel kodlar içermektedir.

"Gözlem Okuluna Ulaşımda Zorluk" ile öğretmen adaylarının bir kısmı uygulama okuluna ulaşımda çeşitli sıkıntılar yaşamıştır.

"Sınıfın Kalabalıklaşması" ile gözlem grup üyelerinin de dahil olmasıyla oluşan kalabalık sınıflar, gözlem ve etkileşim açısından öğretmen adayları için engelleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

"Öğretmen ve Öğrencilerin Dikkat Dağınıklığı" ile bazı öğretmen adayları, yeni ve geçici kimselerin sınıf ortamına dahil olmasıyla oluşan dikkat dağınıklığının gözlem süreçlerini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Okul deneyimi dersine katılım sağlamada zorluk yaşandığına ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-3 ve ÖA-14'ün ifadeleri de şu şekildedir;

(ÖA-3) "Öğretmenlerin biz sınıfa girdiğinizde her zamankinden ekstra bir gerginliği oluyordu. Sonuçta kendi senelerdir bildiği öğrencilerine anlatmak farklı. Onu gözlemleyen insanların önüne

anlatmak farklı. Tabii ki de gerilmiştirler. Öğrenciler de ilk haftalar bir kopukluk yaşamıştı işte. Ders dinleyememe, daha çok bizi gözlemleme. Biz mi onları gözlemliyoruz, onlar mı bizi gözlemliyor belli değildi."

(ÖA-10) "En büyük sıkıntı ulaşım. Ben de yurdumdan okula iki tane minibüs değiştirerek gidiyorum. Hem vakit olarak hem enerji olarak yol bayağı bir sıkıntı. Bu konuda bence böyle bir ders koyuluyorsa ulaşım konusunda da yardım edilmeli."

"Danışmanların İlgili Olması" ile danışman öğretim elemanlarının ve okul ders danışmanlarının sürece olan ilgisi ve rehberliği, adaylar tarafından pozitif bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

"Gözlem Yapmanın Basitliği" ile öğretmen adaylarına göre gözlemlerin kolaylıkla yapılabilmesini göstermektedir. Adaylardan beklenen sorumluluğun basit ve yapılabilir olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Okul deneyimi dersine katılım sağlamada zorluk yaşanmadığına ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-12'nin ifadesi şu şekildedir;

(ÖA-12) "Gözlemlediğim okulumun konumu iyi olduğu için ulaşım sıkıntısında bir sorun yaşamadım. Danışman öğretmenimiz de iyiydi. Herhangi bir sorun sıkıntı yaşamadım. Onlarla iletişimim gayet iyiydi. Gözlemimi rahat bir şekilde yapabildim."

Tablodan elde edilen bulgular neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi sürecinde çok boyutlu zorlukların yanında kolaylaştırıcı unsurlarla da karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sürecinin yalnızca fiziksel ve mekânsal etkenlerden değil, aynı zamanda insan ilişkileri, sınıf içi atmosfer ve akademik destek gibi farklı bileşenlerden etkilendiği görülmektedir.

Tablo 3. Dönem Başında Okul Deneyimi Dersine Yönelik Beklentiler Ve Süreç Sonunda Beklentilerin Gerçekleşme Durumu

Beklentiler Karşılandı	**Beklentiler Karşılanmadı**
Gözlemlerden verim alma	Yetersiz süre
Mesleki bilgi edinimi	Ders hakkında yeterli bilgi sahibi olmama
---	Okulda öğrenci gibi hissetme

Tablo 3'de Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine yönelik beklenti ve süreç sonunda beklentilerinin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerden çıkarılan nitel kodlar yer almaktadır.

"Gözlemlerden Verim Alma" ile öğretmen adaylar, sınıf içi süreçleri doğrudan gözlemleme fırsatı bularak pedagojik bilgi ve sınıf yönetimi gibi alanlarda faydalı deneyimler edindiklerini ifade etmişlerdir.

"Mesleki Bilgi Edinimi" ile öğretmen adayları, süreç içerisinde öğretmenlik mesleğine dair bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

Okul deneyimi dersine ilişkin beklentilerinin gerçekleştiğine dair görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-9'un ifadesi şu şekildedir;

(ÖA-9) "Beklentilerimi karşıladı. Böyle bir şey olacağını bekliyordum yani. Bence mesleği yapabileceğimi düşünüyorum."

"Yetersiz Süre" ile öğretmen adayları, gözlem ve katılım süreçlerinin süresinin kısıtlı olduğunu ve bu durumun etkili bir deneyim kazanmalarını engellediğini belirtmiştir.

"Ders Hakkında Yeterli Bilgi Sahibi Olmama" ile öğretmen adaylarının bazıları, okul deneyimi dersine ilişkin içerik ve beklentiler konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir.

"Okulda Öğrenci Gibi Hissetme" ile öğretmen adaylarının bazıları, okul ortamında öğretmen rolünü üstlenmektense pasif bir gözlemci ya da "öğrenci" gibi konumlandıklarını belirtmiştir.

Okul deneyimi dersine ilişkin beklentilerinin gerçekleşmediğine dair görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-10 ve ÖA-8'in ifadeleri şu şekildedir;

(ÖA-10) "Okul deneyiminin ilk başında belki biraz daha derse dahil olabiliriz diye düşünmüştüm. Ama sadece dersi gözlemlemekmiş amacımız."

(ÖA-8) "Benim beklentim genelde öğrencilerle daha çok bir artık öğrenci olmaktan çıkıp öğrencilerle konuşabilmeyi öğrenmekti aslında. Kendimi artık öğrenci gibi hissetmemekti. Bunu da karşıladığını düşünmüyorum."

Bu bulgular, öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik deneyimlerinin farklı sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Bir yandan gözlem ve mesleki kazanım açısından olumlu deneyimler yaşanırken, öte yandan uygulama sürecinin organizasyonu ve rol tanımlamaları konularında çeşitli eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okul Deneyimi Dersinin Mesleki Hedeflere Etkisi

Olumlu Etki	**Olumsuz Etki**
Mesleki becerileri tanıma	Gözlem yapmak deneyim kazandırmıyor
Özgüven kazanma	Zor öğrencilerle karşılaşmanın mesleki özgüveni düşürmesi
Mesleğin kendine uygun olup olmama durumunu fark etme	---
Mesleki becerileri fark edip gelişme arzusu	---

Tablo 4'de Türkçe öğretmeni adaylarının müfredatlarında aldıkları okul deneyimi dersinin mesleki hedeflerine etkileri, iki farklı başlıkta kategorize edilmiştir. Görüşler doğrultusunda tabloya nitel kodlar eklenmiştir.

"Mesleki Becerileri Tanıma" ile öğretmen adayları, gözlem süreci aracılığıyla sınıf yönetimi, iletişim, öğretim yöntemleri gibi mesleklerine özgü becerileri sahada doğrudan tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

"Özgüven Kazanma" ile sınıf ortamına doğrudan dahil olmak, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen rolünde hayal etmelerine yardımcı olmuş; bu da kişisel ve mesleki özgüven gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir.

"Mesleğin Kendine Uygun Olup Olmama Durumunu Fark Etme" ile öğretmen adayları, deneyim sürecinde mesleğe dair beklentileriyle gerçekliğin ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

"Mesleki Becerileri Fark Edip Gelişme Arzusu" ile öğretmen adayları, eksik ya da geliştirilmesi gereken yönlerini gözlemleyerek kendi gelişim alanlarını tanımlamış ve bu yönlerini güçlendirme isteği kazanmış oldukları belirtmişlerdir.

Okul deneyimi dersine ilişkin mesleki hedeflere olumlu etkisine dair görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-1'in ifadesi şu şekildedir;

(ÖA-1) "Ben öğretmenlik istiyordum zaten aslında ama bölüm olarak şey yapamıyordum ama Türkçe dersine giriyoruz, nasıl konular anlatılıyor, nasıl konuyu öğrenciye geçirebiliyor, onları gözlemledim. Ve etkinlikler olsun uygulamalar olsun hocalar böyle çocuklar ile çocuklara uygulamaları hangi şekilde yapıyor, tahtayı kullanıyor falan. Dikkatlice izledik. Bu derslerde nasıl olmam gerektiğini gösterdi ondan şey olmadı bir problem yok yani artık yapabileceğime inanıyorum."

"Gözlem Yapmak Deneyim Kazandırmıyor" ile bazı adaylar yalnızca pasif gözlem sürecine maruz kaldıklarını, uygulama fırsatı bulamadıkları için sürecin yeterince fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir.

"Zor Öğrencilerle Karşılaşmanın Mesleki Özgüveni Düşürmesi" ile gerçek sınıf ortamındaki zorlukların öğretmen adaylarında kaygı ve özgüven kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Okul deneyimi dersine ilişkin mesleki hedeflere olumsuz etkisine dair görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA-4 ve ÖA-7'nin ifadeleri şu şekildedir;

(ÖA-7) "Olumsuz bir etki olarak öğrenciler bence çok yaramaz. Ya da işte kendi 7. sınıf zamanını düşündüğümde şu anki öğrencilerin biraz daha geride olduğunu düşünüyorum. Çünkü yazı yazmada ya da okumada çok iyi değiller."

(ÖA-4) "Olumsuz etkisi derse katılmıyorsun çok. Sadece gözlem yapıyorsun. Oturuyorsun orada. O olabilir. Bu hiçbir şey katmıyor mesela. O olabilir."

Tablo 4'te yer alan veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersi aracılığıyla mesleklerine dair farkındalık ve beceri kazandıklarını göstermektedir. Ancak bu kazanımlar, uygulama fırsatlarının sınırlılığı ve sınıf içi zorlukların etkisiyle zaman zaman sekteye uğrayabilmektedir. Adayların bir kısmı mesleğe dair olumlu yönelimler kazanırken, bazıları için gözlem sürecinin yeterli mesleki doyumu sağlamadığı görülmektedir.

Tablo 5. Okul Deneyimi Dersinin Daha Verimli Gerçekleşmesi İçin Görüş Ve Öneriler

Görüş ve Öneriler	**F (frekans)**
Öğretmen gibi hissetmeye yönelik uygulamaların olması	6
Ulaşımı kolay okulların uygulama okulu olarak seçilmesi	8
Okul deneyimi gözlem gruplarının üye sayısının azaltılması	5
Öğretmen adayını aktif kılacak uygulamaların olması	9
Gözlemi farklı sınıf düzeylerinin tümünde yapmak	3
Okul deneyimi rapor dosyasına uymanın esnekliği	2
Birden çok öğretmeni gözlemleme imkanının tanınması	1

Tablo5'te, Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersinin daha etkili hale gelmesine yönelik önerileri yer almakta ve önerilere ilişkin frekans (f) değerleri sunulmaktadır. Her bir öneri, adayların sahadaki deneyimlerine dayalı olarak ifade ettikleri ihtiyaç ve beklentileri yansıtmaktadır.

Öğretmen gibi hissetmeye yönelik uygulamaların olması (f = 6)

(ÖA-1) "Bence şöyle olabilir. Gruplar biraz azaltılabilir ve aslında öğrenci gibiyiz biz yine orada. Yine arkalardayız. Yani aslında birazcık daha öğretmen konumunda olsak bizim için daha etkili olabilir. Yani öğretmenle birazcık daha yakın. Çünkü öğrencilerle yine aynı konumdayız."

Öğretmen adaylarının, uygulama süreci boyunca pasif gözlemci konumunda kalmak yerine, öğretmen rolünü deneyimlemeye daha yakın uygulamalar talep ettikleri görülmektedir.

Ulaşımı kolay okulların uygulama okulu olarak seçilmesi (f = 8)

(ÖA-2) "Yolda zaten enerjimiz bitiyor. Gidişte enerjimiz bitiyor. Tam verim alamıyoruz o yüzden de."

(ÖA-4) "Yakınlık olarak yurdumuza ve üniversite çevremize daha yakın okullar seçilebilir."

(ÖA-11) "Öncelikle biraz daha yakın olabilir. Mesela dördüncü sınıflar da gidiyor herhalde staja. Onlara daha uzak verilip biraz daha yakın verilse biraz daha mantıklı olabilir. Çünkü o artık onların buranın içini biliyorlar. Nereye nasıl gideceklerini biliyorlar."

Fiziksel erişilebilirlik, adayların derse düzenli ve motivasyonla katılımını etkilediği belirttiği görülmektedir.

Okul deneyimi gözlem gruplarının üye sayısının azaltılması (f = 5)

(ÖA-6) "Biz okula 7 kişilik grup ile gidiyorduk. Öğrencilerin o konuda dikkati çok dağılıyordu. O da bir düzeltme durumu olabilir."

(ÖA-17) "Kalabalık gidiyoruz. Dersin işleyişini bozuyoruz. Dersin işleyişi çünkü bütün dersler öyle işlenmiyor. Bizim geldiğimizde ders apayrı bir ders gibi işleniyor. Öğrencilerin kafasında şey oluyor yani boş ders. Şey gibi bir şey oluyor. 7 kişi girmek çok fazla. Hani mesela 3 kişi falan olabilir tabii."

Kalabalık gözlem grupları, adayların öğretmenle doğrudan etkileşimini azalttığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayını aktif kılacak uygulamaların olması (f = 9)

(ÖA-7) "Biz çok pasif kalıyoruz sınıfta. Öğrenci gibi girip oturup dinliyoruz sadece. Biraz daha aktif olabiliriz. Sınıfa etkinlik yaptırırken hoca bizden yardım alabilir. Ya da mesela okul panoları hazırlanırken yine bizden yardım alınabilir diye düşünüyorum."

(ÖA-9) "10 hafta falan oldu sanırım biz başlayalı ve 10 haftada hiç dahil edilmedik bu durumu. Biz sürekli izledik yani. Ha video izlemişim, ha orada olmuşum gibi bir şey oldu. Bize de birazcık sorumluluk verilse o sınıfta daha iyi olabilirdi."

Bu öneri, adayların yalnızca izleyici değil, aktif katılımcı roller üstlenmesini istemeleriyle ilişkilidir.

Gözlemi farklı sınıf düzeylerinin tümünde yapmak (f = 3)

(ÖA-8) "Mesela sadece sürekli aynı sınıfa girmemek gibi olabilir."

Adaylar, çeşitli yaş gruplarına ve sınıf düzeylerine dair deneyim kazanmanın mesleki farkındalıklarını artıracağı görüşündedir.

Okul deneyimi rapor dosyasına uymanın esnekliği (f = 2)

(ÖA-8) "Yani raporla verilecek raporların tamamen o yönergeye uygun olması imkansızdır. Biz direkt o yönergeye uygun yapamayız. Fakültedeki öğretmenlerimiz ona biraz daha şey yani ilgi göstermesi lazım. Çünkü onlar da tamam üniversitenin şeyi öyle yazıyor, yönergesi. Raporlar böyle böyle yazacak diyor. Ama diğer taraftan baktığımız zaman biz 8. sınıflara giriyoruz. Çocukların sınav seneleri. Öğretmen de ona göre sene başında bir program hazırlamış. Onların biraz daha esnek yapılması lazım yani anlaşılır olması lazım."

Bu öneri ile adaylar, okul deneyimi sürecinde biçimsel yükümlülüklerin (örneğin sabit formatta rapor tutma zorunluluğu) öğretim niteliğini düşürdüğünü ifade etmektedir. Adaylar daha esnek ve deneyim odaklı bir değerlendirme yaklaşımının, süreci daha anlamlı kılacağı görüşündedir.

Birden çok öğretmeni gözlemleme imkanının tanınması (f = 1)

(ÖA20) "Farklı sınıf gruplarını, öğretmeni görebilmek çünkü o zaman ders bir yandan da daha verimine oturmuş olacak."

Farklı öğretmenleri gözlemleme imkanı, öğretmen adaylarının çeşitli öğretim stillerini, sınıf yönetimi tekniklerini görmeyi talep ettiklerini göstermektedir.

Tablo 5'te sunulan öneriler, öğretmen adaylarının okul deneyimi sürecine yönelik ihtiyaçlarının hem yapısal (ulaşım, grup sayısı) hem pedagojik (aktif uygulama, sınıf çeşitliliği) boyutlarda çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Adayların çoğunluğu aktif katılımı önceleyen ve mesleki benlik

gelişimini destekleyen uygulamalara yönelim göstermektedir. Bu durum, okul deneyimi dersinin yalnızca gözlemle sınırlı kalmaması, öğretmen adaylarına etkileşimli öğrenme ortamları sunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının *okul deneyimi* dersine ilişkin görüşlerini inceleyerek, bu dersin mesleki gelişime olan katkılarını ve karşılaşılan zorlukları ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular, okul deneyimi dersinin, öğretmen adayları için meslekle ilk somut temas noktalarından biri olduğunu ve bu nedenle hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Adayların bir kısmı, bu süreç sayesinde öğretmenlik mesleğinin doğasına ilişkin daha net bir farkındalık geliştirdiklerini, mesleğe uygunluklarını sorguladıklarını ve çeşitli mesleki becerileri tanıma ve gözlemleme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, sürecin yeterince planlı ve yapılandırılmış yürütülmediği durumlarda, adayların pasif hissettikleri, motivasyonlarının azaldığı ve mesleğe yönelik aidiyet duygularının zayıfladığı da gözlemlenmiştir.

Katılımcıların geri bildirimleri, dersin adaylar açısından özgüven kazanımı, sınıf içi iletişim becerilerinin gelişimi, öğretmen-öğrenci etkileşimini gözlemleme ve öğretmenlik kimliğini yapılandırma gibi pek çok açıdan değerli çıktılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda adaylar, bu süreçte teorik bilgilerini pratikle ilişkilendirme fırsatı bularak, üniversite eğitimi ile gerçek sınıf ortamları arasındaki farkları gözlemleme şansı elde etmektedirler. Bu durum, mesleki motivasyonu artırıcı bir etki yaratmanın yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duygusunu da güçlendirmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları için okul deneyimi süreci beklenen düzeyde tatmin edici olmamış, çeşitli nedenlerle bu sürecin işlevselliği sekteye uğramıştır. Özellikle uygulama okullarının fiziksel koşulları, gözlem yapılan sınıfların kalabalık olması, ulaşım sorunları, danışman öğretmenlerin ilgisizliği ve gözlem süresinin sınırlılığı gibi faktörler, adayların süreci etkili şekilde deneyimlemelerini zorlaştırmıştır. Bazı adaylar kendilerini pasif konumda hissettiklerini ve uygulama sürecinde daha çok öğrenci kimliğiyle hareket ettiklerini ifade ederek, öğretmen rolüne geçişte zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçları, okul deneyimi dersinin yalnızca mesleki kazanımlar açısından değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini şekillendirme noktasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Nitekim adayların büyük bir kısmı bu dersi, mesleki becerilerini keşfetme ve öğretmenlik mesleğine yönelik daha bilinçli bir bakış geliştirme aracı olarak değerlendirmiştir. Ancak bazı adaylar için gözlem süreci, sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlükler, zaman yetersizliği ve uygulama öğretmenleri ile olan etkileşimlerin sınırlılığı gibi etkenler nedeniyle beklenen verimi sağlayamamıştır.

Sonuç olarak, okul deneyimi dersi, uygun şekilde yapılandırıldığında öğretmen adaylarının mesleki kimlik geliştirme süreçlerine güçlü katkılar sunmaktadır. Ancak bu katkının sürekliliği ve niteliği, sürecin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarındaki uygulamaların niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul deneyimi dersinin daha sistemli, planlı ve aday merkezli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve öğretmen adaylarının doğrudan dile getirdiği öneriler doğrultusunda, okul deneyimi dersinin daha işlevsel ve etkili hale gelebilmesi için hem yapısal hem de pedagojik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok vurguladığı konuların başında, pasif gözlemci rolünden çıkarılarak öğretmen rolünü deneyimleyebilecekleri daha aktif ve katılımcı uygulamaların ders kapsamında yer alması gelmektedir. Bu doğrultuda, sınıf içi etkinliklere liderlik etme, küçük grup çalışmalarını yönetme ya da öğrencilerle birebir etkileşim kurma gibi uygulamaların adaylara sunulması, hem mesleki özgüvenin gelişmesine katkı sağlayacak hem de öğretmenlik kimliğinin inşa sürecini destekleyecektir.

