13. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

13th International Congress on Curriculum & Instruction

"Gelecek için Eğitim Programlarını Dönüştürmek: Kapsayıcılık ve Dijitalleşmede Yol Almak"

"Transforming Curriculum for the Future: Making Way for Inclusion and Digitalization"

Tam Metin Bildiri Kitabı

Full Text Proceedings

DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ / EASTERN MEDITERRANEAN UNIVERSITY

2025

Destekleyenler/ Sponsored by

EASTERN MEDITERRANEAN UNIVERSITY
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
1979

2009
EPÖDER | TACI
Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Turkish Association of Curriculum and Instruction

13. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

Tam Metin Bildiri Kitabı

ISBN: 978-625-97507-5-0

EPÖDER Yayınları

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği & Doğu Akdeniz Üniversitesi
İş birliğiyle

Yayına Hazırlayanlar

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Yönetim Kurulu Üyeleri

Kapak Tasarım

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Adres: Hatay Sokak. TÜLTA Han 6/12 Kocatepe Mah. Çankaya 06420 Ankara/ Türkiye

e-posta: epoder06@gmail.com

Web: https://epo-der.org/

https://icci-epok2025.emu.edu.tr/tr

Yayın Tarihi/ Publication Date

16 Kasım 2025 / November 16th, 2025

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce bildiri özetlerinde belirtilen tüm görüşlerden ve yer verilen ifadelerden tamamen bildiri yazarları sorumludur.

KURULLAR

Onursal Başkanlar

Prof. Dr. Hasan KILIÇ (Doğu Akdeniz Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği Kurucu Başkan)

Kongre Eş-Başkanları

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN Eğitim Fakültesi Dekanı

Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Yönetim Kurulu Başkanı, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN	DAÜ
Prof. Dr. Canan PERKAN ZEKİ	DAÜ
Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU	DAÜ
Prof. Dr. Sıtkiye KUTER	DAÜ
Doç. Dr. Gülen UYGARER	DAÜ
Yrd. Doç. Dr. Fatoş EROZAN	DAÜ
Araş. Gör. Mustafa GÜLER	DAÜ
Doç. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN	EPÖDER
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	EPÖDER
Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL	EPÖDER
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	EPÖDER
Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM	EPÖDER
Dr. Öğr. Üyesi Anıl KANDEMİR	EPÖDER
Öğr. Gör. Mehtap ÜNAL ÇALIŞKAN	EPÖDER

Profesörler Bilim Kurulu
Advisory Board of Professors

Abdurrahman Şahin	Pamukkale Üniversitesi
Adil Türkoğlu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Emekli)
Adnan Küçükoğlu	Atatürk Üniversitesi
Adnan Taşgın	Atatürk Üniversitesi
Ahmet Doğanay	Çukurova Üniversitesi
Ahmet Ok	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Akın Efendioğlu	Çukurova Üniversitesi
Ali Yıldırım	Göteborg University
Alper Başbay	Ege Üniversitesi
Altay Eren	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Asuman Seda Saracaloğlu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Emekli)
Ayhan Dikici	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ayla Yıldız	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Ayşe Çakır İlhan	Kapadokya Üniversitesi
Ayşe Mentiş Taş	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ayten İflazoğlu Saban	Çukurova Üniversitesi
Ayten Ulusoy	Gazi Üniversitesi (Emekli)
Aytunga Oğuz	Kütahya Dumlupınar (Emekli)
Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Bayram Özer	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Behçet Oral	Dicle Üniversitesi
Bekir Özer	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Emekli)
Berna Aslan	Ankara Üniversitesi
Bilal Duman	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Birsen Bağçeçi	Gaziantep Üniversitesi
Birsen Doğan	Pamukkale Üniversitesi
Burhan Akpınar	Fırat Üniversitesi
Bülent Alcı	Yıldız Teknik Üniversitesi
Canan Koç	Yozgat Bozok Üniversitesi
Canay Demirhan İşcan	Ankara Üniversitesi
Cenk Akay	Mersin Üniversitesi
Cennet Engin Demir	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Cevdet Epçaçan	Siirt Üniversitesi
Cihat Yaşaroğlu	İnönü Üniversitesi
Coşkun Küçüktepe	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çetin Semerci	Bartın Üniversitesi
Çiğdem Şahin Taşkın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ebru Bozpolat	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Ebru Öztürk Akar	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eda Gürlen	Hacettepe Üniversitesi
Ercan Kiraz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Erdal Bay	Gaziantep Üniversitesi
Erdoğan Köse	Akdeniz Üniversitesi
Eyüp İzci	İnönü Üniversitesi

Fatma Bıkmaz	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Fatma Dilek Gözütok	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Fatma Mızıkacı	Ankara Üniversitesi
Fatma Sadık	Çukurova Üniversitesi
Fersun Paykoç	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Fevzi Dursun	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Feyza Doyran	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Figen Kılıç	Mersin Üniversitesi
Filiz Çetin	Gazi Üniversitesi
Gülay Bedir	Kahramanmaraş Sütçü İmam
Gülgün Alpan	Gazi Üniversitesi
Gülsen Ünver	Ege Üniversitesi
Gürcü Koç	Gazi Üniversitesi
Hacı Ömer Beydoğan	Ahi Evran Üniversitesi
Hakkı Kontaş	Adıyaman Üniversitesi
Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Halil İbrahim Kaya	Kafkas Üniversitesi
Halük Ünsal	Gazi Üniversitesi
Hanife Akar	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Harun Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Hasan Güner Berkant	Yozgat Bozok Üniversitesi
Hasan Hüseyin Kılınç	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Hasan Hüseyin Özkan	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir Üniversitesi
Hasan Şeker	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Hülya Çermik	Pamukkale Üniversitesi
Hülya Güvenç Ersin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Hünkar Korkmaz	Hacettepe Üniversitesi
Işıl Sönmez	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Işıl Tanrıseven	Mersin Üniversitesi
İbrahim Yaşar Kazu	Fırat Üniversitesi
İlke Evin Gencel	İzmir Demokrasi Üniversitesi
İlker Cırık	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
İlker Köşterelioğlu	Amasya Üniversitesi
İsa Korkmaz	Necmettin Erbakan Üniversitesi
İsmail Çelik	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
İsmail Gelen	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İzzet Görgen	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kemal Oğuz Er	Balıkesir Üniversitesi
Kenan Demir	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kerim Gündoğdu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Kıymet Selvi	Anadolu Üniversitesi (Emekli)
Koray Kasapoğlu	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Makbule Başbay	Ege Üniversitesi
Mediha Sarı	Çukurova Üniversitesi
Mehmet Arslan	Girne Amerikan Üniversitesi
Mehmet Gültekin	Anadolu Üniversitesi
Mehmet Gürol	Yıldız Teknik Üniversitesi

Mehmet Nuri Gömleksiz	Fırat Üniversitesi
Melek Çakmak	Gazi Üniversitesi
Melek Demirel	Hacettepe Üniversitesi
Melis Yeşilpınar Uyar	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Memet Karakuş	Çukurova Üniversitesi
Meral Aksu	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)
Meral Güven	Anadolu Üniversitesi
Muhittin Çalışkan	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Murat Gökalp	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Murat Tuncer	Fırat Üniversitesi
Mustafa Çelebi	Erciyes Üniversitesi
Mustafa Güçlü	Erciyes Üniversitesi
Mustafa Kasım Kıroğlu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mustafa Öztürk	Boğaziçi Üniversitesi
Mustafa Sağlam	Anadolu Üniversitesi (Emekli)
Müfit Kömleksiz	Lefke Avrupa Üniversitesi
Nadir Çeliköz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Necdet Aykaç	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Necla Köksal	Pamukkale Üniversitesi
Neşe Işık Tertemiz	Gazi Üniversitesi
Neşe Özkal	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Nevin Saylan	Balıkesir Üniversitesi (Emekli)
Nihal Tunca Güçlü	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Nilay Bümen	Ege Üniversitesi
Nuray Senemoğlu	Hacettepe Üniversitesi (Emekli)
Nurdan Kalaycı Atay	Gazi Üniversitesi (Emekli)
Nuriye Semerci	Bartın Üniversitesi
Oğuz Gürbüztürk	İnönü Üniversitesi
Oktay Akbaş	Gazi Üniversitesi
Orhan Akınoğlu	Marmara Üniversitesi
Ömer Beyhan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ömer Faruk Vural	Sakarya Üniversitesi
Özcan Demirel	Hacettepe Üniversitesi (Emekli)
Özden Demir	Trabzon Üniversitesi
Özden Demirkan	Gazi Üniversitesi
Özlem Kaf	Çukurova Üniversitesi
Ramazan Özbek	İnönü Üniversitesi
Ramazan Sağ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Raşit Özen	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Remzi Kıncal	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rüçhan Uz	Uludağ Üniversitesi
Ruken Akar Vural	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Sadık Yüksel Sıvacı	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sedat Kanadlı	Mersin Üniversitesi
Sedat Yüksel	Uludağ Üniversitesi
Semra Demir Başaran	Erciyes Üniversitesi
Semra Güven	Gazi Üniversitesi
Senar Alkın Şahin	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Sertel Altun	Yıldız Teknik Üniversitesi
Seval Eminoğlu Küçüktepe	Marmara Üniversitesi
Seval Fer	Hacettepe Üniversitesi
Sevda Koç Akran	Siirt Üniversitesi
Sıtkıye Kuter	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Sibel Cengizhan	Marmara Üniversitesi
Soner Mehmet Özdemir	Mersin Üniversitesi
Süleyman Avcı	Marmara Üniversitesi
Süleyman Çelenk	Girne Amerikan Üniversitesi (Emekli)
Şaban Çetin	Gazi Üniversitesi
Şenel Elaldı	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Şule Fırat Durdukoca	Kafkas Üniversitesi
Şükran Tok	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Tanju Gürkan	Ankara Üniversitesi (Emekli)
Tuğba Yanpar	Mersin Üniversitesi
Tuncay Dilci	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Veli Batdı	Gaziantep Üniversitesi
Yavuz Erişen	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yelkin Diker Çoşkun	Yeditepe Üniversitesi
Yusuf Gürcan Ültanır	Mersin Üniversitesi (Emekli)
Yücel Gelişli	Gazi Üniversitesi
Zeki Arsal	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Zeynel Kablan	Kocaeli Üniversitesi

Tam Metin Bildiri Değerlendirme Kurulu
Board of Full Text Paper Reviewing

Abdurrahman Şahin	Pamukkale Üniversitesi
Anıl Kandemir	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Ayşe Elitok Kesici	Adnan Menderes Üniversitesi
Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Beste Dinçer	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Betül Altay Öztürk	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Birsel Aybek	Çukurova Üniversitesi
Bülent Döş	Gaziantep Üniversitesi
Canay Karcı Aktaş	Adnan Menderes Üniversitesi
Ceyhun Ozan	Atatürk Üniversitesi
Çise Çavuşoğlu	Atatürk Öğretmen Akademisi
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu	Anadolu Üniversitesi
Eda Gürlen	Hacettepe Üniversitesi
Fatma Sadık	Çukurova Üniversitesi
Fevzi Dursun	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Feyza Doyran	Eğitim Programları ve Öğretim Derneği
Gonca Çınar Bent	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Gökhan Ilgaz	Trakya Üniversitesi
Gülen Uygarer	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Güler Göçen Kabaran	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gülsen Ünver	Ege Üniversitesi
Gürcü Koç	Gazi Üniversitesi
Hasan Özder	Atatürk Öğretmen Akademisi
İlke Evin Gencel	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Kemal Akkan Batman	Atatürk Öğretmen Akademisi
Kerim Gündoğdu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Mediha Sarı	Çukurova Üniversitesi
Mehmet Altın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Mehtap Ünal Çalışkan	Gazi Üniversitesi
Meltem Çengel-Schoville	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Metin Kartal	Ankara Üniversitesi
Muhammed Eken	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Mustafa Cem Babadoğan	Ankara Üniversitesi
Mükerrem Akbulut Taş	Çukurova Üniversitesi
Nesrin Öztürk	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Nilay Bümen	Ege Üniversitesi
Nilay Çelik Ercoşkun	Atatürk Üniversitesi
Nurtaç Üstündağ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Oğuz Gürbüztürk	İnönü Üniversitesi
Özgür Ulubey	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ramazan Sağ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Ruken Akar Vural	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Rukiye Aydoğan	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Semra Tican Başaran	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Serap Tüfekçi Aslım	Gazi Üniversitesi

Serkan Keleşoğlu	Ankara Üniversitesi
Sibel Güzel Yüce	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Suna Çöğmen	Pamukkale Üniversitesi
Tuba Akar	Sinop Üniversitesi
Yaprak Alagöz Hamzaj	Anadolu Üniversitesi
Yasemin Karsantık	Trabzon Üniversitesi
Yavuz Çetin	Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Bildiri No / Paper ID	Türkçe Bildiri Başlığı / Paper Title (In Turkish)	İngilizce Bildiri Başlığı / Paper Title (In English)	Yazarlar / Authors	Sayfa No / Page
9	Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Değerlendirme Deneyimlerine İlişkin Bir Durum Çalışması	Practices of Assessing Metacognition: A Case Study of Pre-Service Teachers' Experiences	Nesrin ÖZTÜRK	1
40	Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Algılarının Ekolojik ve Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Analizi	Analysis of Middle School Students' Perceptions of Healthy Nutrition within the Framework of Ecological and Social Cognitive Theory	İlknur KUMBARACI Asuman YURTTAV Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ	26
58	Küresel Söylemde Kapsayıcılığın Dili: Göç ve Sosyal Adaletin Eğitim Politikalarındaki İz Düşümü	The Language of Inclusivity in Global Discourse: The Projection of Migration and Social Justice in Education Policies	Merve UYSAL	36
74	Türkiye'de Kapsayıcı Eğitime İlişkin Ebeveyn Algıları Üzerine Kısa Bir İnceleme	A Short Review of Parents' Perceptions on Inclusive Education in Türkiye	Begüm ATSAN, Nesrin ÖZTÜRK, Rümeysa AKYAR, Mert Mesut DEMİR	56
77	Öğretmenlerin "Eğitim Programına" Yönelik Algıları: Bir Metafor Çalışması	Teachers' Perceptions of "Curriculum": A Metaphor Study	Fatma SADIK	68
80	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi	Evaluation of Studies on Life Sciences Course Curriculum in Terms of Different Variables	Yasemin ÇAKICI, Özlem KAF	79
86	Dijital Çağda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Teachers' Views on Science Curriculum in the Digital Age	Esen TURAN ÖZPOLAT, Gizem TURAN GÜRBÜZ	91
90	Kapsayıcı Sınıflar İnşa Etmek: Hollanda'da İngilizce Öğretmen Eğitimi Uygulamaları	Building Inclusive Classrooms: English Teacher Education Practices in the Netherlands	Cemre TAŞKIN ESKİCİ	104
92	Kimlik Dinamiklerini Keşfetmek: Afrikalı Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerinin Yurt Dışı Eğitim Deneyimlerinin Analizi	Exploring Identity Dynamics: An Analysis of African SFL Students' Study Abroad Experiences	Stephanine LONGLA, Aylin KÖYALAN	117
100	Yeni Öğretim Programına Yönelik Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dijital İçerikler Üzerine Bir İnceleme	An Investigation on Digital Contents in Turkish Textbooks Prepared for the New Curriculum	Eylem Ezgi AHISKALI, İbrahim Seçkin AYDIN	133

108	Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Algı ve Katılımının İncelenmesi	Investigation of Parental Perception and Involvement in Developing Democratic Culture Consciousness in Multicultural Primary Schools	Büşra YILDIZLI, Sıtkıye KUTER	143
119	KKTC İlkokullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretme Sürecinin Yaklaşım ve Değerlendirme Boyutları Açısından Değerlendirilmesi	Evaluation of Turkish Grammar Teaching Process in TRNC Primary Schools in Terms of Approach and Evaluation Dimensions	Funda HOŞSÖZ, Ahmet PEHLİVAN, Canan PERKAN ZEKİ	155
125	Yapay Zekâ Uygulamaları Deneyiminin İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Kaygı Düzeylerine Etkisi	The Effect of Artificial Intelligence Applications Experience on Primary School Students' Attitudes and Anxiety Levels	Serpil DENİZ Birsen BAĞÇECİ	174
128	Gazimağusa'daki Lise Öğretmenlerinin Dijital ve Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi	An Assessment of Digital and Artificial Intelligence Literacy Levels of High School Teachers in Famagusta	Mustafa GÜLER, Ersun İŞÇİOĞLU	181
135	Dijitalleşme ile Kendini Nesneleştirme Arasındaki İlişki: Öz Saygı ve Beden Memnuniyeti Bağlamında Bir Değerlendirme	The Relationship Between Digitalization and Objectification: An Assessment in the Context of Self-Esteem and Body Satisfaction	Elif Göksenin KÜRKLÜ Gülen UYGARER	188
150	Dostluk, Merhamet ve Sevgi Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretim Tasarımı Oluşturma ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Creating Instructional Design for Gaining Values of Friendship, Compassion and Love and Evaluating Its Effectiveness	Hatice ÇİLSALAR SAGNAK, İsmail ARSLAN, Berrak Ülkü ARSLAN	201
160	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi	Examination of Classroom Teachers' Commitment to the Curriculum	Murat GOKALP, Sümeyye BULUT	221
172	İlköğretimde Disiplinler Arası Bütünsel Eğitim Modeline Göre Örnek bir Öğretim Tasarımı	An Example Instructional Design According to Interdisciplinary Holistic Education Model in Primary Education	Fatma MENDELİ	243
174	Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi	Examination of the Turkish Republic of Northern Cyprus Basic Education Social Studies Curriculum According to Social Science Disciplines	Selahattin KAYMAKCI, Tuğba TURGUT, Çağrınur SAĞ	255
200	İngilizce Deyimlerin Otantik Görevler Yoluyla Öğretilmesine İlişkin Bazı Sorunlar	Some Issues of Teaching English Idioms Through Authentic Tasks	Hajiyeva Gunel KARIM	288

Practices of Assessing Metacognition: A Case Study of Pre-Service Teachers' Experiences

Nesrin ÖZTÜRK
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
0000-0002-7334-8476

Abstract

Metacognition, understanding and regulating one's own thinking, has been widely recognized as essential for developing critical thinking, problem-solving, and self-regulated learning. However, despite policy emphasis on higher-order thinking, many teachers lack preparation for teaching and assessing metacognition, resulting in limited classroom practices. This study focuses on pre-service teachers to explore how they understand and implement metacognitive assessment. This research employed a phenomenological case study design to investigate how pre-service teachers assess metacognition in practice. Participants (N=48) from Foreign Language Education and Elementary Mathematics Education departments completed an eight-week elective course focused on metacognition. During the course, they studied theoretical foundations, instructional strategies, and assessment methods. Then, participants conducted an applied project involving real-life assessment and instructional design. Fourteen completed projects were analyzed through content and thematic analysis in; (a) characteristics of assessment practices, (b) challenges, and (c) reflections on learning outcomes. Findings indicate that pre-service teachers approached the metacognition assessment as a multidimensional, often triangulated process. Those who integrated both online and offline tools and used task-based assessments were better able to capture students' metacognitive processes. However, participants reported difficulties, such as selecting appropriate tools, addressing the abstract nature of metacognition, and adapting assessments to varied learner needs. Tailoring subsequent instruction to individual metacognitive profiles was also challenging. This study highlights the need for explicit, practice-based metacognition training within teacher education programs to support differentiated and reflective instructional design.

Keywords: Metacognitive assessment, pre-service teachers; phenomenological case study

Özet

Bireyin düşünme süreçlerini anlama ve düzenleme becerisi olarak tanımlanan üstbiliş, eleştirel düşünme, problem çözme ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede önemli bir bileşendir. Üst düzey düşünme becerilerinin önemine ilişkin politika vurgusuna rağmen, birçok öğretmen üstbilişi öğretme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadığından bu durum sınıf içi uygulamaların sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının üstbiliş değerlendirmesini nasıl anladıklarını ve uyguladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının üstbilişi uygulamada nasıl değerlendirdiklerini araştırmak için fenomenolojik durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Yabancı Dil Eğitimi ve İlköğretim Matematik Eğitimi bölümlerinden 48 öğretmen adayı, üstbilişe odaklanan sekiz haftalık seçmeli bir ders tamamlamıştır. Ders sürecinde kuramsal temeller, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri ele alınmıştır. Ardından katılımcılar, gerçek yaşam bağlamında değerlendirme ve öğretim tasarımını içeren bir uygulama projesi gerçekleştirmiştir. Tamamlanan 14 proje, (a) değerlendirme uygulamalarının özellikleri, (b) karşılaşılan güçlükler ve (c) öğrenme çıktıları üzerine yansımalar olmak üzere içerik ve tematik analizle incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının üstbiliş değerlendirmesini çok boyutlu ve

çoğu zaman üçgenleme ile yürütülen bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Hem görev sürecinde hem görevden bağımsız araçları bütünleştiren ve görev temelli değerlendirmeler kullanan katılımcıların, öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini daha etkili biçimde değerlendirdikleri görülmüştür. Buna karşın, uygun araç seçimi, üstbilişin soyut doğası ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uyarlanmış değerlendirme yapma gibi güçlükler ifade edilmiştir. Üstbiliş düzeylerine göre öğretimi bireyselleştirmek de önemli bir zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarında üstbiliş öğretimi ve değerlendirmesine yönelik uygulamaya dayalı, açık bir eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel değerlendirme; öğretmen adayları; fenomenolojik durum çalışması

Introduction

Assessment has moved beyond its traditional role of simply measuring student achievement. Instead, it plays a crucial role in the teaching and learning process, aiming to create personalized, needs-based learning experiences and, consequently, better outcomes. Particularly within constructivist frameworks, assessment is a formative and flexible process where teaching, learning, and feedback continuously interact (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Regarding this nature, assessment can help develop the skills needed for the 21st century. Frameworks such as the OECD's Learning Compass 2030 (OECD, 2018) and the current Turkish policies on the curriculum (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) emphasize abilities such as critical thinking, problem-solving, adaptability, collaboration, and lifelong learning. However, these skills cannot be effectively developed without metacognition.

The capacity to monitor and regulate one's cognitive processes (Flavell, 1979), metacognition is important for problem-solving, thinking alternatives, managing complexities and uncertainty, and maintaining persistence in supporting self-directed learning (Dinsmore et al., 2008; Pintrich et al., 2000; Veenman et al., 2006; Zimmerman, 2002). In this sense, assessing metacognition should be a central practice to foster 21^{st-}century competencies. Thereby, teachers can tailor their instruction to meet students' needs, make best-situated instructional decisions, adjust learning environments, or provide individualised or differentiated support to empower reflective thinking and autonomy (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Tomlinson, 2014; Zimmerman, 2002). In turn, assessments can also provide feedback on the effectiveness and practicality of all these decisions and actions through students' practice of metacognition. That is when assessment's summative or traditional role can function properly instead of labelling students or being a disconnected part of the educational process.

Metacognition is assessed via off-line and on-line measures (Lai, 2011; Veenman, 2005). Off-line measures are administered just like tests, and they assess metacognitive knowledge (Pintrich et al., 2000). An example of such tools is the Metacognitive Awareness Inventory (MAI, Schraw & Dennison, 1994), the most frequently used one. Additionally, interviews and teacher ratings can be used to supplement self-reported measures, especially with young children (Desoete, 2008). While these tools are practical to implement, they do not assess actual metacognitive behaviors; yet, they rely on individuals' perceptions (Schraw, 2000; Veenman, 2005) or teachers' metacognitive understanding and observational accuracy (Desoete, 2008). On the other hand, on-line measures can capture real-time metacognition (Pressley & Afflerbach, 1995; Veenman et al., 2014). The most frequently employed tools include think-aloud protocols (Pressley & Afflerbach, 1995), error detection tasks (Baker & Cerro, 2000), and judgment of learning (Efklides, 2002). More process-sensitive and ecologically valid, such methodologies provide insight into how learners regulate and

monitor thinking (Veenman et al., 2014). However, verbalizing metacognitive processes is not easy (Veenman, 2005), and memory limitations and performance anxiety can affect verbal reports (Whitebread et al., 2009).

Regarding these challenges, the literature promotes triangulated designs, including prospective (pre-task), concurrent (during-task), and retrospective (post-task) methods (Veenman, 2005) and task-embedded assessment practices. For example, while individuals perform an authentic task (Veenman et al., 2014), they can be asked to think aloud and be recorded simultaneously. Then, they can be asked to reconsider how and why they took any specific action or thought. Thereby, observed behaviour and intention (Desoete, 2008; Whitebread et al., 2009) can be bridged. Moreover, although traditional self-report instruments like MAI remain widely used, it is essential to integrate both off-line and on-line measures for more comprehensive data (Ozturk, 2017). For example, regarding the previous example of thinking aloud during an authentic task and reflecting on it retrospectively, a domain-specific off-line measure should be employed to examine metacognition holistically, spotting the discrepancies between perceptions and performance.

Problem Statement

Despite the increasing emphasis on 21st-century competencies and higher-order thinking in the national curriculum (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024), recent studies (e.g., Altunkaya & Sülükçü, 2018; Çetinkaya Edizer & Özbilgin, 2019; Öksüz & Seçkin Kapucu, 2015; Sevgi & Çağlıköse, 2020) reported Turkish students' limited competencies with metacognition. Indeed, this situation can be rooted in instructional practices as several studies (Erdağı Toksun & Toprak, 2019; Girgin & Şahin, 2020; Sulak & Behriz, 2018; Yemenici & Ulu, 2020) provided evidence that teachers do not implement metacognitive practices sufficiently or at all for various reasons, including familiarity, time, classroom management concerns, or fidelity to the course materials. When teachers are unfamiliar with metacognitive instruction and metacognition is not assessed at schools regularly, their assessment literacy may be compromised.

Regarding the current context, there are, however, no classes on metacognition in Turkish Teacher Education Programs (Yükseköğretim Kurulu, 2018) to develop mindsets of adaptive teaching for metacognition. If offered, they can be elective classes; however, this is bound to the expertise of the faculty, and it may not be a common practice. On the other hand, the recent Turkish curriculum policies (i.e., Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) emphasize the development of conceptual skills, including foundational, integrative, and higher-order thinking (i.e., critical thinking, problem-solving, and decision-making). In this sense, a gap may exist between policy and classroom practices regarding instructional realities and teacher education practices. While there is a substantial lack of such studies in the literature, it may be that teachers may be underprepared to assess metacognition.

Additionally, unlike traditional assessment practices, metacognition assessment is a challenging (Schraw, 2000) task. Regarding the nature of metacognition, measuring dynamic, internal (tacit, non-verbal), and context-dependent (Bransford et al., 2000; Ozturk, 2017; Papleontiou-louca, 2007) processes is complex. Moreover, assessment methodologies (Ozturk, 2025) can influence this process. For example, questionnaires account for a small percentage of learning outcomes (Pintrich et al., 2000; Veenman, 2005). Think-aloud protocols may increase cognitive load and distort natural processing (Lai, 2011; Pressley & Afflerbach, 1995). Error detection tasks can lack ecological validity because individuals do not often identify mistakes in everyday settings (Baker & Cerro, 2000; Lai, 2011; Gregory Schraw & Moshman, 1995). Observational methods rely on the inferences of assessors (Whitebread et al., 2009) and cannot always capture the learner's intentions

(Veenman, 2005). In this sense, assessing metacognition requires deliberate, multi-layered designs and decision-making. (Lai, 2011; Ozturk, 2017; Pintrich et al., 2000; Veenman, 2013).

Rationale to the Study and Research Questions

This study focuses on pre-service teachers' development as a strategic opportunity since their beliefs and professional habits are still forming (Buehl & Alexander, 2006; Muis & Duffy, 2013) while in the current context, metacognition is not explicitly presented. As pre-service teachers are potentially more open to pedagogical innovation, a program of teaching metacognition was delivered as part of an elective course. During this program, pre-service teachers studied the following topics over at least eight weeks, each for two weeks: metacognition theory, teaching metacognition, teaching metacognitively, and metacognitive assessment. Then, as part of the course requirement, pre-service teachers conducted real-life assessments by engaging with learners in authentic environments. While their interactions provided empirical data for the current study, understanding how they approach the assessment of metacognition may provide valuable insights into teacher education programs or professional development. In this regard, this paper explores pre-service teachers' assessment practices of metacognition for a tailored set of instructional practices, and will answer the following questions:

1. Which assessment tools do pre-service teachers use to assess metacognition?
2. Which difficulties do pre-service teachers encounter during a task of metacognition assessment and instruction?
3. What insights do pre-service teachers develop during a task of metacognition assessment and instruction?

Method

This study employed a qualitative design and phenomenological case study method. This study focused on the participants' experiences assessing metacognition within the boundaries of the elective course offered by the author. Due to the specific context of this study, the findings may not be generalized.

The participants were recruited via purposeful convenience sampling. They studied at the departments of Foreign Language (FLE) and Elementary Mathematics Education (EME) at a state university in western Türkiye. A total of 48 students submitted their final project either in pairs or in groups.

Data were collected through pre-service teachers' final homework, which was submitted as a partial requirement of the elective course. In this project, they worked with peers and completed three subsections: assessing metacognition, teaching metacognition, and personal reflection. These tasks allowed an in-depth understanding of pre-service teachers' understanding and application of theories in the class. A total of 14 papers were examined.

Regarding the research purpose, data were analyzed through content and thematic analyses. For this purpose, first content analysis was employed and categories were established as (a) the *nature of metacognition* assessment, including assessment tools, multidimensionality, triangulation, task-embeddedness, and assessees' age as well as (b) *reflections on metacognition assessment,* including difficulties and insights. The second category was analyzed through thematic analysis. The author analyzed each set of data, which pertained to groups of pre-service teachers, at two intervals.

Findings

Nature of Metacognition Assessment

Descriptive findings indicated that the tools used across the studies included the Metacognitive Awareness Inventory (N=13), Think-Aloud (N=5), Reflective Writing (N=3), and Reflective Interview (N=3). Other tools comprised P-W-R (N=2), Metacognitive Questionnaire (N=1), K-W-L (N=1), Exit Tickets (N=1), Metacognitive Awareness Inventory for Reading Skills (N=1), Metacognitive Experiences Questionnaire (N=1), Child Observation Checklist (N=1), Reflective Prompts (N=1), Judgements of Learning (N=1), and Self-Regulation Questionnaire (N=1). Assessments were conducted both offline (N=14) and online (N=10), with 10 projects employing both methods and four solely using offline methodologies. The assessments involved prospective, concurrent, and retrospective approaches, with eight projects utilising at least two of these methods. Overall, 12 projects conducted task-based assessments, and triangulation was achieved through various tasks, including video-based tasks (N=4), reading activities (N=5), problem-solving exercises (N=1), visual matching tasks (N=1), and learning in academic environments (N=5). Two projects reported no specific tasks or context. The participants varied: adults (N=10) in academic settings, teenagers (N=3), and one child.

The pattern of multidimensionality and triangulation suggests that these constructs are related due to their comprehensive and layered approaches to assessment. Moreover, they may be mediated by task-embeddedness. When assessment was performed through especially authentic tasks (N=7), such as reading, video watching, or problem solving, it naturally requires online methods. Furthermore, assessors need to implement concurrent or retrospective methods to understand, for instance, how the assessee approaches a task, how they perform it, or how they reflect on their performance.

Additionally, the age of the assessees can influence multidimensionality, triangulation, and task-embeddedness. The majority of the projects were conducted with adults, and in this group, assessment is more complex, involving deeper levels of reflection via multidimensionality and triangulation. Furthermore, in this ***group***, offline measures were still used as individual benchmarks for assessors, and task-embeddedness, which emerged through multiple uses of authentic tasks, may be cognitively challenging. With teenagers, although the projects are fewer in number, the assessment of metacognition remains multidimensional, albeit triangulation is less extensive. Teenagers were assessed with a simpler and limited number of tasks compared to adults. These tasks are primarily designed to evaluate metacognition in focused contexts, such as reading. With children, although they engaged in age-appropriate developmental tasks, the assessment was carried out using an offline measure (teacher rating) and interview, which might be limited by the assesssee's developmental competencies. Regarding these patterns, the assessment of metacognition for teenagers and children may be less multidimensional and triangulated because of the simpler tasks. Table 1 summarises these findings.

Table 1

Nature of Metacognition Assessment

Group	Tools	Multidimensionality	Triangulation	Task-embeddedness	Assessee
1	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	-	-	Adults
2	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Reading	Adults
	Think aloud	On-line	Concurrent	Video	
	Reflective writing		Retrospective		
3	Metacognitive Questionnaire	Off-line	-	-	Adult
4	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Video	Adult
	K-W-L & P-W-R	On-line	Concurrent	Reading	
	Think aloud		Retrospective		
	Exit tickets				
5	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Reading	Teenager
	Metacognitive Awareness Inventory for	On-line	Concurrent		
	Reading Skills		Retrospective		
	Think aloud				
6	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Reading	Adult
	Think-aloud	On-line	Concurrent	Video	
	P-W-R		Retrospective		
	Reflective writing				
7	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Learning in an academic environment	Adult
	Think aloud	On-line	Concurrent		
	Reflective interview		Retrospective		
8	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Problem-solving task	Adult
	Think aloud	On-line	Concurrent		
	Metacognitive Experiences Questionnaire		Retrospective		
9	Child Observation Checklist	Off-line	Prospective	Visual matching task	Child
	Reflective interview	On-line	Retrospective		
10	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Prospective	Video	Teenager
	Reflective writing	On-line	Retrospective		
11	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Retrospective	Learning in an academic environment	Adult
	Reflective Prompts	On-line			
	Judgments of Learning				
	Self-Regulation Questionnaire				
12	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	Retrospective	Learning in an academic environment	Adult
	Reflective interview	On-line			
13	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	-	Learning in an academic environment	Adult
14	Metacognitive Awareness Inventory	Off-line	-	Learning in an academic environment	Teenager

Difficulties with Assessing Metacognition

This section highlights the challenges and insights experienced by pre-service teachers during the assessment of metacognition. First, groups faced multiple difficulties in the metacognition assessment project as follows. Half of the groups (N=7) found *understanding and applying metacognition* challenging due to the abstract nature of metacognition (G8, G5) and translating theory into practice (G1). In this sense, pre-service teachers, as in G5, can struggle to build a necessary knowledge base and "engage in extensive reading to build a foundational understanding and to identify suitable strategies and tools for the target group". Similarly, pre-service teachers, as noted by G2, "struggled *to identify and use*" (G2) *best-suited metacognition assessment tools* (N=6) due to their "complexity" (G5) and the number of "available options" (G8). Moreover, as G10 noted, "to guarantee both accuracy and depth in data gathering, precise cooperation was needed in the design and administration of two separate tools" highlighting the challenge of managing multiple tools. Additionally, *behaviour and communication challenges* (N = 6) caused some difficulties. As G6 and G4 noted, "student hesitation in verbalising thoughts during think-aloud sessions" (G4) was a challenge, and concerning this, "understanding the participants' thinking processes and evaluating them accordingly" (G8) was difficult. Moreover, "ensuring authentic responses rather than rehearsed answers" (G4) was another difficulty. Indeed, helping students shift their mindset "toward thinking about how they learn rather than just what they learn required patience, adaptation, and simplified explanations" (G5) made it harder to assess metacognition. Furthermore, *time management and session constraints* (N = 5) posed some difficulties. G12 mentioned, "some students needed more time to reflect or write, which occasionally disrupted the planned flow of the sessions", G14 emphasized creating "meaningful and engaging sessions in a short period was another difficulty". Since, assessees' took "assessment in one sitting, it was a practical problem to efficiently manage time while preserving the participant's comfort and attention" (G10). Also, *data collection and analysis* (N = 5) were demanding. As G5 noted, pre-service teachers "had to administer it, but also analyse the results using proper scale analysis techniques, which was a new and complex task for us" while G13 encountered difficulties in establishing clear criteria, noting, "at what point a participant should be considered weak in each subcategory". Lastly, *individualising instruction* (N = 5) was a challenge. G 14, for instance, "struggled to personalise the teaching plans due to the different metacognitive awareness levels of the students". Moreover, creating "meaningful and engaging sessions in a short period" (G12) was also difficult since "metacognitive growth necessitates time and consistency" (G14).

Insights Developed through Assessing Metacognition

Pre-service teachers' insights pertained to the importance of *metacognitive awareness and learning of metacognition* (N=4), *practical application* (N=4), and *personal growth* (N=3). Pre-service teachers realised that "metacognition is in our daily lives and many of our actions, even unconscious ones, are closely tied to metacognitive processes" (G13). They realized metacognition "helps children to be able to monitor, assess, and challenge their learning", and it "directly affects not only academic success but also attitudes towards the learning process" (G14). In this sense, "identifying weaknesses and working to improve them can significantly benefit both academic and personal lives" (G13). Thereby, "explicit instruction in metacognitive skills is not only helpful but necessary" (G12) and they experienced "just one student can improve a great deal if supported with metacognitive tools" (G6). Moreover, pre-service teachers emphasized the importance of designing personalised learning activities, assessing metacognition, and integrating metacognitive

tools into their teaching as practical applications of metacognition. Through this project, pre-service teachers "learnt how to design individualized plans and activities appropriate for students" (G14), and "how to develop tests that encourage self-awareness and critical thinking rather than just knowledge retention" (G10). For this task, pre-service teachers developed an understanding of using an assessment tool carefully designed for metacognition assessment (G9). Finally, pre-service teachers reported how to improve their own learning and teaching practices. Indeed, "self-assessment was one of the most impactful outcomes of the project" (G13) as G8 noted that they "tried one of those tools themselves and tried to understand where they are in those spectrums. It helped with self-development".

Conclusions, Discussion, and Recommendations

The findings of this study report pre-service teachers' metacognition assessment practices, as well as insights and challenges encountered during this task. Comprehensive assessment of metacognition can be conducted through the characteristics of multidimensionality, triangulation, and task-embeddedness, with complexity increasing with age. Moreover, while pre-service teachers recognized the abstract nature of metacognition, they also realized the importance of metacognition, learning it, needs-based instruction, and personal growth. Along with these insights, they encountered difficulties in selecting appropriate assessment tools, applying metacognitive practices, and ensuring the depth and accuracy of data collected despite communication or behavioral challenges.

Pre-service teachers recognised the significance of metacognitive awareness in enhancing both academic success and personal growth, as the literature (e.g., Wang et al., 1990) emphasized. They realized that metacognition is not just an abstract concept but an integral part of daily learning activities, influencing how learners approach tasks, monitor their progress, and adjust their strategies. As the literature (e.g., Flavell, 1979; Dinsmore et al., 2008) as well as the Learning Compass of 2030 emphasizes, they realized the importance of metacognitive skills for critical thinking, problem-solving, and self-regulation. Especially regarding teacher education and development, while literature reports limited competencies with teachers' metacognition, pre-service teachers in this study developed an understanding of metacognition and its practical applications within eight weeks. Indeed, this is a promising finding for the potential achievement of current curriculum policies and meeting the needs of the 21st century.

The practical application of metacognition emerged as another crucial insight. Pre-service teachers emphasized the importance of designing personalized learning activities and integrating metacognitive tools into their teaching practices for this purpose. Their insights highlighted the crucial role of multidimensional and triangulated assessment in enhancing instructional practices. That is, instead of relying on single or offline measures, as most research did in the literature (Ozturk, 2017), pre-service teachers integrated several tools and types of measures to assess metacognition. Indeed, this practice facilitates making needs-based instructional decisions and tailoring teaching practices accordingly (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Tomlinson, 2014; Zimmerman, 2002). However, as pre-service teachers noted, individualizing instruction can be complicated due to varying levels of metacognitive awareness among students, making it challenging to tailor teaching plans effectively.

Despite the valuable insights gained, pre-service teachers encountered challenges in assessing metacognition, as noted in the literature (Lai, 2011; Ozturk, 2017; Schraw, 2000; Veenman, 2005).

Due to the abstract nature of metacognition, pre-service teachers may struggle to apply theoretical concepts to practical situations. Additionally, while pre-service teachers realized both off-line and on-line measures are effective in assessing metacognition, multiple tools posed challenges in identifying and using the most suitable instruments due to their complexity, as well as behavioral and verbal difficulties limited depth in data collection and accuracy in interpretation. Indeed, these challenges were already presented in the problem section. This study found that, while the literature (e.g., Ozturk, 2017) argued for the specificity of the domain, some pre-service teachers may jeopardize domain-specific task-embeddedness while enacting triangulation and multidimensionality.

In addition to the complexity of assessment tools and the expertise required for data collection and interpretation, time constraints when dealing with authentic tasks may impact the integration of task-embeddedness. Pre-service teachers struggled to balance the need for meaningful reflection with the reality of limited classroom time (G12, G14); thus, they tended to focus on a generic understanding of learning in an academic setting. Regarding these findings, pre-service teachers should be provided with more extended periods of training and practice in assessing metacognition in various content areas.

Findings underscore the need for comprehensive teacher education programs that assess and foster metacognitive development in future classrooms. By incorporating metacognitive instruction into the curriculum, pre-service teachers can develop a stronger foundational understanding for supporting their students' development. Moreover, teacher education programs should incorporate opportunities for pre-service teachers to self-assess and develop a reflective mindset, as metacognitive teachers can educate self-regulated learners.

Regarding assessment, teacher education programs should focus on training future teachers to use multidimensional, triangulated, and task-based assessment designs to capture a holistic view of students' metacognition (Veenman, 2005; Veenman et al., 2014). Moreover, future teachers need to be trained for differentiating instruction based on individual metacognitive needs, as Tomlinson (2014) suggests. Training pre-service teachers to use formative assessments and ongoing feedback can help them continuously adapt their teaching methods.

References

Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrerncilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(4), 2502–2517.

Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In Gregory Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99–145). Buros Institute of Mental Measurements.

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded). National Academy.

Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, *45*(1–2), 28–42. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.007

Çetinkaya Edizer, Z., & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *10*(17), 154–175. https://doi.org/10.26466/opus.501825

Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, *3*(3), 189–206. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9026-0

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 391–409. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6

Efklides, A. (2002). Feelings and judgements as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they? *Psychology*, *9*(2), 163–182.

Erdağı Toksun, S., & Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(2), 1137–1157.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(4), 1149–1173. https://doi.org/10.16916/aded.772955

Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature review (Research report)* (Issue April). http://www.datec.org.uk/CHAT/chatmeta1.htm

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli- Kavramsal beceriler*. https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler

Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and Epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 213–225. https://doi.org/10.1037/a0029690

Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Öksüz, M., & Seçkin Kapucu, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, *6*, 5–28.

Ozturk, N. (2017). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *4*(2), 134–148.

Ozturk, N. (2025). Metacognition in early childhood–Factors for development and practices of assessment. In N. Ozturk (Ed.), *Contemporary Issues in Early Childhood Education and Care* (pp. 145–157). Intech Open.

Papleontiou-louca, E. (2007). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, *7*(1), 9–30. https://doi.org/10.1080/13664530300200184

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Gregory Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Assessing metacognition and self-regulated learning* (pp. 43–97). Buros Institute of Mental Measurements.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.

Schraw, G. (2000). Assessing metacognition: Implications of the Buros symposium. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 297–321). Buros Institute of Mental Measurements.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary*

Educational Psychology, *19*(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033
Schraw, Gregory, & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307
Sevgi, S., & Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(1), 139–157.
Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *8*(2), 393–407. https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/38639/424342
Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills. In B. Moschner & C. Artelt (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationenfür Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Waxmann.
Veenman, M. V. J. (2013). Assessing metacognitive skills in computerized learning environments. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 157–168). Springer.
Veenman, M. V. J., Bavelaar, L., De Wolf, L., & Van Haaren, M. G. P. (2014). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized learning environment. *Learning and Individual Differences*, *29*, 123–130. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.003
Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0
Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, *84*(1), 30–43.
Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, *4*(1), 63–85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1
Yemenici, A. I., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi/ Investigation of pre-service teachers' cognitive awareness of reading strategies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(4), 1405–1420. http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1286626
Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Turkish preservice teacher education programs*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102

Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Algılarının Ekolojik ve Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Analizi

İlknur KUMBARACI
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
ilknrkaya0@gmail.com
0009-0007-2147-591X

Asuman YURTTAV
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
asumanguler91@gmail.com
0009-0004-9168-562X

Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
University College London, UK
sevincgb@hacettepe.edu.tr
0000-0002-4553-1433

Özet

Yeterli ve dengeli beslenme, artan sağlık sorunları nedeniyle günümüzde önem arz etmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde kazanılan sağlıklı beslenme alışkanlıkları büyüme, gelişme ve akademik başarı üzerinde etkiye sahiptir. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme deneyimlerine ilişkin algılarını nitel olarak incelemektedir. Çalışma, Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenmeye ve öz-yeterliğe odaklanan Sosyal Bilişsel Kuramı ile Bronfenbrenner'in çevresel etkileşimleri açıklayan Ekolojik Sistem Kuramı ile analiz edilmiştir. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmış; veriler, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen iki öğrenci grubuyla (n=15) yapılan odak grup görüşmeleri ve iki devlet okulunda on gün boyunca teneffüslerde yürütülen kantin gözlemleriyle toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik temel farkındalığa sahip olduklarını; ancak bilgi eksiklikleri, çevresel ve sistemsel sınırlılıklar nedeniyle bu farkındalıklarını davranışa dönüştüremediklerini göstermektedir. Öğrenciler sağlıklı ürünlerin azlığı, yüksek fiyatlar ve hijyen sorunlarını vurgulamış; aile, öğretmen ve medya gibi bilgi kaynaklarını belirtmiştir. Okul saatlerinin erken olması kahvaltı yapmadan okula gelmeye ve sağlıksız yiyecek tüketimine yol açmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sağlıklı beslenme eğitiminin bilgi aktarımının ötesine geçerek davranış değişimini, çevresel düzenlemeleri ve okul politikalarını içerecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Ayrıca, kantin koşullarının iyileştirilmesi, beslenme içeriklerinin derslere entegrasyonu, aile iş birliği, medya okuryazarlığı ve öz-yeterliği arttırmaya yönelik çalışmaların sağlıklı beslenme alışkanlıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim, Sağlık, Tarım ve Orman Bakanlığı gibi kurumların iş birliğiyle çocukların sağlıklı beslenmesini önceleyen okul ortamları oluşturulmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Nitel araştırma**,** okul temelli eğitim, ortaokul öğrencileri, sağlıklı beslenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Analysis of Middle School Students' Perceptions of Healthy Nutrition within the Framework of Ecological and Social Cognitive Theory

Abstract

Adequate and balanced nutrition has gained increasing significance in the contemporary era due to the prevalence of rising health issues. Healthy eating habits acquired particularly during childhood and adolescence have a profound impact on growth, development, and academic achievement. This study qualitatively examines middle school students' perceptions of their healthy eating experiences. The analysis of the study was grounded in Bandura's Social Cognitive Theory, emphasizing observational learning and self-efficacy, as well as Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, describing environmental interactions. A phenomenological design was employed in the research; data were collected through focus group interviews with two groups of students ($n=15$) selected via maximum variation sampling, as well as through canteen observations conducted during recess periods over ten days in two public schools.The findings indicate that while students possess a fundamental awareness of healthy eating, they are unable to translate this awareness into behavior due to knowledge gaps, as well as environmental and systemic limitations. Students highlighted issues such as the scarcity of healthy products, high prices, and hygiene concerns, while identifying family, teachers, and media as their primary sources of information. Furthermore, early school start times were found to lead to students arriving at school without breakfast and subsequently consuming unhealthy foods. Based on the research results, it is recommended that healthy eating education be structured to extend beyond mere information transfer to encompass behavioral change, environmental modifications, and school policies. Additionally, it is posited that improving canteen conditions, integrating nutritional content into the curriculum, fostering family cooperation, and promoting media literacy and self-efficacy will contribute to the development of healthy eating habits. School environments that prioritize children's healthy nutrition should be established through the collaborative efforts of institutions such as the Ministry of National Education, the Ministry of Health, and the Ministry of Agriculture and Forestry.

Keywords: Qualitative research, school-based education, middle school students, healthy nutrition, The Century of Türkiye Education Model

Giriş

Yeterli ve dengeli beslenme, artan sağlık sorunları ve hastalıklar nedeniyle günümüzde önemli konular arasında yer almaktadır. Bireylerin başarı ve yaşam kaliteleri üzerinde etkisi olduğu bilinen sağlıklı ve dengeli beslenme erken yaşlardan itibaren daha da önem kazanmaktadır (Gürkan, 2019). Okul çağı ve ergenlik döneminde sağlıklı beslenmeyle gerekli besin öğeleri alınarak büyüme ve gelişme sağlanabilmektedir (Sormaz, 2013). Toplumda yaygın olarak görülen kanser, kronik rahatsızlıklar, diyabet, kalp damar hastalıkları gibi hastalıklar ve hatta psikolojik hastalıklar çoğu zaman kötü beslenme alışkanlıklarıyla da doğrudan ilişkilidir (Küçükkömürler, 2022). Büyüme ve gelişmenin hızlandığı, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kalıcı olarak kazanıldığı bu dönemde doğru beslenme, hem fiziksel gelişimi desteklemekte hem akademik başarıya katkı sağlamaktadır (Anderson, 2020; Erkan, 2011). Yapılan araştırmalar, yetersiz beslenen çocukların okul başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2019). Eğitim politikalarında da öğrencilerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları vurgusu artmıştır. Bu bağlamda, ülkemizde bütüncül eğitim felsefesiyle öğrencilerin akademik, bedensel

ve duygusal gelişimlerini amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde sağlıklı yaşam konusunda belirtilen kazanımlar aracılığıyla; yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazandırılarak insan sağlığının önemsenmesi hedeflenmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme deneyimlerine ilişkin algılarını nitel olarak incelemektedir. Araştırma bulguları, Bandura'nın bireyin davranışının şekillenmesinde bilişsel süreçlerin, hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkili olduğunu vurgulayan gözlem yoluyla öğrenme ve davranış edinimine dayalı Sosyal Bilişsel Kuramı (1986) ve Bronfenbrenner'in insan gelişimini çoklu çevresel sistemlerin etkileşimiyle açıklayan Ekolojik Sistem Kuramı (1979) ile analiz edilmiştir. Ekolojik Sistem Kuramı bireyin gelişiminde bireysel özelliklerinin yanında içinde bulunduğu çevresel sistemlerin etkileşiminin de önemli olduğunu vurgulamıştır ve mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem adını verdiği sistemleri bireyin gelişimini etkileyen sistemler olarak açıklamaktadır. Bu kurama göre bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu en yakın çevresi (aile, okul, akranlar) mikrosistem, farklı mikrosistemler ile etkileşim (aile ve okul ilişkisi) mezosistem, bireyi dolaylı etkileyen sosyal çevre (hükümet politikaları, kitle iletişim araçları) egzositem, yaşamı şekillendiren en geniş toplumsal yapı (kültürel, ekonomik koşullar) makrosistem, bireyin yaşamında zamanla meydana gelen değişimler (teknolojik çağı, göç) ise kronosistem boyutuna karşılık gelmektedir (Gelmez- Burakgazi, 2025).