Öğretmen adaylarının dikkat çektiği bir diğer önemli unsur ise uygulama okullarının ulaşılabilirliği olmuştur. Fiziksel erişim sorunları, adayların motivasyonunu olumsuz etkileyerek sürecin verimliliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle, üniversite-uygulama okulu iş birliklerinde, ulaşım koşulları dikkate alınarak adayların derse düzenli katılımını kolaylaştıracak tercihler yapılmalıdır. Ayrıca gözlem gruplarının sayıca kalabalık olması, bireysel öğrenme fırsatlarını sınırlandırmakta ve adayların öğretmenle ve öğrencilerle doğrudan etkileşimini azaltmaktadır. Bu nedenle gözlem gruplarının daha küçük ve etkileşime açık yapılar hâlinde planlanması önerilmektedir.

Adayların gözlem sürecinde yalnızca tek bir sınıf düzeyi ya da öğretmenle sınırlı kalmadan, farklı sınıf seviyeleri ve öğretmenlerle çalışabilmesi, farklı pedagojik yaklaşımlar ve sınıf iklimleri hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bu çeşitlilik, adayların mesleki becerilerini farklı bağlamlarda test etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Bununla birlikte, okul deneyimi dersi kapsamında adaylardan beklenen biçimsel raporlama süreçlerinin esnetilmesi de öneriler arasında yer almaktadır. Sabit formatlara dayalı raporlar üniversite birinci sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının düzeylerine göre olmadığı görüşleri elde edilmiştir. Ders kapsamında istenen raporların daha esnek, ders esnasındaki durumlara bağlı kalarak süreç temelli deneyim aktarımına dayalı ve adayların öz değerlendirmelerini içeren değerlendirme araçlarıyla izlenmesi, öğretim sürecini daha anlamlı ve etkili hâle getirebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanan bu öneriler, okul deneyimi dersinin yapılandırılmasında yalnızca program hedeflerinin değil, sahadaki gerçek ihtiyaçların da dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Adayların sürece aktif katılım gösterdiği, etkileşimli ve çeşitlendirilmiş uygulamaların yer aldığı bir ders yapısı, hem mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini hem de öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu artıracaktır.

KAYNAKÇA

Alakuş, A. O., Oral, B., & Mercin, L. (2005). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının okul deneyimi II uygulamasına ilişkin algıları. Millî Eğitim Dergisi, 168, 143–155.

Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin görüşlerin yansımaları. Millî Eğitim, 159, 181–194.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Etkili öğretmen. İ. H. Demircioğlu (Ed.), Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması (ss. 1–17). Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ., & Atan, U. (2006). Okul Deneyimi II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri). Eğitim Araştırmaları, 23, 148–158.

Kara, Ö. T., & Altuntaş, İ. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin tutumları (Çukurova ve Adıyaman üniversiteleri örneği). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 115–132.

Özkan, H. H., Albayrak, M., & Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. Millî Eğitim Dergisi, 168.

Sağlam, A. Ç., & Sağlam, M. (2004). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Çağdaş Eğitim, 305, 18–25.

Toprakçı, E. (2003). Okul Deneyimi II dersinin teori ve pratiği. Eğitim Araştırmaları, 10, 146–152.

Türnüklü, E. B., Köroğlu, H., Ceylan, A., & Yavuz, G. (2004). Yeniden yapılanma çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitim programında yer alan okul deneyimi dersi üzerinde bir çalışma. Çağdaş Eğitim, 309, 15–23.

Uslu, Z. (2001). Okul Deneyimi derslerinin öğretmen adaylarına etkileri. Çağdaş Eğitim, 282, 35–39.

Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul Deneyimi I dersinde iş birliği sürecinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46(46), 277–310.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ

Hatice Nur KAYA

Afyon Kocatepe Üniversitesi
kayahaticenur@gmail.com

Aliye İlkay Yemenici

Afyon Kocatepe Üniversitesi
ayemenici@aku.edu.tr

ÖZET

Metafor, bir kavramı başka bir kavramla açıklamak için kullanılan, bireylerin düşüncelerini, algılarını ve deneyimlerini yansıtan etkili bir anlatım biçimidir. Özellikle eğitim bilimlerinde öğretmenlerin, öğrencilerin veya eğitim materyallerinin nasıl algılandığını anlamada sıkça başvurulan nitel bir veri toplama aracıdır. Metaforlar, bireyin zihnindeki çağrışımları ortaya koyar ve soyut olguları somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırır. Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ve 5. sınıf seviyesinde derse giren Türkçe öğretmenlerinin 2024 yılında Maarif Modeli'ne göre hazırlanarak kullanılmaya başlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada "Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik algıları nelerdir? Üretilen metaforlar ve bu metaforların kullanım sıklığı nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?" gibi sorulara cevap aranmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan araştırma, fenomenoloji (olgubilim) desenine göre yapılandırılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli resmî okullarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri amacıyla "5. sınıf Türkçe ders kitabı …… gibidir/benzer, çünkü ……" bir açık uçlu form hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 100 Türkçe öğretmeni 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik 64 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 18 kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf ders kitabına yönelik olumsuz algılayış biçimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni, Metafor, 5. Sınıf Ders Kitabı

ABSTRACT

Metaphor is an effective form of expression used to explain one concept through another, reflecting individuals' thoughts, perceptions, and experiences**.** Especially in educational sciences, it is frequently employed as a qualitative data collection tool to understand how teachers, students, or educational materials are perceived. Metaphors reveal the associations in an individual's mind and help facilitate understanding by concretizing abstract phenomena.This study aims to uncover the metaphorical perceptions of Turkish language teachers working in official schools affiliated with the Ministry of National Education and teaching 5th-grade level classes regarding the 5th-grade Turkish language textbook, which was prepared and started to be used in 2024 according to the "Maarif Model." In this context, the research seeks to answer the following questions: *What are Turkish language teachers' perceptions of the 5th-grade Turkish language textbook? What metaphors have they produced and how frequently are these metaphors used? In which conceptual categories can these metaphors be grouped?* Designed according to the qualitative research method, the study is structured using the phenomenology (interpretive/hermeneutic) design. Phenomenology is an approach aimed at deeply examining the experiences individuals live through and the meanings they attach to these experiences.Accordingly, the study group consists

of 100 Turkish language teachers working in various official schools affiliated with the Ministry of National Education across Turkey. As a data collection tool, an open-ended form was prepared by the researchers to allow teachers to express their thoughts freely, using the prompt: *"The 5th-grade Turkish language textbook is like …… because ……."*The collected data were analyzed using content analysis, a qualitative data analysis technique. According to the findings, the 100 Turkish language teachers produced 64 different metaphors regarding the 5th-grade Turkish textbook. These metaphors were grouped into 18 categories based on their shared characteristics.As a result of the study, it was determined that Turkish language teachers generally hold a negative perception of the 5th-grade textbook.

Keywords: Turkish Language Teacher, Metaphor, 5th Grade Textbook

GİRİŞ

Ders kitapları, öğrencinin dersin hedeflerine ulaşmasında rehberlik eden ve tutumlarını şekillendiren temel kaynaklardandır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için yapılandırılmış olan bu kitaplar, öğrenciyi daha kapsamlı ve derinlemesine öğrenme yaşantılarına yönlendirme gücüne sahiptir. Aynı zamanda farklı bilgi kaynaklarına erişimi teşvik ederek eğitimi zenginleştirme işlevi görür (Alkan, 1992, akt. Demirkan, 2018). Bu yönlerinin yanı sıra ders kitapları, öğretmenlere de oldukça kolaylık sağlar. Ders işleyiş sürecinde öğretmene kılavuzluk eder. Öğretmenlerin haftalık ve günlük planlarını hazırlamasını kolaylaştırır. Ders işleme sürecinde bir materyal olarak kullanılan ders kitaplarının etkililiği, verimliliği öğretmenler ve uzmanlar tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirmeler ölçütlerle olabileceği gibi bir görüşme tekniği olan metafor ile de gerçekleştirilmektedir (Coşkun, 2019, s. 949).

Metafor, bir kavramı ya da durumu, başka bir kavramın özellikleriyle ilişkilendirerek anlamlandırma biçimidir. Bireyler, soyut ya da karmaşık olguları daha somut ve anlaşılır hale getirmek için metaforik ifadeleri kullanırlar. Bu yönüyle metafor, yalnızca edebi bir süsleme unsuru değil, aynı zamanda düşünmeyi, anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel bir araçtır (Lakoff & Johnson, 2003). Metaforlarla bir kavram ya da duruma ilişkin algıları somutlaştırmak mümkündür. Bu çalışmada da MEB' de çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabıyla ilgili algıları somutlaştırmak istenmiştir.

Eğitim sistemlerinde ders kitapları, öğretim programlarının somutlaşmış hâli olarak öğrencilerin bilgiyle ilk temas kurduğu temel materyallerdendir. Özellikle dil eğitimi gibi bilişsel ve duyuşsal boyutları bir arada içeren alanlarda ders kitaplarının biçimsel ve içeriksel niteliği, öğrenme sürecinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Türkçe ders kitapları ise öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış araçlar olarak, dil öğretiminin merkezinde yer almaktadır. İlköğretimin ikinci kademesi olan 5. sınıf, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak daha gelişkin metinlerle buluştuğu, aynı zamanda ilkokuldan ortaöğretime geçişin yaşandığı önemli bir eşiktir (Sever, 2004). Bu süreçte öğretmenler, yalnızca ders içeriklerini aktaran değil, aynı zamanda içerik ile öğrenci arasında köprü kuran rehberlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik algıları, söz konusu materyallerin sınıf içi etkililiğini belirleyen temel değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2012). Ancak bu algıları doğrudan ölçmek çoğu zaman sınırlı verilerle mümkün olurken, metafor kullanımı bu sınırlılıkların aşılmasında etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Metaforlar, bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini daha zengin ve anlamlı bir biçimde ifade etmelerine olanak tanır (Saban, 2008).

İlgili literatür incelendiğinde bazı ders kitaplarına yönelik algıların metaforlar aracılığıyla tespit edildiğine rastlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi (Coşkun, 2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders kitaplarıyla ilgili görüşleri (Altıkulaç, Sabancı, 2024), Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları (Ceran, 2015) çalışmalarına rastlanmıştır. "Türkçe ders kitabı" na yönelik algılarla ilgili yapılan çalışmalarda çalışma gruplarının öğrenci ya da öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Hâlbuki ders kitapları yeterliliğinin dönütünü sağlayabilecek kişiler öğretmenlerdir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan yeni 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik algıların incelenmesi ders kitabının niteliği açısından dönüş sağlayacaktır. Bu bakımdan araştırmanın önem arz ettiği ve alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Metaforların kullanım sıklığı nedir?

3. Geliştirilen bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan ve 2024 yılında kullanmaya başlanılan beşinci sınıf Türkçe ders kitabına yönelik metaforik algılarını tespit etmek için yapılan bu çalışma, nitel araştırma yönteminin fenomonoloji desenine göre düzenlenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72).

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın çalışmanı grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı noktalarında görev yapan ve farklı mesleki kıdeme sahip, 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi veren 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı

Kişi Sayısı	**Şehir**
26	Afyonkarahisar
10	Ankara
13	İstanbul
4	Bursa
10	Şanlıurfa
10	Gaziantep
4	İzmir
2	Şırnak
3	Van
3	Hakkâri
2	Mardin
3	Muğla
2	Bitlis
2	Konya
2	Antalya
1	Erzurum
1	Kayseri
1	Ağrı
1	Adana
100	**19**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en fazla Afyonkarahisar ilinden olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Kişi Sayısı	**Mesleki Tecrübe**
38	0-5 yıl
21	5-10 yıl
12	10-15 yıl
16	15-20 yıl
8	20-25 yıl
5	25 yıl ve üzeri
100	

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında en fazla katılımcının 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Türkiye'nin farklı noktalarındaki resmi okullarda görev yapan beşinci sınıf Türkçe öğretmenlerine metaforlarını yazabilmeleri ve kendilerini açıkça ifade edebilmeleri için bir form gönderilmiştir. Bu form, "5. sınıf Türkçe ders kitabı ……. gibidir/benzer, çünkü ……." şeklinde bir cümleyle oluşturulmuştur. Öğretmenlerden Türkçe ders kitaplarını neye benzettiklerini ve benzetme gerekçesini açık bir biçimde ifade etmeleri beklenmiştir. Verilen formda görev yeri, mesleki kıdemi sorulmuş; metafor hakkında hatırlatmalar yapılmış, farklı bir kavram üzerinden örnek gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Metaforlar aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Metafor incelemesi, eksik ya da hatalı metaforların ayıklanması, katılımcılara kod verilmesi ve metaforların bilgisayara işlenmesi, ortak metaforların belirlenmesi, birleştirilmesi ve frekansların belirlenmesi, üretilen metaforların açıklamalarından hareketle kategori geliştirilmesi, geliştirilen kategorilerin uygunluğu ile ilgili uzman görüşü alınması, metaforların açıklamalarından hareketle uygun kategoriye yerleştirilmesi, uzman kontrolü ve metaforların örneklendirilmesi gibi işlemleri içermektedir.

BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik ürettikleri metaforlar, bu metaforların oluşturduğu kategoriler ve her kategoriye ait öğrenci cümleleri örnekler halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?" sorusu ile araştırmanın ikinci alt problemi olan "Metaforların kullanım sıklığı nedir?" sorusuna ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Tablo ile metin arasında 1 satır boşluk bırakılmalıdır. Tablonun altına tabloyu açıklayıcı bilgiler verilmelidir.

Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile İlgili Geliştirilen Metaforlar

Metafor	***f***	**Metafor**	***f***	**Metafor**	***f***	**Metafor**	***f***
Labirent	9	Anahtar	1	Hız Levhası	1	Sıkıcı Hikâye	1
Etkinlik Kitabı	5	Arapsaçı	1	Kalabalık Şehir	1	Spor Salonu	1
Rehber	5	Bahar Şenliği	1	Karışık Salata	1	Su	1
Kılavuz	5	Bilinçli Ebeveyn	1	Karışık Ürün	1	Susuz Toprağa Aynı Tohumu Ekmek	1
Deniz	4	Boş A4 Kâğıdı	1	Kurak Toprak	1	Şafak Vakti	1
Bitmeyen Yol	3	Bulmaca	1	Kutup Yıldızı	1	Triatlon	1
İstanbul	3	Çin İşkencesi	1	Kuyu	1	Uzun Yürüyüş	1
Ağaç	2	Çizgi Roman	1	Lise Öğretim Materyali	1	Vagon	1
Akademik Metin	2	Çocuk Parkı	1	Manzara	1	Verimsiz Tarla	
Elimiz Kolumuz	2	Derleme Eser	1	Masal Kitabı	1	Vitamin	1
Dönme Dolap	2	Elma Şekeri	1	Oyun	1	Yarış	1
Gökyüzü	2	Freud'un Kitapları	1	Oyun Kitabı	1	Yazarlık Yolunda Atılmış İlk Adım	1
Lokomotif	2	Gökkuşağı	1	Öykü	1	Yapboz	1
Matruşka	2	Güneş	1	Parçalı Bulutlu Hava	1	Yeni Alınmış Ürün	1
Pusula	2	Harita	1	Psikolojik Roman	1	Yokuş	1
Usta	2	Hayat	1	Senfoni	1	Yorucu Maraton	1
Toplam:							64

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 100 Türkçe öğretmenin toplam 64 metafor ürettiği görülmektedir. Ayrıca en çok geliştirilen metaforların labirent (9), etkinlik kitabı (5), rehber (5), kılavuz (5), deniz (4) ve bitmeyen yol (3) olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Geliştirilen bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?" sorusuna ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Metaforların Kavramsal Kategorileri

NU	Kategoriler	F %	Metaforlar	f
1	Karışık/yoğun	22 (%22)	labirent (9), İstanbul (3), matruşka (2), ağaç (1), karışık salata (1), derleme eser (1), Freud'un kitabı (1), arapsaçı (1), bulmaca (1), deniz (1), kalabalık şehir (1)	11
2	Yol Gösterici	19 (%19)	kılavuz (5), rehber (5), pusula (2), usta (1), harita (1), kutup yıldızı (1), güneş (1), şafak vakti (1), yazarlığa atılmış ilk adım (1)	10
3	Sonsuz/sona ulaşılamayan	11 (%11)	bitmeyen yol (3), deniz (2), gökyüzü (2), kuyu (1), yorucu maraton (1), sıkıcı hikâye (1), yokuş (1)	7
4	Öğreten/geliştiren	7 (%7)	ağaç (1), usta (1), bilinçli ebeveyn (1), öykü (1), spor salonu (1), vitamin (1), yazarlık yolunda atılmış ilk adım (1)	7
5	Eğlendiren	6 (%6)	deniz (1), çizgi roman (1), çocuk parkı (1),senfoni (1), oyun kitabı (1), oyun (1)	6
6	Verimsiz/sonuç alınamayan	5 (%5)	susuz toprağa aynı tohumu ekmek (1), karışık ürün (1), elma şekeri (1), verimsiz tarla (1), kurak toprak (1)	5
7	Zorlayıcı	4 (%4)	Çin işkencesi (1), uzun yürüyüş (1), triatlon (1), yapboz (1)	4
8	Çok çeşitli	5 (%5)	Bahar şenliği (1), dönme dolap (2), parçalı bulutlu hava (1), gökkuşağı (1)	4
9	Anlaşılması zor/zaman alan	6 (%6)	etkinlik kitabı (4), yeni alınmış ürün (1), psikolojik roman (1)	3
10	Üst Düzey	3 (%3)	lise öğretim materyali (1), akademik metin (2)	2
11	Kendini Tekrarlayan	2 (%2)	etkinlik kitabı (1), vagon (1)	2
12	Hayat kaynağı/ana unsur	3 (%3)	su (1), lokomotif (2)	2
13	Hayati gereklilik/önem taşıyan	2 (%2)	elimiz kolumuz (2)	1
14	Önemsiz	1 (%1)	boş A4 kâğıdı (1)	1
15	Kısıtlayan	1 (%1)	hız levhası (1)	1
16	Rahatlatan/huzur veren	1 (%1)	manzara (1)	1
17	Gerçek olan	1 (%1)	hayat (1)	1
18	Hayal gücünü besleyen	1 (%1)	masal kitabı (1)	1
Toplam		100 (100)		69

Tablo 3'te toplam metafor sayısı 64 iken tablo 4'te metafor sayısının 69 olduğu görülmüştür. Bunun sebebi koyu renkli yazılan metaforların birden fazla kategori altında yer almasıdır. Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik oluşturdukları metaforların 18 kategori altında toplandığı görülmektedir. Oluşturulan bu kategorilerden 8'i 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik olumlu algılar içerirken sadece 10 tanesinin olumsuz algılar içeren kategori olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle Türkçe dersine yönelik 40 (%40) olumlu metafor, 60 (%60) olumsuz

metafor üretildiği görülmektedir. Tablo 3'e göre en fazla frekansa sahip kategorinin "labirent" (f=9, %9) olduğu görülmektedir. Oluşturulan kategorilere ilişkin örnek metaforlar aşağıda yer almaktadır:

1- Karışık/ yoğun: *5. Sınıf Türkçe kitabı labirent gibidir çünkü etkinliklere başladığınızda çıkışı bir türlü bulamıyorsunuz. (Ö: 113)*
2- Yol gösterici: *Kutup yıldızı gibidir çünkü bizi doğruluğa, aydınlığa götürür. (Ö.116)*
3- Sonu Gelmeyen: *Bitmeyen bir yol gibidir çünkü içeriği çok uzundur. (Ö.112)*
4- Öğreten/ geliştiren: *Usta gibidir çünkü bize öğretmenliği gösterir. (Ö.117)*
5- Eğlendiren: *Çocuk parkı gibidir çünkü çocuklar kitabı açtıklarında eğlenirler. (Ö.76)*
6- Verimsiz/ sonuç alınamayan: *Kurak toprak gibidir çünkü düzgün çıktı alamıyoruz.(Ö.96)*
7- Zorlayıcı: *Triatlon gibidir çünkü çok fazla fiziksel ve zihinsel mentalite gerektirir. (Ö.62)*
8- Çok çeşitli: *Bahar şenlikleri gibidir çünkü farklı türden birçok etkinliğe yer verilmiştir. (Ö.70)*
9- Anlaşılması zor/ zaman alan: *Psikolojik romanlar gibidir. Çünkü hem çok uzun hem de anlamak için çok efor sarf etmek gerekiyor. (Ö.98)*
10- Üst düzey: *Lise öğretim materyali gibidir. Çünkü bazı etkinliklerin anlaşılması ve anlatılması çok zor. (Ö.90)*
11- Kendini tekrarlayan: *Tren vagonlarına benzer çünkü etkinlikler hep birbirinin aynısı şeklinde devam eder. (Ö.16)*
12- Hayat kaynağı/ana unsur: *Lokomotife benzer çünkü 1. derecede dersi yürütücü malzemedir. (Ö.15)*
13- Hayati gereklilik/önem taşıyan: *Elimiz kolumuz gibidir çünkü o derste en büyük yardımcımız. (Ö.38)*
14- Önemsiz: *Boş bir A4 kağıdı gibidir, çünkü etkinlik denilen şeyler boş ve gereksiz üstelik ilgi çekici değil. (Ö.77)*
15- Kısıtlayan: *Hız levhaları gibidir çünkü öğretmeni sınırlar. (Ö.120)*
16- Rahatlatan/ huzur veren: *Manzara gibidir görsellerine baktıkça insanın içi açılır. (Ö.28)*
17- Gerçek olan*: Hayata benzer çünkü hayatta karşımıza çıkan duyguların ve düşüncelerin yansımasını vermiş. (Ö.57)*
18- Hayal gücünü besleyen: *Masal kitaplarına benzer çünkü çocuklara hayal kurdurur. (Ö.125)*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, resmî okullarda 5. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 100 Türkçe öğretmeni, 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik 64 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 18 kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf ders kitabına yönelik olumsuz algılayış biçimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmadaki frekansları yüksek olan üç kategoriye bakılacak olursa 5. sınıf Türkçe ders kitabını *karışık/yoğun* olarak gören öğretmenlerin metaforları incelendiğinde daha çok "*labirent, İstanbul, matruşka, arapsaçı"* kavramlarıyla benzetme ilişkisi kurulmuştur. Buradan hareketle 5. sınıf Türkçe ders kitabının içeriğinin öğretmenler tarafından karmaşık bulunduğu ve her etkinlik içinde etkinlik barındırdığı vurgulanmıştır. Bir olumlu kategori olan yol gösterici kategorisindeki metaforlar "*kılavuz, rehber, pusula"* gibi kavramlarla ilişkilendirilerek içeriğin ders işleme sürecini kolaylaştırdığı,

öğretmene ders sürecinde yol haritası çizdiği sonucu çıkmaktadır. "*Sonsuz/sona ulaşılamayan"* kategorisinde en çok "*bitmeyen yol"* metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili gerekçelerine bakıldığında temaların azaltılmasına rağmen kitap içeriğinin uzadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik yapılan analizlerde üretilen 64 metafor ortak özellikleri bakımından 18 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler şunlardır: Karışık/yoğun (f=22, % 22), yol gösterici (f=19, %19), sonsuz/sona ulaşılamayan (f=11, %11), öğreten/geliştiren (f=7 %7), eğlendiren (f=6, %6), verimsiz/sonuç alınamayan (f=5, % 5) zorlayıcı (f=4, % 4), çok çeşitli (f=5, % 5), anlaşılması zor/ zaman alan (f=6, % 6), üst düzey (f=3, %3), kendini tekrarlayan (f=2, %2), hayat kaynağı/ana unsur (f=3, %3), hayati gereklilik /önem taşıyan (f=2, %2), önemsiz (f=1, % 1), kısıtlayan (f=1, %1), rahatlatan/ huzur veren (f=1, %1), gerçek olan (f=1, %1), hayal gücü besleyen (f=1, %1). Oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında öğretmenler, 5. sınıf Türkçe ders kitabını en çok karışık/yoğun olarak değerlendirmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde ders kitapları ve metafor ile ilgili benzer çalışmalar olduğu görülmektedir fakat çalışma grubu öğretmenler olan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bilgi kaynağı olan ve bizleri hayata hazırlayan kitapla ilgili Coşkun'un (2017) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencileri Türkçe ders kitabını *"bilgi kaynağı", "gereksiz-özensiz", "hayat-yaşam", "eğitici-yardımcı", "vasıta (hedefe ulaştıran)"* olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ceran'ın (2015) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitabına yönelik algıları incelenmiştir. Adaylar ders kitaplarını *"kalp", "su", "deneme tahtası", "limon"* olarak görmüşlerdir. Akbulut, Özdemir ve Cıvğın'ın (2017) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin "kitap" ve "okumak" kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve analiz sonucunda "kitap" kavramına yönelik metaforlar altı ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar: *"öğrenmeye yönelik bir araç, eğlence unsuru, bilgi kaynağı, farklı dünyalara açılan bir pencere, bir dost/arkadaş ve sıkıcı bir nesne"* olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar, öğrenciler ve öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarına yönelik bakış açılarının çoğunlukla olumlu olduğunu göstermektedir. Her ne kadar olumlu benzetmeler ağırlıkta olsa da zaman zaman karşılaşılan olumsuz metaforlar da göz ardı edilmemelidir. Bu olumsuz ifadeler, ders kitaplarının bazı yetersizliklerini veya geliştirilebilecek yönlerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğrencilerin olumlu nitelikte metaforlar üretmiş olmaları, onların bu kitaplardan ne tür işlevler ve katkılar beklediklerini de dolaylı olarak yansıtmaktadır. Bu durum, olumlu değerlendirmelerin altında dahi belirli beklentilerin ve eleştirilerin bulunabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları Türkçe dersi öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik tutumlarını ve beklentilerini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında özellikle Türkçe ders kitabı hazırlayanların kitap içeriğini hazırlarken, bu kitapların öğretmenler ve öğrenciler için yol haritası olduğunu ve ders süresinin içeriğe yetmediğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik algıları ve beklentilerini ortaya çıkaracak farklı çalışmalar da yapılıp sonuçlar esas alınarak kitaplar güncellenmelidir.

KAYNAKLAR

Akbulut, S., Özdemir, E. E., & Cıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. Turkish Journal of Primary Education, 2, 30–49.

Altıkulaç, A., & Sabancı, O. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders kitaplarıyla ilgili görüşleri. Turkish Studies Educational Sciences.

Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(3), 121–140. https://doi.org/10.12780/uusbd.32891

Coşkun, H. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(4), 947–970.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (18. baskı). Pegem Akademi.

Demirkan, Ö. (2018). Öğretim ve eğitim durumları ilişkisi. S. Güven & A. Özerbaş (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (ss. 358–388). Pegem Akademi.

Doğan, Y. (2015). 100. yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale Savaşları: Bir metafor araştırması. Turkish Studies, 10(3), 369–386.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459–496.

Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Anı Yayıncılık.

Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir? Kesit Akademi Dergisi, 3(8), 166–176.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKURYAZARLIK BECERİLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Bahar BARMANBEK

Afyon Kocatepe Üniversitesi
barmanbekbahar23@gmail.com

Aliye İlkay YEMENİCİ

Afyon Kocatepe Üniversitesi
ayemenici@aku.edu.tr

ÖZET

Eğitim faaliyetleri, değişen toplum yapısının hareketliliğine paralel olarak sistemli bir şekilde yürütülür. Maarif Modeli öncesi kullanılan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temalar ve konu önerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı becerileri yer almaktaydı. Toplumsal değişim ve dönüşüm süreci zaman zaman beraberinde program değişikliklerini de getirmektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen okuryazarlık becerileri de doğal olarak değişmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri üç seviye olacak şekilde öğrencilere bu okuryazarlık becerilerini edindirmek üzere şekillendirilmiştir. Bu üç düzey; ilk olarak temel bilgilerin tanımlaması, anlamlandırılması ve bunların farkında olarak duyarlı davranmayı da kapsayan farkındalık düzeyi ile öğrencilerin bu bilgileri çözümlemeleri ve yapılandırmalarını içeren işlevsellik düzeyi ve edinilen bilgileri günlük hayatta kullanmaya yönelik eylemsellik düzeyidir. Bu bağlamda 9 okuryazarlık becerisi seçilmiştir. Bunlar; bilgi okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığıdır. Bu çalışmanın amacı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitaplarını okuryazarlık becerileri kapsamında incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesi; 2024-25 yılında okutulan 5. sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarıdır. Bu çalışmanın sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5.sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda program hedeflerine uygun olarak okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere çokça yer verilerek öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin üzerinde durulduğu saptanmıştır. Söz konusu olan bu etkinlikleri atölye çalışmaları da desteklemektedir. Söz konusu becerilerin kazandırılması amacıyla her okuryazarlık türünde eşit düzeyde çalışma bulunmamaktadır.

Anahtar Kavramlar*:* Okuryazarlık, 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2024 Türkçe Öğretim Programı

ABSTRACT

Educational activities are systematically conducted in parallel with the dynamics of a changing social structure. The 2019 Turkish Language Curriculum, which was used before the Maarif Model, included the skills of information literacy, multiliteracy, digital literacy, critical literacy, technology literacy, media literacy, scientific literacy, information literacy, and mathematical literacy under the heading of themes and subject suggestions. Social change and transformation processes occasionally bring with them program changes. In this context, the literacy skills targeted in the Turkey Century Maarif Model have naturally evolved. The process components of literacy skills in the Turkey Century Maarif Model are structured at three levels to help students acquire these literacy skills. These three levels are: first, the awareness level, which includes defining and interpreting basic information, and acting responsibly; then, the functionality level, which involves students analyzing and structuring this information; and then, the action level, which involves using the acquired knowledge in daily life. In this context, nine literacy skills were selected: information literacy, financial literacy, digital literacy, visual literacy, cultural literacy, civic literacy, data literacy, sustainability literacy, and art literacy. The purpose of this

study is to examine 5th-grade Turkish textbooks prepared in accordance with the Maarif Model within the scope of literacy skills. In this regard, the study was designed according to document analysis, a qualitative research method. The object of the research is the 5th-grade Turkish textbooks taught in the 2024-25 academic year. As a result of this study, it was determined that the Turkey Century Maarif Model 5th-grade Turkish textbook, in line with the program objectives, includes numerous activities aimed at developing literacy skills and emphasizes students' literacy skills. These activities are also supported by workshops. There is not an equal level of work in each literacy type to teach these skills

Keywords: Literacy, 5th Grade Turkish Textbook, 2024 Turkish Curriculum

GİRİŞ

Kullanım sırasında sıklıkla birbiri yerine kullanılan *okuma-yazma bilme* ve *okuryazarlık* kavramları artık büyük ölçüde farklılaşmıştır. Okuma-yazma harfleri çözümleme ve yazıya aktarma işlemini ifade ederken; çözülen bu kodların anlamlandırılması olan okuryazarlık süreci ise okuma-yazmanın üst düzey becerileri de kullanarak okunan iletinin derin yapısının kavranmasını ifade etmektedir. (Kurudayıoğlu, 2010) Günümüzde okuryazarlığın sadece harfleri tanıma ve algılamayı kapsamadığı bir gerçektir. Okuryazarlık çağımızın gereklerine merkez teşkil eden üst düzey becerileri kullanarak dış dünyayı anlamlandırmayı sağlayan önemli bir beceridir.

Eğitim faaliyetleri, değişen toplum yapısının hareketliliğine paralel olarak sistemli bir şekilde yürütülür. Maarif Modeli öncesi kullanılan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temalar ve konu önerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı becerileri yer almaktaydı. Toplumsal değişim ve dönüşüm süreci zaman zaman beraberinde program değişikliklerini de getirmektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen okuryazarlık becerileri de doğal olarak değişmiştir. Maarif Modeli'nde okuryazarlık; öğrencinin değişimin farkına varması, kendi hayatına entegre ederek öğrenmelerini düzenleyebilmesi ve hızlı bir şekilde değişen ve dönüşen teknolojiyi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmesi olarak ifade edilmiştir. Yeni öğretim programlarında okuryazarlık becerileri, öğrenme çıktıları, sosyo-duygusal beceriler ve eğilimler birbiri ile bütün oluşturacak sistemsel bir yapıda verilmiştir. Bu durumda okuryazarlığın geliştirilmesinin ön koşulunun sistem okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi olduğu açıktır. Örnek vermek gerekirse çevre ve insan birbirini etkileyen bileşenlerdir. Öğretim programlarında farklı uygulamalar üzerinden çevre ve insan sistemlerinin etkileşimine yer verilmiştir. Bu uygulamalar aracılığıyla insanın çevreyi hangi açılardan olumsuz etkilediğinin saptanması ve bu olumsuz sonuçları en aza indirgemesini hedefleyen çözüm önerileri üretmesini destekleyen öğretim süreçleri yaratmak önem arz etmektedir. Devamında bu çözümlerin hayata geçirilmesi için gerekli destekler de sağlanabilir. (Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri üç seviye olacak şekilde ve öğrencilere bu okuryazarlık becerilerini edindirmek üzere şekillendirilmiştir. Bu üç düzey; ilk olarak temel bilgilerin tanımlaması, anlamlandırılması ve bunların farkında olarak duyarlı davranmayı da kapsayan farkındalık düzeyi ile öğrencilerin bu bilgileri çözümlemeleri ve yapılandırmalarını içeren işlevsellik düzeyi ve edinilen bilgileri günlük hayatta kullanmaya yönelik eylemsellik düzeyidir. Her öğrencinin son aşama olan eylemsellik düzeyine ulaşması nihai hedef değildir. Bazı durumlarda diğer aşamalarda da kalınabilmesi sorun teşkil etmemektedir. Bu süreçte öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerekli görülen düzeye ulaşması önem arz

etmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda 9 okuryazarlık becerisi seçilmiştir. Bunlar; bilgi okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığıdır. Yeni okuryazarlık becerileri birbiriyle ilişkili olacak şekilde tüm programlara entegre edilmiştir. Bu okuryazarlık becerilerinin ayrı ayrı olarak okutulmasının ek ders zorunluluğu ve yer yer temalardan bağımsız olarak kopukluk oluşturacağı göz önünde bulundurulursa ara disiplin olarak tüm derslere dağıtılmasının daha işlevsel olduğu açıktır (Kahramanoğlu vd., 2024). Okuryazarlığın kazandırılması amaçlanırken söz konusu sistem düşüncesine göre hareket edilmesi okuryazarlık ana amaçlarına bütüncül bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır. Okuryazarlık becerileri kendi içinde üç düzeye ayrılmıştır. Bu düzeyler programlar içinde sarmal olarak planlanmıştır. Bunlarla birlikte programlarda okuryazarlık öğrenme çıktıları da vurgulanmamıştır. Okuryazarlık becerilerinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar aracılığıyla örtük olarak kazandırılması planlanmıştır (MEB, 2024).

Uluslararası uygulamalar ve sınavlar (PISA gibi) incelendiğinde, okuryazarlık becerileri düzeyimiz henüz istenilen seviyede değildir. Türkiye, PISA (2018) sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki 466 puan ortalaması ile OECD ülkeleri puan ortalamasının (487) altında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki ülkemizde okuryazarlık becerilerinin yeniden, kapsamlı ve bütüncül bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydemir, 2022). Bu veriler ışığında okuryazarlık becerilerinin birçok becerinin gelişimini etkilediğini göz önünde bulundurduğumuzda 2024 Maarif Modeli'ne geçilmesi olağan bir sonuçtur.

Alan yazında Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık (Akın vd., 2024; Maden vd., 2018; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022), görsel okuryazarlık (Karaca, 2021), grafik okuryazarlığı (Bayburtlu, 2021), reklam okuryazarlığı (Ensar ve Gündüz, 2023), Ortaokul Türkçe ders kitaplarının okuryazarlık türleri açısından incelenmesini amaçlayan (Kansızoğlu, 2024) ,Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık (Duran vd., 2018), Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri kapsamında incelenmesi (Direkçi vd., 2019) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu olan bu çalışma 2024 yılında çıkarılan Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuryazarlık becerilerini ele alarak alan yazından ayrılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2024 Eylül ayından itibaren okutulmaya başlanan 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri, okuryazarlık türleri açısından incelemektir.

Alt Amaçlar

1. Oyun Dünyası Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları
2. Atatürk'ü Tanımak Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları
3. Duygularımı Tanıyorum Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları
4. Geleneklerimiz Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları
5. İletişim Ve Sosyal İlişkiler Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür Ve Dağılımları
6. Sağlıklı Yaşıyorum Temasında Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Araştırma Problemi

Eğitim faaliyetleri, değişen toplum yapısının hareketliliğine paralel olarak sistemli bir şekilde yürütülür. Bu bağlamda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen okuryazarlık becerileri de doğal olarak değişmiştir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuryazarlık; öğrencinin değişimin farkına varması, kendi hayatına entegre ederek öğrenmelerini düzenleyebilmesi ve tahmin edilemez bir şekilde değişen ve dönüşen teknolojiyi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmesi olarak ifade edilmiştir. Yeni öğretim programlarında okuryazarlık becerileri, öğrenme çıktıları, sosyo-duygusal beceriler ve eğilimler birbiri ile bütün oluşturacak sistemsel bir yapıda verilmiştir (MEB, 2024).

Çağdaş dünyaya vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen programlardan biri olan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, modern dünyanın gereksinimlerinden olan okuryazarlık becerilerini de bünyesinde barındırmaktadır. Programın içerisinde yer alan bu okuryazarlık becerilerinin ders kitaplarına ne oranda yansıdığı bu araştırmanın problem durumunu teşkil etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında doküman analizi ile desenlenmiştir. «Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır»(Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışmaya konu olan veriler 5.sınıf Türkçe ders kitaplarından elde edildiği için araştırmanın doğasına uygun olarak doküman incelemesi deseni tercih edilmiştir. Veriler 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler ve atölye çalışmaları üzerinden 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen 9 okuryazarlık türü açısından incelenerek elde edilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Bu çalışmanın inceleme nesnesi, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş olan Türkçe 5.sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ders kitaplarıdır.

Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma kapsamında 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler ve atölye çalışmaları 9 okuryazarlık türü üzerinden incelenmiştir. Ardından veriler ışığında tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
1)Oyun Durdu	Hazırlık	1			1					
	1.etkinlik	1		1						
	2.etkinlik				1					
	5.etkinlik	1								
	6.etkinlik		1							
	7.etkinlik			1						
	Bu Görev Bizim			1						
	İzle Uygula Öğren	3								
2)Topsuz Basketbol Oyunu	Hazırlık	1								
	2.etkinlik	1								
	3.etkinlik	1								
	5.etkinlik	1								
	7.etkinlik		1							
	8.etkinlik	1		1						
	9.etkinlik			1						
	12.etkinlik					1				
	13.etkinlik									1
3)Bir İp Bul Oyuna Başla!	Hazırlık									
	1.etkinlik	1								
	4.etkinlik	1								
	5.etkinlik	1								
	6.etkinlik	1								
	7.etkinlik		1							
	9.etkinlik		1							
	11.etkinlik		1		1					
	12.etkinlik	2	1	1	1	1				
	Bu Görev Bizim	1				1				
4)Öğretmenin Sevinci Metni	Hazırlık	1		1						
	3.etkinlik	1								
	5.etkinlik			1						
	7.etkinlik	1			1					

	9.etkinlik		1							
	11.etkinlik			1						
	12.etkinlik				1					
	13.etkinlik	1			1					
	İzle Uygula Öğren		3							
	Bu Görev Bizim	1			1					
5)Oyuncakların Oyuncağı Olmak	5.1-Üretim Zamanı	1			1					
	5.2-Kontrol Noktası	1	1		1					

1.Temada 25 adet bilgi okuryazarlığı, 11 adet görsel okuryazarlık, 9 adet veri okuryazarlığı, 10 dijital okuryazarlık, 3 adet kültür okuryazarlığı ve 1 adet sanat okuryazarlığına yer verilmiştir.

Tablo 2. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
1)Ya İstiklal Ya Ölüm	Hazırlık	1			1					
	1.etkinlik		1							
	2.etkinlik	1								
	3.etkinlik	1								
	5.etkinlik	1			1					
	8.etkinlik					1				
	12.etkinlik			1						
2) Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	2.etkinlik	1	1							
	3.etkinlik	1								
	5.etkinlik	1								
	8.etkinlik	1	1		1					
	Bu Görev Bizim			1	1					
3) Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	Hazırlık	1		2	2					
	2.etkinlik	1								
	3.etkinlik	1								
	4.etkinlik	1								
	5.etkinlik	2								
	7.etkinlik	1								
	8.etkinlik	1								
	9.etkinlik	1								

	10..etkinlik				1						1
	11.etkinlik										1
	Bu Görev Bizim			1							
4) Atatürk ve Çiftlik	Hazırlık	1		1							
	1.etkinlik	1									
	2.etkinlik		1								
	3.etkinlik	1									
	7.etkinlik	1									
	8.etkinlik	1	1		1						
	9.etkinlik	1									
	Bu Görev Bizim			1							
5) Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan'da Çocuk	5.1-Üretim Zamanı	1	1	1		1					
	5.2-Kontrol Noktası	4			3	3					

2. Temada 28 adet bilgi okuryazarlığı, 6 adet görsel okuryazarlık, 8 adet veri okuryazarlığı,11 adet dijital okuryazarlık, 5 adet kültür okuryazarlığı ve 2 adet sanat okuryazarlığına yer verilmiştir.