Araştırma bulgularının, ortaokul öğrencilerinde sağlıklı beslenme alışkanlıklarını teşvik edecek uygulamalara ve eğitim politikalarına rehberlik etmesi düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi bulunmayan olay, olgu ve durumların incelenmesine odaklanan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir (Moustakas, 1994). Çalışmada incelenen olgu, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye ilişkin deneyim ve algılarıdır. Çalışmanın verileri odak grup görüşme ve araştırmacılar tarafından okul kantinlerinde yapılan gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma Ankara'nın Sincan ve Mamak ilçelerindeki ortaokul kademesinde iki devlet okulunda yürütülmüştür. Odak grup görüşmelere katılan katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu örneklemede amaç, problemin daha geniş çerçevede ele alınarak belirlenen farklı durumlar arasındaki benzerlik, farklılık ve örüntülerin incelenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Odak grup görüşmeleri farklı cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı düzeylerinden olan biri sekiz diğeri yedi öğrenciden oluşan iki grupla araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcı bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: *Katılımcı Bilgileri*

1. Odak Grup Görüşmesi			2. Odak Grup Görüşmesi		
Kod	*Cinsiyet*	*Sınıf Düzeyi*	*Kod*	*Cinsiyet*	*Sınıf Düzeyi*
Öğrenci 1	Kız	5. sınıf	Öğrenci 9	Kız	5. sınıf
Öğrenci 2	Erkek	5. sınıf	Öğrenci 10	Erkek	5. sınıf
Öğrenci 3	Kız	6. sınıf	Öğrenci 11	Kız	6. sınıf
Öğrenci 4	Erkek	6. sınıf	Öğrenci 12	Erkek	6. sınıf
Öğrenci 5	Kız	7. sınıf	Öğrenci 13	Kız	7. sınıf
Öğrenci 6	Erkek	7. sınıf	Öğrenci 14	Erkek	8. sınıf
Öğrenci 7	Kız	8. sınıf	Öğrenci 15	Erkek	8. sınıf
Öğrenci 8	Erkek	8. sınıf			

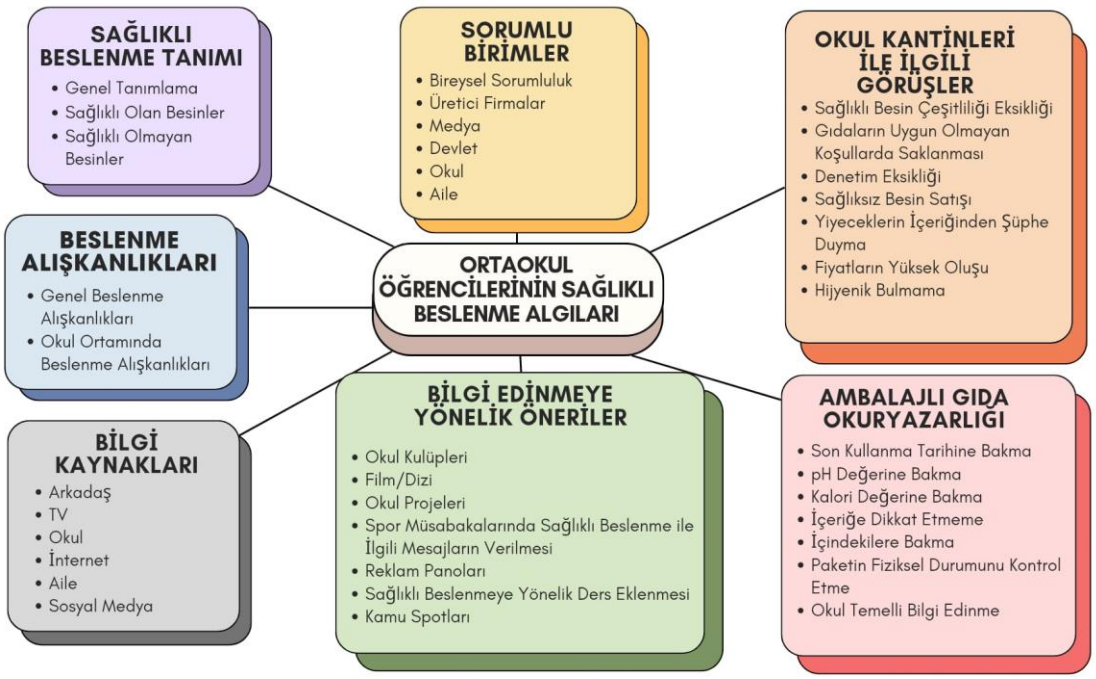
Görüşme için önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere görüşmeye başlamadan önce kısaca araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılacağı belirtildikten sonra herhangi bir veri kaybına sebep olmamak ve araştırmanın geçerliği ve güvenirliğine katkı sağlamak amacıyla görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Çalışmada araştırmacılar odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesinde moderatör rolü üstlenmiş ve katılımcıların ifadelerine müdahale etmeden görüşlerini özgürce ifade etmelerine ortam sunmuştur. Gözlemlerde ise katılımcı olmayan gözlemci rolünde herhangi bir etkileşime girmeden izleyici olarak rol almışlardır. Bu uygulamalarla, geçerlilik ve güvenirlik anlamında olumsuz etkileyecek unsurların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Görüşme formunun kapsamı, katılımcı grup için anlaşılır olma ve uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuş ve pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, araştırmacılar görüşme aracılığıyla elde ettikleri verileri desteklemek ve bütüncül bir biçimde değerlendirme yapabilmek amacıyla gözlem, yapılandırılmamış alan çalışması olarak doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Gözlem çalışmaları okul kantinlerinde 2025 yılı Şubat ve Haziran ayları arasındaki 10 iş günü içerisinde yer alan farklı teneffüs saatlerinde belirli aralıklarla yürütülmüştür. Bu araştırmada elde edilen görüşme ve gözlem verileri, nitel içerik analizi yaklaşımına uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik biçimde kodlanarak anlamlı kategoriler ve temalar hâline getirilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Analiz sürecinde veriler önce ayrıntılı biçimde okunmuş, ardından verilerden anlamlı bölümler seçilerek kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla farklı veri toplama yöntemlerinin kullanımını öngören çeşitleme, görüşmeye yönelik verilerin analizi sonucu katılımcı teyidi ve çalışmanın tüm süreçleri danışman rehberliğinde yürütüldüğünden uzman incelemesi stratejilerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiş, elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1

Öğrencilerinin sağlıklı beslenme deneyimlerine ilişkin algılarına ait temalar



Görüşmeden elde edilen bulgular; sağlıklı beslenme tanımı, sorumlu birimler, okul kantinleri ile ilgili görüşler, beslenme alışkanlıkları, bilgi kaynakları, bilgi edinmeye yönelik öneriler ve ambalajlı gıda okuryazarlığı olmak üzere yedi temaya ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından okullarda yapılan kantin gözlemlerine ilişkin bulgulara ait temalar Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2

Okul Kantinlerindeki Araştırmacı Gözlemlerine ait Temalar

Gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan temalar; ortam koşulları, ürün çeşitliliği, bilgilendirme, fiyatlandırma ve öğrencilerin besin tercihleri olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye dair temel düzeyde farkındalık geliştirdiklerini; ancak bilgi eksiklikleri ve çevresel/sistemsel sınırlılıklar nedeniyle farkındalıklarının davranışa dönüşemediğini göstermektedir. Öğrenciler, sağlıklı beslenmenin tanımı yapabilmekte, sağlıklı olan ve sağlıklı olmayan besinleri ayırt edebilmektedir. Ancak özellikle okul ortamlarında sağlıksız olan besinleri daha çok tercih ettikleri hem görüşme hem gözlem bulguları sonucunda tespit edilmiştir. Ayrıca, ambalajlı gıdaların içeriklerini değerlendirme konusunda öğrencilerin yetersizlikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler ambalaj okuma konusunda genellikle son kullanma tarihine baktıklarını ifade etmekle birlikte, gıdaların içeriğine ilişkin bilgi ve farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin beslenme alışkanlıkları incelendiğinde; ev ortamında beslenme alışkanlıklarının daha düzenli ve sağlıklı olduğu öğrenciler tarafından ifade edilirken okul ortamında daha çok sağlıksız ürünlere yöneldikleri belirtilmiştir. Kantin gözlemlerinde de öğrencilerin genellikle açlık ihtiyacını gidermek için kek, poğaça, simit, tost, döner, çiğ köfte gibi daha doyurucu yiyecekleri tercih ederken keyif amaçlı kantine uğradıklarında dondurma, çikolata, gofret, patlamış mısır, meyveli soda gibi yiyecek-içeceklere yöneldikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin görüşmedeki ifadeleriyle de örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, beslenme alışkanlıkları kültürel yapı ve ekonomik koşullardan etkilenmektedir. Öğrenciler kantinden yiyecek alırken harçlıklarına göre ürün tercih edebilmek için en uygun fiyatlı ve karınlarını en fazla doyurabilecek alternatiflere yönelmektedir. Ayrıca görüşme sorularında da elde edilen bulgulara göre, ailelerin kültürel beslenme alışkanlıkları okul için hazırladıkları beslenmelerine de yansımaktadır: Örneğin; öğrencilere yöneltilen gün içerisinde

nasıl beslendikleri sorulduğunda Öğrenci 10'un, "Annem yanıma kek, poğaça, börek türü şeyler koyuyor. Tost benzeri şeyler." ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrenciler "Sağlıklı beslenme konusunda daha fazla bilgi edinmek ister misin? Bunun için neler yapılmasını önerirsin?" sorusunda sağlıklı beslenmeye ilişkin bilgi kaynakları olarak aile, okul, arkadaş, TV, İnternet ve sosyal medyayı belirtmiştir. Sağlıklı beslenme konusunda sorumlu olan birimler olarak da bireysel sorumluluğun yanı sıra, üretici firmalar, medya, devlet, okul ve aile öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Medyanın sorumluluğu ve bireyler üzerindeki etkisine yönelik Öğrenci 4, "Sağlıksız yiyecekler sürekli reklamlarda gözüküyorlar hocam. Bizim canımız çeksin daha fazla alalım diye onlardan." ifadeleriyle durumu özetlemiştir. Ayrıca sağlıklı beslenmeyle ilgili bilgi edinmeye yönelik okul kulüpleri, film ve diziler, okul projeleri, spor müsabakalarında sağlıklı beslenmeyle ilgili mesajların verilmesi, reklam panolarının kullanılması, kamu spotları, sağlıklı beslenmeyle ilgili ders konması öğrenciler tarafından öneri olarak sunulmuştur. Teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte öğrenciler sağlıklı beslenme süreçlerine sporcu, sanatçı vb. kişilerin sosyal medya paylaşımlarıyla katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Görüşmelerde öğrenciler, okul kantinlerinde sağlıksız ürünlerin yaygınlığını, fiyatların yüksekliğini ve hijyen koşullarının yetersizliğini vurgulamıştır. Gözlem bulguları da bu verileri desteklemektedir. Araştırmacılar kantin çalışanlarının yoğun olarak sağlıksız ürünlerin satışını yaptıklarını, sınırlı teneffüs saatlerinde kalabalık öğrenci gruplarına daha fazla satış yapabilmek için ve daha fazla kâr elde edebilmek için uğraş gerektirmeyen paketli ve sağlıksız gıdalara yöneldiklerini gözlemlemişlerdir. Kantinlerin havalandırma sistemleri yetersiz olduğundan bulundukları katın tamamının yoğun kokuya maruz kaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, kantin personelinin satış yaparken eldiven ve bone kullanımı konusunda özensiz oldukları görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular arasındadır. Öğrenci 7'nin "Evet herşeyi, herşeyi eldivenle alıp döneri eldivenle alıp marulu eldivenle alıp koyuyor ama eldiven ne kadar temiz?" ve Öğrenci 3'ün "Hocam aslında hem okuldaki bone takıyorlar ya Hocam. Hemen bence onun çok faydası yok hocam. Aslında ondan çok faydasından. Çünkü hocam geçen çiğ köfte yediğimde gene midenizi bulandırmak istemem ama hocam, saç gördüm içinde. Bone takmaları da çok da bir şey ifade etmiyor aslında." ifadeleri belirtilen durumu destekler niteliktedir.

Ayrıca, okul saatlerinin erken başlaması, geç bitmesi ve uzun sürmesinin öğrencilerin kahvaltı yapamadan okula gelmesine ve sağlıksız yiyeceklere yönelmesine yol açtığını göstermiştir. Öğrenci 9, bu durumu "Ee sabah kahvaltısını da yapmıyorum. Ee okula erken gelmem gerekiyor." diyerek ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen, öğrencilerin bilgiyi davranışa dönüştürememe durumu; Nutbeam'in (2000) sağlık okuryazarlığı modelinde tanımladığı bilgiye erişme, anlama, değerlendirme ve uygulama süreçlerindeki zorluklarla açıklanabilir. Araştırmada kantinlere yönelik olumsuz değerlendirmeler içeren veriler, Demir'in (2024) ve Yılmaz vd.'nin (2021) çalışmalarında vurgulanan okul kantinlerinde sağlıklı ürün çeşitliliğinin arttırılması ve hijyen koşullarının iyileştirilmesi gerekliliği ile örtüşmektedir. Öğrencilerin bilgi kaynaklarına dair bulgular Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde; aile ve öğretmenin mikrosistem, medya ve sosyal medyanın egzosistem düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar, beslenme alışkanlıklarının kültürel yapı ve ekonomik koşullardan (makrosistem) etkilendiğini; teknolojik gelişmelerle sosyal medyanın yaşamda daha belirleyici bir rol üstlendiğini

(kronosistem) göstermektedir. Story vd.'nin (2002) medya aracılığıyla abur cubur reklamlarının çocuk ve gençlerde sağlıksız yeme davranışlarını artırdığını ortaya koyması, çalışmadaki sosyal medya etkisi bulgusunu desteklemektedir.

Okul saatleri sağlıklı beslenme açısından değerlendirildiğinde derslerin geç başlamasının sağlıklı beslenme alışkanlıklarını destekleyecek nitelikte bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Kelley vd. (2017), okul başlangıç saatinin sabah 10'a alınmasının hastalık oranlarını azalttığını ve akademik başarıyı artırdığını; Widome vd. (2023) ise geç başlayan okullarda düzenli kahvaltı yapan öğrenci sayısının arttığını, fastfood tüketiminin azaldığını belirtmiştir. Bu durum, eğitim politikaları ve kültürel uygulamaların, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramındaki makrosistem düzeyinde, öğrencilerin günlük yaşam biçimleri ve beslenme alışkanlıkları üzerinde belirleyici etkiler yaratabileceğini desteklemektedir. Sosyal Bilişsel Kuram açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye ilişkin bilgiyi davranışa dönüştürmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin, eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadan beceri temelli uygulamaların eğitim- öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesiyle öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik öz-yeterlik algılarının güçlendirilebileceği ve neticede olumlu davranış değişikliklerinin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sağlıklı beslenme konusunda bilgi kaynağı olarak sevdikleri sporcu ve sanatçıları önermeleri, sağlıklı beslenme davranışının geliştirilmesinde rol model alma ve gözlem yoluyla öğrenmenin etkili bir yöntem olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Uluslararası düzeydeki çalışmalar incelendiğinde, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin sağlıklı beslenme bilgi ve davranışlarının geliştirilmesinde, bireysel öğrenme etkilerinin yanı sıra okul temelli müdahalelerin de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bireysel düzeyde teknoloji temelli müdahaleler gibi uygulamaların etkili olduğu vurgulansa da öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği sağlanabilmesi için okul kantinlerinin düzenlenmesi ve ebeveyn işbirliğiyle desteklenmesi gerektiği; bu tür bütüncül yaklaşımların daha güçlü sonuçlar verdiği belirlenmiştir (Samad ve diğerleri, 2024).

Elde edilen sonuçlar ışığında, sağlıklı beslenme içeriklerinin mümkün olan tüm derslere entegre edilmesi ve kantin ile yemekhanelerde öğrenmeyi destekleyen etkinliklerin planlanması önerilmektedir. Ayrıca ailelerle iş birliği içinde öğrencilerin sağlıklı beslenmesini destekleyici eğitimler düzenlenmeli, medya okuryazarlığı aracılığıyla sağlıklı beslenmeye ilişkin eleştirel değerlendirme becerisi geliştirilmeli ve davranış düzeyinde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik proje, yarışma ve olumlu dönüt mekanizmaları oluşturulmalıdır. Eğitim politikaları belirlenirken MEB yanında Sağlık Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı gibi ilgili diğer kamu kurumları da sürece aktif olarak dâhil edilmelidir. Özellikle okul kantinleri ve yemekhanelerdeki yiyecekler besin değeri, fiyatlandırma ve sunum koşulları açısından yeniden yapılandırılmalı; bu alanlar ticari kaygılardan arındırılıp çocukların sağlıklı beslenmesini önceleyen, kamusal denetimden geçmiş ve standartlara uygun ürünlerin sunulduğu sosyal hizmet alanları hâline getirilmelidir. Son olarak, okul başlangıç saatleri çocukların kahvaltı yapabilmesine olanak tanıyacak ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarını destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Araştırma sonuçları, sağlıklı beslenme eğitiminin bilgi aktarımının ötesinde davranışları, çevresel koşulları ve okul politikalarını kapsayan bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

Anderson, H. (2020). Developmental nutrition. In *Adolescent Nutrition: Assuring the Needs of Emerging Adults* (pp. 69-101). Cham: Springer International Publishing.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.

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

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (31. Baskı) Pegem Akademi.

Demir, N. B. (2024). İlköğretim öğrencilerinin okul kantinlerinden besin satın alma alışkanlıkları ve etkileyen faktörler. *Social Sciences Studies Journal, 3(12), 2110–2116.* https://doi.org/10.29228/SSSJournal.94831

Erkan, T. (2011). Ergenlerde beslenme [Adolescent nutrition]. *Türk Pediatri Arşivi,* 46(11), 49–53. https://doi.org/10.4274/tpa.46.34

Gelmez Burakgazi, S. (2025). The ecological model of human development. In *Exploring Adult Education Through Learning Theory* (pp. 325-342). IGI Global.

Gürkan, G. Ş. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve akademik başarılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kelley, P., Lockley, S. W., Kelley, J., & Evans, M. D. R. (2017). Is 8:30 a.m. still too early to start school? A 10:00 a.m. school start time improves health and performance of students aged 13–16. *Frontiers in Human Neuroscience, 11*, 588. https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00588

Küçükkömürler, S. (2022). *Beslenme ve Sağlık.* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods.* SAGE Publications

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif modeli: Ortak metin.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=411

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2019). *Sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite el kitabı.* https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat-db/Dokumanlar/Rehberler/Sa_l_kl_Beslenme_ve_Fiziksel_Aktivite_retmen_El_Kitab_.pdf

Samad, N., Bearne, L., Noor, F. M., Akter, F., & Parmar, D. (2024). School-based healthy eating interventions for adolescents aged 10–19 years: An umbrella review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *21*(1), 117. https://doi.org/10.1186/s12966-024-01650-w

Sormaz, Ü. (2013). Okul beslenme eğitimi programları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 2(3), 36–48.

Story, M., Neumark-Sztainer, D., & French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), S40-S51. https://doi.org/10.1016/S0002-8223(02)90421-9

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., Daharlı, E., & Koşan, Z. (2021). Erzurum ili Yakutiye bölgesindeki okullarda kantinlerin değerlendirilmesi: Kesitsel bir çalışma. *Journal of Anatolian Medical Research, 6*(3), 85–90. https://doi.org/10.5578/joamr.202197

Widome, R., Erickson, D. J., Laska, M. N., Berger, A. T., Lenk, K. M., Iber, C., Kilian, G., Lammert, S., & Wahlstrom, K. L. (2023). Impact of delaying high school start times on weight and related behaviors: The START study. *Preventive Medicine*, 172, 107548. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2023.107548

Küresel Söylemde Kapsayıcılığın Dili: Göç ve Sosyal Adaletin Eğitim Politikalarındaki İz Düşümü

Merve Uysal
Uluslararası Final Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
merve.uysal@final.edu.tr
0000-0003-3430-0194

Özet

Günümüzde göç, yalnızca coğrafi bir hareketlilik değil; eğitim politikalarından sosyal adalete, kapsayıcılık yaklaşımlarından yönetişim anlayışına kadar pek çok alanı yeniden şekillendiren küresel bir dönüşüm sürecidir. Artan göç hareketliliği, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, adil, esnek ve kültürel çeşitliliğe duyarlı yapılar kurmasını zorunlu kılmakta; özellikle göçmen kökenli öğrencilerin tam ve eşit katılımını, fırsat eşitliğini ve toplumsal uyumu güvence altına almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda uluslararası politika belgeleri, göç ve eğitim ilişkisini çeşitli normatif, ideolojik ve stratejik çerçeveler içinde ele alarak, ülkelerin politika yönelimlerini güçlü biçimde etkilemektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, göç bağlamında eğitime ilişkin kapsayıcılık ve sosyal adalet söylemlerinin uluslararası politika belgelerinde nasıl konumlandırıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği tarafından yayımlanan güncel eğitim politikası belgeleri temel alınarak üç uluslararası doküman analiz edilmiştir. Çalışmada Söylem–Tarihsel Yaklaşım kullanılmış; her belgedeki ilgili maddelerden elde edilen ham veriler önce içerik düzeyinde çözümlenmiş, ardından adlandırma, kapsayıcılık, meşrulaştırma ve ideolojik konumlanma stratejileri açısından söylemsel olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda UNESCO belgesinin insan hakları, sosyal adalet ve evrensel kapsayıcılık ilkelerine dayalı güçlü bir normatif çerçeve sunduğu; OECD belgesinin performans, yetkinlik ve ekonomik rekabet temelli kapsayıcılık vurgusuyla daha neo-liberal bir yaklaşım benimsediği; AB belgesinin ise göçmen kökenli öğrencilerin eğitimine ilişkin eşitlik, kültürel çeşitlilik ve ayrımcılıkla mücadele ekseninde politik olarak hedeflenmiş bir kapsayıcılık anlayışı geliştirdiği belirlenmiştir. Bulgular, göç bağlamında kapsayıcı eğitimin üç kurumda farklı ideolojik ve yönetsel temellerle yeniden üretildiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim; Sosyal adalet; Göçmen öğrenciler; Eğitim politikası; Söylem-Tarihsel yaklaşım

Abstract

Today, migration is not merely a geographical movement; it is a global transformation process reshaping numerous areas, from education policies to social justice, and from inclusive approaches to governance. Increasing migration mobility necessitates the establishment of more inclusive, equitable, flexible and culturally sensitive structures within education systems, particularly requiring the full and equal participation of students with a migrant background, equal opportunities and social cohesion. In this context, international policy documents address the relationship between migration and education within various normative, ideological, and strategic frameworks, strongly influencing countries' policy orientations. Building on this, this study aims to examine how discourses on inclusivity and social justice in education in the context of migration are positioned in international policy documents. To this end, three international documents published by UNESCO, the OECD and the European Union have been analysed, based on current education policy documents. The study employed a Discourse–Historical Approach; raw data obtained from relevant sections of each document was first analysed at the content level, then evaluated discursively in terms of naming, inclusivity, legitimisation, and ideological positioning strategies.

The analysis revealed that the UNESCO document presented a strong normative framework based on the principles of human rights, social justice and universal inclusiveness; the OECD document adopted a more neo-liberal approach, emphasising performance, competence and economic competitiveness-based inclusiveness; while the EU document develops a politically targeted understanding of inclusion centred on equality, cultural diversity, and combating discrimination in relation to the education of students with migrant backgrounds. The findings show that inclusive education in the context of migration is reproduced in the three institutions on different ideological and administrative foundations.
Keywords: Inclusive education; Social justice; Migrant students; Education policy; Discourse-historical approah

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca toplumsal yapıları şekillendiren en önemli dinamiklerden biri olan göç, farklı dönemlerde değişen nedenlerle ortaya çıkmış ve zaman içinde çok boyutlu bir olguya dönüşmüştür. İlk dönemlerde bireyler daha çok güvenli yaşam alanları bulmak, temel ihtiyaçlarını karşılamak ve doğal tehditlerden korunmak amacıyla yer değiştirirken, günümüzde göç; küreselleşme, sanayileşme, kentleşme ve ulaşım–iletişim imkânlarının gelişmesiyle birlikte çok daha karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Ekonomik fırsatların çeşitlenmesi, kültürlerarası etkileşimin yoğunlaşması ve uluslararası hareketliliğin kolaylaşması, bireylerin daha iyi yaşam koşulları, eğitim olanakları ve istihdam fırsatlarına erişebilmek için daha sık yer değiştirmesine zemin hazırlamaktadır. Böylece göç, yalnızca mekânsal bir hareketlilikten ibaret olmaktan çıkmış; ekonomik, siyasal ve toplumsal yönleriyle çok katmanlı bir süreç haline gelmiştir. Bu nedenle göçü tek bir tanım altında toplamak mümkün değildir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees- UNHCR), göçü, bireylerin ülke içinde ya da ülkeler arasında yer değiştirmesiyle gerçekleşen bir hareketlilik süreci olarak tanımlamaktadır (UNHCR, 2006). Başka bir ifadeyle göç, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek, daha iyi koşullara ulaşmak ya da belirli bir dönem için farklı bir yerde bulunmak amacıyla gerçekleştirdikleri gönüllü veya zorunlu yer değiştirme hareketidir (Doğan, 2019, s.13). Özyakışır'ın (2013) belirttiği üzere göç, en basit haliyle insanların belirli bir amaç doğrultusunda yaşadıkları yeri terk etmeleridir. Tanımlar farklılık gösterse de göçün özünde, geçici bir hareketten ziyade yeni bir yaşam alanına yerleşme amacı yer almaktadır. Göç, insanlık tarihi boyunca bireylerin yaşamında merkezi bir konuma sahip olmuş; özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dış göç hareketleri küresel ölçekte en yüksek seviyelere ulaşmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin 2021 yılına ilişkin Küresel Eğilimler Raporunda (Global Trends Report), zorla yerinden edilen insanların sayısının bir önceki yıla göre yaklaşık %8 arttığı ve son on yıl içinde iki katını aşan bir seviyeye ulaştığı belirtilmektedir (UNHCR, 2021). Bu artış ivmesi, 2022 yılında Rusya'nın Ukrayna'ya yönelik askeri müdahalesiyle daha da hız kazanmış ve zorunlu göç hareketleri tarihte ilk kez 100 milyon eşiğinin üzerine çıkmıştır (UNHCR, 2022). 2025 yılına dair güncel verilere bakıldığında ise savaşlar, politik istikrarsızlık, iç çatışmalar ve yaygın insan hakları ihlalleri sonucunda dünya genelinde 123,2 milyon kişinin yerinden edilmiş durumda olduğu rapor edilmiştir (UNHCR, 2024). Söz konusu değer, on yıl önce yaklaşık 60 milyon olarak kaydedilen zorla yerinden edilmiş nüfusun iki katından fazlasına karşılık gelmekte ve zorunlu göçün son on yılda gösterdiği istisnai yükselişi çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır (Security Council Report, 2025).

Bu olağanüstü artış, göçü yalnızca mekânsal bir hareketlilik değil, toplumsal yapıları ve kamusal politikaları doğrudan etkileyen çok katmanlı bir süreç hâline getirmiştir. Göç hareketlerinin

hızlanması, devletlerin eğitim politikalarından sosyal adalet yaklaşımlarına kadar pek çok alanı yeniden düşünmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, göçün yarattığı dönüşümün en görünür olduğu kurumsal alanlardan biri hâline gelmiş; toplumsal bütünleşme, fırsat eşitliği ve sosyal uyum gibi normatif hedeflerin odağına yerleşmiştir. Güncel araştırmalar, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine tam ve eşit katılımının hem bireysel öğrenme çıktıları hem de topluluk düzeyinde sosyal uyum açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (OECD, 2018; UNESCO, 2020). Eğitim, göçmen kökenli öğrencilerin ev sahibi toplumlarla etkileşimini kolaylaştıran; ekonomik katılım için gerekli becerilerin edinmesini, sosyal ve duygusal refahın gelişmesini ve sivil yaşama aktif katılımı destekleyen temel bir araç niteliği taşımaktadır. Ancak yerinden edilme deneyimi, sosyoekonomik dezavantajlar ve özellikle dil bariyerleri, eğitime erişim ve eğitimde başarıyı sınırlayan yapısal engeller olarak varlığını sürdürmektedir (Cerna, Brussino ve Mezzanotte, 2021).

Bu noktada, göç bağlamında eğitim politikalarının yalnızca erişime odaklanması yeterli olmamakta; katılım, aidiyet ve başarı gibi daha derin yapısal unsurları içeren çok katmanlı bir kapsayıcılık anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Artan göç hareketliliği, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, adil ve esnek yapılara dönüştürülmesini zorunlu kılmış; kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu toplumlarda eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması kaçınılmaz hâle gelmiştir (OECD, 2012; UNESCO, 2017). Bu çerçevede eğitimde sosyal adalet, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına erişebilmesini, dezavantajlı grupların haklarının korunmasını ve okul içi ilişkilerin niteliğini belirleyen yapısal eşitsizliklerin giderilmesini temel alan normatif bir yaklaşım olarak önem kazanmaktadır. Dolayısıyla göç olgusunun yarattığı dönüşüm, nüfus hareketliliğinin ötesine geçerek, kapsayıcı eğitim politikalarının hangi ilkeler doğrultusunda oluşturulması gerektiğine ilişkin küresel ölçekte bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, göç bağlamında eğitimde sosyal adaletin uluslararası politika belgelerinde nasıl temsil edildiğini incelemektir. Bu doğrultuda UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan temel politika belgelerinde yer alan kapsayıcılık söylemleri çözümlenerek, göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda öne çıkan ideolojik yaklaşımlar ve yönetişim perspektifleri ortaya konulmaktadır. Çalışma, Rawls'un Bir Adalet Teorisi (Theory of Justice) adlı eserinde geliştirdiği sosyal adalet ilkeleri çerçevesinde konumlanmakta; kapsayıcı eğitime ilişkin normatif yapı ise UNESCO'nun "Herkes İçin Eğitim" (Education for All) vizyonu ve Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 (Sustainable Development Goal 4 - SDG4) ile ilişkilendirilmektedir. Uluslararası politika belgelerindeki söylemler, Wodak'ın Söylem-Tarih Yaklaşımı (Discourse-Historical Approach - DHA) temelinde çözümlenmekte ve göç-sosyal adalet ilişkisinin hangi kavramsal ve politik dil üzerinden inşa edildiği eleştirel biçimde değerlendirilmektedir. Bu çerçevede çalışma, politika söylemleri ile uygulamadaki kapsayıcılık iddiaları arasındaki ilişkiye ışık tutmayı ve eğitim politikalarının sosyal adalet perspektifiyle okunmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Göç, Eğitim ve Sosyal Adalet İlişkisi

Göç, çağdaş toplumların en belirleyici sosyopolitik olgularından biri hâline gelmiş ve yalnızca coğrafi hareketlilikle sınırlı olmayan; ekonomik, kültürel, demografik ve psikososyal boyutların iç içe geçtiği çok katmanlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Zorunlu veya gönüllü göç hareketleri, küresel eşitsizlikler, silahlı çatışmalar, siyasal baskılar, iklim krizinin etkileri ve ekonomik dönüşümler gibi geniş kapsamlı dinamikler tarafından şekillenmektedir. Özellikle uluslararası göç bağlamında, farklı kültürel geçmişlere, dillere, geleneklere ve yaşam deneyimlerine sahip

bireylerin aynı ülke sınırları içinde bir araya gelmesi hem göç edenler hem de ev sahibi toplum açısından kapsamlı uyum ve bütünleşme süreçlerini gerekli kılmaktadır. Yerinden edilen bireylerin temel kamu hizmetlerine erişimde karşılaştıkları güçlükler, yerel topluluklara adapte olurken karşılaştıkları engeller ve sosyal koruma mekanizmalarındaki yetersizlikler göçün yaratabileceği zorlukları daha da derinleştirmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan karşılıklı etkileşimler, her iki grubunda sosyal yapısını dönüştürmekte ve göçü daha kapsamlı bir toplumsal sorun düzeyine taşımaktadır. Bu koşulların altında göçmen bireylerin yaşam koşulları, yerleştikleri toplumların sosyal politika yapılarıyla doğrudan bağlantılı hâle gelmektedir. Bilhassa korunmasız gruplar arasında yer alan çocuklar ve gençler için eğitime erişimi, eğitime devam ve akademik başarı yalnızca bireysel açısından değil aynı zamanda toplumsal bütünleşme açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Eğitim, göçmen kökenli çocukların yeni topluma uyum sağlayabilmeleri için temel bir alan niteliği taşırken; sistem içindeki eşitsizlikler onların öğrenme süreçlerine anlamlı biçimde katılım göstermelerini sınırlandırabilmektedir (Uysal, 2024). Bu noktada, UNESCO'nun (2019) Küresel İzleme Raporu (Global Education Monitoring Report), göç ve yerinden edilmenin eğitim üzerindeki etkilerini ayrıntılı biçimde ortaya koyarak, milyonlarca çocuğun göç nedeniyle eğitime erişimde gecikme, kesinti, devamsızlık ve düşük başarı riski taşıdığını vurgulamaktadır. Bu riskler sadece göç sürecinin ilk aşamalarında değil, uzun vadeli uyum dönemlerinde de devam eden sosyoekonomik ve kurumsal eşitsizliklerle birleştiğinde, eğitimde kalıcı ve derinleşen dezavantajlara dönüşebilmektedir.

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerindeki konumu, çoğu zaman birikimli dezavantajların kesiştiği kırılganlık alanını yansıtmaktadır. Dil yeterliği eksikliği, öğretim programlarının tek kültürlü tasarımı, sosyal dışlanma, ekonomik güçlükler ve statü güvencesizliği gibi bariyerler, göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sınırlayan başlıca faktörlerdir. OECD'nin eğitimde eşitlik üzerine gerçekleştirdiği kapsamlı çalışmalar, birçok ülkede göçmen öğrencilerin yerli akranlarına kıyasla daha düşük akademik performans sergilediğini; bu durumun özellikle sosyoekonomik dezavantajlar ve dil engelleriyle yakın ilişkili olduğunu göstermektedir (OECD, 2018). OECD ayrıca okullarda çok dilli öğrenme ortamlarının sınırlılığı, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışmaya ilişkin pedagojik yeterlik eksikleri ve kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliğinin bu eşitsizlikleri daha da pekiştirdiğini vurgulamaktadır (OECD, 2012). Bu bağlamda göç, pedagojik bir konunun ötesine geçerek derin bir toplumsal eşitlik meselesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitimde sosyal adalet anlayışı, göçmen öğrencilerin karşılaştığı eşitsizlikleri değerlendirmek için temel bir kavramsal zemin sunmaktadır. Eğitimde sosyal adalet, formel olarak herkese açık bir eğitim hakkının ötesine geçerek; öğrencilerin nitelikli okul deneyimlerine erişebilmesini, eğitim süreçlerine tam ve anlamlı katılım göstermesini, okulun bir parçası olduklarını hissedebilmelerini ve öğrenme çıktılarında başarıya ulaşabilmelerini içeren kapsamlı bir çerçeveyi gerektirmektedir. OECD'ye (2012) göre adil bir eğitim sistemi, öğrencilerin kökeni, dili, sosyoekonomik statüsü veya göç deneyimi ne olursa olsun başarı farklarını azaltmayı, öğrenme ortamlarını güçlendirmeyi ve kaynakları en çok ihtiyaç duyan gruplara yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinde dezavantajlı öğrencileri destekleyecek telafi edici politikaların oluşturulmasını; öğretmen eğitiminde çeşitlilik ile kapsayıcılık temelli pedagojilerin benimsenmesini; okul içi rehberlik ve yönlendirme mekanizmalarının ise güçlendirilmesini gerektirmektedir.

UNESCO'nun kapsayıcı eğitim vizyonu da bu bağlamda önemli bir referans noktası sunmaktadır. UNESCO (2017), kapsayıcı eğitimi yalnızca "okula erişim" ile sınırlı görmez; katılım, aidiyet, tanınma ve başarı gibi unsurları içeren bütüncül bir dönüşüm yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Kapsayıcılık, her öğrencinin öğrenme süreçlerinde karşılaştığı engellerin sistematik şekilde

tanımlanması ve ortadan kaldırılmasını; okul politikalarının ve sınıf içi uygulamaların çeşitliliği temel alan bir anlayışla yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşım özellikle göçmen öğrenciler açısından kritik öneme sahiptir; çünkü bu öğrencilerin yaşadığı eşitsizlikler çoğu zaman dilsel, kültürel ve sosyoekonomik alanlarda aynı anda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla UNESCO'nun kapsayıcı eğitim çerçevesi, göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerine tam ve adil biçimde katılımını sağlamaya yönelik uluslararası normatif standartlar sunmaktadır. Avrupa Komisyonu da göçmen kökenli öğrencilerin eğitimsel bütünleşmesine ilişkin önemli normatif çerçeveler geliştirmektedir. Avrupa Komisyonu'nun "Göçmenlerin Entegrasyonuna İlişkin Temel Ortak İlkeler"i (Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy), eğitimde fırsatlara erişim, katılım, ayrımcılıkla mücadele ve sosyal bütünleşme ilkelerini merkeze almaktadır (European Commission, 2005). Bu belgede, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif biçimde dahil edilmesi, uyumlaştırıcı destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve okul ortamında eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi temel hedefler arasında yer almaktadır. Avrupa Komisyonu'nun "Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı 2021–2027"i (Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027) ise eğitim sistemlerinin göçmen çocuklar için kapsayıcı, erişilebilir ve çok dilli öğrenme ortamları oluşturması gerektiğini vurgulayarak bu normatif yaklaşımı daha da pekiştirmektedir (European Commission, 2020). Böylece Avrupa Komisyonu'nun çerçevesi, UNESCO ve OECD'nin *eşitlik* ve kapsayıcılık ilkeleriyle birlikte göçmen öğrencilerin eğitimsel bütünleşmesine ilişkin uluslararası politika dilinin önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Bu nedenle göçün çok katmanlı yapısı, göçmen öğrencilerin yaşadığı çok boyutlu eşitsizlikler ve uluslararası kuruluşların eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığa ilişkin normatif çerçeveleri, bu çalışmanın *kavramsal* temelini oluşturmaktadır. Eğitim sistemlerinin göç olgusunu nasıl ele aldığı; hangi değerler, hangi eşitlik ilkeleri ve hangi politik söylemler üzerinden hareket ettiği, sosyal adaletin hayata geçirilmesi açısından belirleyicidir. Bu çalışma, tam da bu nedenle, göç–eğitim–sosyal adalet ilişkisini uluslararası politika belgelerindeki kavramsal çerçevelerle birlikte ele almakta ve Avrupa Komisyonu, OECD ile UNESCO'nun söylemlerini analizin temel dayanak noktaları olarak konumlandırmaktadır.

Sosyal Adalet Bağlamında Eğitim: Rawls'un Adalet Teorisi

Okullar hem çocukların yaşamında hem de toplumun genel işleyişinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Lvin (1991), örgün eğitimin bireysel ve toplumsal düzeyde sağladığı çeşitli yararları ortaya koymaktadır. İdeal koşullarda okul, bireylerin kişisel gelişim yaşantılarını destekleyen, öğrenmenin keyifli olduğu bir dönemdir. Bunun ötesinde okul, çocukların yaşamın karşılarına çıkaracağı güçlüklerle baş edebilmek için ihtiyaç duydukları akademik, sosyal ve bilişsel becerileri edinmelerine olanak tanıyan bir öğrenme ortamıdır. Eğitim, öğrencilerin geleceğe hazırlanmaları, çalışma yaşamına katılımı, sağlık, yaşam beklentisi ve toplumsal statü gibi çeşitli sonuçlarla yakından ilişkilidir (Lochner, 2020; Hashimoto ve Naito, 2021). Eğitim, bireylerin yaşam şanslarını belirlemede kritik rol oynadığı için dağıtıcı adalet (distributive justice) tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Dağıtıcı adalet, haklar ve özgürlükler, güç ve fırsatlar, gelir ve servet ile özsaygı gibi sosyal kaynakların toplum içinde nasıl paylaştırılması gerektiğini belirleyen bir ilke olarak tanımlanmaktadır (Cho, 2017).

Dağıtıcı adalete ilişkin çok sayıda yaklaşım olmakla birlikte, bu alanda en kapsamlı ve etkili çerçevelerden biri John Rawls'un "Bir Adalet Teorisi" adlı eserinde geliştirdiği kuramdır. Rawls adaleti "hakkaniyet olarak adalet" (justice as fairness) biçiminde kavramsallaştırarak, toplumsal kurumların nasıl işlemesi gerektiğine ilişkin normatif bir model ortaya koymaktadır. Rawls'un çerçevesi, yalnızca biçimsel hak eşitliğine değil, bireylerin gerçek fırsatlara erişimini önceleyen

ve toplumsal kurumların bu erişimi güvence altına alacak biçimde düzenlenmesini talep eden bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yönüyle Rawls'un teorisi, özellikle göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları çok katmanlı dezavantajların analizinde güçlü bir temel sağlamaktadır. Rawls'un kitabında (2001, ss. 42–43) açıkladığı iki temel adalet ilkesi, toplumsal kurumların nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin çerçeveyi şu şekilde tanımlamaktadır:

1. **Eşit Temel Özgürlükler İlkesi:** Her birey, diğerlerinin aynı özgürlüklerden yararlanmasını engellemeyecek biçimde, eşit temel özgürlüklere sahip olmalıdır. Bu özgürlükler; düşünce ve ifade özgürlüğü, vicdan özgürlüğü, siyasal katılım hakkı, kişi özgürlüğü ve yasal süreç güvenceleri gibi demokratik toplum düzeninin vazgeçilmez haklarını kapsamaktadır. Bu ilke, eğitim bağlamında her öğrencinin —göçmen ya da yerli— eğitim hakkına eşit erişiminin temel bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır.

2. **Sosyal ve Ekonomik Eşitsizliklerin Düzenlenmesi İlkesi:** Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler ancak iki koşulla meşru kabul edilebilir:
    a. Adil Fırsat Eşitliği İlkesi *(fair equality of opportunity):* Toplumdaki konumlar ve görevler, bireylerin benzer yeteneklere sahip olduklarında eşit şekilde erişebileceği biçimde düzenlenmelidir. Rawls'a göre bu, yalnızca hukuki engellerin kaldırılmasıyla sınırlı bir eşitlik değildir; sosyoekonomik koşulların yarattığı fırsat engellerinin de giderilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim politikalarının, dezavantajlı gruplara yönelik telafi edici ve destekleyici mekanizmalar içermesi zorunludur (Rawls, 1999).

    b. Farklılık İlkesi *(difference principle):* Kaçınılmaz eşitsizlikler ortaya çıktığında, bu eşitsizliklerin toplumun en dezavantajlı üyelerinin yararına olacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim bağlamında bu ilke, göçmen öğrencilerin akademik başarı, okul bağlılığı ve öğrenme koşullarındaki farklılıkların standartlaştırıcı değil, destekleyici politikalarla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sisteminin eşit erişimi güvence altına almanın ötesine geçerek, toplumsal adaletsizliklerin ortaya çıkardığı dezavantajları azaltacak biçimde yeniden yapılandırılmasını hedeflemektedir (Rawls, 2001).

Bu iki ilke birlikte ele alındığında Rawls'un çerçevesi, eğitim politikalarının yalnızca fırsat eşitliği söylemiyle sınırlanamayacağını; dezavantajlı grupların -özellikle göçmen öğrencilerin-öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları engelleri azaltmayı hedefleyen bütüncül düzenlemelerin zorunlu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Rawls'un teorisi, göç bağlamında eğitimde sosyal adaletin değerlendirilmesinde güçlü bir normatif referans noktası sunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim: UNESCO'nun "Herkes İçin Eğitim" ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları 4

Kapsayıcı eğitim anlayışı, UNESCO'nun *Herkes İçin Eğitim* vizyonundan bu yana eğitimin erişimle sınırlı bir hak olarak değil; katılım, aidiyet ve başarı boyutlarını içeren bütüncül bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamakta ve bu yaklaşımı uluslararası düzeyde kılavuz niteliğinde bir politika hattı hâline getirmektedir (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, öğrencilerin okul binalarına erişebilmesinin ötesinde, her öğrencinin öğrenme ortamında kendini güvende hissetmesini, okul topluluğuna ait olabilmesini ve akademik açıdan ilerleyebilmesini sağlamak üzere tasarlanması gereken çok katmanlı bir politika alanı olarak tanımlanmakta; böylece eğitimin sosyal adalet perspektifiyle yeniden yapılandırılmasını

gerektirmektedir. Bu kapsamda okulların yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı bir kurum olmaktan çıkarak, tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşabilmesini mümkün kılacak biçimde organize edilmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır (UNESCO, 2017).

Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4, kapsayıcı eğitimi somut politika hedefleriyle desteklemek üzere geliştirilmiş küresel bir taahhüt çerçevesi sunmakta ve devletlerin bu alandaki sorumluluklarını detaylandırmaktadır. Özellikle SKA 4.1, tüm çocukların ücretsiz, kapsayıcı ve nitelikli temel eğitime erişimini güvence altına alarak öğrenme çıktılarındaki eşitsizlikleri azaltmayı amaçlamakta; SKA 4.5 ise eğitimde toplumsal cinsiyet, engellilik, göçmenlik statüsü ve sosyoekonomik koşullar gibi ayrımcılık temellerinin giderilmesini ve dezavantajlı gruplara yönelik eşit fırsatların sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu maddeler, kapsayıcı eğitimin pedagojik bir tercihin ötesinde, uluslararası düzeyde ilkesel ve çerçeve belirleyici bir hedef olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermekte ve devletleri eşitsizlikleri azaltacak proaktif eğitim politikaları geliştirmeye yönlendirmektedir (United Nations, 2015).

Kapsayıcılık söylemi, göçmen öğrenciler bağlamında, eğitimin fiziksel erişim sağlamakla sınırlı bir hak olarak görülmemesi gerektiğini; farklı kültürel, dilsel ve toplumsal arka planlardan gelen öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılım gösterebilmelerini destekleyen yapısal içeriklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan kapsayıcı eğitim, göçmen öğrencilerin farklılıklarının tanınmasını, bu farklılıkların öğrenme sürecini dezavantaj hâline getirmesini engellemeyi ve öğrenme ortamlarını tüm öğrenciler için kapsayıcı biçimde düzenlemeyi gerektirmektedir (UNESCO, 2017). Bu anlayış, Rawls'un adil fırsat eşitliğini sağlama ve en dezavantajlı grupların yararına politika üretme ilkeleriyle uyumlu bir politika yaklaşımı sunmakta; göçmen öğrencilerin eğitsel deneyimlerini salt erişim düzeyinde değil, fırsatların kullanılabilirliği, öğrenme koşullarının eşitlenmesi ve okul topluluğuna aidiyet duygusunun güçlendirilmesi açısından değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Bu çerçevede UNESCO belgeleri ile SKA 4'ün alt hedefleri, kapsayıcı eğitim politikalarının göç bağlamında nasıl tasarlanması gerektiğine ilişkin açık bir yön göstericilik sunmakta; devletlerin dil desteği, yönlendirme hizmetleri, kültürel aracılık mekanizmaları, öğretmen eğitimi ve ayrımcılık karşıtı uygulamalar gibi çeşitli bileşenleri bütüncül biçimde ele almasını zorunlu kılmaktadır. Böylece kapsayıcı eğitim, göçmen öğrenciler için yalnızca eğitim sistemine giriş hakkını güvence altına almayı değil, eğitim sürecinin tamamında eşit katılım göstermelerini, kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissetmelerini ve başarıya ulaşmalarını mümkün kılacak koşulları oluşturmayı hedefleyen bir sosyal adalet meselesi olarak konumlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel yaklaşım, sosyal olguların bağlamsal, çok katmanlı ve yorumlanabilir niteliğini anlamaya uygun bir çerçeve sunduğu için (Creswell, 2014) göç bağlamında eğitimde sosyal adaletin uluslararası politika belgelerinde nasıl temsil edildiğini inceleme amacıyla uyumludur. Bu yaklaşım, uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan metinlerde yer alan kavramların, söylemlerin ve yönetişim dilinin altında yatan anlamları çözümlemeye olanak tanımaktadır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynağını, göç, kapsayıcılık ve eğitim politikalarına ilişkin üç temel uluslararası politika belgesi oluşturmaktadır. Bu belgeler; kapsayıcı eğitim vizyonuna yön veren küresel norm

yapıcı kurumlar tarafından yayımlanmaları, göçmen öğrencilerin eğitimsel konumunu doğrudan ele almaları ve kapsayıcılık, eşit fırsatlar ile kırılgan gruplar gibi kavramların kurumsal düzeyde nasıl çerçevelendiğini açık biçimde sunmaları nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun biçimde üç ana belge analize dâhil edilmiştir:

1. **UNESCO – Eğitim 2030: Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi - Herkes İçin Kapsayıcı ve Adil Nitelikli Eğitim ile Yaşam Boyu Öğrenmeye Doğru** (Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all)
2. **OECD – Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030** (OECD The Future of Education and Skills: Education 2030)
3. **Avrupa Birliği – Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı (2021–2027)** (Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027)

Bu üç belge, çalışmanın veri setine uluslararası yönetişim aktörlerinin güncel eğitim söylemlerini bütünlüklü biçimde yansıtan tutarlı bir çerçeve sunmakta; böylece araştırmanın kavramsal odaklarını karşılaştırmalı ve sistematik bir biçimde inceleyebilmek için gerekli normatif ve söylemsel zemini oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi, UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği belgelerinde yer alan göç, kapsayıcılık ve sosyal adalet temalarının söylemsel çözümlemesine dayanmaktadır. Analiz sürecinde öncelikle belgelerin ilgili tematik bölümleri sistematik olarak seçilmiş; eğitimde eşitlik, fırsat adaleti, dezavantajlı gruplar ve göçmen öğrencilerin konumu gibi ortak temalar sınıflandırılmıştır. Ardından metinlerde öne çıkan "kapsayıcılık", "eşit öğrenme fırsatları", "engellerin kaldırılması", "en kırılgan gruplar" ve "dezavantajlı öğrenciler" gibi anahtar kavramlar kodlanmış; bu kavramların hangi bağlamlarda kullanıldığı, hangi politika hedefleriyle ilişkilendirildiği ve uluslararası söylemin hangi yönlerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Analiz sürecinin bir diğer aşamasında söylem stratejileri değerlendirilmiş; adlandırma biçimleri, metafor kullanımı, sorumluluk atıfları ve meşrulaştırma stratejileri incelenmiş ve bu doğrultuda UNESCO, OECD ve AB belgeleri arasındaki söylemsel benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu karşılaştırmalar, her kurumun sosyal adalet kavramını nasıl çerçevelediğini, hangi politik yönelimleri önceledığini ve göçmen öğrencilerin eğitimsel konumunu hangi söylemsel araçlarla tanımladığını görünür kılmıştır.