Tablo 3. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Fina Oku
1)Duygularımız	Hazırlık	1		1					
	1.etkinlik	1							
	4.etkinlik	1							
	5.etkinlik	1							
	6.etkinlik				1				
	7.etkinlik				1				
	8.etkinlik	1							
	10.etkinlik		1						
	11.etkinlik	1							
	12.etkinlik				1				
	13.etkinlik	1							
	Bu Görev Bizim	1	1		1				
2)Her Yüreğe Nakış Gerek	Hazırlık	1							
	2.etkinlik	1	1						
	3.etkinlik	1							
	5.etkinlik		1						
	6.etkinlik	1			1				
	8.etkinlik			1					
	9.etkinlik	1			1				
3)Türkiye	Hazırlık	1							
	2.etkinlik	1							
	4.etkinlik		1						
	10.etkinlik						1		
	11.etkinlik					1			
	13.etkinlik				1		1		
	İzle Uygula Öğren				4				

	Bu Görev Bizim				1					
4) Altı Üstü Bir Yarış	Hazırlık	1						1		
	1.etkinlik	2								
	2.etkinlik	1							1	
	5.etkinlik	1								
	6.etkinlik	1								
	7.etkinlik	1								
	10.etkinlik	1								
	İzle Uygula Öğren						3			
	Bu Görev Bizim	1		1				1		
5) Dilek Kuşu	5.1-Üretim Zamanı						1			
	5.2-Kontrol Noktası	2		1			2			

3. Temada 26 adet bilgi okuryazarlığı, 7 adet görsel okuryazarlık, 3 adet veri okuryazarlığı,17 adet dijital okuryazarlık, 3 adet kültür okuryazarlığı, 3 vatandaşlık okuryazarlığına yer verilmiştir.

Tablo 4. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
1)Nasreddin Hoca	Hazırlık	3		1						
	1.etkinlik	1								
	2.etkinlik	2		1						
	5.etkinlik	1								
	7.etkinlik	1				1				
	9.etkinlik	3								
	10.etkinlik				2					
	11.etkinlik	1				1				
	Bu Görev Bizim			2	2					
2)Bugün Bayram	Hazırlık				1					
	2.etkinlik				1					
	4.etkinlik		2	1						
	5.etkinlik				1					
	6.etkinlik	1			2					
	7.etkinlik	1								
	8.etkinlik				1					
	9.etkinlik	3	1							
	10.etkinlik		2							
	Bu Görev Bizim			1	2					

3)Misafir Odası	Hazırlık	1	1							
	1.etkinlik	2								
	4.etkinlik	1								
	6.etkinlik			1						
	7.etkinlik		1		1					
	10.etkinlik				1	1				
	11.etkinlik	1								
	12.etkinlik				2					
	Bu Görev Bizim			2						
4)Çömlekçilik	Hazırlık			1						
	2.etkinlik		1							
	3.etkinlik	1								
	4.etkinlik	1								
	5.etkinlik	2								
	6.etkinlik			1						
	10.etkinlik	1								
	11.etkinlik	1			1					
	13.etkinlik	1								
	14.etkinlik	1								
	Bu Görev Bizim				2					
5.)Kırık At	5.1-Üretim Zamanı		2		3					1
	5.2-Kontrol Noktası	3			2	2				

4. Temada 33 adet bilgi okuryazarlığı, 10 adet görsel okuryazarlık, 11 adet veri okuryazarlığı,24 adet dijital okuryazarlık, 5 adet kültür okuryazarlığı ve 1 adet sanat okuryazarlığı türüne yer verilmiştir.

Tablo 5. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
1)Ev	Hazırlık	1								
	3.etkinlik									
	5.etkinlik	2			1					
	8.etkinlik		1							

	10.etkinlik	1							
	11.etkinlik	1			2	1			
	13.etkinlik	1							
	İzle Uygula Öğren	3							
2) Tatlı Günler	Hazırlık	1	1						
	1.etkinlik	1	1						
	2.etkinlik	1							
	4.etkinlik	2							
	6.etkinlik				1				
	7.etkinlik	2							
	8.etkinlik					1			
	9.etkinlik				1				
	10.etkinlik				1				
	11.etkinlik	2							
3)Gülü İncitme Gönül	Hazırlık	1							
	1.etkinlik	1							
	2.etkinlik		1						
	3.etkinlik	1							
	5.etkinlik	2	2						
	6.etkinlik				2				
	Bu Görev Bizim			4					
4)Komşumuz Nergis Teyze Çiçek Dayanışması	Hazırlık				1				
	1.etkinlik	1			1				
	5.etkinlik				1	1			
	6.etkinlik	1			1				
	7.etkinlik	1							
	8.etkinlik	1							
	11.etkinlik		4						
	13.etkinlik			1					
	Bu Görev Bizim	1		1	1				
5)Herkes Önemli	5.1-Üretim Zamanı	1			3	2			
	5.2-Kontrol Noktası	5	1		2	1			1

5. Temada 34 adet bilgi okuryazarlığı, 11 adet görsel okuryazarlık, 6 adet veri okuryazarlığı,18 adet dijital okuryazarlık, 6 adet kültür okuryazarlığı ve 1 adet sanat okuryazarlığı türüne yer verilmiştir.

Tablo 6. Temada Bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Metin Adı	Etkinlik	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
1)Haydi Doğa Yürüyüşüne	Hazırlık	1		1						
	1.etkinlik	1								
	2.etkinlik	1								
	3.etkinlik	2								
	4.etkinlik				1					
	5.etkinlik	1								
	8.etkinlik				1					
	9.etkinlik	1								
	11.etkinlik				1					
	Bu Görev Bizim			2	2					
	İzle Uygula Öğren		2							
2)Ne Olacak Bu Yemek Sorunu	1.etkinlik	1								
	2.etkinlik					1				
	4.etkinlik	1				1				
	6.etkinlik				1					
	7.etkinlik				2					
	Bu Görev Bizim			1	1	1				
3)Benim Zamanım Okçuluk	Hazırlık	1			1					
	1.etkinlik				1					
	2.etkinlik				1					
	3.etkinlik		1							
	4.etkinlik	1			1					
	6.etkinlik		1							
	8.etkinlik				1					
	9.etkinlik				1					
	Bu Görev Bizim				1					
4) Obezite	Hazırlık	2		1						
	2.etkinlik	1	1							
	3.etkinlik	1								
	5.etkinlik	2								
	6.etkinlik		1							
	7.etkinlik		1		1					

	9.etkinlik		2							
	10.etkinlik			2						
	11.etkinlik			3	1					
	12.etkinlik			1						
	13.etkinlik	1								
5)Atlı Cirit	5.1-Üretim Zamanı			3						
	5.2-Kontrol Noktası			3						

6. Temada 18 adet bilgi okuryazarlığı, 7 adet görsel okuryazarlık, 7 adet veri okuryazarlığı,29 adet dijital okuryazarlık, 4 adet kültür okuryazarlığı türüne yer verilmiştir.

Tablo 7. 5.Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan Okuryazarlık Tür ve Dağılımları

Tema Adı	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlığı	Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlığı	Kültür Okuryazarlığı	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Finansal Okuryazarlığı	Sanat Okuryazarlığı
1.Oyun Dünyası	25	11	9	10	3				
2.Atatürk'ü Tanımak	28	6	8	11	5				2
3.Duygularımı Tanıyorum	26	7	3	17	3	3			
4.Gelenekleri miz	33	10	11	24	5				1
5.İletişim Ve Sosyal İlişkiler	34	11	6	18	6				1
6.Sağlıklı Yaşıyorum	18	7	7	28	4				
Toplam	164	52	44	109	26	3	-	-	4

5.sınıf Türkçe ders kitabında 164 adet bilgi okuryazarlığı, 52 adet görsel okuryazarlık, 44 adet veri okuryazarlığı,109 adet dijital okuryazarlık, 26 kültür okuryazarlığı, 3 vatandaşlık okuryazarlığı, 4 sanat okuryazarlığı türünde etkinliğe yer verilmiştir. 5.sınıf düzeyinde sürdürülebilirlik ve finansal okuryazarlık türünde bir etkinliğine rastlanmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 6 tema içerisinde sıklıkla 3 okuryazarlık düzeyinde (farkındalık, işlevsellik, eylemsellik) çalışmaya yer verilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin dünyayı tanıma konusunda öğrencileri büyük ölçüde desteklediğini göz önüne aldığımızda bu sonuç dönem ihtiyacının doğal bir sonucudur.

Ders kitabında bulunan etkinlik ve atölye çalışmaları içerisinde en fazla bilgi okuryazarlığı türünde uygulama yer almaktadır. Bu uygulamaların büyük bir kısmı eylemsellik düzeyindedir. Bu sonuca dayanarak yeni programın ezberden uzak, sentez ve yaratma boyutundaki uygulamalara ağırlık veren bir yapısı olduğu saptanmıştır. Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık üzerinde yoğun olarak durulmuştur. Çağımızın en büyük ihtiyaçlarından biri olan dijital okuryazarlığın öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Hayatımızın neredeyse

her alanında yer alan dijital araçlar ve uygulamalar bilinçli kullanılmalıdır. Bu konudaki gerekli hassasiyet kitap içerisinde bulunan etkinlikler ve uygulamalarla kendini göstermektedir. Görsel okuryazarlık kapsamında görseli tanıma, anlama ve özgün görseller oluşturmaya kadar giden süreçte uygun ve kaliteli görseller kullanılmıştır. Uygulamalar sadece görselin tanınması ile kalmamış üzerine düşünülmesi, sentez yapılması ve gerektiğinde yaratma düzeyine yükselen çalışmalarla sürdürülmüştür. Bu yönüyle programa uygunluk göstermektedir. Veri okuryazarlığı açısından incelendiğinde özellikle araştırma yapma süreç bileşeninin üzerinde sıklıkla durulmuştur. Ayrıca araştırma öncesi, sırası ve sonrası sürece dair yönergelerle öğrencilere süreç hakkında kılavuzluk edilmiştir. Son olarak 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültür okuryazarlığı bizim kültürümüzü, değerlerimizi yaşatması açısından hayli önemlidir. Dünya çapında bir yozlaşma yaşanırken kültür okuryazarlığı becerisi bir ihtiyaç haline gelmiştir. 5.sınıf düzeyinde kültür okuryazarlığı ağırlık olarak farkına varma düzeyinde desteklenerek tanıtımın üzerinde durulmuştur. Kültür okuryazarlığında eylemsel sürece geçilmese de işlevsel düzeyde bunun hazırlığı yapılmıştır. Özellikle empati becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Empati günümüzde işbirlikli çalışmaların bel kemiğidir. Birlik olma konusunda destekleyici olan bu becerinin 5.sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılması önem arz etmektedir. Normal şartlarda Maarif Modeli kapsamında yer alan 2 okuryazarlık türü daha bulunmaktadır. Bunlar; finansal okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığıdır. Ancak bu türlere dair veri saptanmamıştır. Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında sonuç olarak hedeflenen programa uygun etkinlik ve atölye çalışmalarıyla okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için uygulamalar yer aldığı saptanmıştır. 5.sınıf Türkçe ders kitabının gerekli yönergelerle sürece dair ipuçları ve yönlendirmelerle öğrenciye ve öğretmene yol gösteren bir yapıda olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(1), 61-74.

Aydemir, Z. (2022). PISA dijital okuma sorularının analizi. HAYEF: Journal of Education, 19(3), 242-254. https://doi.org/10.5152/hayef.2022.8

Bayburtlu, Y. S. (2021). Türkçe ders kitaplarının grafik okuryazarlığını karşılama düzeyleri. Akademik Açı, 1(1), 155-181.

Direkçi, B, Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(16). https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868

Ensar, F. ve Gündüz, A. (2023). Türkçe dersi öğretim programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(1), 257-268 797-813. https://doi.org/10.16916/aded.1146343

Kahramanoğlu, R, Altun D. ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: okuryazarlık becerileri. Milli Eğitim, 53(241), 499-518. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713

Kansızoğlu, N. ve Ungan, S. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının okuryazarlık türleri açısından incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(13), 572-588. https://doi.org/10.7884/teke.1457823

Karaca, O. D. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Başkent Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, (28), 283-298. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157039

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. Journal International Social Research, 11(55), 685-698. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537239

Pehlivanlı, B. ve Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 6(2), 182-197. https://doi.org/10.15659/ankad.v6i2.210

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (Ağustos,2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

STEAM EĞİTİMİNDE YARATICILIK: AHŞAP TASARIM ATÖLYESİ UYGULAMALARI

Ayşe Hüma Altun

Işıktepe Rüveyde Dörtçelik Ortaokulu
altunaysehuma@gmail.com

Özlem Gündüz Göçmen

Işıktepe Rüveyde Dörtçelik Ortaokulu
oggocmen@hotmail.com

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyecek şekilde disiplinler arası ilişkiler, yaşantı ve bağlam temelli, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemleri öne çıkarılmaktadır. STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasında anlamlı bağlantılar kurarak araştırma ve buluş yapmaya dayalı bir yaklaşımı teşvik eder. Ancak STEM tek başına öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmede yeterli değildir. Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için bilim ve sanatın birlikte sunulduğu STEAM yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmalar, sanat ve bilim içeren öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal gelişimini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Kim vd., 2014; Kim ve Chae, 2016; Maeda, 2013).

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ahşap tasarım atölyesi uygulamaları sonrasında STEAM'e yönelik tutumlarını ve tasarım odaklı düşünme becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş; örneklemi 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa, Nilüfer'de BenMaker Ahşap Tasarım ve STEAM Atölyesi'ne katılan yaklaşık 50 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Ortaokul Öğrencileri için STEAM'a Yönelik Tutum Ölçeği ve Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği kullanılmış; veriler betimsel istatistik ve Pearson korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir.

Bulgular, ahşap tasarım atölyesi uygulamalarının öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerini ve STEAM alanlarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sanat ve mühendislik bileşenlerinin bir araya gelmesi, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve ekip çalışması becerilerini geliştirmiştir. Araştırma, uygulamalı ve yaratıcı öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasını ve tasarım odaklı düşünme süreçlerinin derslere entegre edilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEAM, BenMaker, Ahşap Tasarım, Tasarım Odaklı Düşünme

ABSTRACT

The Turkish Century Education Model emphasizes interdisciplinary relationships, experience and context-based, inquiry-based learning methods to support the holistic development of students. STEM education encourages an approach based on research and invention by making meaningful connections between science, technology, engineering and mathematics disciplines. However, STEM alone is not enough to develop students' innovative thinking skills. In order to develop creative thinking and problem solving skills, the STEAM approach has been adopted in which science and art are presented together. Research shows that learning environments that include arts and science increase students' affective development and motivation to learn (Kim et al., 2014; Kim & Chae, 2016; Maeda, 2013). This study aims to examine middle school students' attitudes towards STEAM and their design thinking skills after wood design workshop practices. The research was conducted in a quantitative, correlational survey model; the sample consisted of approximately 50 volunteer students who participated in the BenMaker Wood Design and STEAM Workshop in Nilüfer, Bursa in the 2024-2025 academic year. The Attitude Towards STEAM Scale for Secondary School Students and Design Thinking Scale were used as data collection

tools; data were evaluated with descriptive statistics and Pearson correlation analysis. The findings show that wood design workshop practices positively affected students' design thinking skills and attitudes towards STEAM fields. The combination of art and engineering components enhanced students' creativity, problem solving and teamwork skills. The study recommends the dissemination of hands-on and creative learning environments and the integration of design thinking processes into courses.

Keywords: STEAM, BenMaker, Woodworking Design, Design Thinking

GİRİŞ

Bu çalışmanın önemi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, yaratıcı, duyuşsal ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini desteklemesinde yatmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği becerilerini destekleyen uygulamalı STEAM eğitim modellerinin önemini ve etkisini ortaya koyması bakımından büyük bir değere sahiptir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin **ahşap tasarım atölyesi uygulamaları** sonrasında **STEAM'e yönelik tutumları** ile **tasarım odaklı düşünme becerilerini** incelemektir. Çalışmada, yaratıcı tasarım süreçlerinin öğrencilerin STEAM alanlarına olan ilgisi ve düşünme becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilecektir.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ahşap tasarım atölyesi uygulamalarına katılan öğrencilerin STEAM'a yönelik tutum düzeyleri nasıldır?
2. Ahşap tasarım atölyesi uygulamalarına katılan öğrencilerin tasarım odaklı düşünme düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin STEAM'a yönelik tutumları ile tasarım odaklı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler, öğrencilerin STEAM tutumları ve tasarım odaklı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Ahşap tasarım atölyesi uygulamaları, öğrencilerin yaratıcılık algılarını ve özgün fikir üretme düzeylerini nasıl etkilemektedir?
6. Öğrencilerin atölye sürecinde deneyimledikleri yaratıcı üretim süreçleri, STEAM eğitiminin hangi boyutlarını daha çok desteklemektedir (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat, matematik)?

YÖNTEM

Bu kısımda ilk olarak araştırmanın tasarımı ve çalışma grubu açıklanmış; ardından veri toplama sürecine odaklanılmıştır. Veri toplama süreci detaylarıyla incelenmiş ve nihayetinde veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişkenin herhangi bir müdahale olmadan arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır. (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma yapılan araştırma grubu, araştırmacının görev yaptığı okulda açılan BenMaker Ahşap Tasarım ve STEAM atölyesi uygulamalarına aktif olarak katılan yaklaşık 50 öğrenci arasından ölçek uygulamasına gönüllü olarak katılanlar arasından seçilmiştir. Ulaşılabilirlik açısından araştırmada kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının bazı sınırlılıkları sebebiyle, diğer örnekleme yöntemlerini kullanamadığı durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, öğrencilerin STEAM alanlarına yönelik tutumlarını ve tasarım odaklı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla iki ana veri toplama aracı kullanılacaktır.

Bunlardan ilki **Sibel Yılmaz** ve **Mehmet Hakan Cengiz** tarafından geliştirilen, **Journal of Education and Practice** dergisinde yayımlanan ***Ortaokul Öğrencileri için STEAM'a Yönelik Tutum Ölçeğidir***. Bu ölçek öğrencilerin STEAM alanlarına yönelik tutumlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. 50 maddeden oluşan bu ölçek, beşli Likert tipi derecelendirme kullanmaktadır ve öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarına karşı tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş olup, ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kabul edilmiştir. **Atilla Ergin** ve **Yelkin Diker Coşkun** tarafından geliştirilen ve **Journal of Educational Research** dergisinde yayınlanan ***Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği*** ise öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Tasarım odaklı düşünme sürecine dair 32 madde içeren bu ölçek, empati kurma, problem tanımlama, fikir üretme, prototipleme ve test etme gibi aşamaları değerlendirir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve iş birliği becerileri gibi tasarım düşüncesi becerileri bu ölçek aracılığıyla ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Yine, bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup, akademik araştırmalarda kullanılabilirlik açısından onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ahşap tasarım atölyesi uygulamalarına katılan öğrencilerin STEAM'a yönelik tutumları ve tasarım odaklı düşünme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin STEAM tutumları ve tasarım odaklı düşünme düzeyleri betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin STEAM tutumları ile tasarım odaklı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğrencilerin STEAM tutumları ve tasarım odaklı düşünme becerileri üzerindeki etkisi ise bağımsız örneklem t-testi (iki grup için) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (birden fazla grup için) kullanılarak incelenmiştir.

Ahşap tasarım atölyesi uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık algıları ve özgün fikir üretme düzeyleri üzerindeki etkileri, ilgili alt boyutların ortalamaları üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin atölye sürecinde deneyimledikleri yaratıcı üretim süreçlerinin, STEAM eğitiminin farklı

boyutları (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) üzerindeki destekleyici etkileri, alt boyutlara ait betimsel veriler ve alt boyutlar arası karşılaştırmalarla analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Steam Tutumlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler (N = 50)

Ölçek/Alt Boyut	**Ortalama ($\bar{X}$)**	**Standart Sapma (SS)**
Mühendislik	4.25	0.19
Sanat	4.40	0.17
Teknoloji	4.19	0.25
Matematik	4.03	0.27
Bilim	4.14	0.27

Not. Veriler *STEAM Tutum Ölçeği* (Yılmaz & Cengiz, 2020) aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, Cronbach's α = .91 olarak raporlanmıştır.