Verilerin analizinde Wodak ve Meyer (2015) tarafından geliştirilen Söylem–Tarihsel Yaklaşım temel alınmıştır. Eleştirel söylem çalışmalarında köklü bir yere sahip olan bu yaklaşım, söylemlerin yalnızca metinsel ifadeler olarak değil, tarihsel bağlam, kurumsal yapılar ve güç ilişkileri içinde şekillenen toplumsal pratikler olduğunu vurgular (Fairclough, 1992; Wodak, 2001). Uluslararası politika belgelerinde yer alan göç, kapsayıcılık ve sosyal adalet söylemlerinin incelenmesi, metinlerde kullanılan kavramların ardındaki tarihsel birikimi, ideolojik konumlanmaları ve toplumsal sorunlara hangi çerçeveden yanıt üretildiğini birlikte değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bahsedilen yaklaşım, bu bağlamda "kapsayıcılık", "eşit fırsatlar", "dezavantajlı gruplar" veya "göçmen öğrenciler" gibi teknik terimlerin ötesine geçerek belirli politika yönelimlerini, öncelikleri ve meşrulaştırma stratejilerini görünür kılan söylemsel araçlara dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Yaklaşımın önemli bir boyutu, söylemlerin tarihsel süreklilik içinde incelenmesidir; bu nedenle UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim vizyonu, OECD'nin Eğitim 2030 çerçevesi ve Avrupa Komisyonu'nun göç ve eğitim raporları birbirinden

bağımsız belgeler olarak değil, küresel yönetişim mekanizmalarının uzun yıllara yayılan söylemsel yapısının parçaları olarak değerlendirilmiştir. Böylece analiz, kapsayıcı eğitim kavramının yalnızca nasıl tanımlandığını değil, zaman içinde nasıl dönüştüğünü ve göç bağlamında hangi yeni anlam katmanları kazandığını da sistematik biçimde görünür kılmıştır.

Bulgular

I- UNESCO - Eğitim 2030: Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi

Bu araştırmanın ilk bulguları, UNESCO'nun 2015 Incheon Bildirgesi'nin ilgili maddelerinin Söylem–Tarihsel Yaklaşım çerçevesinde incelenmesiyle elde edilmiştir. Analiz sürecinde, özellikle "kapsayıcılık", "eşitlik", "sosyal adalet", "dezavantajlı gruplar" ve "kimsenin geride bırakılmaması" gibi kavramların metin içinde nasıl konumlandırıldığı, hangi söylem stratejileriyle yeniden üretildiği ve eğitim hakkına ilişkin normatif çerçeveyi nasıl yapılandırdığı değerlendirilmiştir. Bulgular, her madde için ayrı ayrı ele alınmış; önce metindeki ilgili ifadeler belirlenmiş (ham veri), ardından bu ifadelerin adlandırma, kapsayıcılık, meşrulaştırma ve ideolojik yönelim stratejileri açısından söylemsel çözümlemesi yapılmıştır. Son olarak, her madde kendi içinde tematik bulgular hâlinde yeniden sınıflandırılarak sunulmuştur.

A. Metne İlişkin İçerik Çözümlemesi

Incheon Bildirgesi'nin 5–11. maddeleri, küresel ölçekte kapsayıcı, eşitlik temelli ve insan hakları odaklı bir eğitim vizyonunun çok katmanlı biçimde inşa edildiğini göstermektedir (UNESCO, 2015, s. 7-9). Madde 5, eğitimin toplumsal dönüşümün çekirdeği olarak konumlandırıldığı üst düzey normatif çerçeveyi sunmaktadır. Bu vizyon, SKA 4 aracılığıyla "kapsayıcı ve adil nitelikli eğitim" *(ensure inclusive and equitable quality education)* hedefini temel bir ilke olarak benimser ve bu hedefi insan hakları, sosyal adalet, kültürel çeşitlilik ve ortak sorumluluk gibi normatif değerlerle desteklemektedir. Eğitimi, sürdürülebilir kalkınmanın ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırarak, onu insan onuruna dayalı, kamusal bir iyi ve temel bir insan hakkı olarak tanımlanmaktadır. "Kimsenin geride bırakılmaması" *(no one left behind)* ilkesi, eğitimin erişim, katılım ve öğrenme çıktıları açısından kapsayıcılığın evrensel ölçüt hâline getirildiğini yansıtmaktadır. Madde 6 ise bu normatif çerçeveyi somut politika taahhütlerine dönüştürerek 12 yıllık ücretsiz ve kamu tarafından finanse edilen eğitimin garanti altına alınmasını, erken çocukluk gelişimi ve okul dışında kalan çocuklar için hedeflenmiş müdahaleleri vurgulamaktadır. Bu vurgu, kapsayıcı eğitimin yalnızca ilkesel bir taahhüt değil, yapısal eşitsizliklerin giderilmesine yönelik sistemli ve sürdürülebilir müdahaleler gerektiren bir politika alanı olduğunu göstermektedir.

Madde 7'de kapsayıcılık ve eşitlik kavramları dönüştürücü eğitim vizyonunun merkezinde konumlandırılmaktadır. Dışlanma, marjinalleşme ve öğrenme çıktılarına erişimdeki eşitsizlikler politikanın öncelikli müdahale alanı olarak tanımlanırken, "hiçbir hedef tüm gruplarca karşılanmadıkça başarı sayılmaz" *(no education target should be considered met unless met by all)* ifadesi, eşitliği performans ve hesap verebilirlik ölçütü hâline getirmektedir. En dezavantajlı gruplar ile engelli bireylere yapılan vurgu, kırılgan grupların görünür kılınması ve politika geliştirme süreçlerinde merkezî bir konuma yerleştirilmesi açısından önemlidir.

Madde 8'de toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitim hakkının ayrılmaz bir bileşeni olarak tanımlanır. Toplumsal cinsiyete duyarlı politika geliştirme, öğretmen eğitimi ve müfredat düzenlemeleri, okul temelli ayrımcılık ve şiddetin ortadan kaldırılması gibi yükümlülükler, eğitimi yalnızca erişim düzeyinde değil, öğrenme ortamı ve kurum kültürü düzeyinde dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Madde 9 ise nitelikli eğitimin bileşenlerini ayrıntılı şekilde tanımlar: öğretmen niteliği, iyi yönetilmiş eğitim sistemleri, öğrenme çıktılarını güçlendiren pedagojik süreçler ve sürdürülebilir kalkınma ile küresel yurttaşlık eğitiminin eğitimin ayrılmaz parçaları olduğu vurgulanmaktadır. Bu madde, eğitimin bilişsel becerilerin ötesinde, toplumsal değerler, karar verme yetkinlikleri ve küresel sorumluluk bilinci kazandıran çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.
Madde 10'da yaşam boyu öğrenme yaklaşımı eğitim sisteminin tüm düzeyleri için çerçeveleyici bir ilke hâline gelmektedir. Teknik ve mesleki eğitim ile yükseköğretime erişimin genişletilmesi, öğrenme çıktılarının tanınması ve esnek öğrenme yollarının kurulması, özellikle yetişkinler, kadınlar ve gençler için işlevsel okuryazarlık, yaşam becerileri ve istihdam edilebilirliği artıran eğitim fırsatlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kalite, erişim ve yenilik kapasitesini güçlendirmek amacıyla stratejik bir araç olarak sunulması da bu madde içinde önemli bir yere sahiptir.

Madde 11 ise önceki maddelerde sunulan kapsayıcı ve nitelikli eğitim vizyonunu kriz, çatışma ve yerinden edilme bağlamlarına taşımaktadır. Dünya genelinde okul dışı nüfusun büyük bölümünün çatışma ve afetlerden etkilendiğini belirten metin, bu koşullarda yaşayan çocuklar, gençler, yetişkinler, yerinden edilmiş kişiler ve mülteciler için kapsayıcı, güvenli ve dirençli eğitim sistemlerinin kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Kriz anından yeniden yapılanmaya kadar uzanan bütüncül bir eğitim yanıtı; koordinasyon, risk azaltma kapasitesi, güvenli öğrenme ortamları ve eğitimin sürekliliğinin sağlanması gibi unsurlar üzerinden tanımlanmaktadır. Böylece Madde 5–11, eğitimi bir yandan normatif bir hak olarak temellendirirken diğer yandan normal dönemler ile kriz koşullarını birlikte kapsayan çok katmanlı bir politika alanı olarak bütüncül biçimde çerçevelemektedir.

B. Söylemsel Çözümleme (Madde 5–11)

Incheon Bildirgesi'nin 5–11. maddeleri, söylem düzeyinde güçlü bir normatif yapı oluşturarak kapsayıcılık, eşitlik, insan hakları ve sosyal adalet temalarını farklı düzeylerde yeniden üretmektedir. Söylem-Tarihsel yaklaşımın perspektifinden bakıldığında, bu maddelerde kullanılan dil; eğitim politikalarının yalnızca teknik bir alan olmadığı, aynı zamanda ideolojik, değer yüklü ve yönlendirici bir çerçeve üzerine kurulduğu gerçeğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Metinde yer alan adlandırma, kapsayıcılık ve meşrulaştırma stratejileri, eğitimi toplumsal dönüşümün ana ekseni olarak konumlandıran bütüncül bir söylem alanı yaratmaktadır.

1. Adlandırma Stratejileri

Bildirgede bireyler çoğunlukla "herkes", "tüm çocuklar", "tüm gençler", "yetişkinler" ve "kimse geride bırakılmayacak" gibi evrensel ifadelere dayalı bir çerçevede adlandırılmaktadır. Bu kullanım, özellikle Madde 5, 6 ve 7'de baskın bir şekilde görülmektedir. Kapsayıcı anlatı, belirli bir risk grubunu işaret etmeden tüm bireylerin hak öznesi olduğunu vurgulayarak eşitlikçi bir çerçeve kurmaktadır. Bununla birlikte, kırılgan gruplar da tamamen görünmez değildir: Madde 7'de "en dezavantajlılar" ve "engelli bireyler"; Madde 8'de "toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık mağdurları"; Madde 11'de ise "yerinden edilmiş kişiler", "mülteciler" ve "çatışmalardan etkilenen çocuklar" açıkça belirtilmektedir. Bu durum, metnin bir yandan evrensel bir "herkes" söylemi kurarken diğer yandan belirli kırılgan grupları görünür kılarak iki düzeyli bir adlandırma stratejisi izlediğini göstermektedir.

2. Kapsayıcılık Stratejileri

Kapsayıcılık söylemi metnin tamamına yayılmıştır. "Kapsayıcı ve adil nitelikli eğitim" *(inclusive and equitable quality education),* "Kimse geride bırakılmayacak" *(no one left behind),* "Kapsayıcılık ve hakkaniyetin köşe taşı olarak görülmesi" *(inclusion and equity as the*

cornerstone) gibi ifadeler, kapsayıcılığı yalnızca bir politik hedef olarak değil, eğitimin kurucu normu olarak konumlandırmaktadır. Madde 5–7'de bu söylem daha çok sistem düzeyinde karşımıza çıkarken; Madde 8–10'da pedagojik ve kurumsal düzeyde (toplumsal cinsiyete duyarlı politikalar, öğretmen niteliği, yaşam boyu öğrenme) yeniden üretilmektedir. Madde 11 ise kapsayıcılığı kriz bağlamına taşır ve özellikle yerinden edilmiş, mülteci veya çatışma ortamındaki bireylerin eğitime erişimini güvenlik ve dirençlilik çerçevesinde konumlandırmaktadır. Metnin hiçbir noktasında ayrımcı veya dışlayıcı bir söylem kullanılmaz; tersine farklı kırılganlık biçimlerini tanıyan, onlara yönelik müdahale gerekliliğini vurgulayan bir bütünlük söz konusudur.

3. Meşrulaştırma Stratejileri

Metindeki meşrulaştırma stratejileri açık biçimde üç ana değere dayanır: insan hakları, sosyal adalet ve sürdürülebilir kalkınma. Eğitimin "kamusal bir iyi" *(public good)* ve "temel bir insan hakkı" *(fundamental human right)* olarak tanımlanması Madde 5'te; toplumsal cinsiyet eşitliği ve şiddetten arındırılmış okul ortamı vurgusu Madde 8'de; sürdürülebilir kalkınma ve küresel yurttaşlık söylemi Madde 9'da yaşam boyu öğrenme ve erişim hakkı Madde 10'da kriz bağlamında güvenli öğrenme ortamlarının gerekliliği ise Madde 11'de bu meşrulaştırma süreçlerini güçlendirmektedir. Bu ifade, eğitim politikalarının teknik düzenlemelerin ötesinde, normatif ve değer merkezli bir anlayış üzerine inşa edildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

4. İdeolojik Konumlanma

Bildirgenin 5–11. maddeleri, ideolojik olarak hak temelli, sosyal adalet odaklı ve normatif kapsayıcılığı merkezine alan bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Bu yaklaşım, neoliberal söylemin "etkinlik", "rekabet", "verimlilik" vurgusundan farklılaşarak eşitlik, dayanışma, çeşitlilik ve kırılgan grupların korunmasına öncelik vermektedir. Madde 9 ve 10'da ortaya çıkan niteliğe, becerilere ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin vurgu ise günümüz küresel yönetişim söyleminin "yumuşak beceriler", "adaptasyon", "ye nilikçilik" gibi unsurlarını da içermektedir. Madde 11'in kriz bağlamında dayanıklılık ve güvenlik vurgusu, eğitimin insani yardım çerçevesiyle de kesiştiğini göstermektedir. Böylece metin, farklı ideolojik alanların bileşimiyle oluşturulmuş çok katmanlı bir söylem yapısına sahiptir.

C. Tematik Yorum (Madde 5–11'den Elde Edilen Ana Temalar)

Incheon Bildirgesi'nin 5–11. maddelerinin bütüncül olarak incelenmesi, eğitim politikalarının küresel ölçekte nasıl çerçevelendirildiğine ilişkin dört temel tema ortaya koymaktadır. Bu temalar, bir yandan bildirgenin normatif yönelimlerini görünür kılmakta, diğer yandan uluslararası eğitim söyleminin hangi ideolojik temeller üzerinde yükseldiğini açıklamaktadır.

<u>Tema 1: Eğitimde İnsan Hakları ve Sosyal Adalet Odaklı Çerçeve</u>

Maddelerin tamamında eğitimin bir *"temel insan hakkı"* ve 'kamusal bir iyi' olarak tanımlandığı vurgusu öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimi yalnızca bireysel gelişim aracından ziyade sosyal adaletin tesis edilmesinde temel bir eşitlik mekanizması olarak konumlandırmaktadır. Kapsayıcılık, eşitlik, insan onuru, kültürel ve dilsel çeşitlilik ilkeleri, bildirgenin değerler düzeyindeki temel yönelimini oluşturmaktadır. Böylece sosyal adalet, metnin tüm maddelerinde hem amaç hem de politika çerçevesi olarak yeniden üretilmektedir.

<u>Tema 2: Kapsayıcı ve Eşitlik Temelli Eğitim Sisteminin İnşası</u>

Madde 5'ten 11'e kadar kapsayıcılık söylemi, farklı biçimlerde tekrar eden merkezi bir temadır. "Hiç kimse geride bırakılmayacak" ifadesi, tüm maddelerin ortak paydasını oluşturmaktadır. Kapsayıcılık bir retorik unsur olmanın ötesine taşınmakta; erken çocukluktan ortaöğretime, yetişkin eğitiminden kriz zamanlarındaki eğitime kadar tüm düzeylerde somut politika

sorumluluklarına dönüştürülmektedir. Özellikle Madde 7, özel gereksinimli öğrenciler ve en dezavantajlı gruplar üzerinde yoğunlaşarak eşitlik ilkesini daha belirgin biçimde görünür kılmaktadır.

Tema 3: Öğretmen Niteliği, Öğrenme Çıktıları ve Yaşam Boyu Öğrenme

Maddeler içinde öğretmen niteliği (Madde 9), yaşam boyu öğrenme (Madde 10) ve eğitimin ekonomik-sosyal getirileri (Madde 5–6) güçlü biçimde öne çıkan bir diğer tematik örüntüdür. Bu söylem, eğitimin yalnızca erişim ve adalet perspektifiyle değil, aynı zamanda öğrenme çıktıları, beceri gelişimi, pedagojik niteliği ve sürekli öğrenme olanağıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçeve, küresel eğitim yönetişiminin güncel "beceri odaklı" *(skills-oriented),* "yenilikçi" *(*innovative*)* ve "uyarlanabilir" *(adaptive)* birey söylemiyle uyumludur.

Tema 4: Kriz Bağlamında Kırılgan Grupların Korunması ve Dirençliliğin İnşası

Madde 11'in ortaya koyduğu kriz odaklı perspektif, eğitim sistemlerinin yalnızca normal dönemlere göre değil, çatışma, afet ve göç gibi olağanüstü durumlara karşı da dayanıklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ve çatışmalardan etkilenen çocuklar için güvenli öğrenme ortamlarının sağlanması, kapsayıcı eğitim söyleminin kriz koşullarına uyarlanmış biçimini temsil etmektedir. Bu tema, uluslararası eğitim politikalarında son yıllarda güçlenen insani yardım-eğitim kesişim alanının söylemsel ifadesidir.

Sonuç olarak, Madde 5–11'in tematik çözümlemesi:
Normatif bir sosyal adalet çerçevesi,

- Politik olarak kapsayıcı bir eğitim vizyonu,
- Pedagojik niteliğe ve yaşam boyu öğrenmeye vurgu,
- Kriz zamanlarında dahi sürdürülebilir ve dirençli eğitim sistemleri

olmak üzere dört temel eksen üretmektedir.

Bu temalar, bildirgenin teknik bir düzenleme metninin ötesine geçerek eğitimi; eşitlik, adalet, dayanışma ve insan hakları ekseninde küresel ölçekte dönüşüm yaratmanın aracı olarak konumlandırdığını açıkça göstermektedir.

II- OECD – Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030

Bu araştırmanın ikinci bulgu seti, OECD'nin Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 belgesinin Söylem–Tarihsel Yaklaşım çerçevesinde çözümlenmesiyle elde edilmektedir. OECD söylemi, UNESCO'nun daha normatif ve hak temelli dilinden farklı olarak, eğitimi ekonomik rekabet, yenilik kapasitesi, uyarlanabilirlik ve insan sermayesinin güçlendirilmesi üzerinden tanımlamaktadır (OECD, 2018). Bu nedenle analiz, belgedeki "yetkinlik temelli öğrenme" *(competency-based learning)*, "öğrenen özerkliği" *(learner agency),* "geleceğe hazır birey" *(future-ready individual)* ve "dönüştürücü yetkinlikler" *(transformative competencies)* gibi kavramların nasıl konumlandırıldığını ve bu kavramlar aracılığıyla nasıl bir politika yönelimi meşrulaştırıldığını incelemektedir. Analiz sürecinde, OECD'nin eğitim vizyonunun göç, kapsayıcılık ve sosyal adalet kavramlarını nasıl çerçevelediği; bu kavramların insan hakları temelli bir yaklaşım yerine, ekonomik verimlilik, bireysel sorumluluk ve sistemsel uyum bağlamında nasıl yeniden tanımlandığı değerlendirilmektedir. Metinden elde edilen ham veriler, adlandırma, problem tanımlama, meşrulaştırma ve ideolojik konumlanma stratejileri doğrultusunda çözümlenmekte; ardından bu söylemler tematik başlıklar altında sınıflandırılarak sunulmaktadır. Bu yaklaşım, OECD'nin eğitim politikalarını nasıl çerçevelediğine ve bu çerçeve içinde göçmen öğrencilerin hangi söylemsel konumlara yerleştirildiğine ilişkin bütüncül bir değerlendirme sağlamaktadır.

A. Metne İlişkin İçerik Çözümlemesi

OECD'nin Eğitim 2030 belgesinde, eğitimin geleceğe dönük işlevi çok boyutlu bir çerçeve içinde tanımlanmaktadır. Metin, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil; bireylerin değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlamasını mümkün kılan bir yetkinlik ekosistemi olduğunu vurgulamaktadır. Belgede yer alan "Eğitim, bireylerin kapsayıcı ve sürdürülebilir bir geleceğe katkı sunmasını ve bundan fayda sağlamasını mümkün kılan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede hayati bir rol oynamaktadır" *(Education has a vital role to play in developing the knowledge, skills, attitudes and values that enable people to contribute to and benefit from an inclusive and sustainable future)* ifadesi, eğitimi sürdürülebilir ve kapsayıcı bir geleceğin temel unsuru olarak konumlandırmaktadır (OECD, 2018, s.4).

Metinde öğrenci özerkliği önemli bir kavramdır. OECD, "Geleceğe hazır öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özne olması gerekmektedir" *(Future-ready students need to exercise agency)* diyerek öğrencilerin yalnızca pasif bilgi alıcıları değil, öğrenme süreçlerini yönlendiren aktörler olması gerektiğini belirtmektedir (OECD, 2018, s.4). Bu durum "ortak öznellik / birlikte-öznellik" *(co-agency)* kavramıyla desteklenmekte; öğrenmenin öğrenciler, öğretmenler, aileler ve toplum arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğu ifade edilmektedir. Belgede geniş bir yetkinlik seti tanımlanmaktadır: "bilişsel ve üstbilişsel beceriler" (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme), "sosyal ve duygusal beceriler" (empati, öz-yeterlik, iş birliği) ve "pratik beceriler" *(cognitive and meta-cognitive skills (e.g., critical thinking, creative thinking), social and emotional skills (e.g., empathy, self-efficacy and collaboration), and practical skills")* (OECD, 2018, s.5). OECD, bu becerilerin geleceğin karmaşık sorunlarını çözmek için hayati olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca metin, üç temel *"dönüştürücü yetkinliği*" *(transformative competency)* tanımlamaktadır: "yeni değer üretme", "gerilim ve ikilemleri uzlaştırma", "sorumluluk alma" *(creating new value, reconciling tensions and dilemmas, taking responsibility).* Bu üçlü, değişken ve belirsizliklerle dolu bir dünyada bireylerin hem üretici hem de etik karar vericiler olarak yetişmesini hedeflemektedir.

Belgede politika düzeyine ilişkin ifadeler de yer almaktadır: "Müfredatlar yenilikçi olurken aynı zamanda eşitliği de güvence altına almalıdır" *(curricula should ensure equity while innovating)* diyerek yenilikçiliğin toplumsal eşitlikten kopmadan tasarlanması gerektiğine belirtilmektedir. Ayrıca, "müfredatın öğrencilerin etrafında tasarlanması gerektiği" *(curriculum should be designed around students)* vurgusu, öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezli bir yapıda kurgulanması, öğrencilerin ihtiyaçları, farklılıkları ve öğrenme hızları temel alınarak şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

B. Söylemsel Çözümleme

1. Adlandırma Stratejileri

OECD metni, öğrencileri sıklıkla "geleceğe hazır öğrenciler" *(future-ready students),* "öğrenenler" *(learners)* ve "yenilikçi bireyler" *(innovative individuals)* gibi performans ve potansiyel odaklı ifadelerle adlandırmaktadır. Bu adlandırma biçimi, eğitimi bireylerin rekabetçi ve öngörülemeyen bir geleceğe hazırlanmasına yönelik bir yatırım olarak çerçevelemektedir.

2. Kapsayıcılık Stratejileri

Metin "kapsayıcı ve sürdürülebilir bir gelecek" *(inclusive and sustainable future)* ifadesiyle kapsayıcılığa atıf yapsa da bu kapsayıcılık UNESCO'daki hak temelli çerçeveden farklıdır. OECD'de kapsayıcılık, daha çok bireylerin potansiyellerini açığa çıkararak ekonomik ve toplumsal refaha katılması şeklinde işlevsel bir değer kazanmaktadır.

3. Meşrulaştırma Stratejileri

Belge, eğitim politikalarını büyük ölçüde ekonomik ve toplumsal dönüşüm ihtiyacı üzerinden meşrulaştırmaktadır. "Yenilik, ekonomik, sosyal ve kültürel ikilemlere uygun maliyetli hayati çözümler sunabilir." *(innovation can offer vital solutions at affordable cost, to economic, social and cultural dilemmas)* ifadesi bunun en açık örneğidir. Bu söylem, eğitimin temel amacını bireysel ve toplumsal refah üretimiyle ilişkilendiren faydacı bir çerçeve oluşturmaktadır.

4. İdeolojik Konumlanma

Belgede öne çıkan ideolojik yönelim "yapabilirlik", "uyarlanabilirlik" ve "yenilikçilik" üzerine kuruludur. Örneğin, "sorumluluk almak" *(taking responsibility)* ve "öz-düzenleme" *(self-regulation)* ifadeleri, öğrenmenin yükünü bireyin omuzlarına yükleme riski taşımaktadır. Bu durum göçmen ve dezavantajlı öğrencilerin yapısal eşitsizlikleri yerine bireysel eksikliklerinin problem kaynağı olarak gösterilmesine yol açabilir.

C. Tematik Bulguların Sınıflandırılması

Tema 1: Yetkinlik ve Performans Merkezli Eğitim Vizyonu

Metin, eğitimi "bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül mobilizasyonu" *(mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values)* olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, bireyleri öncelikle geleceğin iş gücünün bir parçası olarak kabul ederek; onları ekonomik birer aktör konumuna indirgemektedir.

Tema 2: Bireysel Sorumluluk ve Öğrenen Özerkliği

"Öğrencilerin özne olması" *(exercise agency)* ve "öz-düzenleme kapasitesi" *(self-regulation)* eğitim başarısının bireyselleştirilmiş bir çerçevede sunulmasına yol açmaktadır. Bu söylem, toplumsal eşitsizlikleri arka plana itmektedir.

Tema 3: Yenilikçilik ve Ekonomik Rekabet Odaklı Kapsayıcılık

"Yeni değer yaratma" *(creating new value)* ve "yenilik hayati çözümler sunabilir" *(innovation can offer vital solutions)* ifadeleri, eğitimin ekonomik büyüme ve rekabet gücüyle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Tema 4: Müfredat Tasarımında Esneklik ve Ekosistem Yaklaşımı

OECD, "müfredatın öğrenciler etrafında şekillendirilmesi" *(designed around students)* ve "eşitlik ile yeniliğin birlikte ilerlemesi" *(ensure equity while innovating)* gerektiğini belirterek eğitim sistemlerinin dinamik bir ekosistem olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

III- AB- Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı 2021–2027

Avrupa Birliği'nin Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı 2021–2027, göçmen kökenli bireylerin eğitim, istihdam, sağlık ve sosyal hayata katılım süreçlerini çok boyutlu bir çerçevede ele alan kapsamlı bir politika belgesidir. Belge, AB'nin entegrasyon yaklaşımını yalnızca hizmetlere erişim düzeyinde değil; ayrımcılıkla mücadele, sosyal uyum, eşit fırsatlar, kadınların güçlenmesi, gençlerin desteklenmesi ve dijital kapsayıcılık gibi stratejik alanlar üzerinden yapılandırmaktadır (European Commission, 2020). Bu yönüyle UNESCO'nun hak temelli kapsayıcılık söyleminden ve OECD'nin geleceğin becerilerine odaklanan performans temelli çerçevesinden ayrışmakta; entegrasyonu hem hak temelli bir zorunluluk hem de toplumsal refahı artıran bir politika alanı olarak birlikte tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında, AB'nin bu politikasındaki göç, kapsayıcılık ve sosyal adalet söylemlerinin nasıl kurulduğu, hangi kavramlarla meşrulaştırıldığı ve eğitim bağlamında ne tür anlamlar ürettiği Söylem–Tarihsel Yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir. Analiz sürecinde belgedeki ilgili bölümler ham veri olarak belirlenmiş; ardından içerik çözümlemesi, söylemsel strateji değerlendirmesi ve tematik

sınıflandırma aşamaları sistematik biçimde yürütülmüştür. Böylece AB'nin entegrasyon vizyonunun göçmen öğrencilere, toplumsal katılıma ve eğitimde eşitlik ilkelerine ilişkin nasıl bir politika yönelimi oluşturduğu bütüncül biçimde ortaya konmuştur.

A. Metne İlişkin İçerik Çözümlemesi

Avrupa Komisyonu'nun eğitim, göç ve toplumsal kapsayıcılığa ilişkin belgesinde eğitim; toplumsal katılımın, sosyal bütünleşmenin ve kapsayıcı toplumların inşasının temel aracı olarak çerçevelenmektedir. Belge, "erken çocukluktan yetişkin eğitimine kadar eğitim ve öğretimin, toplumda başarılı katılımın temeli ve daha kapsayıcı toplumlar inşa etmenin en güçlü araçlarından biri olduğunu" *(education and training is the foundation for successful participation in society and one of the most powerful tools for building more inclusive societies)* açık biçimde vurgulamaktadır (European Commission, 2020, s. 9). Bu vurgu, eğitimi bireysel gelişimin ötesine geçerek toplumsal dönüşümü mümkün kılan bir mekanizma olarak konumlandırmaktadır.

Belgede göçmen çocuklar, kapsayıcılık politikalarının merkezinde yer alan bir grup olarak tanımlanmaktadır. "Göçmen çocukların ve göçmen kökenli çocukların erken çocukluk eğitimine katılımının artırılması" *(increasing the participation of migrant children and children with a migrant background in ECEC)* ve bu programların kültürel ve dilsel çeşitlilik açısından donanımlı hâle getirilmesi gerekliliği de özellikle vurgulanmaktadır (European Commission, 2020, s.8). Bu vurgu, erken çocukluk eğitiminin gelecekteki akademik başarıya etkisini önceleyen güçlü bir kapsayıcılık söylemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda eğitim verebilmeleri için gerekli becerilerle donatılması gerektiğine dair ifade (*teachers need to be equipped with the necessary skills and resources to teach in multicultural and multilingual classrooms and to support children with a migrant background throughout their education*), göçmen kökenli çocukların eğitime tam erişiminin öğretmen yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (European Commission, 2020, s.9).

Belge, okul içindeki ayrışmayla mücadeleyi açık bir sosyal adalet ilkesi olarak tanımlamakta; "ayrışma ile mücadele"nin ve yerli–göçmen çocuklar arasındaki etkileşimin desteklenmesinin kapsayıcı bir eğitim sistemi için kritik olduğu belirtilmektedir (*fighting segregation in schools and fostering interactions between migrant and native children is also crucial to making our education system more inclusive*). Bunun yanında dil eğitimi, başarılı entegrasyon için zorunlu bir koşul olarak çerçevelenmekte ve "ev sahibi ülkenin dilinin öğrenilmesi entegrasyon için kritiktir" ifadesiyle (*learning the language of the host country is crucial in order to successfully integrate*) uyum sürecinin merkezine yerleştirilmektedir (European Commission, 2020, s. 8-9). Ayrıca özel gereksinimli göçmen çocuklara eşit katılım için "ek destek" sağlanması gerektiği yönündeki ifadeler (*migrant children with disabilities need additional support to participate in education on equal basis with others*), kapsayıcılığın kesişimsel karakterini vurgulamaktadır (European Commission, 2020, s.8-9).

Genel hatları ile belge, eğitimde sosyal adalet arayışını, göçmenlerin topluma ekonomik ve sosyal entegrasyonunun daha geniş bağlamı içine yerleştirmektedir. Eğitimi, istihdam, sağlık ve barınma gibi diğer temel haklardan ayrı değil, onlarla doğrudan bağlantılı olarak konumlandırmaktadır. Göçmenlerin niteliklerinin işgücü piyasasında tanınmaması bir ekonomik adaletsizlik, sağlık hizmetlerine yeterli erişim ise eğitime katılımın bir ön koşulu olarak sunulmaktadır. Ayrıca, konut piyasasındaki ayrımcılık ve ayrışma, eğitim fırsatlarının önündeki yapısal engeller olarak tanımlanmaktadır. Avrupa Sosyal Fonu (European Social Fund Plus) ve Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu (European Regional Development Fund) gibi mekanizmalar aracılığıyla eğitime ve becerilere ayrılan finansman, kapsayıcılık söylemini somut bir politika taahhüdüne

dönüştürmektedir. Bu bütünleşik yaklaşım, eğitimde sosyal adaletin, bireylerin yalnızca sınıf içinde değil, toplumun tüm alanlarına tam ve eşit katılımını sağlamayı hedefleyen bütüncül bir çaba olduğunun altını çizmektedir (European Commission, 2020).

B. Söylemsel Çözümleme

1. Adlandırma Stratejileri

Belge, göçmen çocukları çoğunlukla "göçmen çocuklar" (*migrant children*) ve "göçmen kökenli çocuklar *(children with a migrant background)*" biçiminde teknik ve kategorik terimlerle adlandırmakta; bu adlandırma, göçmenliğin geçici değil, yapısal ve kalıcı bir özellik olarak kodlandığını göstermektedir. Ayrıca metinde "engelli göçmen çocuklar" *(migrant children with disabilities)* ifadesiyle yapılan vurgu, bu grubu hem göçmen hem de engellilik ekseninde konumlandırarak çifte dezavantaj yaklaşımına dayalı kesişimsel bir adlandırma stratejisi üretmektedir. Bu söylem, göçmenliğin yalnızca kültürel bir farklılık değil, eğitim politikalarının odağında yer alması gereken çok katmanlı bir eşitsizlik alanı olarak inşa edildiğini göstermektedir.

2. Kapsayıcılık Stratejileri

"Kültürel ve dilsel çeşitliliğe uygun programlar" *(culturally and linguistically diverse programmes)* ve "yüksek kaliteli ve kapsayıcı eğitim" *(high quality and inclusive education)* ifadeleri, Avrupa Birliği'nin kapsayıcılığı yalnızca fırsat eşitliği ile sınırlamadığını; aynı zamanda çeşitliliği tanıyan, buna uyum sağlayan ve farklı ihtiyaçlara göre yapılandırılmış bir sistem yaklaşımı olarak ele aldığını göstermektedir. Belgedeki "ayrışma ile mücadele" *(fighting segregation)* vurgusu ise kapsayıcılık söyleminin, yapısal eşitsizliklerle yüzleşmeyi ve bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik aktif müdahaleleri gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

3. Meşrulaştırma Stratejileri

Dil öğreniminin "entegrasyon için kritik" *(crucial for successful integration)* olarak sunulması, göçmenlerin niteliklerinin tanınmasının "daha hızlı ve adil işgücü piyasası katılımı" *(faster and fairer inclusion into the labour market)* sağlayacağı vurgusu ve erken çocukluk eğitimine katılımın "gelecekteki akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi" *(strong positive effect on future educational attainment)* olduğuna dair ifadeler, eğitim politikalarının rasyonel, kanıta dayalı ve faydacı bir çerçevede meşrulaştırıldığını göstermektedir. Bu argümanlar, eğitimin hem bireysel uyum hem de ekonomik verimlilik açısından stratejik bir yatırım olarak konumlandırılmasına hizmet etmektedir.

4. İdeolojik Konumlanma

Belge genel olarak sosyal uyum, ayrımcılıkla mücadele, kapsayıcılık ve çok dilliliğin desteklenmesi gibi sosyal adalet temelli bir ideolojik yönelime sahiptir. Bununla birlikte, göçmenlerin işgücü piyasasına entegrasyonunu hızlandırmaya yönelik vurgu, ekonomik uyum perspektifinin de güçlü bir biçimde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla belge, sosyal adalet söylemi ile ekonomik fayda söylemini birlikte örmektedir.

C. Tematik Bulguların Sınıflandırılması

Tema 1: Eğitimin Toplumsal Katılımın ve Kapsayıcı Birliğin Temel Aracı Olarak Çerçevelenmesi

Belge, eğitimi yalnızca bireysel gelişim süreci olarak değil; sosyal bütünleşmenin, toplumsal uyumun ve kapsayıcı toplum inşasının anahtarı olarak konumlandırmaktadır. Eğitim ve öğretim, toplumsal katılım için en güçlü araçlardan biridir vurgusu, eğitim sistemini sosyal uyum ve eşitlik politikalarının merkezine yerleştirmektedir. Bu yaklaşım, eğitimi demokratik katılım, eşit fırsat yaratma ve uzun vadeli toplumsal dayanışma süreçleri açısından stratejik bir politika aracı olarak

sunmaktadır. Bu temada erken çocukluktan yetişkinliğe kadar tüm düzeylerde eğitimin erişilebilirliği, öğrencilerin kültürel ve sosyal hayata aktif katılımının temel koşulu olarak resmedilmektedir. AB metni, kapsayıcılığı bireysel çabanın ötesine taşıyarak, yapısal eşitsizlikleri azaltan bir toplumsal yatırım olarak yeniden çerçevelemektedir. Böylece eğitim, AB'nin sosyal içerme vizyonunda kurucu bir unsur hâline getirilmektedir.

Tema 2: Göçmen Kökenli Öğrencilerin Eşit, Nitelikli ve Kapsayıcı Eğitime Erişimi

AB belgesi, göçmen çocukların ve göçmen kökenli çocukların eğitim politikalarının merkezinde yer aldığını açıkça ortaya koymaktadır. Erken çocukluk eğitimine katılımın artırılması, bu programların kültürel ve dilsel çeşitliliğe uyumlu biçimde güçlendirilmesi ve dezavantajlı gruplar için ek destek mekanizmalarının oluşturulması, eşitlikçi eğitimin temel unsurları olarak tanımlanmaktadır. Metin, özel gereksinimli göçmen çocukları çifte dezavantajlı grup olarak konumlandırarak kesişimsel bir politika perspektifi sunar; ek destek gerekliliği, AB'nin eğitimde eşitliği geniş bir kapsayıcılık anlayışıyla ele aldığını kanıtlamaktadır. Ayrıca, eğitim çıktılarına ilişkin eşitsizliklerin (ör. erken ayrılma oranları) verilerle sunulması, göçmen gençlerin eğitime erişimindeki yapısal engelleri görünür kılmakta ve bu eşitsizliklerin giderilmesinde aciliyet vurgusu yaratmaktadır. Bu tema, AB'nin eğitimi yalnızca fırsat eşitliği bağlamında değil, toplumsal refahın uzun vadeli koşulu olarak da gördüğünü yansıtmaktadır.

Tema 3: Çok Dillilik, Öğretmen Yeterlikleri ve Ayrışma ile Mücadele Yoluyla Kapsayıcı Eğitim Ortamlarının Güçlendirilmesi

Çok dillilik AB tarafından yapısal ve kalıcı bir toplumsal gerçeklik olarak tanımlanır; bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda gerekli pedagojik becerilerle donatılması politik bir zorunluluk olarak sunulmaktadır. Bu vurgu, öğretmen niteliğini kapsayıcı eğitim sistemlerinin merkezine yerleştirmektedir.

Belgede yer alan ayrışma ile mücadele söylemi, eşitsizlikleri yalnızca performans ya da beceri farkları olarak değil, mekânsal ve kurumsal düzeyde ortaya çıkan yapısal bir adaletsizlik olarak çerçevelemektedir. Göçmen ve yerli çocukların etkileşiminin teşvik edilmesi, kapsayıcı bir eğitim kültürünün hem sosyal hem pedagojik yönünü şekillendirmektedir. Bu tema, AB'nin kapsayıcılığı kültürel farkları tanımakla sınırlamadığını; aynı zamanda ayrıştırıcı uygulamalara karşı aktif biçimde mücadele edilmesi gerektiğini savunduğunu göstermektedir. Böylece eğitim sistemi, çeşitlilik odaklı bir pedagojiden yapısal eşitlikçiliğe uzanan bütüncül bir yaklaşım içinde konumlandırılmaktadır.

Tema 4: Entegrasyonun Anahtar Araçları Olarak Dil Eğitimi, Yeterlik Tanıma ve Çok Paydaşlı Hizmet Ekosistemi

AB belgesi, dil eğitimi ve nitelik tanıma mekanizmalarını göçmenlerin eğitime ve toplumsal yaşama tam katılımının temel araçları olarak sunmaktadır. Ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin entegrasyon için kritik olması, uyum sürecini bireysel yetersizlikler üzerinden değil, kamusal sorumluluk alanı içinde tanımlamaktadır. Yeterliklerin tanınmasının daha hızlı ve adil işgücü piyasası katılımı sağlaması da, AB'nin entegrasyonu sosyal ve ekonomik boyutlarıyla birlikte kavramsallaştırdığını göstermektedir. Ayrıca belge, eğitimi tek kurumlu bir yapı olmaktan çıkararak sağlık, sosyal hizmetler ve ailelerle işleyen çok paydaşlı bir öğrenme ekosistemi olarak tasvir etmektedir. Bu bütünleşik yaklaşım, göçmen çocukların eğitim sürecinin yalnızca okul içinde değil, çok daha geniş bir hizmet alanında desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tema, entegrasyonun teknik bir uyum süreci değil; dil, eğitim, istihdam, sosyal hizmetler ve topluluk düzeyinde etkileşimi içeren çok katmanlı bir toplumsal politika alanı olduğunu açıkça göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu'nun eğitimde kapsayıcılık, sosyal adalet ve göçmen öğrencilerin konumu konularında farklı söylemsel çerçeveler benimsediğini göstermiştir. UNESCO belgelerinde kapsayıcılık, insan hakları, eşitlik, toplumsal adalet ve kimsenin geride bırakılmaması ilkelerine dayalı normatif bir değer olarak sunulmaktadır. OECD ise eğitimi performans, yetkinlik, inovasyon ve geleceğe hazırlık bağlamında konumlandırmakta; kapsayıcılığı daha çok beşerî sermaye, ekonomik rekabet ve bireysel sorumluluk temelinde yorumlamaktadır. Avrupa Komisyonu ise çok dillilik, ayrımcılıkla mücadele, öğretmen yeterlikleri, erken çocukluk eğitimi ve ayrışmanın önlenmesi gibi somut politika boyutlarına odaklanan uygulanabilir bir kapsayıcılık modeli sunmaktadır. Üç belgenin ortak noktası, eğitimi toplumsal bütünleşme için stratejik bir araç olarak görmeleri; ayrıldıkları nokta ise kapsayıcılığı hangi normatif veya işlevsel çerçeveye yerleştirdikleridir.

Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim literatüründe yer alan iki temel yaklaşımın uluslararası politika söylemlerinde açık biçimde karşılık bulduğunu göstermektedir. Birinci yaklaşım, sosyal adalet perspektifidir ve eğitimde eşitliği hak temelli bir zorunluluk olarak ele almaktadır. UNESCO'nun söylemi bu yaklaşım ile uyumlu olup Slee (2019) ve Ainscow (2020) gibi kapsayıcı eğitim kuramcılarının vurguladığı "yapısal engellerin kaldırılması", "katılımın genişletilmesi" ve "eşitlik odaklı dönüşüm" ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda UNESCO'nun dili, eğitimin normatif gücünü ve kolektif sorumluluğu önceleyen bir kapsayıcılık tasarımına işaret etmektedir. İkinci yaklaşım ise neo-liberal eğitim politikalarının şekillendirdiği performans ve yetkinlik temelli kapsayıcılık modelidir. OECD'nin "geleceğe hazır birey", "öğrenen özerkliği", "yetkinlik ekosistemi" ve "inovasyon kapasitesi" gibi kavramları, Rizvi ve Lingard'ın (2009) küresel eğitim yönetişimi analizleri ile Ball'ın (2012) beşerî sermaye odaklı politika söylemlerine ilişkin çözümlemeleriyle uyum göstermektedir. Bu yaklaşımda kapsayıcılık, eşitlikten çok verimlilik ve uyum üretimiyle ilişkilendirilmekte ve göçmen öğrencilerin "risk grubu" veya "potansiyel iş gücü katkısı" olarak konumlandığı görülebilmektedir. Avrupa Komisyonu'nun belgeleri ise literatürde "uygulamaya dayalı kapsayıcılık" olarak tanımlanan üçüncü bir yaklaşımla uyumludur. Pinson, Arnot ve Candappa'nın (2014) göçmen çocukların eğitimine ilişkin çalışmalarında vurgulanan çok dillilik, ayrışmanın azaltılması, erken çocukluk eğitimine katılımının yükseltilmesi, nitelik tanıma süreçlerinin hızlandırılması gibi önerilerin belgenin söylemsel yapısında güçlü biçimde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla AB çerçevesi, UNESCO'nun normatif eşitlik yaklaşımı ile OECD'nin performans odaklı modeli arasında "uygulanabilir bir orta yol" sunmaktadır. Bu tartışma göstermektedir ki kapsayıcı eğitim kavramı tekil bir yapıya sahip değildir; her kurumun politik öncelikleri, değerleri ve yönetişim anlayışı doğrultusunda yeniden inşa edilmekte ve farklı ideolojik konumlara oturmaktadır. Bu durum, göçmen öğrenciler için uygulanacak politikaların da kurumdan kuruma değişen anlamlar taşımasına yol açmaktadır.

Araştırmanın bulgularından hareketle, eğitim sistemlerinin hem hak temelli hem de performans temelli kapsayıcılık anlayışlarını dengeli biçimde bütünleştirmesi gerektiği söylenebilir. Göçmen öğrencilerin eğitime erişiminden akademik başarıya ve toplumsal uyuma kadar uzanan çok katmanlı süreçlerin, yalnızca okul merkezli müdahalelerle değil, sağlık, sosyal hizmetler ve yerel yönetimlerle ortak çalışan bütünleşik modeller üzerinden ele alınması önem taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimine katılımın güçlendirilmesi, öğretmenlerin çok dilli ve çok kültürlü sınıflar için desteklenmesi ve dil eğitimine ilişkin uygulamaların tek yönlü uyum baskısı yaratmayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca göçmenlerin önceki öğrenmelerinin tanınması,

eğitim ayrışmasının azaltılması, veriye dayalı izleme mekanizmalarının kurulması ve kriz dönemlerinde eğitim sistemlerinin dayanıklılığının artırılması, kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı oluşturmanın temel koşulları olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, *6*(1), 7-16.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.

Cerna, L., Brussino, O. ve Mezzanotte, C. (2021). *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018* (OECD Education Working Papers, No. 261). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/12/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_24d8ff55/e119e91a-en.pdf

Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, *19*(2), 1-19.

Creswell, J. W. (2014). *Research designs: Qualitative and quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Doğan, Y. (2019). Trabzon'da yaşayan Afganistan uyruklu sığınmacıların göç deneyimleri ve sorunları. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *5*(7), 11-29.

European Commission (2005). *Common basic principles for immigrant integration policy in the European Union*. Council of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:en:PDF

European Commission (2020). *Action plan on integration and inclusion 2021–2027*. Publications Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0758

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Hashimoto, H. ve Naito, T. (2021). Urbanization, waitlisted children, and childcare support in a two-region overlapping generations model. *Regional Science Policy & Practice*, *13*(3), 1068-1090. https://doi.org/10.1111/rsp3.12377

Lochner, L. (2020). Education and crime. In *The economics of education* (pp. 109-117). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00009-4

Lvin, H. M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, *10*(2), 137-158.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/02/equity-and-quality-in-education_g1g16956/9789264130852-en.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Özyakışır, D. (2013). *Göç kuram ve bölgesel bir uygulama.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Pinson, H., Arnot, M. ve Candappa, M. (2010). Education, asylum and the 'non-

citizen'child. *Hampshire: Palgrave Macmillan*, *10*, 9780230276505.
Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised edition). Harvard University Press.
Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
Rizvi, F. ve Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
Security Council Report. (2025, April). *UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). Monthly Forecast.* *https://www.securitycouncilreport.org/monthly-forecast/2025-04/un-high-commissioner-for-refugees-3.php*
Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(9), 909-922.
United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all.* UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2006). *UNHCR master glossary of terms*. https://www.unhcr.org/glossary/#m
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2021). *Global Report 2021*. https://reporting.unhcr.org/globalreport2021/pdf
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2022). *UNHCR: Küresel yerinden edilme, on yıldır artan eğilimi aşarak başka bir rekor kırdı*. https://www.unhcr.org/tr/35627-forced-displacement-hit-record-high-in-2021-with-too-few-able-to-go-home.html
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2024). *Global Report 2024.* *https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024*
Uysal, M. (2024). Farklı statülerde dıştan nüfus alan seçili ülkeler ile Türkiye'nin dil politikaları bağlamında karşılaştırılmalı değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 1665-1680. 10.51531/korkutataturkiyat.1455666
Wodak, R. (2001). *The discourse of politics in action: Politics as usual*. Palgrave Macmillan.
Wodak, R. ve Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage Publications.