Atölye çalışmasına katılan öğrencilerin STEAM'a yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, özellikle mühendislik ve sanat boyutlarında güçlü bir ilgi ve motivasyon geliştirmiştir. Ortalama puanlar 5'li Likert ölçeğinde 4.1 ile 4.5 arasında değişmiştir. Bu bulgu, uygulamaların öğrencilerin STEAM alanlarına olan ilgisini ve katılımını artırdığını göstermektedir.

Tablo 2. Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler (N = 50)

Ölçek/Alt Boyut	**Ortalama ($\bar{X}$)**	**Standart Sapma (SS)**
Empati Kurma	4.30	0.20
Tanımlama	3.60	0.30
Fikir Üretme	4.20	0.25
Prototipleme	4.10	0.30
Test Etme ve Geliştirme	3.70	0.30

Not. Veriler *Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği* (Ergin & Diker Coşkun, 2021) aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve Cronbach's α katsayısı. 89 olarak raporlanmıştır.

Tasarım odaklı düşünme ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin özellikle "fikir üretme", "empati kurma" ve "prototipleme" alt boyutlarında yüksek düzeyde beceri geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ortalama puanların 4.0'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yaratıcı yaklaşımlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3. Steam Tutumları İle Tasarım Odaklı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Değişkenler	**r**	**p**
STEAM Tutumları ↔ Tasarım Odaklı Düşünme Becerileri	4.30	0.20
	3.60	0.30

Öğrencilerin STEAM'e yönelik tutumları ile tasarım odaklı düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.68$, $p<0.01$). Bu sonuç, yaratıcı tasarım süreçlerine katılımın öğrencilerin hem düşünsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını desteklemektedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Grup İstatistikleri

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Kız	25	3,78	0,50	0,10
Erkek	25	3,80	0,90	0,12

Tablo 5. Bağımsız Örneklem t-Testi

Varyansların Eşitliği Testi (Levene)	F	p	t	sd	p (2 yönlü)	Ortalama Farkı	Güven Aralığı (98%)
Eşit varsayılabilir	2,18	0,146	0,48	48	0,632	-0,02	-0,46 – 0,42
Eşit varsayılmayabilir	2,18	0,146	0,48	48	0,632	-0,02	-0,46 – 0,42

Demografik değişkenler açısından değerlendirdiğimizde, cinsiyet ve yaş grubu açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyi açısından küçük farklılıklar gözlemlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin bazı alt boyutlarda (özellikle empati ve test etme) daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, yaşla birlikte artan bilişsel olgunlukla ilişkilendirilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
Tanımlayıcı İstatistikler

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
7. Sınıf	25	3,56	0,56
8. Sınıf	25	3,82	0,82

Tablo 7. Tek Yönlü ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,545	1	0,845	3,94	0,054
Gruplar İçi	9,990	48	0,845		
Toplam	10,835	49			

Varyans Analizi Tablosunda, öğrencilerin sınıf düzeyine göre (7. sınıf ve 8. sınıf) STEAM tutumları veya tasarım odaklı düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p = 0,054). **Elde edilen p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin biraz üzerinde olduğundan, iki grup arasındaki farklılık anlamlı kabul edilmemektedir. Ancak sonuç, sınırda bir değer gösterdiği için 8. sınıf öğrencilerinin lehine küçük bir eğilim olduğu söylenebilir.**

Tablo 8. Atölye Deneyimlerinin STEAM Boyutlarına Etkisi (Tekrarlı Ölçümler ANOVA)

Ölçüm Boyutu	Ortalama	Standart Sapma	p Değeri (Çift Yönlü)
Mühendislik	4.25	0.19	$p < .05$
Sanat	4.40	0.17	$p < .05$
Teknoloji	4.49	0.25	$p < .05$
Matematik	4.03	0.27	
Bilim	4.14	0.27	

Atölye deneyimlerinin etki düzeyi için ANOVA (Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi) kullanıldı. Atölye sürecinde öğrencilerin yaratıcı üretim deneyimlerinin, en çok Sanat (4.40) – mühendislik (4.25) ve Teknoloji (4.49) boyutlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu da yaratıcı üretim süreçlerinin özellikle Teknoloji alanlarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu, diğer alanlarda hiç değişim olmadığı anlamına gelmez; ama değişim, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulamalı ve yaratıcı öğrenme ortamlarının okullarda daha yaygın hâle getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle ahşap tasarım atölyeleri gibi etkinlikler, öğrencilerin STEAM alanlarına olan ilgilerini artırmakta ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle tasarım odaklı düşünme süreçlerinin ders içeriklerine entegre edilmesi, öğrencilerin empati kurma ve yaratıcı fikir üretme yetilerini destekleyecektir. Ayrıca STEAM yaklaşımında sanatın yeterince yer alması, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına imkân tanımakta; bu nedenle sanat eğitiminin disiplinler arası projelerle desteklenmesi önemlidir. Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme ve STEAM pedagojisi konularında hizmet içi eğitim almaları, bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalarda etkin bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler dikkate alınarak farklı gruplara yönelik farklılaştırılmış uygulamalar tasarlanmalı ve bu çeşitlilik öğrenme sürecine entegre edilmelidir. Gelecek çalışmalarda ise uzun vadeli izleme ve nitel veri toplama teknikleri kullanılarak bu tür atölyelerin öğrenciler üzerindeki etkisinin daha derinlemesine analiz edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. Art Education, 65(2), 40–47.

Ergin, A., & Diker Coşkun, Y. (2021). Tasarım odaklı düşünme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Educational Research, 24(3), 198–212.

IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Özerbaş, M. A. (2020). Maker hareketinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 147–162.

Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In Pupils Attitudes Towards Technology 2008 Conference.

Yılmaz, S., & Cengiz, M. H. (2020). Ortaokul öğrencileri için STEAM'e yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. Journal of Education and Practice, 11(7), 45–54.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÇAĞINDA GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE KAVRAMSAL SANAT EĞİTİMİ: GEOMETRİK FORMLARIN SEMBOLİK DİLİ

Banu DİZDAR

Millî Eğitim Bakanlığı
bndzdr3@gmail.com

ÖZET

Çağdaş sanat anlayışında yer alan “biçimin kavramsallaştırılması" yaklaşımıyla öğrencilerin erken yaşta soyut düşünme, yaratıcı ifade ve özgün anlam üretme becerileri desteklenmektedir. Dijital dönüşüm çağında bu tür uygulamaların dijital ortama kolaylıkla adapte edilebileceği söylenebilir. Geometrik form şablonlarının dijital çizim uygulamaları üzerinden öğrencilere sunulması, dijital kolaj yöntemleriyle yeni anlatım biçimlerinin oluşturulması ve online eğitim platformları olan EBA, Google Classroom üzerinden ürünlerin paylaşılması gibi yöntemlerle uygulama zenginleştirilebilir. Dijital ortamda gerçekleştirilecek çalışmalarda, öğrencilerin fiziksel boya veya çizim araçlarına ihtiyaç duymadan üretim yapabilmeleri, malzeme eksikliği kaynaklı fırsat eşitsizliğini azaltmakta ve sanatsal üretimi daha erişilebilir kılmaktadır. Böylece öğrencilerin hem dijital sanat okuryazarlığı hem de kavramsal sanat anlayışı desteklenmiş olmaktadır. Bu çalışmada Görsel Sanatlar Dersinde gerçekleştirilen bir uygulama üzerinden, geometrik formların öğrenciler tarafından bireysel yaratıcılık ve anlam üretimi yoluyla nasıl dönüştürüldüğü incelenmiştir. Çalışmanın amacı, temel geometrik formların öğrencilerin sanatsal hayal gücünde nasıl farklılaştığını ve bireysel anlatımlara nasıl dönüştüğünü gözlemlemektir. Çalışmada yapılan uygulama kapsamında, İstanbul ili Silivri ilçesinde bulunan bir ortaokulda çalışmanın uzunluğu dikkate alınarak yaptırılan uygulamalardan 15 öğrenci çalışması örnek olarak seçilmiş ve çalışmada bu örneklere yer verilmiştir. A4 kağıtlarına ayrı ayrı çizilmiş bir daire, bir üçgen ve bir kare, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine dağıtılmıştır. Öğrencilere kullanacakları geometrik biçimler, çizgisiz A4 kağıtlarına fotokopi yoluyla çoğaltılarak sunulmuş; her öğrenciye üç şekil dağıtılarak özgün bir kompozisyon oluşturmaları için 40 dakikalık çalışma süresi verilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin geometrik formu yalnızca sınırlandırılmış bir alan olarak algılamadıklarını; aksine formu bir nesnenin parçası, bir figürün taşıyıcısı veya tüm kompozisyonun merkez öğesi olarak yorumladıklarını göstermiştir. Bazı öğrenciler formun içini sınırlı bir alan olarak kabul ederek çalışmalarını bu sınırlar içinde tamamlamış, bazıları ise formu bir bütünün parçası gibi görerek sınırları aşan kompozisyonlar üretmiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin formu yalnızca fiziksel bir yapı değil, aynı zamanda sanatsal bir anlatım unsuru olarak ele aldıklarını ortaya koymuştur. Bu deneyim, Görsel Sanatlar Dersinde dijital dönüşüm çağının gerektirdiği yaratıcı üretim, çok boyutlu düşünme ve bireysel anlatım süreçlerine katkı sağlayan etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar, Geometrik Form, Kavramsal İfade, Sembolik İfade.

ABSTRACT

In contemporary art education, the approach of “conceptualizing form” supports students’ abilities for abstract thinking, creative expression, and original meaning-making from an early age. In the era of digital transformation, such practices can be easily adapted to digital environments. The presentation of geometric form templates through digital drawing applications, the creation of new forms of expression via digital collage techniques, and the sharing of artworks through online educational platforms such as EBA and Google Classroom can enrich the practice. Digital production eliminates the need for physical painting or drawing tools, thereby reducing opportunity inequalities caused by material shortages and making artistic creation more accessible. This simultaneously enhances students’ digital art literacy and their understanding of conceptual art. In this study, how students transform basic geometric forms through individual creativity and meaning-making processes was examined through a classroom practice conducted during Visual Arts lessons. The aim of the study is to observe how basic geometric shapes evolve within the students’ artistic imagination and how they are transformed into

individual expressions. The practice was implemented in a secondary school located in the Silivri district of Istanbul, and considering the scope of the study, 15 student works were selected as samples. A circle, a triangle, and a square were drawn separately on A4-sized papers and photocopied. These forms were distributed to fifth, sixth, seventh, and eighth-grade students, providing each student with the three shapes and allocating 40 minutes to create an original composition. The results indicated that students did not perceive the geometric forms merely as confined spaces but interpreted them as parts of objects, carriers of figures, or central elements of entire compositions. While some students worked within the boundaries of the forms, treating them as limited areas, others transcended these borders, integrating the forms into larger compositions. This diversity revealed that students approached the form not only as a physical structure but also as an element of artistic narration. This experience is considered an effective method that contributes to creative production, multidimensional thinking, and individual expression processes in Visual Arts education, aligning with the needs of the digital transformation era.

Keywords: Visual Arts, Geometric Form, Conceptual Expression, Symbolic Expression.

GİRİŞ

Dijital dönüşüm çağında eğitim ortamları giderek teknoloji merkezli hale gelmektedir. Bu durum, özellikle bireysel yaratıcılığa, sezgiye ve duyguya dayalı alanlardan biri olan sanat eğitimi için hem yeni fırsatlar hem de riskler doğurmaktadır. Teknolojik araçların yoğunluğu, öğretmenlerin geleneksel rehberlik rollerini arka planda bırakma tehlikesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil; öğrencinin hayal gücünü besleyen, özgün ifade biçimlerini destekleyen ve sanatsal düşünceye yön veren bir rehber olarak konumlanmaktadır.

Sanat eğitimi, öğrencilerin yalnızca teknik beceriler edinmesini değil, aynı zamanda içsel dünyalarını keşfetmelerini ve sembolik düşünme becerilerini geliştirmelerini amaçlar. Çocukların erken yaşta resimlerinde kullandıkları geometrik biçimler, onların duygu, düşünce ve hayal güçlerinin izlerini taşıyan önemli bir görsel dil işlevi görmektedir. Bu nedenle geometrik formların çocuk resimlerindeki dönüşümünü incelemek hem eğitimsel hem de sanatsal açıdan derin bir anlam taşımaktadır.

Bu çalışma, yazarın yüksek lisans tezinde ele alınan "İlköğretim Öğrencilerinin Mekân Resimlerinde Yer Alan Geometrik Biçimlerin İfade Şekilleri" konusunun devamı niteliğinde olup, araştırma kapsamı kavramsal sanat eğitimi bağlamında genişletilmiştir.

Çalışmanın Önemi

Dijital çağda öğrencilerin sanatsal üretim süreçleri, hızla tüketilen görsel kültür unsurlarının etkisi altındadır. Çocuklar, dijital oyunlardan, animasyonlardan ve sosyal medya imgelerinden edindikleri görsel kodları kendi çizimlerine aktarmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel anlatım biçimlerinin nasıl şekillendiğini anlamayı gerekli kılmaktadır.

Bu araştırma, görsel sanatlar dersinde geometrik formların sembolik dilini kavramsal sanat yaklaşımıyla inceleyerek, çocukların soyut biçimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Böylece hem sanat eğitimi alanında kuramsal bir katkı sağlamakta hem de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında rehberlik rolünü yeniden görünür kılmaktadır.

Ayrıca çalışma, dijital dönüşüm çağında öğretmenin rolünün yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda çocukların duygularını, düşüncelerini ve hayal gücünü yönlendiren dönüştürücü bir rehber

olduğunu vurgulaması bakımından önemlidir. Çocukların resimlerindeki sembolik yorumlar, onların bireysel dünyaları hakkında ipuçları sunmakta ve bu bağlamda sanat eğitiminin kişisel gelişimdeki katkısını açığa çıkarmaktadır. Araştırmanın varsa alt amaçları maddelenerek yazılabilir. Alt amaçlar sayısınca maddeler artırılabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, geometrik formların öğrencilerin sanatsal hayal gücünde nasıl dönüştüğünü, nasıl farklılaştığını ve bireysel anlatımlarda nasıl yeni sembolik anlamlar kazandığını incelemektir. Çalışma, temel geometrik formları öğrencilerin kendi resim çalışmalarında kullanmaları halinde bireysel anlatımlara nasıl dönüştüğünü gözlemlemektir.

Alt Amaç 1:

•Öğrencilerin bireysel anlatımlarında geometrik formların yaratıcı ve özgün yorumlarını gözlemlemek.

•Kavramsal sanat anlayışıyla biçimsel ögelerin nasıl farklılaştığını belirlemek.

•Çocukların resimlerindeki sembolik kullanımlar üzerinden onların içsel dünyalarına dair ipuçları elde etmek.

YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi ile ilgili ayrıntılar alt başlıklar ile ifade edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmada, kavramsal sanat yaklaşımı esas alınmış; biçimden çok fikrin ve anlamın öne çıktığı bu anlayışla öğrencilerin geometrik formları kendi duygu ve düşünceleriyle nasıl dönüştürdükleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu / Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Silivri ilçesinde bulunan bir ortaokul bünyesinde ilköğretim kademesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan seçilen öğrencilerden meydana gelmektedir. Çeşitli sınıf düzeylerinden elde edilen ürünler arasından 15 öğrenci çalışması, araştırmanın amaçlarına uygun olarak rastgele seçilmiş ve incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, öğrencilere kullanacakları geometrik biçimler A4 kâğıdı üzerine önceden çizilmiş üç temel geometrik form (daire, kare, üçgen) çizgisiz A4 kağıtlarına fotokopi yoluyla çoğaltılarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu formları kullanarak özgün bir kompozisyon geliştirmeleri

istenmiştir. Çalışma için süre 40 dakika olarak belirlenmiş ve bu süre içinde öğrencilerin herhangi bir yönlendirme olmaksızın bireysel üretimlerini ortaya koymaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen öğrenci ürünleri, kavramsal sanat yaklaşımı çerçevesinde betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde:

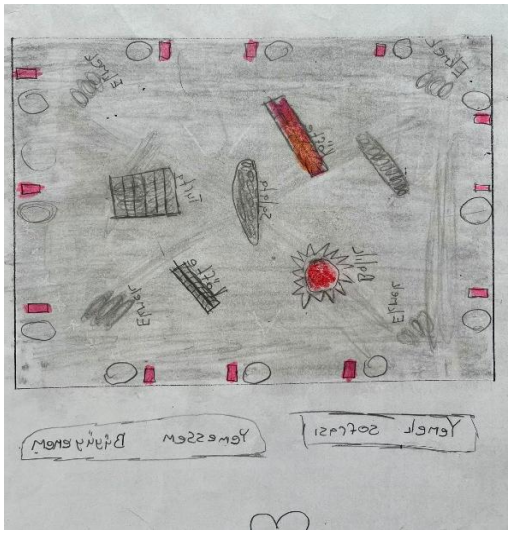
•Öğrencilerin geometrik formları hangi sembolik anlamlarla dönüştürdükleri,

•Biçimleri bireysel anlatımlarında nasıl farklılaştırdıkları,

•Çizimlerinde duygu, düşünce ve hayal gücü bağlantılarını nasıl kurdukları temel inceleme ölçütleri olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin temel geometrik formları nasıl dönüştürdüklerini ve bireysel anlatımlarında hangi sembolik anlamları yüklediklerini gösteren öğrenci çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmalardan elde edilen yorumlar, kavramsal sanat yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiştir. Öğrenci ürünlerinden elde edilen bu örnekler, dijital çağın görsel kültüründen beslenen sembollerin, kavramsal sanat anlayışıyla bireysel anlatım biçimlerine nasıl dönüştüğünü göstermektedir.

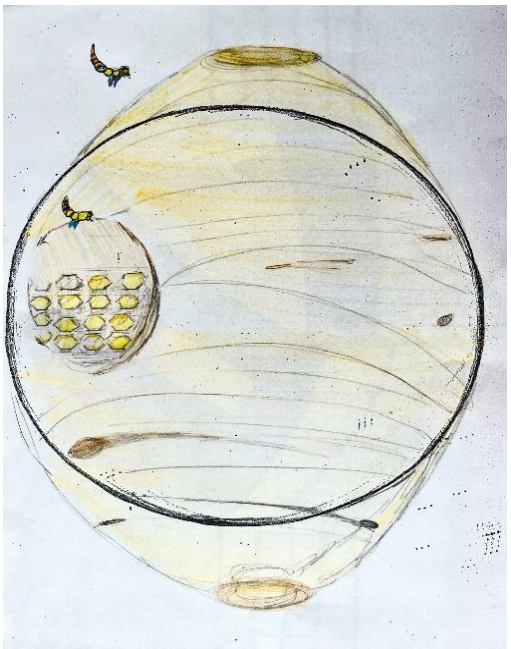


Resim1: Çocuk, sofrayı geometrik düzleme taşıyarak gerçek mekânı soyut bir forma dönüştürmüştür.

"Yemezsem büyüyemem" ifadesiyle sofra, yalnızca bir yemek alanı değil, gelişim ve yaşamın sembolü hâline gelmiştir.

Perspektif ve simgeleştirme dili, dijital oyun kültüründen izler taşırken; kalemle anlatım, dijital çağda analog ifade biçimlerinin direncini gösterir.

Bu çizimde, öğretmenin yönlendirmesiyle dijital gürültüden çıkıp anlamlı bir odak kurabilme eğilimi görmek mümkün olabilir.



Resim 2: Arı kovanı, küresel forma taşınarak hem sadeleştirilmiş hem de evrensel bir gezegen formuna evrilmiştir. Bal peteği, üretkenliğin ve toplumsal düzenin sembolü olarak resmin merkezine yerleşmiş gibi görünmektedir.

Arıların ayrıntılı çizimi, öğrencinin gözlem gücünü ve konuya kişisel ilgisini yansıtmaktadır. Kovanın gezegene benzer kurgusu, dijital animasyon estetiğini çağrıştırarak çocuk zihnindeki hibrit hayal dünyasına işaret eder.

Bu çizim, yapay zekâ çağında bile öğretmenin; doğayla bağ kurabilen, düşünen ve üreten bireyler yetiştirmedeki eşsiz rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencinin her şeyi çizmekte özgür olduğunu bilmesi, bu çalışma ile onun yaratıcılıkta yapay zekadan daha ileride olabileceği gerçeğini ortaya çıkartmaktadır.

Resim 3: Bu çalışmada kareli zemin, yapay ve sistemli bir ortamı; canlılar ise doğayı temsil ederek insan-doğa karşıtlığına gönderme yapar.

Balıkların keskin hatlarla, ahtapotun ise duygulu yüz ifadesiyle çizilmesi çocuğun iç dünyasını ve mizahi yorumunu yansıtır.

Çizimdeki stilizasyon, çocukların dijital oyunlar ve animasyonlardan edindiği görsel kodların resme yansıması gibidir.

Bu çalışma, yapay zekâ çağında öğretmenin yalnızca teknolojiyle değil, dijital kültürle şekillenen çocuk zihinlerini anlamlandırma gücünü vurgular.

Resim 4: Doğa sahnesi, dairesel çerçevede sunularak bir dünya ya da hayal balonuna dönüştürülmüştür.

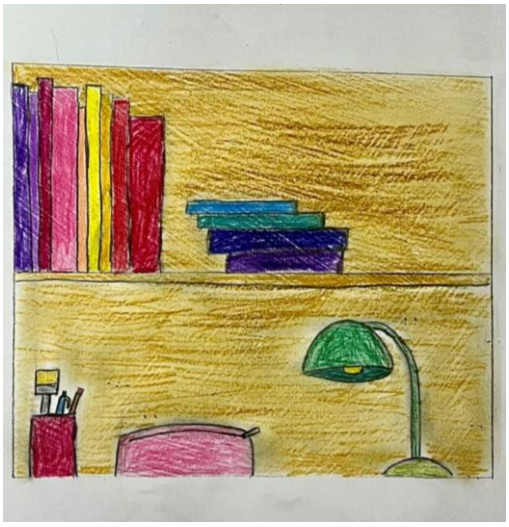
Gökkuşağı, salıncak, güneş ve çiçekler; umut, özgürlük ve neşeyi simgeleyen evrensel sembollerdir.

Ağaca merdiven dayayan çocuk figürü, çocuğun kendi düşsel oyun alanını kurduğunu gösterir.

Bu çalışmada, dijital çağda bile çocukların doğayla kurduğu hayal bağını koruduğunu ve öğretmenin bu bağı anlamlandırmada vazgeçilmez bir köprü olduğunu ortaya koyar. Öğretmen cesaret verir.

Resim 5: Dağ ve mağara sahnesi, üçgen form içine alınarak simgesel bir dağ figürüne dönüştürülmüştür.

Öğrenci çalışmasında üçgen şeklini sadece bir biçim olarak değil, bir dağ gibi düşündü. O dağın içinde karanlık bir boşluk var — bir mağara. Mağaranın içinde yalnız bir ayı oturuyor. Doğayla bir bağ kurma — dijital ekranlar yerine hayal gücünü kullanma. Bu çocuk, bir üçgeni dağ yaparak sadece çizim yapmamış; kendi duygularını, düşüncelerini ve belki de güven ihtiyacını bir sembole dönüştürmüş. Bunu da öğrenci yapay zekâ ile değil, kendisini yönlendiren bir öğretmen sayesinde yaptığı düşünülmektedir.

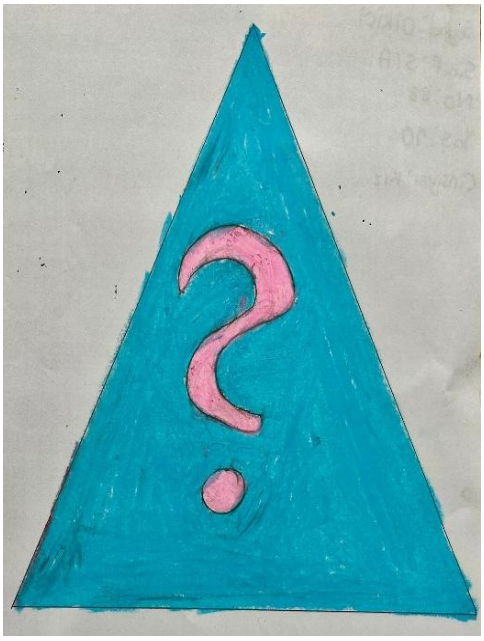


Resim6: Çalışma köşesi, dikdörtgen ve kare gibi temel geometrik formlarla sadeleştirilmiş bir düzlemde sunulmuştur.

Düzenli kitaplar, masa lambası ve kalemlik; bilgi, odaklanma ve öğrenme ortamını simgeler.

Renk seçimi ve yerleşim, öğrencinin kendi çalışma alanına verdiği önemi ve kişisel düzen anlayışını yansıtır.

Çalışma köşesi, öğrencinin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu yansıtırken, öğretmen, yapay zekânın sağlayamadığı duygusal bağ ve yönlendirmeyle, çocuğun yalnızlığını paylaşan canlı bir rehber olarak öne çıkar.

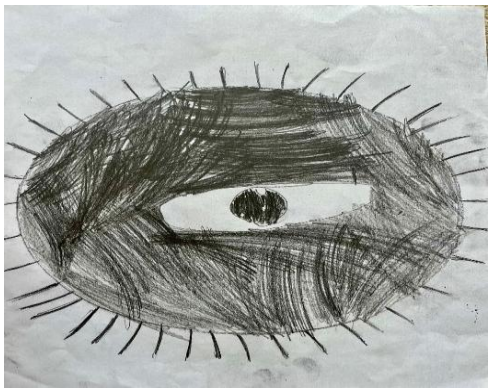


Resim 7: Soru işareti, üçgen zemin içinde merkeze alınarak simgesel bir yapıya dönüştürülmüş, form sadeleştirilmiştir. Aynı zamanda merak, bilinmezlik ve sorgulama kavramlarını temsil ederek düşünsel bir derinlik taşır.

Renk kontrastı (pembe-mavi) ve tek bir simgeye odaklanma, çocuğun sade ama vurucu bir ifade biçimi seçtiğini gösterir.

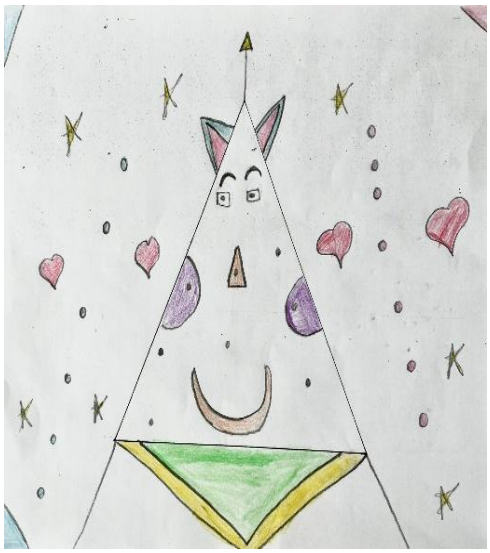
Soru işareti, dijital platformlarda bilgi arayışının evrensel simgesi hâline gelmiş bir ikon olarak okunabilir.

Bu çalışma, dijital çağda öğretmenin en temel görevlerinden birinin; çocuklara bilgi vermekten çok, doğru soruları sorma cesaretini kazandırmak olduğunu hatırlatır.



Resim 8: Göz; görme, farkındalık ve izlenme hissi gibi kavramları sembolik düzeyde taşır. Yoğun siyah kullanımı ve sert çizgiler, öğrencinin duygusal yoğunluğunu ve güçlü içsel ifadesini yansıtır. Göz imgesi, dijital çağda gözetim, veri izleme ve ekran kültürüyle ilişkilendirilen güçlü bir simge hâline gelmiştir.

Bu çizim, dijital çağda öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil; çocuklara dijital farkındalık, özgür ifade alanı yaratan rehber olduğunu simgeler.



Resim 9: Üçgen form, bir yüz figürüne dönüştürülerek geometrik yapıdan karaktere evrilmiştir. Kalpler, yıldızlar ve renkli yüz detayları; sevgi, neşe ve hayal gücünü sembolize eder. Çalışma öğrencinin mizahi ve yaratıcı bakışını yansıtmaktadır, dijital avatar veya emoji benzeri bir görsel dile yakındır. Dijital çağın görsel kalabalığı içinde öğrencinin özgün ve mizahi bir anlatım dili geliştirmesine olanak tanımak, yapay zekânın yapamayacağı bir şeydir. Öğretmen, yalnızca teknolojiyi tanıtmaz; aynı zamanda çocuğun o teknolojiye kendi sesini katmasını sağlayan kişidir. Bu çizim, yapay zekâ çağında öğretmenin, çocuğun dijital imgelerle özgün kimlikler yaratmasına rehberlik eden yaratıcı bir eşlikçi olduğunu gösterir. Yani başka kişisel verileri yapıştırarak kopya insanlar üretmeyi kabul etmez.

Resim 10: Öğrenmenin hem geleneksel hem dijital boyutunu simgelenmiştir.

Bilgisayar ekranı, dijital öğrenmenin merkezî unsuruna dönüşerek görseli çağın eğitim modeline bağlar.

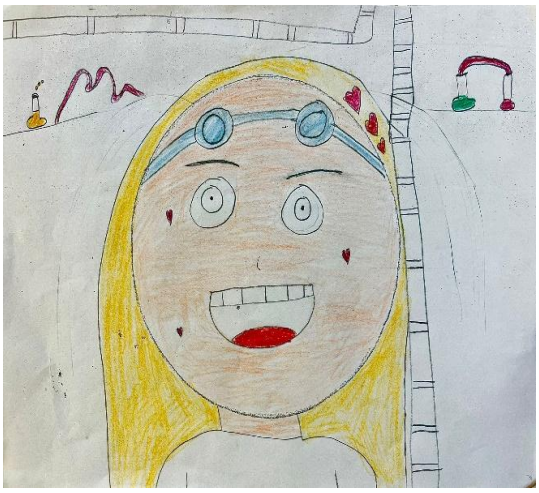
Bu noktada öğretmenin rolü, yalnızca bilgiyi aktaran
değil; bu iki dünya arasında köprü kuran bir rehber olmaktır. Yapay zekâya erişim mümkündür, ancak bu bilginin pedagojik süzgeçten geçirilmesi, anlamlandırılması ve kişiye özel hale getirilmesi öğretmenin insan temasını zorunlu kılar.

Resim11: Yumuşak renk geçişleri ve sade kompozisyon, öğrencinin içsel dinginliğini ve duygusal ifadesini yansıtır.

Kalp balonu, dijital platformlardaki emoji diline yakın sade ve evrensel bir sembol niteliğindedir.

Bu noktada öğretmen, yalnızca akademik bilgi veren değil; çocuğun duygularını sadeleştirerek ifade etmesine alan açan bir rehberdir. Yapay zekâ bilgiyi öğretebilir; fakat duyguyu anlama, sezgiyi fark etme ve bir kalp balonunun ne zaman "uçmak" istediğini hissetme, ancak bir öğretmenin varlığıyla mümkündür.

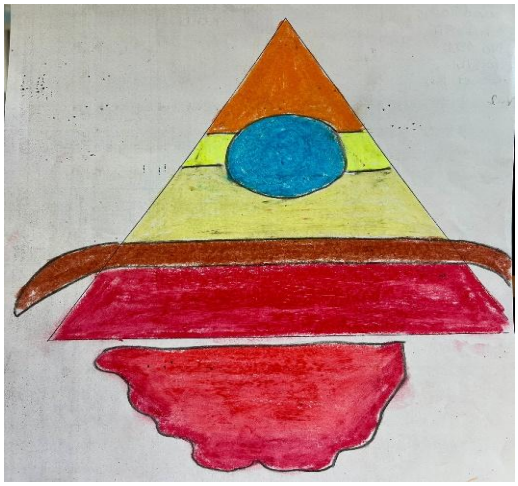
Bu çizim, yapay zekâ çağında öğretmenin, çocuğun sade bir çizgide bile barınan duygusunu görüp ona anlam katabilen yegâne rehber olduğunu hatırlatır.



Resim 12: Yüz figürü dairesel formda sadeleştirilmiş, abartılı ifadelerle karikatürize edilmiştir.

Çizim, dijital karakter tasarımlarını andıran bir stil taşır; oyun avatarları ya da animasyon yüz ifadeleriyle örtüşür.

Öğretmen, çocuğun yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda dijital dünyada kendi kimliğini güvenli, yaratıcı ve bilinçli şekilde inşa etmesini sağlar. Yapay zekâ bilgiye erişim sunabilir; fakat bu bilginin duygu, etik ve yaratıcılıkla bütünleşmesi öğretmenin rehberliğinde mümkün olur.



Resim 13: Füze, üçgen, daire ve organik formlarla stilize edilerek soyut ama tanınabilir bir yapıya dönüştürülmüştür.

Füze, keşif, ilerleme ve bilinmeyene yolculuk gibi kavramları simgeler hissi vermektedir.

Öğretmen figürünün bu çalışmaya vereceği olumlu tepki ile çocuğun teknolojiyle kurduğu *hayali geleceğe* anlam katmasını sağlayan bir pusula olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen, çocuğun hayalinin boş olmadığını bunun ileride ona katacağı şeylerin temeli olabilecek cesaretin ta kendisi olduğunu aktarabilendir.

Resim 14: Öğretmen tarafından verilen üçgen geometrik form, çocuk tarafından bir ağaca dönüştürülerek yeniden anlamlandırılmıştır. Bu dönüşüm, soyut bir şeklin somut bir doğa öğesine evrilmesi bakımından biçimsel yaratıcılığın güçlü bir örneğidir.

Çocuğun kendi hayal gücüyle sahneyi hikâyeleştirmesi, her canlıyı bir role yerleştirmesi ve mekânı katmanlara bölerek anlatım kurması, sezgisel bir anlatı yeteneğini ve kişisel doğa algısını ortaya koyar.

Çocuk, dijital çağda bile doğayla bağ kurabilmekte ve bunu sanatsal bir dille ifade edebilmektedir. Çünkü öğretmen yalnızca form değil, yorum hakkı da sunmuştur.

Resim 15: Balık figürü, dijital illüstrasyon ve oyun tasarımlarında rastlanan yaratıcı canlı modellemelerine benzerlik gösterir.

Çocuğun dijital dünyada karşılaştığı sembolleri yalnızca tüketmemesini, onları dönüştürerek kendi orijinal anlatı dilini oluşturmasını sağlayan rehberdir. Yapay zekâ, balık çizebilir; ama o balığın çocuk için neyi temsil ettiğini, hangi biçimle özgünleştiğini ancak bir öğretmen fark edebilir.

Bu çalışma, dijital çağda öğretmenin yalnızca bilgi veren değil, hayal gücüyle kurulmuş sembollerin alt anlamlarını okuyabilen bir unsur olduğunu ortaya koyar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğrencilerin geometrik formu yalnızca sınırlandırılmış bir alan olarak algılamadıklarını; aksine formu bir nesnenin parçası, bir figürün taşıyıcısı veya tüm kompozisyonun merkez öğesi olarak yorumladıklarını göstermiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin formu yalnızca fiziksel bir yapı değil, aynı zamanda sanatsal bir anlatım unsuru olarak ele aldıklarını ortaya koymuştur.

Bu deneyim, Görsel Sanatlar Dersinde dijital dönüşüm çağının gerektirdiği yaratıcı üretim, çok boyutlu düşünme ve bireysel anlatım süreçlerine katkı sağlayan öğretmen unsurunun varlığının ne denli mühim olduğunu bizlere göstermektedir.

Bu sonuçlar, dijital dönüşüm çağında sanat eğitiminin sadece fiziksel üretimle sınırlı kalmadığını, öğrencilerin dijital ortamlarda da kavramsal düşünme ve sembolik ifade becerilerini geliştirebileceklerini göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin resim çalışmalarında yer alan geometrik biçimlerin sanatsal ifade sürecindeki rolü de araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Dizdar, B. (2024). İlköğretim öğrencilerinin mekân resimlerinde yer alan geometrik biçimlerin ifade şekillerine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE DERSİ 11. SINIF DERS KİTABINDAKİ GÖRSELLERİN KAPSAM İNCELENMESİ

İsmail Sünger

Milli Eğitim Bakanlığı
sunger_i@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Güzel Sanatlar Liselerinin üç boyutlu sanat atölye 11. sınıf ders kitabında bulunan görselleri amaç ve kapsam bakımından incelemektir. Araştırma; nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, ayrıca uzman görüşünden yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen bulgular kodlanarak tablo haline getirilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; görsellerin ünitelere dengeli dağıtılmadığı tespit edilmiştir. Görsellerin; önemli oranda sanat eseri örneği ve üç boyutlu çalışmaların yöntem-tekniğini göstermeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kitabındaki görsellerin üç boyutlu sanat türlerini dengeli biçimde temsil etmediği görülmektedir. Sanat eseri örneklerinin Türk kültür ve medeniyeti bağlamında dengeli olmadığı görülmüştür. Dünya sanatına yönelik sanat eseri örneklerinin dönem-medeniyet kapsayıcılığının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Görsellerde Türk ve Dünya sanatı bağlamında bir dengenin gözetilmediği tespit edilmiştir. Üç boyutlu biçimlendirme yöntemlerine yönelik yer verilen görsellerin, uygulama sürecindeki aşamaları göstermede yetersiz kaldığı görülmüştür. Elde edilen bulgular dersin öğretim programı ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda; ünitelerde yer verilen görsel sayıları, üç boyutlu sanat türlerinin ünitelerdeki temsil miktarı ile yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin ünitelere dağılımı konusunda denge gözetilmesi, Türk ve dünya sanatından seçilen örneklerin ünitelerdeki temsilinde bu dengeye özen gösterilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üç Boyutlu Sanat Atölye, Ders Kitabı, Görsel, Kapsam

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the visuals in the 11th grade three-dimensional art workshop textbook of Fine Arts High Schools in terms of purpose and scope. The research was patterned with a qualitative research model. The data was obtained through document review, and expert opinion was also utilized. The findings obtained during the data collection process were coded and tabulated. The findings were classified and evaluated in line with the sub-objectives of the research. As a result of the research, it was determined that the visuals were not distributed evenly among the units. It was revealed that the visuals were aimed at showing a significant proportion of art work examples and the method-technique of three-dimensional works. It was seen that the visuals in the textbook did not represent three-dimensional art types in a balanced way. It was seen that the art work examples were not balanced in the context of Turkish culture and civilization. It is thought that the period-civilization coverage of art work examples for world art is insufficient. It was determined that a balance was not observed in the visuals in the context of Turkish and World art. It was seen that the visuals included for three-dimensional shaping methods were insufficient in showing the stages in the application process. The findings obtained were interpreted by correlating them with the curriculum of the course. In this direction; suggestions were made such as maintaining a balance in the number of visuals included in the units, the amount of representation of three-dimensional art types in the units, and the distribution of visuals used to demonstrate the method, technique and production process, and paying attention to this balance in the representation of examples selected from Turkish and world art in the units.

Keywords: Three-dimensional Art Workshop, Textbook, Image, Scope

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde ilki 1989-1990 eğitim-öğretim yılında açılmış olan Güzel Sanatlar Liseleri, ortaöğretimin genel amaçlarının yanında öğrencilere güzel sanatlara ilişkin temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve böylece güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Güzel Sanatlar Liselerinin görsel sanatlar bölümünde okutulan desen atölye, iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye gibi uygulamalı sanat eğitimi derslerinin amacı ise, öğrencilerin görsel sanatlar alanında yeterli beceriler kazanarak yetişmelerini sağlamaktır.

Güzel Sanatlar Lisesi programında yer verilen uygulamalı sanat eğitimi derslerinde o alanla ilgili görsel örneklerin incelenmesi, hedeflenen beceri ve davranışlara ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu süreçte yararlanılabilecek başlıca kaynak, o ders için hazırlanmış olan ders kitabıdır. Çakır'a (2016) göre eğitimin tarihi kadar eskiye dayanan ders kitapları, geçmişten günümüze içinde bulunulan çağın olanaklarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre değişim ve gelişim göstererek şekillenmiştir. Her öğrencinin en kolay ulaşabildiği kaynaklar olması nedeniyle ders kitapları, özenle hazırlanmalı ve geliştirilmelidir (Türkben, 2019). Şahin (2014) de ders kitaplarının öğrenciler tarafından en çok başvurulan kaynaklar olması nedeniyle verilen eğitimin kalitesi ile ders kitaplarının niteliği arasındaki ilişkinin öneminden söz etmektedir.