A Short Review of Parents' Perceptions on Inclusive Education in Türkiye

Begüm ATSAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
begumatsan@gmail.com
0000-0002-8312-0029

Nesrin ÖZTURK
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
0000-0002-7334-8476

Rümeysa AKYAR
Ege Üniversitesi, Türkiye
rumeysaakyar0202@gmail.com

Mert Mesut DEMİR
Szeged Üniversitesi, Macaristan
mertmesutd@gmail.com

Abstract

Inclusive education is an approach that ensures every learner can participate meaningfully in school life. It emphasizes not only the presence of students with different needs in the same environment but the intentional design of supportive, flexible learning conditions. In Türkiye, policy developments have strengthened the formal framework for inclusive education, yet the implementation continues to depend heavily on school–family collaboration. Parents are often the closest observers of their children's learning patterns, emotional needs, and challenges, making them essential partners in shaping effective educational practices. Understanding how parents perceive inclusive education provides important insight into what works in practice and what still requires improvement. This study synthesizes recent research on parental perspectives regarding inclusive education. A systematic search identified studies involving parents of children with special needs, typically developing children, and children from immigrant or refugee backgrounds. Analysis of these studies shows that parents associate inclusive education with social belonging, peer relationships, academic participation, and emotional security. Many parents emphasize the positive effects of learning in diverse classrooms on empathy, understanding, and respect among children. However, parents also describe persistent barriers. These include insufficient preparation of teachers, limited instructional materials, classroom overcrowding, and inadequate psychological or guidance support in schools. Families of refugee children additionally report language and cultural challenges that hinder participation. Parents suggest strengthening communication between schools and families, improving teacher training, and expanding support services. The overall findings show that inclusive education becomes meaningful and sustainable only when parents are recognized as active stakeholders rather than passive observers.

Keywords: Inclusive education; parental perceptions; parent–school collaboration; educational equity.

Özet

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin okul yaşamına anlamlı biçimde katılmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, yalnızca farklı özelliklere sahip çocukların aynı ortamda bulunmasını değil, bu farklılıkların değerli görülmesini ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesini

içerir. Türkiye'de kapsayıcı eğitimin yasal çerçevesi güçlendirilmiş olsa da uygulamanın başarısı büyük ölçüde okul ve aile arasındaki iş birliğine bağlıdır. Ebeveynler çocuklarının öğrenme biçimlerini, güçlü yönlerini ve zorlandıkları alanları en yakından gözlemleyen kişiler oldukları için eğitim sürecinde önemli paydaşlardır. Bu nedenle ebeveynlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının anlaşılması, uygulamaların niteliğini değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, son yıllarda ebeveynlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini ele alan araştırmaların sonuçlarını bir araya getirmektedir. İncelemeye alınan çalışmalar, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve göçmen ya da mülteci aileleri içermektedir. Bulgular, ebeveynlerin kapsayıcı eğitimi sosyal aidiyet, akran ilişkileri, akademik katılım ve duygusal güvenlik açısından önemli gördüklerini göstermektedir. Çeşitli özelliklere sahip çocukların bir arada öğrenmesinin empati ve hoşgörüyü artırdığı belirtilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterince desteklenmemesi, sınıf içi kaynak eksikliği, kalabalık sınıflar ve psikososyal desteğin yetersizliği gibi sorunlar dile getirilmektedir. Ebeveynler, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesini, öğretmen eğitimlerinin artırılmasını ve öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin genişletilmesini önermektedir. Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, ancak ebeveynlerin aktif paydaş olarak sürece dâhil edilmesiyle sürdürülebilir hale gelmektedir.
Anahtar kelimeler: Kapsayıcı eğitim, ebeveyn algıları, okul–aile iş birliği, eğitimde eşitlik.

Introduction

Inclusive education is an approach where educational systems are designed to accommodate all learners. In other words, the term includes that all students, regardless of their abilities, needs, and backgrounds, have equal access and participation in a shared learning environment. It is a basic human right that involves adapting curriculum, teaching methods, and school culture to remove barriers and foster genuine participation for every student (UNICEF, 2017).

For inclusive approach to reach its goals effectively, positive attitudes among all stakeholders, especially parents, are important (De Boer et al., 2010). Since parents have a unique understanding of their child's strengths, what they need help with, and any difficulties they face, their perspective is appreciated when teachers, policy makers, or educators in general to create the best learning experiences and design supportive plans (Green, 2007; UNESCO, 2020). By understanding what parents think and believe, educators can build stronger connections between home and school, making sure that the learning environment truly meets specific needs (Spann et al., 2003; Šukys et al., 2015) and future policies and practices of inclusive education are shaped accordingly (Šukys et al., 2015). In return, parents` opinions can show where current rules, practices, or policies are working and where they're not, giving critical feedback to decision-makers to build fairer and more effective education systems (Bukhary, 2021; Sharma et al., 2022). For example, if many parents are worried about how much training teachers get or if there are enough resources, it points directly to areas where improvements are needed in professional development and funding (Rafferty et al., 2001). Thus, this study focuses on parents' perceptions of inclusive education in Türkiye and aims to address the following research question; What are the perspectives and/or experiences of parents regarding inclusive education practices in Türkiye?

Current Framework of Inclusive Education

While global frameworks, such as The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), emphasize the universality of inclusion and define inclusive education as recognizing and addressing the needs of every student, ensuring that every individual can take part and achieve together (UNESCO, 2025), it is essential to situate this discussion in the national context of Türkiye. According to the definition of the Ministry of National Education (MONE), inclusive education is a process that aims to provide education to students in line with their needs,

socio-cultural, developmental and individual characteristics (Ministry of National Education., 2020).MONE`s main goals are to ensure quality education, minimize discrimination, and increase participation. In this sense, an inclusive education environment should be designed according to the individual characteristics, needs, preferences and requirements of the students. Additionally, equal opportunities in accessing educational resources should be ensured (Ministry of National Education, 2020).

Türkiye's legal framework for inclusive education began with the Law on Children in Need of Special Education, on October 12, 1983. The initial emphasis was on students with special education needs to be educated alongside their peers (Yazicioglu, 2020). Over time, there have been many adjustments to improve conditions of students with special needs. For example in 1997 preschool education for children with special education needs became compulsory (Yazicioglu, 2020). Following this and with the influence of socioeconomic factors, for the education of foreign children, which constitutes an important sub-dimension of inclusive education, the Department of Migration and Emergency Education was established by the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education in 2013. Those children were educated with a Turkish curriculum in public schools, as well as in their own language if students prefer (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). In addition, according to the Regulation on Special Education Services published in 2018, individuals who need special education at all levels can receive full-time inclusive education with their peers or part-time inclusive education in special education classes, based on a special education evaluation board report. MONE has made it mandatory for all schools providing inclusive education to implement an individualized education program. Student achievement is evaluated based on these individualized education programs (Ministry of National Education, 2018).

Initiatives for Inclusive Education

Despite these policies, some practical challenges exist. For example, the number of expert teachers and schools is insufficient to meet current needs. Another problem is that teachers have not received adequate training in special education while financial inadequacies hinder the development of education (Melekoglu et al., 2009; Şenel, 1998). Moreover, for immigrant and refugee children, barriers such as language and trauma require additional systemic responses (Aydin & Kaya, 2019; McCarthy, 2018). Over the years, some projects have been implemented to address the issues. The Inclusive Education Teacher Training Module Project was carried out in collaboration with the MONE and UNICEF. These self-paced in-service training modules encompass the fundamental concepts of inclusive education, learning environments, teaching methods, family-community partnership, and working with disadvantaged groups (children with disabilities, immigrants, and traumatized children, etc.) (Ministry of National Education, 2022).

Another initiative was the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities (UNICEF, 2019), which took place in Ankara on March 4–5, 2020. One of the goals of this project was to ensure an effective transition to school for students with special needs between the ages of 3 and 7. Another anticipated achievement of this project was to provide teachers with the necessary training in inclusive education practices (Ministry of National Education, 2020). Within this project, parental involvement was highly emphasized as well. Parents' roles were highlighted as advocating for their children's educational rights, demanding educational equality, and collaborating to ensure a smoother and higher-quality education. Moreover, the Special Materials to Special Children Project was launched. Within the scope of this project, 146 different materials have been developed, and more than 500,000 materials were

delivered to schools (İletişim Başkanlığı, 2022). The digital education platform called "özelim eğitimdeyim" (I am special, I am in education) was developed during the COVID-19 period (Vidal, 2020).

Parents and Inclusive Education

These initiatives reveal Türkiye's commitment to building an inclusive education system. Yet, as international frameworks emphasize, no system of inclusion can succeed without parents' meaningful participation. While inclusive education offers equal and full education for all learners, the main purpose is to maintain individual dignity and help reach their full potential (Ummah et al., 2022) through thebasic components of inclusive education; school-centered, school culture, in-school stakeholders, curriculum, and other stakeholders (Yenen & Gültekin, 2024). In this sense, learners' academic and socioemotional development may be hindered unless the challenges, such as parents' unwillingness to collaborate or their lack of awareness regarding their influence, are resolved (Hakyemez, 2015).

Parental participation is also significant for the school and community culture. When families are actively involved, schools often encourage a more inclusive and cooperative culture where diversity and shared responsibility become fundamental principles (Booth & Ainscow, 2002; Epstein, 2019). However, it may be challenging as one research study with Syrian refugee parents pointed out. In this study, language constraints and socioeconomic status influence their involvement in their children's schooling, pointing out the significance of inclusive practices that take into account migrant families (Karaagac et al., 2022).

Moreover, parental involvement is rooted in rights necessity of rights. The Salamanca Statement specifically emphasizes decentralized, participatory processes that involve parents in the evaluation and planning, and views inclusive schooling as the most effective way to combat discrimination (UNESCO, 1994). In the same direction, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) highlights parents' active participation, rights and as well as their efforts for inclusive education (UN, 2006). However, there may be a gap between policy and practice as parents in Türkiye are more frequently positioned as passive recipients of information rather than active decision-makers while their partnerships are vital for implementing and monitoring; access, quality, awareness, attitudes, and legal arrangement areas (Ministry Of National Education, 2023.; Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). For example, a recent study involving 255 Turkish parents of children with intellectual disabilities reports mixed evaluation of school competencies (e.g., guidance services, adjustments, resource rooms) (Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025), and they help identify the need for organized, reciprocal engagement mechanisms. Moreover, another study on mothers of children without special needs revealed that the ideas of inclusion may perpetuate discriminatory norms unless schools intentionally involve families in conversation that reframes diversity and participation (Kilinc, 2022). Also, while parents can be actively engaged in a variety of interactions including; communication, learning at home, decision-making, and community collaboration (Epstein, 2019), decision-making may be the least practiced activity due to the contextual challenges, such as parents' low educational background, responsibilities of the family, and overcrowded classrooms (Ekinci-Vural, 2021). Taken together, these results underline how important it is to incorporate parents' perspectives and voices into the Turkish inclusive education system

Method

This study employed a systematic review design, which ensures a transparent, comprehensive, and evidence-based synthesis of previous research on parents' perceptions of inclusive education in Türkiye. Systematic reviews provide a rigorous framework for identifying, evaluating, and integrating findings from diverse studies, thereby minimizing bias and enhancing validity (Gough, 2017; Liberati et al., 2009). This design enabled an evidence-based understanding of parental perspectives while highlighting recurring themes, conflicting findings, and gaps in the literature (Munn et al., 2018).

The "participants" in this review are the studies themselves rather than individuals. A total of 63 publications were initially identified, of which 8 met the inclusion criteria (i.e., parents, Turkiye, last five years, and inclusive education). These included peer-reviewed journal articles, doctoral theses, conference papers, and official policy reports focusing on parents' views of inclusive education in Türkiye. Those studies encompassed parents of children with special educational needs, parents of children without disabilities, and parents from immigrant and refugee backgrounds.

The data sources consisted of three major databases: Google Scholar, ERIC, and YÖKTez (National Thesis Center of Türkiye). Keywords such as *"inclusive education in Türkiye"*, *"parents' perceptions"*, *"parents' experiences"*, and *"parental involvement in inclusive education"* were used. The time restrictions were set to the last five years (2020-2025) regarding the potential influences of policy and practical initiatives on inclusive education.
Those studies were analyzed through thematic synthesis. It involved identifying, coding, and grouping findings under overarching themes, which constitute the findings section. Particular attention was paid to recurring challenges (e.g., insufficient teacher training, limited resources), positive contributions (e.g., socialization), and gaps between policy and practice (e.g., support services).

Findings

A total of 8 studies on parental perceptions and experiences of inclusive education, published between 2020 and 2025, were accessible. While primarily descriptive, these studies varied in scope, participants, and key issues (see Table 1). The following themes will be presented in the next section: research designs and scopes, perceived functions, challenges and barriers, needs, and recommendations.

Research Designs and Scopes

All studies utilized qualitative descriptive methods, with semi-structured interviews being the most common data collection technique (N=6). Sample sizes ranged from 14 parents to larger interview studies with 43 participants. The most extensive study was a survey involving 255 parents, offering insights into perceptions across various school types. One review combined ten previous works (2000–2019).

Participants' children spanned a wide development range from early childhood through K–12, including undefined (N=4), pre-school (N=1), primary education (N=2), and secondary education (N=1) levels. They included both typical learners and those with diverse needs. Most studies (N=5) focused on parents of children with disabilities, such as intellectual disability, autism spectrum disorder, ADHD, hearing or visual impairments, and physical disabilities. Another study included

parents of migrant or refugee children, and one study expanded its scope to parents of children with typical development.

Perceived Functions of Inclusive Education

Parents generally view inclusion as a way to promote growth and foster connection. This is evident through three main functions. They include socialization, academics, and protective community roles.

The most significant role of inclusive education is the socialization of children with special needs. Inclusion has been praised for helping atypical children adapt and form friendships. Moreover, it was important for fostering tolerance and acceptance among typical children. Parents stressed how peer interactions nurtured empathy in all children (Oduncu et al., 2023 ; Unluer et al., 2023), and how inclusive classrooms can develop fair attitudes.

Academic gains are connected to learning opportunities, peer teaching, guidance, and personalized training. Some mentioned specialized programs, like research rooms or individualized learning plans, that enhanced their children`s participation and learning (Karacan & Martinelienė, 2023; Ünlüer et al., 2023). Furthermore, it may aid children with special needs in developing skills for life or higher education levels.

Furthermore, the protective roles of inclusive education within the community were also acknowledged. Several parents valued inclusive schooling for providing safety, acceptance, and organized support networks. For disadvantaged groups (such as children of single parents, or victims of violence (Karacan & Martinelienė, 2023), inclusion was associated with security, stability, and an environment where diversity was not only tolerated but actively celebrated.

Challenges and Barriers

Despite these perceived roles, parents expressed strong concerns about implementing inclusive education. Recurring obstacles fell into three groups. These relate to academic challenges, teacher attitudes/knowledge and institutional settings, and social exclusion, especially for refugee children.

First of all, parents of children with special needs often described low achievement, bullying, inadequate materials, and a lack of staff. Some even noted their children's unwillingness to attend school or refusal to do homework as signs of ineffective inclusion (Ozturk Serter et al., 2023). Financial difficulties worsened these challenges by affecting the availability of appropriate resources or materials.

Additionally, the crucial role of teachers as both leaders and obstacles were emphasized. Parents stated that the success of inclusive education largely depends on teachers' knowledge, beliefs, attitudes, and willingness to get involved. However, many pointed out that teachers often lack adequate training, and they became the executive leaders of inclusion with outcomes hinging directly on their personal commitment (Karacan & Martinelienė, 2023). Parents also criticized school leaders for failing to provide structural support, coordination, or recognition of teachers' efforts (Kilinc, 2022). Additionally, the absence of systemic guidance or services for families was another concern.

Finally, although it may not apply to all settings, parents of migrant and refugee children reported experiences of micro-aggressions, neglect of language and religion, and systemic exclusion from curricula. Their children often lacked meaningful roles in playground or extracurricular activities (Sakız et al., 2020). As a result, they reported children's diminished self-worth and feelings of

alienation. Importantly, these parents noted that **no policies existed** to address the inclusion of minority students, leaving their needs invisible within the system.

Needs and Recommendations

Parents did not just identify problems. They also proposed practical solutions. These suggestions relate to teacher training, school leadership, and support systems.

Parents repeatedly called for systematic professional development in inclusive education, emphasizing not only teachers` technical knowledge but also personal attitudes such as empathy, patience, fairness, and cultural responsiveness (Karacan & Martinelienė, 2023; Ünlüer et al., 2023). This approach helps teachers better address the needs for differentiation by customizing standards, learning activities, materials, and assessment practices. Indeed, parents highlighted that motivation and learning are hindered when tasks and evaluations do not match children's capacities or needs. They recommended customized standards, differentiated activities, and tailored assessments (Oduncu et al., 2023; Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025).

Findings also indicated that principals and administrators must authorize, reward, and coordinate inclusive programs or teachers who implement them. Without such structural backing, inclusive practices remain fragile and inconsistent. This is especially visible for minority students, where the absence of policy-level support leaves them unseen (Sakız et al., 2020).

Finally, parents emphasized the importance of counseling services for both children and families, noting that guidance and emotional support are often missing in inclusive settings (Ozturk Serter et al., 2023). They sought greater involvement in daily routines, homework support, and open communication with schools about strategies that work for their children. Beyond the family, parents called for peer awareness initiatives and wider community engagement to combat stigmatization and build a culture of inclusivity (Ünlüer et al., 2023).

Table 1

Summary of Studies on Parental Perceptions of Inclusive Education (2020–2025)

Authors (Year)	Scope / Focus	Design & Data Collection	Sample	Education Level	Key Findings
Oduncu, Oduncu, & Deniz (2023)	Children with special needs (LD, ID, hearing/visual impairment, autism, ADHD, physical disability)	Descriptive; semi-structured interviews	N = 20 parents	Ages 7–10	socialization, peer adaptation, empathy, tolerance, and friendships; protection, acceptance; specialized programs; need for monitoring and stakeholder collaboration.
Unluer, Yuksel, & Aydin (2023)	Disadvantaged students / different learners	Descriptive; semi-structured interviews	N = 36 parents (with training on inclusion)	Not specified	peer teaching, individual programs, and fairness; helpful, loving, patient teachers; bullying, language difficulties, low achievement; need for teacher training, individualized tasks, awareness raising.
Buldu, Ozer, & Caliskan (2021)	Special needs in pre-school	Review of 10 studies (2000– 2019)	–	Pre-school	importance of school safety; teacher characteristics and quality; socialization; lack of family services and guidance; financial difficulties and weak community support.
Yazıcıoğlu & Sumer Dodur (2025)	Parents of children with intellectual disabilities	Survey	N = 255 parents	Mixed K–12	moderate perceptions of teacher knowledge, guidance, and educational arrangements; school-level differences favoring primary schools.
Ozturk-Serter, Simsek, Yurdakul, & Butun Ayhan (2023)	Parents of children with special needs	Descriptive; semi-structured interviews	N = 15 parents	Primary	teacher kindness and interest, teacher self-development; exclusion, ridicule, and peer disrespect; children`s unwillingness to attend school, lack of homework completion; financial stress; inadequate materials and absence of staff.
Kilinc (2022)	Equity in access and outcomes	Focus groups; semi-structured interviews	N = 14 parents	K–12	inclusion replaced by special education; socialization; lack of inclusive teachers, training, resources, and programs.
Karacan & Martineliene (2023)	Disadvantaged children (disabilities, refugees, low SES, orphans, employed, gifted)	Descriptive; semi-structured interviews	N = 15 parents	Not specified	individualized instruction, counseling, and teacher leadership; shared responsibility across teachers, school leaders, and parents; diversity in learning environments; parental roles; institutional arrangements.
Sakiz, Ekinci, & Bas (2020)	Migrant/refugee children	Descriptive; semi-structured interviews	N = 43 parents	Secondary	non-inclusive school culture, micro-aggressions, curricular neglect of language/religion, lack of extracurricular participation; alienation, low self-worth; no policy for minority inclusion and lack of voice.

)

Conclusions, Discussion, and Recommendations

A synthesis of findings reveals a potential tension between the ideals and realities of inclusive education. Parents mainly see inclusive education as a way to promote social cohesion, empathy, and fair educational opportunities(Oduncu et al., 2023; Ünlüer et al., 2023; Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). However, in practice, it remains underfunded, inconsistently implemented, and susceptible to prejudice (Melekoglu et al., 2009; Şenel, 1998). In this context, inclusion is not just about placing atypical children in the same classroom as typical children. Instead, it requires systemic coordination of well-trained teachers, supportive leadership, involved parents, and policies that recognize the full range of diversity (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2020).

In this review, it was identified that inclusive education was often replaced with special education and segregation, undermining the very principle of inclusion, as Kilinc (2022) previously emphasized. This finding suggests that the rhetoric of inclusion may risk masking exclusionary practices, which highlights the need for schools, teachers, support systems, and other stakeholders to critically examine how inclusion is conceptualized and enacted in daily practice (Karacan & Martinelienė, 2023; Ozturk Serter et al., 2023). Given Türkiye's high immigration levels and the integration of children from diverse ethnic and cultural backgrounds into the education system, it is crucial to ensure that inclusive education is implemented in a comprehensive and balanced manner (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021; Karaagac et al., 2022; Sakız et al., 2020). A narrow or one-sided understanding of inclusion risks overlooking broader systemic issues and may lead to the persistence of hidden inequalities (Yazicioglu, 2020).

Moreover, the scope of the studies varies and uniquely, some studies highlight structural contrasts as primary schools were seen as more inclusive than secondary schools (Yazicioğlu & Sümer Dodur, 2025). These insights suggest that inclusive education weakens at higher levels of schooling and is vulnerable to systemic retreat. This divergence points to the importance of contextual and school-level factors, as inclusivity may not be experienced homogenously across educational settings. Therefore, focused interventions that address both structural issues and attitudinal barriers are needed to promote inclusive practices at the secondary, high-school, or even at college levels (Yenen & Gültekin, 2024).

The design of the studies also suggests that parents are often limited to communication roles; however, they are not given genuine opportunities to participate in decision-making where they could take responsible actions toward inclusive practices (Ekinci-Vural, 2021; Ünlüer et al., 2023). Given that parents are the primary stakeholders with deep knowledge of their children and their needs, it is crucial that they are kept informed at every stage and actively involved in decision-making (Epstein, 2019; Henderson & Mapp, 2002). Such engagement is particularly important for the successful implementation of inclusive education and for addressing systemic challenges. When parents are excluded from decision-making, the spirit of partnership is undermined, reducing them to passive recipients rather than co-creators of inclusive education (Hakyemez, 2015; Spann et al., 2003).

References

Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies - AESA*, *55*(1), 46–71. https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454

Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, *5*(1), 48–71.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools Tony Booth and Mel Ainscow editing and production for CSIE Mark Vaughan Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.

Bukhary, M. (2021). Systematic Review of the Literature on Parents' Perceptions toward Collaboration with Professionals in Early Childhood Special Education. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities (IJRRSSH)*, *8*(3), 32–42. www.paperpublications.org

UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, *31*(4), 509–532. https://doi.org/10.1080/01411920500148713

Ekinci-Vural, D. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, *9*(1), 60–68. https://doi.org/10.30918/AERJ.91.20.208

EPPI-Centre. (2007). *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=65

Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge.

Gough, D. , O. S. , T. J. (2017). An introduction to systematic reviews (2nd ed.). *SAGE Publications*.

Green, S. E. (2007). "We're tired, not sad": Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science and Medicine*, *64*(1), 150–163. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.025

Gülay, A., Cumalı, E., & Cumalı, D. (2024). Experiences of Parents of Children with Special Needs in the Process of Receiving Reports from Guidance and Research Centers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *11*(3), 337–353. https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.3.638

Hakyemez, S. (2015). Turkish early childhood educators on parental involvement. *European Educational Research Journal*, *14*(1), 100–112. https://doi.org/10.1177/1474904114565152

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. www.sedl.org

İletişim Başkanlığı. (2022, March 24). *Milli Eğitim Bakanlığı işitme engelli öğrenciler için dijital eğitim platformu kurdu* . Https://Www.Iletisim.Gov.Tr/Turkce/Yerel_basin/Detay/Milli-Egitim-Bakanligi-Isitme-Engelli-Ogrenciler-Icin-Dijital-Egitim-Platformu-Kurdu.

Karaagac, D., Bilecen, B., & Veenstra, R. (2022). Understanding Syrian parents' educational involvement in their children's primary education in Turkey. *International Journal of Educational Research Open*, *3*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100184

Kilinc, S. (2022). Mothers of children without disabilities' conceptions of inclusive education: unveiling an exclusionary education system privileging normality and ableism. *Disability and Society*, *37*(10), 1678–1702. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1888281

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care

interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, *62*(10), e1–e34. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006

McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, *50*(3), 223–238. https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1440541

Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(3), 287–298. https://doi.org/10.1080/13603110701747769

Ministry Of National Education. (n.d.). *turkey_education_vision_2023*.

Ministry of National Education. (2018, July 7). *Regulation on Special Education Services*. Https://Www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5.