Bir ders kitabında o alana dair verilen kuramsal bilgiler ne kadar önemliyse, konuyu daha iyi kavratmak için yararlanılan görseller de o kadar önemlidir. Çünkü ders kitaplarında yer verilen görseller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2003). Ders kitaplarında yer verilen görseler ders kitaplarının önemli bir parçasıdır ve görsellerin eğitim öğretimi doğrudan etkilediği bilinmektedir (Gülsoy ve Bulut, 2024). Planlı eğitim uygulamalarında yararlanılan ders kitapları; açıklayan, yönlendiren ve tamamlayan görsel unsurlara yer vererek öğrenme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve kalıcı hale getirebilir (Küçükahmet, 2001). Görseller, yoğunlaştırılmış bilgi içermeleri nedeniyle daha kolay yorumlanır ve böylece hatırlamayı kolaylaştırır (Wright, 1980'den aktaran Şahin, 2014). Ders kitaplarında yer verilen görsel unsurlar kendi başlarına önemli bir işleve sahip oldukları gibi, metinle birlikte düşünüldüklerinde anlamı tamamlayan, genişleten ve metne yeni anlamlar kazandıran birer uyaran işlevi taşırlar (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Ders kitaplarındaki görseller öğrencilerin anlatılan konuyu kavramasını geliştirirken aynı zamanda onların kıyaslama ve algılama becerilerini geliştirir. Bununla birlikte söz konusu görseller, öğrencinin beğeni ve seçim yapmasına olanak verirken güzel-çirkin, iyi-kötü gibi değerlerin ayrımına varmalarını sağlar (Kılıç, 2003).

Ders kitapları öğretim programında yer verilen amaçları gerçekleştirmede öğrencilere gerekli mesajı veren önemli araçlardır (Şahin, 2014). Kaptan (1999) da ders kitaplarının öğrenciye rehberlik ederek anlamlı öğrenmeyi desteklemesinin yanı sıra, öğretim programlarında belirlenen davranışları kazandırması gerektiğine değinir. Güzel Sanatlar Liselerinde okutulan uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitapları da, dersin öğretim programında yer alan hedef beceri ve davranışların öğrenciye kazandırılmasını kolaylaştırmayı amaçlamalıdır. Söz gelimi desen atölye dersi için hazırlanmış olan ders kitabında yer verilen görseller; sanat tarihi boyunca farklı dönemlerde çizilmiş desen örneklerini öğrencilere göstererek, öğrencilerin desen uygulamalarındaki gelişimine yardımcı olmak ve sanat tarihi boyunca desen çiziminde ortaya çıkan çeşitli üslupları kavratmak amacıyla kullanılmalıdır. Bununla birlikte, öğrenciye teknik anlamda zor ve karmaşık gelen sanatsal

uygulamaların yapım süreçlerini aşamalı biçimde gösteren ders kitabı görselleri, öğrencinin söz konusu sanatsal uygulamayı yapmasını kolaylaştıracaktır.

Uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitaplarında kullanılan görsellere kitapta ne amaçla yer verildiği kadar kullanılan görsellerin kapsamı da önemlidir. Ders kitabında kullanılan görsellerin kapsamı; o dersin öğretim programında yer verilen genel amaçlarla birlikte dersin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceri ve davranışlara ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir. Araştırma kapsamında incelenen 11. sınıf üç boyutlu sanat atölye dersi programının öğrencilere; çağdaş sanat anlayışıyla yaratıcı, özgün nitelikte üç boyutlu tasarımlar üretme becerisi kazandırmayı hedeflediği belirtilmektedir (MEB, 2016). O halde söz konusu ders için hazırlanan ders kitabında kullanılan görsellerin amaç ve kapsamının öğrencileri bu hedeflere götürecek yapıda olması beklenmelidir. Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç ve kapsamının o dersin öğretim programındaki genel amaçların yanı sıra hedef beceri ve davranışlarla örtüşmesi, kitabın bu alandaki tutarlılığını gösterir.

Araştırma konusuna ilişkin alan yazın taraması yapıldığında birçok konu alanı ders kitabının çeşitli açılardan incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının; dil anlatım özellikleri, program-içerik tutarlılığı, eleştirel düşünme standartları, toplumsal cinsiyet, ölçme-değerlendirme, değerler eğitimi gibi çok geniş bir yelpazede ele alınarak incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte; konu alanı ders kitaplarında kullanılan görselleri çeşitli açılardan incelemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi (Çakır, 2016), 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi (Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018), 9. sınıf tarih kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri (Demircioğlu, 2013) gibi araştırmalar bunlardan birkaçıdır. Benzer araştırmalarda; ders kitaplarında kullanılan görsellerin algı boyutu, değerler, metin ile uyumu, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamı gibi açılardan incelendiği görülmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi görsel sanatlar bölümünde okutulan grafik tasarım 11. sınıf ders kitabını grafik tasarım yönüyle inceleyen (Tanrıkulu, 2019), iki boyutlu sanat atölye dersi 10 sınıf ders kitabını, kitapta kullanılan görselleri değer kavramı ekseninde inceleyen (Parsa & Uzuner, 2018) ve aynı ders kitabını içerik bakımından inceleyen (Bircan, 2022) çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında bu alana yönelik rastlanan araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Oysa Türk Milli Eğitim yapılanması içinde 40 yılı aşkın zamandır varlık sürdüren Güzel Sanatlar Liselerinin programında yer verilen dersler için hazırlanan kitaplara yönelik araştırma çalışmalarına alanyazında daha fazla rastlanması beklenmektedir. Alan yazın taramasında Güzel Sanatlar Lisesi görsel sanatlar bölümü programında yer verilen desen atölye, iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye, imgesel resim, grafik tasarım gibi uygulamalı sanat eğitimi derslerinin konu alanı ders kitapları ile ilgili yalnızca birkaç çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, bu alanda yapılacak araştırma çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Üç boyutlu sanat atölye dersinin 11. sınıf ders kitabında yer verilen görsellerin amaç ve kapsam bakımından incelenmesine yönelik yürütülen bu araştırmanın söz konusu alanyazının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Güzel Sanatlar Lisesi programında yer alan üç boyutlu sanat atölye dersi, 11. sınıf ders kitabında yer verilen görselleri amaç ve kapsam bakımından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiş ve araştırma bu yönde derinleştirilmiştir.

1. Ders kitabında yer verilen görseller hangi amaçlarla kullanılmıştır?
2. Ders kitabında yer verilen sanat eseri görselleri hangi dönem ve medeniyetleri kapsamaktadır?
3. Ders kitabında yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görseller kaç aşamalıdır ve bu görsellerin ünitelere dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiş, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, araştırma konusuyla ilgili doküman seçiminde önceliği ana kaynaklara, onlara ulaşamadığı durumlarda birinci elden kaynaklara vermelidir (Kütükoğlu, 1991, s. 19). Bir dokümanın araştırmacıya "doğrudan" ya da "dolaylı" biçimde bilgi sağlaması, o dokümanın sınıflandırılmasındaki öncelikli unsurlardan biridir (Ulutaş, 2021). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı, araştırmaya yönelik görsel bulguların doğrudan elde edildiği kaynak olması sebebiyle ana kaynak niteliğindedir. Ders kitapları, sosyal bilim alanlarında yararlanılabilecek dokümanlardır. Fakat eğitbilimci açısından doğrudan bir araştırmanın nesnesi de olabileceği için ders kitapları ayrıca önem taşırlar (Ulutaş, 2021). Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili alan yazın taramasını da içermektedir (Baltacı, 2019). Araştırmacı, üzerinde çalıştığı konuyla ilgili kişilere doğrudan ulaşamıyorsa doküman inceleme yöntemi önemli bir veri toplama türüdür (Cansız Aktaş, 2015).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, ele alınan ders kitabında yer alan görsellerin dönem ve medeniyet kapsamında sınıflandırması yapılırken uzman görüşünden yararlanılmıştır. Sosyal bilimler ve eğitim alanlarında çok sık başvurulan bu yöntem, ulaşılması güç bilgileri elde etmenin bir yolu olarak verilere daha hızlı bir şekilde ulaşma amacıyla tercih edilir (Çelebi ve Orman, 2022). Bu araştırmada; araştırma kapsamında ele alınan ders kitabında yer alan görsellerin tarihsel dönemler kapsamında sınıflandırılması amacıyla MEB'de başöğretmen unvanlı bir Tarih öğretmeninden görüş alınmıştır. Ayrıca, söz konusu görsellerin kültür/medeniyet kapsamında sınıflandırılması amacıyla bir devlet üniversitesinde profesör unvanı ile çalışan ve uzmanlık alanı Sanat Tarihi olan bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nitel araştırmalardaki karşılığı inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın başarılabilmesi için önerilen stratejilerden biri de uzman incelemesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın üçüncü alt amacı olan ders kitabında yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin ünitelerde yer alma miktarı ve bu görsellerin aşamalı gösterilmesinin durumuna

ilişkin uzman incelemesine başvurularak araştırmanın inandırıcı olması sağlanmıştır. İkisi MEB Güzel Sanatlar Lisesi kadrosunda görsel sanatlar öğretmeni, diğeriyse bir devlet üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışan uzmanların hepsi üç boyutlu biçimlendirmeye yönelik derslere girmektedir. Araştırmacının veri toplama sürecinde elde ettiği bulgular kodlanarak tablo haline getirilmiş, ortaya çıkan bulguların bağımsız kodlayıcılar tarafından da gözden geçirilmesi istenmiştir. Aydın ve Bayazıt'a (2022) göre farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir ve bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini(inandırıcılığını) belirlemektedir. Uzmanların konuya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların inandırıcılığının tespiti için Huberman ve Miles'ın (1994) güvenirlik kat sayısı hesaplama formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Bu araştırmanın inandırıcılığı için başvurulan uzmanların görüşlerine ilişkin güvenirlik kat sayılarına araştırma sonuçlarının ilgili bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri dokümanı olarak Güzel Sanatlar Lisesi programında yer verilen üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf düzeyi için hazırlanan ders kitabı kullanılmıştır. Kitap, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir (Karaaslan, 2019). Ders kitabındaki görsellerin sayılması ve incelenmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kitapta yer alan 5 ünitede kaç görsel kullanıldığı tespit edilmiş, ortaya çıkan bulguların frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ders kitabında yer verilen görsellerin ne amaçla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç bakımından sınıflandırılması için görsellerin incelenmesi sırasında tespit edilen amaçlardan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bazı görsellerin birden fazla amaç başlığı altında yer alabileceği tespit edilmiştir. Her görsel, madde havuzundaki ilgili alana sayısal olarak işlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir.

Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç bakımından sınıflandırmasının ardından, araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak bu sınıflandırmada "sanat eseri örneği" olarak tespit edilen görseller kapsam bakımından incelenmiştir. Görsellerin kapsamı; tür, dönem ve medeniyet olarak belirlenmiştir. Tespit edilen türler, uzman görüşü yardımı ile belirlenen dönem ve medeniyetler ile ilişkilendirilerek listelenmiş, bulgulara ait frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir. Ders kitabında sanat eseri örneği olarak kullanılan görsellere ünitelerde Türk-dünya sanatı ekseninde ne oranda yer verildiği tespit edilmeye çalışılmış, ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde değerleri ilgili tabloda paylaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda; ders kitabında yer alan görsellerin amaç bakımından sınıflandırılmasında "yöntem, teknik ve yapım süreci" olarak belirlenen görseller de ayrıca incelenmiştir. Bu kapsamdaki görsellerin kitapta hangi ünitede ve kaç aşamalı olarak yer aldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo olarak gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında veri dokümanı olarak kullanılan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı; üç boyutlu sanata giriş, modelaj, rölyef, seramik ve strüktür isimli ünitelerden oluşmaktadır. Ünitelerde kullanılan görsel sayısı tespit edilmiş, görsellerin ünitelerde yer alma miktarına ilişkin bulgulara ait frekans(f)/yüzde(%) dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Görsellerin Ünitelere Dağılımına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Üniteler	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	74	20,61
Modelaj	49	13,64
Rölyef	104	28,96
Seramik	78	21,72
Strüktür	54	14,05
Toplam	359	100

Ders kitabında yer alan görseller kullanılma amacına göre incelenmiş, tespit edilen amaçlardan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda; sanat eseri örneği, öğrenci çalışması, müze ortamı, sanatçı portresi, tasarım ilke ve elemanları, 2-3 boyut karşılaştırması, yöntem-teknik-yapım süreci, malzeme ve atölye ortamı, doğal nesne-üç boyutlu form karşılaştırması, günlük yaşamdan üç boyutlu nesneler, geleneksel-çağdaş karşılaştırması, kiç-sanatsal karşılaştırması isimli başlıklar ortaya çıkmıştır. Ders kitabında yer verilen görsellerden bazılarının madde havuzundaki iki farklı amaç başlığı altında değerlendirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Örnek verilecek olursa; 2-3 boyut karşılaştırması amacıyla ders kitabında yer verilen resim ve heykel sanatlarına ait görsel örnekler aynı zamanda sanat eseri örneği olarak da ilgili madde başlığı altına kaydedilmiştir. Her görsel, madde havuzundaki ilgili alana sayısal olarak işlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görsellerin Kullanılma Amacına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Amaç Başlıkları	f	%
Sanat eseri örneği	217	57,25
Öğrenci çalışması	1	0,26
Müze ortamı	3	0,79
Sanatçı portresi	7	1,84
Tasarım ilke ve elemanları	11	2.90
2-3 boyutlu karşılaştırması	14	3,69
Yöntem-teknik ve yapım süreci	73	19,26
Malzeme ve atölye ortamı	34	8,97
Doğal form-3 boyutlu nesne karşılaştırması	14	3,69
Günlük yaşamdan 3 boyutlu nesneler	1	0,26
Geleneksel-çağdaş karşılaştırması	2	0,52
Kiç-sanatsal karşılaştırması	2	0,52
Toplam	379	100

Ders kitabında yer verilen görsellerin büyük oranda sanat eseri örneklerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Tablo 2'ye göre bu oran % 57,25'tir. Sanat eseri örneği amacıyla kitapta yer verilen görsellerin resim, heykel, rölyef, seramik, strüktür ve karikatür alanlarını kapsadığı belirlenmiştir. Sözü edilen bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sanat Eseri Örneği Olarak Yer Verilen Görsellere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sanat Örneği	f	%
Resim	9	4,14
Heykel	70	32,25
Rölyef	62	28,57
Seramik	37	17,05
Strüktür	38	17,51
Karikatür	1	0,46
Toplam	217	100

Ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen görseller dönem ve medeniyet kapsamında sınıflandırılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görsellerin Türk Sanatı ve dünya sanatı örnekleri olarak ayrı sınıflandırılmasının daha uygun olacağı kanısına varılmıştır. Türk Sanatına ait görsel örneklerin; Göktürk Devleti, Uygur Devleti, Beylikler Dönemi, Selçuklu Devleti, Osmanlı İmparatorluğu, 20. yy Türkiye Cumhuriyeti ve 2000 sonrası Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere 7 başlık altında incelenmesine karar verilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türk Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin Dönemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dönem	f	%
Göktürk Devleti	2	2,66
Uygur Devleti	2	2,66
Beylikler Dönemi	2	2,66
Selçuklu Dönemi	13	17,33
Osmanlı İmparatorluğu	9	12
20. yy Cumhuriyet Dönemi	28	37,33
2000 Sonrası Cumhuriyet Dönemi	19	25,33
Toplam	75	100

Ders kitabında dünya sanatına ait eser örneklerinin uzman görüşleri doğrultusunda kronolojik olarak; Tarih Öncesi Dönem, İlk Çağ, Antik Dönem, 8-10. yy, 14-16. yy, Rönesans, Barok, 19. yy, 20. yy ve 2000 sonrası olmak üzere 10 dönem başlığı altında incelenmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dünya Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin Dönemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dönem	f	%
Tarih Öncesi Dönem Sanatı	3	2,11
İlk Çağ Sanatı	3	2,11
Antik Dönem Sanatı	24	16,90
8-10. yy Sanatı	3	2,11
14-16. yy Sanatı	2	1,40
Rönesans Sanatı	6	4,22
Barok Sanatı	8	5,63
19. yy Sanatı	10	7,04
20. yy Sanatı	40	28,16
2000 Sonrası Sanat	43	30,28
Toplam	142	100

Dünya sanatına ait görsel örneklerin, ilişkili oldukları kültür/medeniyet açısından sınıflandırılmasında çeşitli coğrafi kategoriler oluşturulmuştur. Avrupa ülkelerine ait örnekler "Avrupa Sanatı", Amerika Birleşik Devletleri(ABD) ve diğer Kuzey Amerika ülkelerine ait örnekler "Kuzey Amerika Sanatı", Çin, Japonya ve Kore'ye ait örnekler "Uzakdoğu Sanatı" gibi başlıklarla sınıflandırılmıştır. Bunların yanı sıra, Avusturalya Sanatı, Afrika Sanatı, Rus Sanatı, Orta ve Güney Amerika Sanatı, Mezopotamya Sanatı, Mısır Sanatı ve Anadolu Uygarlıkları Sanatı isimli kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dünya Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin İlişkili Olduğu Medeniyete Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Medeniyet	f	%
Avrupa Sanatı	83	58,45
Kuzey Amerika Sanatı	26	18,30
Uzakdoğu Sanatı	15	10,56
Avusturalya Sanatı	1	0,70
Afrika Sanatı	3	2,11
Rus Sanatı	1	0,70
Mezopotamya Sanatı	3	2,11
Orta ve Güney Amerika Sanatı	2	1,40
Mısır Sanatı	3	2,11
Anadolu Uygarlıkları Sanatı	5	3,52
Toplam	142	100

Araştırma kapsamında incelenen üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabındaki 359 adet görselin 217'sine sanat eseri örneği olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu görsellerin 75'inin Türk Sanatı, 142'sinin ise dünya sanatı örnekleri olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, ders kitabındaki ünitelerde Türk ve dünya sanatından sanat eseri örneklerine ne oranda yer verildiği tespit edilmeye çalışılmış, bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türk ve Dünya Sanatından Örneklere Ünitelerde Yer Verilme Oranına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Türk Sanatı		Dünya Sanatı		Toplam	
Ünite	f	%	f	%	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	30	45,45	36	54,55	66	100
Modelaj	6	20	24	80	30	100
Rölyef	23	40,35	34	59,65	57	100
Seramik	16	57,14	12	42,86	28	100
Strüktür	-	0	36	100	36	100
Toplam	75		142		217	

Üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında yer verilen görseller amaç ekseninde incelendiğinde; sanat eseri örneği olarak yer verilen görsellerin ardından kitapta en fazla görsele yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında bu amaçla yer verilen görsel sayısı 73'tür. Bu görseller, ders kitabının 5 ünitesinde yer verilen üç boyutlu uygulamaların yapım sürecini aşamalar halinde göstermektedir. Sözü edilen amaç doğrultusunda yer verilen görsellerin ders kitabında kaç aşamalı olarak yer aldığına ilişkin bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 8'de, aynı görsellere hangi ünitede kaç adet ver verildiğine dair bulgular ise tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Yöntem, Teknik ve Yapım Süreci Amacıyla Yer Verilen Görsellerin Aşamalarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Aşama Sayısı	f	%
1 Aşamalı	27	36,98
2 Aşamalı	5	6,84
3 Aşamalı	11	15,06
4 Aşamalı	11	15,06
5 Aşamalı	2	2,73
6 Aşamalı	13	17,80
8 Aşamalı	1	1,36
9 Aşamalı	2	2,73
10 Aşamalı	1	1,36
Toplam	73	100

Tablo 9. Yöntem, Teknik ve Yapım Süreci Amacıyla Yer Verilen Görsellerin Ünitelere Dağılımına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ünite	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	6	8,21
Modelaj	7	9,58
Rölyef	27	36,98
Seramik	29	39,72
Strüktür	4	5,47
Toplam	73	100

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda Güzel Sanatlar Lisesi, üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında kullanılan görseller amaç ve kapsam bakımından incelenmiştir. Kitapta yer alan 359 görsel, görsellerin yer verildiği üniteye göre incelendiğinde; en fazla görselin "rölyef" ünitesinde (104) yer aldığı, ardından sırasıyla "seramik" ünitesinin (78), "üç boyutlu sanata giriş" ünitesinin (74), "strüktür" ünitesinin (54) ve "modelaj" ünitesinin (49) geldiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Görsellerin ünitelere dağılımında görülen bu dengesizlik, öğrencilerin bazı ünitelerde yer alan konulara ilişkin yeterli örnek ile karşılaşamadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü Çakır'a (2016) göre ders kitabında metinlerin görsellerle desteklenmesi konunun daha kalıcı öğrenilmesini sağlayacaktır.

Tablo 2'ye göre; ders kitabında 217 görsele sanat eseri örneği olarak yer verildiği, kitaptaki 73 görselin yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla kullanıldığı, 34 görselin ise malzeme ve atölye ortamına ilişkin örnekler olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında ayrıca 2-3 boyut karşılaştırması için 14, doğal nesne-üç boyut karşılaştırması için 14, tasarım ilke ve elemanları için 11 ve sanatçıların portrelerini göstermek için 7 görsel kullanılmıştır. Sanat eserlerinin sergilendiği ve günümüzde bir eğitim ortamı olarak sayılan müzelere ait görsellere ders kitabında yalnızca 3 adet yer yerilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya konu edilen ders kitabının sanat eğitimi ve müze ilişkisine yeterince değinmediği düşünülebilir. Kitabın Seramik başlıklı ünitesinde kiç-sanatsal nesne karşılaştırması amacıyla yalnızca 2 görsel kullanılmıştır. Oysa dersin öğretim programında (MEB, 2016) öğrencinin "estetik ve sanatsal duyarlık kazanması" dersin genel amaçlardan bir tanesidir. Ders kitabında geleneksel ve çağdaş olanı karşılaştırmak için tüm ders kitabında yine yalnızca 2 görsele yer verilmiştir. Kronolojik olarak tarih öncesi dönemden 2000 sonrasına kadar oldukça geniş bir zaman dilimine ait görsel örnekler içeren ders kitabının geleneksel ve çağdaş sanat örneklerini karşılaştırmaya daha fazla yer vermesi beklenebilir. İlgili dersin öğretim programının (MEB, 2016) genel amaçlarında yer alan "kültür mirasımız olan üç boyutlu sanat eserlerinden haz alması ve onlarla gurur duyması" ifadesine karşın ders kitabında bu tarihsel derinliği karşılaştırarak ele alacak yalnızca 2 görsele yer verilmesinin çelişkili olduğu düşünülebilir. Kitapta gündelik yaşamdan üç boyutlu nesnelere ait 1 görsel kullanılırken öğrenci çalışması olarak da yalnızca 1 görsele yer verilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi programındaki temel sanat eğitimi, desen atölye gibi uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitaplarında öğrenci çalışmalarına ait nitelikli örneklere yer verildiği görülmektedir. Gülersoy'a (2013) göre ideal bir ders kitabında öğrencilerin günlük yaşamından, deneyimlerinden örneklere yer verilmelidir. Bu düşünceden hareketle, üç boyutlu sanat atölye dersi kitabında öğrencilerin kendi akranları tarafından

yapılmış nitelikli örnekleri daha fazla görmesinin onları çalışmaya isteklendirebileceği düşünülebilir. Ders kitabında bu örnekleri görmenin, öğrenciler için sanat tarihi boyunca yetkin sanatçılar tarafından üretilmiş üç boyutlu çalışmaların görsellerini görmek kadar önemli olduğu da söylenebilir.

Tablo 3'e göre; ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen 217 görselin 9 tanesi resim sanatından, 1 tanesi ise karikatür sanatından seçilmiştir. Karikatür alanından verilen örnek, sanatçılar arasındaki sanatsal üslup farklılıklarıyla ilgiliyken resim sanatından seçilen örnekler 2-3 boyut karşılaştırması yapmak için kullanılmıştır. Söz konusu görsellere bu açıdan yer verilmesi, dersin öğretim programının genel amaçlar bölümünde yer alan "sanatın ilke ve elemanlarını kullanma, tasarlama, görsel algılama ve yorumlama" ifadesi ile ilişkilendirilebilir. Tablo 2'de yer verilen diğer türler doğrudan konu alanı ders kitabının ünite içeriği ile ilgilidir. Buna göre ders kitabında; 70 heykel, 62 rölyef, 38 strüktür, 37 seramik örneğinin görsellerle temsil bulduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; araştırmaya konu edilen ders kitabında üç boyutlu sanat eseri örneklerinin türlerine göre nicel bakımdan temsilinin sorunlu olduğu düşünülebilir. Bir yanda ders kitabında % 32,25 oranla temsil bulan heykel türüne karşılık diğer yanda % 17,05 oranında temsil bulan seramik türü bulunmaktadır. Oranlar arasındaki bu farkın bir türün diğerine göre daha önemli olduğuna dair algıya neden olabileceği düşünülebilir.

Ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen görsellerin 75'i Türk Sanatına aittir. Bunların 19'u 2000 sonrası döneme, 28'i yirminci yüzyıla, 9'u Osmanlı Dönemine, 13'ü Selçuklu Dönemine, 2'si Beylikler Dönemine, 2'si Uygurlara ve 2'si Göktürklere ait sanat eseri örnekleridir. Ders kitabında kronolojik açıdan günümüze daha yakın olmasına rağmen Osmanlı Dönemine ait sanat eseri örneklerine Selçuklu Dönemi eserlerine oranla daha az yer verildiği görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda tasvir yasağı nedeniyle üç boyutlu sanat eseri üretiminin sınırlı kalmasının ders kitabındaki bu durumu açıklayabileceği varsayılabilir. Kitapta Hun Sanatını temsil eden bir görsele rastlanmamıştır. Oysa Demirbulak (2014), erken devir Türk Sanatının kaynaklarına değindiği çalışmasında Hun Sanatında ağaç heykelcikler, tören kazanları, sancak alemi, takılar gibi üç boyutlu formlardan söz etmektedir. Kalyoncu (2020) da Hun çanak çömleğinin malzeme, biçim ve üslup özelliklerinden açıkça söz ederek günlük yaşamda kullanılan üç boyutlu malzemelerin Hun Sanatındaki varlığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Tablo 4'e göre ders kitabında Türk Sanatına ait eser örneklerinin çoğu 20. yy. ve 2000 sonrası dönemdendir ve bu oran Türk Sanatına ait örneklerin % 62,66'sını oluşturmaktadır. Bu bilgi, Cumhuriyet sonrası dönemde Türk sanatında heykel sanatına verilen önemin bir yansıması olarak yorumlanmaktadır.

Tablo 5'te gösterildiği gibi dünya sanatına ait eser örneklerinin 43 tanesi 2000 sonrası döneme, 40 tanesi 20. yy.'a, 10 tanesi 19. yy'a, 8'i Barok Döneme, 6'sı Rönesans Dönemine, 2'si 14-16. yy'a, 3'ü 8-10. yy'a, tarihlenirken 24'ü Antik Dönemden, 3'ü İlk Çağdan ve 3'ü Tarih Öncesi Dönemdendir. Kronolojik olarak geriye gidildikçe ders kitabında yer verilen sanat eseri örnekleri gittikçe azalmasına rağmen antik döneme ait sanat eseri örneklerinin sayısı artarak 24'ü bulmaktadır. Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinin heykel sanatına verdiği önem ve ders kitabındaki üç boyutlu sanat eserlerinin tür bakımından en fazla heykele yer vermesi nedeniyle ders kitabında böyle bir nicel fark oluşmuş olabileceği düşünülebilir. Ayrıca; ders kitabında öğrencilere çoğunlukla modern ve çağdaş sanat eserlerinin sunulması öğrencilerin güncel olana dair daha fazla örnek görebilmeleri adına olumludur. Bircan'a (2022) göre; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri içinde yaşadığı çağın kültür sanat etkinliklerinden haberdar edilmeli, ders kitaplarının içeriğinde güncel sanat örneklerine yer verilmelidir. Dünya sanatına ait eser örnekleri ayrıca ilişkili oldukları medeniyet kapsamında coğrafi olarak da

sınıflandırılarak incelenmiştir. Tablo 6'ya göre bu kategoriye giren örneklerin 83'ü Avrupa Sanatına, 26'sı Kuzey Amerika Sanatına, 15'i ise Uzakdoğu Sanatına aittir. Dünya sanatına ait örneklerin % 87,12'sini oluşturan bu örneklerin ardından ders kitabında 5 eserle Anadolu Uygarlıkları Sanatı, 3'er eserle Afrika, Mezopotamya ve Mısır Sanatları, 2 eserle Orta ve Güney Amerika Sanatı ve 1'er örnekle Avusturalya ve Rus Sanatı temsil edilmektedir. Dünya sanatına ait eser örneği olarak ders kitabında yer verilen görsellerin, ilişkili oldukları medeniyetle ilgili dağılımındaki orantısızlık oldukça belirgindir. Ders kitabı öğrencinin bu alanda gözlem yapabileceği ilk kaynaktır ve araştırmaya konu edilen ders kitabındaki bu durumun, öğretim programının genel amaçlarında bulunan "gözlem ve araştırmalar yoluyla algılarını geliştirmesi" ifadesi ile çeliştiği düşünülebilir.

Ders kitabında incelenen durumlardan biri de Türk ve dünya sanatından örneklere kitapta yer alan 5 ünitede ne oranda yer verildiğidir. Öğretim programında yer alan "ulusal ve evrensel üç boyutlu eserleri tanıması ve anlayabilmesi" ifadesinden hareketle, öğrenciye her ünitede sunulan görsel örneklerin Türk ve dünya sanatı kapsamında dengeli olması beklenmiştir. Sonuçları tablo 6'da gösterilen bu incelemeye göre; üç boyutlu sanata giriş ünitesinde yer verilen 66 örneğin 30'u Türk Sanatına aitken 36'sının dünya sanatından seçildiği görülmektedir. Üç boyutlu sanata giriş isimli ünitenin bu kapsamda dengeli olduğu varsayılabilir. Modelaj ünitesinde Türk sanatına ait 6 örneğe ver verilirken dünya sanatından seçilen örnek sayısı 24'tür. Bu ünitede Türk sanatı örneklerine dörtte bir oranında yer verilmiştir ve ünitenin söz konusu kapsamda dengeli olduğundan söz etmek mümkün görünmemektedir. Rölyef ünitesinde de benzer bir durumun söz konusudur. Bu ünitede Türk sanatı 23 örnekle temsil bulurken dünya sanatından seçilen örnek sayısı 59'dur. Seramik ünitesinde Türk sanatından 16 örneğe karşılık dünya sanatından 12 örnek verilmiştir. Bu ünitede Türk Sanatına ait örneklere daha fazla yer verilerek bir bakıma tarihsel süreçte çini-seramik üretiminde köklü bir kültür geleneğine sahip olmamızın hakkı teslim edildiği düşünülebilir. Strüktür ünitesinde yer verilen 36 örneğin tamamının dünya sanatı kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Bu ünitede Türk Sanatına ait görsel örneklerden hiç yararlanılmaması dersin öğretim programının genel amaçları ile örtüşmemektedir. Sözü edilen dersin öğretim programında (2016) "tarihsel süreç içinde dünyada ve Türkiye'de yapılan uygulamalar gösterilerek öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarda sanatsal niteliği kavraması hedeflenmiştir" ifadesi yer almaktadır. Buna karşın Strüktür isimli ünitede Türk sanatından örnek gösterilmemesi ders kitabının öğretim programı ile çeliştiğini göstermektedir.

Üç boyutlu biçimlendirmede yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla ders kitabında 73 görsele yer verilmiştir. Çeşitli yapım tekniklerini aşamalı olarak göstererek öğretime yardımcı olması amacıyla yer verilen bu görsellerin, süreci kaç aşamalı olarak gösterdiği önemlidir. Yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla ders kitabında yer verilen görsellerin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10 aşamalı gösterildiği tespit edilmiştir. Bu amaçla kullanılan görsellerden 27'si uygulama sürecini yalnızca tek aşamalı olarak göstermektedir (Tablo 8). Bu oran, aynı amaçla yer verilen tüm örneklerin yaklaşık %37'sini oluşturmaktadır. Bu durum üç boyutlu biçimlendirme yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermede ders kitabının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bir yöntem, teknik ya da yapım sürecini oldukça detaylı biçimde 10 aşamalı gösteren ders kitabının başka birini 1, 2 ya da 3 aşamalı göstermesi tutarsızdır. Araştırmada görüşlerinden yararlanılan uzmanların kodlama denetimine göre; ders kitabında bu amaçla yer verilen görsellerin 1 ve 2 aşamalı olmasının yetersizliğine, 6, 8, 9 ve 10 aşamalı olmasının yeterliliğine ilişkin görüş birliği katsayısı % 100 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya konu edilen ders kitabında karşılaşılan bu durumun, ders kitabının öğreticilik konusunda

yetersiz kalmasına yol açacağı düşünülmektedir.. Çünkü ders kitabının içeriği o sınıf seviyesi için belirlenen kazanımları edindirecek yapıda olmalıdır (Süğümlü ve Yüce, 2020). Ayrıca kazanımlar arasında bir hiyerarşi olması öğrencilerin belirlenen becerileri kazanmasını kolaylaştıracaktır (Kara ve Topbulut, 2020). Bu araştırma özelinde görüşüne başvurulan alan uzmanlarına göre; üç boyutlu biçimlendirme yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla ders kitabında yer verilen görsellerin en az 6 aşamalı olarak gösterilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Öğretim programının (2016) öğrenme-öğretme yaklaşımında da öğrenme etkinliklerinin kendi içinde bütünlük gösterecek etkinlikler dizisi biçimde tasarlanmasına yönelik tavsiyeler bulunmaktadır.

Üç boyutlu biçimlendirmede yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen 73 görselin ünitelere göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 9) ders kitabının tutarsız olduğu görülmektedir. Üç boyutlu sanata giriş (6), modelaj (7) ve strüktür (4) ve isimli ünitelerde bu amaçla kullanılan görsel sayısı oldukça azken rölyef (27) ve seramik (29) isimli ünitelerde fazladır. Araştırmada görüşlerinden yararlanılan uzmanların kodlama denetimine göre; ders kitabında bu amaçla yer verilen görsellerin rölyef ve seramik isimli ünitelerdeki temsilinin yeterliliğine, üç boyutlu sanata giriş, modelaj ve strüktür isimli ünitelerdeki temsilinin ise yetersizliğine ilişkin görüş birliği katsayısı % 100'dür. Uzmanların görüş birliğine vardığı konulardan biri de ders kitabının, ilgili görsellerin ünitelerdeki temsilinde tutarsız olduğudur. Buradan hareketle; ders kitabının üç boyutlu biçimlendirmede kullanılan yöntem, teknik ve yapım sürecini görsellerle destekleme konusunda tutarsız olduğu ve bazı ünitelerde yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum dersin öğretim programının genel amaçlar bölümünde yer alan "teknik uygulama, kalıp alma, oyma, kabartma, hacim kazandırmayı öğrenmesi" ifadesi ile de çelişkilidir. Oysa Özkan ve Tutkun'a (2019) göre iyi bir ders kitabı büyük ölçüde öğretim programlarının gösterdiği eğitim ve öğretim amaçlarına kısa yoldan ve daha kısa zamanda ulaşmaya yardım etmelidir.

Güzel Sanatlar Lisesi üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında kullanılan görsellerin amaç ve kapsam bakımından incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırma ile elde edilen bulgular, söz konusu ders kitabının öğrenmeye yardımcı bir araç olmada yetersiz bazı yönlerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yetersiz yönler, araştırma sonuçları ile elde edilen bulgular ve ilgili dersin öğretim programı ilişkilendirilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçların, üç boyutlu sanat atölye 11. sınıf ders kitabının öğretim programının amaçlarını karşılayacak biçimde yeniden düzenlenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın ayrıca, 40 yılı aşkın zamandır ortaöğretim düzeyinde sanat eğitimi veren kurumlar olan Güzel Sanatlar Liselerinin görsel sanatlar alanı ders kitaplarına yönelik alanyazının gelişmesine katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, Güzel Sanatlar Lisesi programında yer alan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı, kitapta yer verilen görsellerin amaç ve kapsamı bakımından incelenmiştir. Araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Ders kitabında; ünitelerde yer verilen görsel sayıları, üç boyutlu sanat türlerinin ünitelerdeki temsil miktarı ile yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin ünitelere dağılımı konusunda denge gözetilmesi, Türk ve dünya sanatından seçilen örneklerin ünitelerdeki temsilinde de bu dengeye özen gösterilmesi,

2. Türk Sanatına ait örneklerin seçiminde Hun Sanatına da yer verilmesi, dünya sanatına ait örneklerin ders kitabındaki temsilinde Avrupa ve Kuzey Amerika Sanatının yoğunluğunun dışına çıkılarak örneklerin daha geniş bir yelpazede seçilmesi, farklı dönemlere ve farklı kültürlere ait sanat eseri örneklerinin karşılaştırılmasına olanak tanınması,

3. Ders kitabında öğrenci çalışmalarına daha fazla yer verilmesi,

4. Yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin aşamalar halinde gösteriminde tutarlılık gözetilmesi, bu örneklerin aşamalarının öğretmeye yardımcı olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aktaş, M. C. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (2. baskı, s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, S., Bayazıt, İ. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde (2. baskı, s. 194-221). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Bircan, A. (2022). Güzel sanatlar liseleri 10. sınıf iki boyutlu sanat atölye ders kitabının içerik açısından incelenmesi. Aydın Sanat, 8(15), 137-149.

Çakır, U. (2016). Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 06-18.

Çelebi, M., Orman, F. (2022). Veri toplama teknikleri. Mustafa Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) içinde (s. 147-175). Ankara: Pegem Akademi.

Demirbulak, A. (2014). Erken devir Türk sanatının kaynakları. Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, (3), 1-11.

Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu sınıf tarih ders kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. Electronic Turkish Studies, 8(7).

Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 224-243. https://doi.org/10.17984/adyuebd.447349

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 2(1).

Gülsoy, Y. ve Bulut, F. (2024). Güzel sanatlar lisesi 9. sınıf piyano ders kitabının görsel tasarım özelliklerine yönelik bir inceleme. International Journal of Social Science, 11(52), 507-518. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3649

Huberman, A., Miles, M. (2019). Nitel veri analizi. A. Ersoy ve S. Akbaba Altun (Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kalyoncu, H. (2020). Avrupa Hunlarından günümüze ulaşan kültür varlıkları. Zeitschrift Für Die Welt Der Türken, 2 (12), 213-236.

Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Kara, M. ve Topbulut, S. D. (2022). Türkiye Maarif Vakfı Programı'nda bulunan okuma ve yazma kazanımlarının aşamalılık ve karşılıklık ilişkisine göre incelenmesi. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 7(1), 1-21.

Karaaslan, S. (Ed.). (2019). Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi üç boyutlu sanat atölye 11 ders kitabı. Ada matbaacılık.

Kılıç, A. (2003). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, İlköğretim İkinci Sınıf İçin Türkçe Ders Kitabı'nın tasarım ve resimlemesi. [Yayımlanmamış sanatta yeterlik eseri çalışması raporu]. Gazi Üniversitesi.

Küçükahmet, L. (2001). Konu alanı ders kitabı inceleme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kütükoğlu, M. (1991). Tarih araştırmalarında usul. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

MEB (2016). Güzel sanatlar lisesi üç boyutlu sanat atölye dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=701 adresinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.

MEB (2018). Güzel sanatlar liseleri. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_GYzel_Sanatlar_Liseleri.pdf adresinden 13 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.

Özkan, R., Tutkun ve S. B. (2019). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. The Journal Of Academic Social Science Studies, 7(24), 371-386.

Parsa, A. R. ve Uzuner, E. (2018). 10. sınıf iki boyutlu sanat atölye ders kitabında yer alan görsellerin değerler kavramıyla incelenmesi. Journal of Human and Social Sciences, 1(1), 25-39.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. İzmir: Tudem Yayınları.

Süğümlü, Ü. ve Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: program ve ders kitapları. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8(23), 202-215. https://doi.org/10.33692/avrasyad.731880

Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 31-46.

Tanrıkulu, B. (2019). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Grafik Tasarım 11 Kitabının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi Ve Bir Tasarım Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 650-672. https://doi.org/10.17679/inuefd.547841

Ulutaş, B. (2021). Doküman analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde (3. Baskı), s. 287-305). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalın, H. İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. Milli Eğitim Dergisi, 132.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.