Ministry of National Education. (2020). *Inclusive Early Childhood Education for Children with Disabilities*. Eğitimde Birlikteyiz. . https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/

Ministry of National Education. (2022). *Inclusive Education Teacher Training Module – Teacher Training Project.* Directorate of Research, Development and Projects. . https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitimogretmen-egitimi-moduluprojesi/icerik/1001

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. In *Open Medicine* (Vol. 3, Issue 2).

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(1). https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and Without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, *24*(4), 266–286. https://doi.org/10.1177/105381510102400403

Şenel, H. G. (1998). Special education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *13*(3), 254–261. https://doi.org/10.1080/0885625980130304

Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742

Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*(4), 228–237. https://doi.org/10.1177/10883576030180040401

Salend, S. J. (2016). Creating Inclusive Classrooms Effective, Differentiated, and Reflective Practices. In *Pearson Education*. Pearson Education.

Šukys, S., Dumčienė, A., & Lapėnienė, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *43*(2), 327–338. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327

Ummah, U. S., Tahar, M. M., Yasin, M. H. bin M., & Narmaditya, B. S. (2022). Parents, Teachers, Special Teachers, and School Principals: Which one Matter in Driving the Success of Inclusive School in Indonesia? *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, *12*(4), 321–327. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.33

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

UNICEF. (2017). *Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

UNICEF. (2019, September). *Project on inclusive early childhood education for children with disabilities starts in 90 schools. .* https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/project-inclusive-early-childhood-education-children-disabilities-starts-90-schools

Vidal, Q. (2020). *Turkey: Özelim Eğitimdeyim (I am special, I am in education) Education continuity during the Coronavirus crisis*. https://www.meb.gov.tr/ozel-cocuklara-ozel-ilgi-gosteren-mobil-

Yazicioglu, T. (2020). An Analysis of the National Legislation in Terms of Inclusive Education in Turkey. *The European Journal of Educational Sciences*, *07*(02). https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a4

Yazicioğlu, T., & Sümer Dodur, H. M. (2025). Exploring parental experiences in inclusive education for children with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, *71*(5), 714–724. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2280861

Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *7*(2), 162–182. https://doi.org/10.70325/eyyad.1537170

Öğretmenlerin “Eğitim Programına” Yönelik Algıları: Bir Metafor Çalışması

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fsadik@cu.edu.tr
0000-0002-6565-5679

Özet

Öğretmenlerin eğitim programı” kavramına ilişkin algılarını metafor aracılığıyla inceleyen bu araştırma olgubilim deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin tezsiz yüksek lisans programına kayıt yaptırmış, farklı eğitim kademelerinde görev yapan toplam 57 öğretmen katılmıştır. Veriler 2024-25 öğretim yılı güz dönemi, ilk ders saatinde toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmış, öğretmenlerden “Bana göre eğitim programı…… gibidir.” Çünkü; “……” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Belli bir metafor olmakla birlikte sunulan gerekçenin eğitim programı kavramını açıklamaya katkı sağlamadığı dört form analiz dışı bırakılmış, veri analizleri 53 öğretmenin verileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler 41 somut, dokuz soyut olmak üzere birbirinden farklı toplam 50 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 45’ i olumlu, beşi olumsuzdur. Üretilen metaforlar kaynağını çoğunlukla araç-gereç, eylem ve doğadan almış, bunu sırasıyla yapı/mekan, insan ve yiyecek izlemiştir. Üretilen metaforlar çoğunlukla eğitim programının özellikleri (sistemsel bir bütün ve çok boyutlu bir yapı) ve işlevleriyle ilgili olmuştur (eğitime yön verme, verimi arttırma vb.). Programın eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için vazgeçilmez olduğunu vurgulayan öğretmenler bunun için programın uygulanabilir, esnek, dinamik ve temellerinin sağlam olması gerektiği belirtmişlerdir. Sınırlı sayıda da olsa geliştirilen olumsuz metaforlarda ise (girdap, inşaat, fabrika vb.) eğitim programının tek tip ürün oluşturma, sonucu hemen görmeyi isteme, çok fazla ve kontrol edilemeyen girdiler nedeniyle sorunlu uygulamalar ifade edilmiştir.
Anahtar sözcükler: Eğitim, program, öğretmen, metafor

Abstract

This research, which examines teachers' perceptions of the concept of "curriculum" through metaphor, is a qualitative study with a phenomenological design. A total of 57 teachers working at different levels of education enrolled in a non-thesis master's program at a state university participated in the study. Data were collected in the first lesson of the fall semester of the 2024-25 academic year, in a classroom setting. A researcher-developed survey was used as the data collection tool, and teachers were asked to complete the sentence, "In my opinion, the curriculum is like……" because "……." Teachers' perceptions of the concept of curriculum were analyzed using content analysis. Four forms, which were considered metaphors but did not contribute to the understanding of the curriculum concept, were excluded from the analysis. Data analysis was conducted on data from 53 teachers. As a result of the study, the teachers produced a total of 50 different metaphors: 41 concrete and nine abstract. Of these, 45 were positive and five were negative. The sources of the metaphors were mostly tools- equipment, action/process, and nature, followed by structure /space, people, and food. The metaphors produced were mostly related to the main characteristics of the curriculum (a systemic whole and a multidimensional structure) and its functions (directing education, increasing efficiency, etc.). Teachers emphasized that the curriculum is essential for the education system to achieve its objectives, stating that this requires it to be applicable, flexible, dynamic, and have a solid foundation. The negative metaphors (vortex, construction, factory, etc.), albeit limited in number, described the curriculum's tendency to create a uniform product, the desire to see immediate results, and problematic practices due to excessive and uncontrollable inputs.
Keywords: Education, curriculum, teacher, metaphor

Giriş

Eğitimde nitelik arayışı birçok ülke için stratejik bir öneme sahiptir ve devlet politikalarının bir parçasıdır. Bu politikaların uygulanmasında okullarda yürütülen ve eğitimin en temel unsuru olan eğitim programlarından yararlanılmaktadır (Güzel ve Karadağ, 2013). Bir diğer ifadeyle eğitim programı, basit anlamda bir öğretim konuları koleksiyonu olmaktan öte olup, gelecekte arzu edilen toplum için eğitimin ne, neden ve nasıl olduğuna dair politik ve toplumsal bir anlaşmayı yansıtmaktadır (Tedesco, Opertti ve Amadio, 2014). Bu nedenle eğitim programları eğitimin kalbi olarak nitelendirilmekte, eğitim programlarının niteliğine değinmeden, eğitimde niteliğinin tartışılmasının mümkün olmayacağının altı çizilmektedir (Null, 2011). Eğitimde nitelik, bu amaçla hazırlanan ve uygulanan eğitim programları ile mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda günümüzde eğitim programlarının bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde sistematik şekilde güncellendiği ve bazen tamamen değiştirildiği görülmektedir (Kilpatrick,2009).

Bununla birlikte programları yenilemek programın mutlaka uygulanacağı anlamına gelmemektedir (Fullan ve Stiegelbauer, 1991). Çünkü eğitim programı öğretmenlere öğrenme çıktılarını, öğretilecek konuları, öğretime dair genel yaklaşımları, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme-değerlendirme süreçlerini ve kendilerinden beklenen rolleri sunsa da programı öğrenme ortamı ve öğrencilerle etkileşime sokan öğretmenlerdir. Eğitim programlarının uygulanmasıyla ilgili kilit role sahip olan öğretmenler programın tavsiyelerini ve gerekliliklerini yerine getirmeye çalışırken öğrencilere uygun öğrenme ortamının ve içeriğinin oluşturulması gibi bağlamsal faktörleri yeniden değerlendirmek ve birçok yeni karar almak durumunda kalmaktadır (Mandukwini, 2016). Dolayısıyla eğitim programının uygulanması temelde, öğretmenlerin değerlendirmelerini ve kararlarını içermekte, öğretmenler eğitim programını kendi bağlamlarında, kendi öğrencilerine göre anlamakta ve gerçekleştirmektedir (Stabback, 2016). Bu durum yazılı eğitim program ile uygulamadaki eğitim programı arasında farklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklar öğretmenlerin niteliklerine, öğrencilerin, sınıfın, okulun özelliklerine ve hatta öğretmenlerin öğrenciler için neyin önemli olduğuna dair kişisel tercihlerine göre değişebilmektedir (Cuban, 1992). Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsizce aldıkları kararlarla yazılı programın bazı kısımlarını atladıkları (Kelley, 2009), programı daha çok teorik bir metin olarak gördükleri (Ornstein ve Hunkins, 2017), programı anlamadıkları (Sural ve Dedebali, 2018), görmezden geldikleri (Taylor, 2010), programı kullanmaya niyetli olmadıkları veya nasıl kullanacaklarını bilmediklerini saptayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Marsh, 2009; Potera ve Shala, 2019).

Eğitim programının potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması, öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları ve onunla nasıl etkileşim kurduklarına bağlıdır (Taylor, 2010). Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin ilgili algıları hizmet öncesi eğitimleri sırasında şekillenmeye başlamakta, öğretmen olduklarında çalıştıkları alanın programıyla olan etkileşimleri/deneyimleri ile bu algı şekillenmeye devam etmektedir (Gültekin, 2013). Algıların tutumlara, tutumların davranışlara yön verme gücü dikkate alındığında eğitim programının öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığına ilişkin elde edilecek bilgiler, programın nasıl uygulanacağına/ uygulandığına ilişkin ipuçları vermesi açısından gerekli ve önemlidir. Yetiştirdikleri çocuklar ve gençler aracılığıyla toplumu etkileme gücü olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programını nasıl algıladıklarını bilme, onların davranış biçimlerini anlama ve doğru yönlendirme açısından çok değerlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının programa ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla birçok çalışma yapıldığı görülmüş (Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2013; Şahin ve Kumral, 2013; Özdemir, 2012; Yıldız, Özen ve Yıldız, 2018), ancak sistemde görev yapan öğretmenlerle yapılan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Avcı, 2021; Çırak Kurt,

2017; Duman ve Sargın, 2019). Bu gerekçelerle öğretmenlerin eğitim programı" kavramına ilişkin algılarını metafor yoluyla inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Benzetmeler/mecazlar yoluyla olayların meydana gelişi ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden güçlü zihinsel araçlardan biri olan metaforlar iki şey arasında karşılaştırma yapabilme, benzerliklerine dikkat çekme ya da bir şeyi bir başka şeyin yerine koyarak açıklama fırsatı verir (Saban, 2004). Morgan' a (1998) göre metaforlar bir olgunun değişik yönlerini göstermekte ve farklı niteliklerini ortaya koyabilmektedir. Deneyimler yoluyla açıklanan, somut kavramlarla yeniden yapılanan metaforlar bir olgunun gözden kaçan durumların aydınlatılmasını sağlar. Gerçeğin resmini verdikleri gibi birey ve toplumun da bilinçaltını yansıtırlar (Taylor, 1984) Dolayısıyla araştırmanın metaforlar aracılığıyla yapılma nedeni metaforların kişinin öznel dünyasında düşündüklerini dışarıya daha rahat yansıtabilmesine fırsat vermesi, gerçeği süzerek basit bir şekilde tanımlamasıdır. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1- Öğretmenler eğitim programını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2- Öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" araştırmasıdır. Olgubilim araştırmaları yaşanmış deneyimlerle ilgilenen ve bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalardır (Merriam, 2013). Bir diğer ifadeyle olgubilim, bireylerin deneyimleri/olanlar ile anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireylerin deneyimlerindeki ortak noktaları incelemek için uygun bir nitel araştırma desenidir. Bu araştırmada incelenen olgu, eğitimle ilgili birçok kavramı içinde barındıran ve şemsiye bir kavram olan "eğitim programı" dır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-25 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin tezsiz yüksek lisans programına kayıt yaptırmış olan 57 öğretmen oluşturmuş, analizler 53 öğretmenin verileri üzerinde yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 24' ü kadın, 29' u erkek olup, 22' si bekar 31' i evlidir. Öğretmenlerin çoğunluğu (44 öğretmen) eğitim fakültesi mezunudur. Katılımcıların 10' u okulöncesi eğitim kurumlarında, 11' i ilkokullarda, 23' ü ortaokullarda, sekizi liselerde ve bir öğretmen de hizmet içi eğitim merkezinde kadrolu öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılları ise 29 öğretmen 0-10 yıl, 20 öğretmen 11-20 yıl ve dört öğretmen 21 ve üzerinde yıl şeklindedir.

Katılımcıların eğitim programına ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu bir anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerini almaya yönelik beş kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise "Bana göre eğitim programı…… gibidir." Çünkü; "……" cümlesi verilerek öğretmenlerden bu cümleyi tamamlayarak bir metafor geliştirmeleri istenmiştir. Uygulama öğretim yılının ilk ders saatinde yapılmış, anket araştırmacı tarafından sınıfta bulunan tüm öğretmenlere dağıtılmıştır. Katılımcıların tamamı gönüllü olarak çalışmaya katılmış, uygulama 15-20 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Öncelikle öğretmenlerin metaforları ve gerekçeleri bilgisayarda Word ortamına aktarılarak ham veri metni elde edilmiştir. Sonrasında ilk okuma yapılmış ve belli bir metafor olmakla birlikte sunulan gerekçenin eğitim programı kavramını açıklamaya katkı sağlamadığı dört form analiz dışı bırakılmıştır. Üçüncü aşamada satır satır okuma yapma, kodlama, temaların oluşturulması ve tablolaştırma aşamalarından oluşan içerik analizine

geçilmiştir. Bu aşamada kodlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla ikinci kodlayıcı sürece katılmış, ayrı ayrı kodlamalar sonrasında kodlayıcırlar arasındaki uyum % 84 hesaplanmıştır. İki kodlayıcının hemfikir olmadığı kodlar üzerinde kodun ne olacağına iki kodlayıcı birlikte tartışarak karar vermiştir. Kategorilerin oluşturulmasında ilgili alanyazın göz önünde bulundurulmuştur. Bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden sık sık örnek alıntılara yer verilmiş, görüş belirten katılımcı örneğin 29KO (29. katılımcı ortaokulda görev yapan kadın öğretmen) 2EOÖ (ikinci katılımcı okulöncesi eğitimde görev yapan erkek) vb. kodlarla gösterilmiştir.

Bulgular

Eğitim Programı Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar

Araştırma sonucunda 53 katılımcı "eğitim programı" kavramına yönelik 41 somut, 9 soyut olmak üzere toplam 50 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 45'i olumlu, beşi olumsuzdur. Üretilen metaforlar kaynağına göre sekiz kavramsal tema/kategori altında toplanmış, bu kategoriler ve altında yer alan metaforlar Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Metaforların kaynağına göre kategoriler halinde gösterimi

Kategoriler	Metaforlar	N
Materyal/araç-gereç	Pusula, diyet listesi, 3 bacaklı sac, oyun hamuru, ham seramik hamuru, bir tabure, matruşka, ayakkabı, ayna, eksik parçası olan puzzle, lego, yemek tarifi, yap-boz, yol haritası, geminin yelkeni, zeka küpü	16
Eylem/süre.	Bir tohumun yetiştirilmesi, büyümeye çalışan bir çocuğun hayatı, metropol inşa etme, çocuk büyütme, pasta yapmak, origami, hayatın kendisi, yaşamın ta kendisi, dinamik bir süreç, zihindeki şemalar	10
Doğa/coğrafya	Bahçe, ağaç olacak fidan, bitki serası, girdap, kutup yıldızı, ağaç, orman, okyanus	8
Yapı/mekân	Fabrika (f:2) Bina, evin direkleri, aile, Fenerbahçe, bir cihazın yazılım programı	7
Birey/insan	Çocuk, yeni doğmuş bebek, insan, işini iyi yapmaya çalışan bir eğitimci	4
Yiyecek	Yemek (f:2), kek, güzel bir yemek	4
Hayvan	Bukalemun (f.2), kaplumbağa	3
Organ	Vücudun şah damarı	1

Tablo 1 incelendiğinde "eğitim programı" kavramıyla ilgili üretilen metaforların esinlenilen kaynak açısından çoğunlukla materyal/araç-gereç (f:16), eylem/süreç (f:10), doğa/coğrafya (f:8) ve yapı/mekan (f:7) kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Diğer kategorilerde ise eğitim programı birey/insan (f:4), yiyecek-içecek (f:4), hayvan (f:3) ve insan vücudundaki bir organla (f:1) ilişkilendirilmiştir.

Metaforların Gerekçelerine Göre Kavramsal Kategorileri

Katılımcıların ürettikleri 45 olumlu metafor gerekçelerine yönelik yapılan açıklamalar doğrultusunda; sistemsel bir bütün, vazgeçilmez bir olgu, çok boyutlu bir yapı, kılavuz/rehber, emek/çaba gerektiren bir olgu, esnek bir yapı, kapsayıcı ve değişime açık bir olgu olmak üzere sekiz kategori altında toplanmıştır. Tablo 2, metaforların gerekçelerine göre kavramsal kategorilerini göstermektedir.

Tablo 2

Olumlu metaforların geliştirilme gerekçelerine göre kavramsal kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	N
Sistemsel bir bütün	Fabrika (2), yemek, insan, büyümeye çalışan bir çocuğun hayatı, girdap, hayatın kendisi, kek, origami, bina	10
Vazgeçilmez/gerekli bir olgu	Geminin yelkeni, bir tabure, evin direkleri, vücudun şah damarı, bir cihazın yazılım programı, yaşamın ta kendisi, ayna, kaplumbağa, zeka küpü	9
Çok boyutlu bir yapı	Diyet listesi, güzel bir yemek, eksik parçası olan puzzle, lego, yap-boz, bir tohumun yetiştirilmesi, metropol inşa etme, Fenerbahçe	8
Kılavuz /rehber	Pusula, kutup yıldızı, işini iyi yapmaya çalışan bir eğitimci, yol haritası, yemek tarifi, pasta yapmak	6
Emek/çaba gerektiren bir olgu	Bahçe, ağaç olacak fidan, yemek, 3 bacaklı sac, çocuk, bitki serası	6
Esnek bir yapı	Bukalemun (2), 0yun hamuru, ayakkabı, ham seramik hamuru, zihindeki şemalar	6
Kapsayıcı	Matruşka, ağaç, orman, aile, okyanus	5
Değişime açık bir olgu	Yeni doğmuş bir bebek, çocuk büyütmek, dinamik bir süreç	3

Tablo 2 incelendiğinde üretilen metaforların eğitime benzetilme nedenleriyle ilgili açıklamalar doğrultusunda çoğunlukla sistemsel bir bütün, vazgeçilmezlik/gerekli bir olgu ve çok boyutlu bir yapı kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ifadelerinden alıntı örnekleriyle birlikte tüm kategoriler detaylı olarak açıklanmıştır.

Sistemsel bir bütün kategorisi altında yer alan metaforları geliştiren öğretmenler gerekçelerinde eğitim programının düzenli işleyen bir sistem olduğunu belirtmişler, genellikle sistemin girdi-işlem/süreç-ürün öğelerine dayalı açıklamalar yapmışlardır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar verilmiştir.

> *Fabrika gibi. Bünyesine aldığı her ürünü birbirinden farklı da olsa işleyerek, törpüleyerek, paketleyerek topluma daha faydalı olacak şekle dönüştürür. Öğrenciler okula henüz ham bir şekilde girer ve eğitim programları öğrencileri işleyerek dönüştürür.(29KO)*
>
> *Kek gibidir. Ana malzemeleri bellidir. İçine eklediklerimizle zenginleştiririz. Bulunduğu ortama göre amacına ulaşır, lezzet kazanır. Ana malzememiz eğitimde çocuktur. Çocuğun yetiştiği aile ortamı, çevre ve yaşantıları, aldığı eğitim ve öğretim birbirini etkileyen unsurlardır. (33KO)*
>
> *Eğitim programı insan gibidir. İnsan doğar, yaşar ve ölür. Doğduğu andan itibaren aldığı bilgilerle, tecrübelerle, yaşantılarıyla şekillenmeye başlar. Buna süreç diyebiliriz. Sonra aldığı girdiler(bilgiler) ve yaşadığı süreçler sonrasında iyi ya da kötü olarak şekillenir. Bu son duruma da "çıktı" diyebiliriz. Eğitim programı da oluştuktan sonra "doğmuş" olur. Uygulandığı süre zarfında yaşamış, gelişmiş olur. Program başarısına, uygulanabilirliğine göre iyi ya da kötü olarak yaşamını tamamlar.(3KO)*

Eğitim programını eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için vazgeçilmez/gerekli bir olgu olarak algılayan öğretmenler gerekçelerinde eğitim programı olmadığı takdirde eğitim öğretim işlerinin aksayacağını belirtmişler, eğitim programının hedefe ulaşmak için yapılması planlanan, yapılacak olan tüm faaliyetleri içerdiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin açıklamalarından üç örnek alıntı şöyledir:

Eğitim programı vücudun şahdamarı gibi. Eğitim programı olmazsa, eğitim amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirilecek olan tüm yaşantıların tümüdür. Olmazsa nasıl insan vücudu sekteye uğruyorsa eğitim programı olmazsa da amaçların gerçekleşmesi için gerekenler sekteye uğrar.(15KO)
Bir cihazın yazılım programı gibi. Bir programın olmaması durumunda cihaz çalışamaz. Eğitimde böyledir bir amacı ve sistemi olmazsa eğitim diye bir şey olmaz, gerçekleşemez… her bir fonksiyon programın varlığı ile gerçekleşir.(18KOÖ)
Geminin yelkeni gibidir. Çünkü belirli bir plan ve program sayesinde ulaşılması gereken yere en kısa ve en hızlı şekilde ulaşılmasını sağlar.(2EOÖ)

Çok boyutlu bir yapı kategorisi altında yer alan toplam sekiz metaforu geliştiren öğretmenler yaptıkları açıklamalarda gerekçe olarak programın birçok parçadan/özellikten oluşan bir yapı olduğunu, her bir parçanın diğer parçalarla anlamlı bir ilişkisi olduğunu, parçalardan herhangi birinde olası bir problemin diğer parçaları da etkileyeceğini ve ortaya çıkan ürünün kalitesinin düşeceğini dile getirmişlerdir. Örneğin eğitim programını legoya bir benzeten bir öğretmen (24Eİ)"*eğitim programı lego gibidir. Çeşitli kazanımlardan (parçalardan) oluşur. Elimizdeki bu parçalardan anlamlı ve birbiriyle bağlantılı bir bütün elde ederiz. Eğer elimizdeki parçaları doğru kullanmazsak ya da bilinçsiz kullanırsak nihayetinde hiçbir şeye benzemeyen ve anlamsız yapılar oluşturabiliriz*" şeklinde açıklama yapmış, bir diğer öğretmen (20EO) ise eğitim programını güzel bir yemeğe benzeterek gerekçesini "*Güzel bir yemek gibidir. İyi bir program iyi bir yemek tarifindeki gibi eksiksiz bir malzeme ve oranı kadar konulduğunda güzel, enfes bir yemek ortaya çıkar. Eğitim programı öyle tam ve yeteri kadar olmalı*" sözleriyle belirtmiştir. Eğitim programı algısını diyet listesi metaforuyla açıklayan bir başka öğretmen (10KL)ise açıklamasında " *diyet listesi gibi çünkü belirli bir hedefe yönelik kazanımlar, uygulamanın amaçlarının gerçekleşmesine dönük faaliyetleri içerir, süreç içerisinde güncellenir, hedefe yönelik değiştirilebilir ve kazanımlar elde edilir*" sözleriyle programın yapısal boyutlarını, aralarındaki ilişkileri ve gerektiğinde bu ilişkilerin gözden geçirildiğini vurgulamıştır.

Kılavuz/rehber kategorisi altında yer alan pusula, kutup yıldızı, işini iyi yapmaya çalışan bir eğitimci, yol haritası, yemek tarifi, pasta yapmak metaforlarında sunulan gerekçelerde ise öğretmenler eğitim programının neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağına ışık tuttuğunu, yol gösterdiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğretmenlerin açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Pusula gibidir. Öğrencilerle çıkılan bilinmez bir yolda bize gerekli olan yolu ve yöntemi göstererek doğru yola çıkmamıza yardımcı olur (3EL)
Yol haritası gibidir. Eğitim içerisindeki her birey (öğrenci, öğretmen)bir yolculuk içerisindedir. Eğitim programı bu yolculukta bizlere kılavuz olan, neyi nasıl ve ne şekilde yapacağımızın sınırlarını çizen bir yol haritasıdır. 28(Kİ)
Eğitim programı kutup yıldızı gibidir. Öğrencilerle birlikte çıkılan bilinmez bir yolda bize gerekli olan yolu ve yöntemi göstererek doğru yola çıkmamıza yardımcı olur (8Kİ)

Eğitim programıyla ilgili ürettikleri metaforlar "emek/çaba gerektiren bir olgu" kategorisi altında toplanan öğretmenler gerekçe olarak eğitimin başarıya ulaşabilmesi, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için programa uygun ortam, programa karşı bir ilgi, uygulama sırasında sabır ve daha iyiye ulaşmak için sürekli çaba gösterilmesi gerektiği üzerinde durmuşladır. Örneğin eğitim programını ağaç olacak bir fidana benzeten öğretmen (8EL) açıklamasında " *eğitim programı ağaç olacak fidan gibidir. Fidanın ağaç olması için gerekli toprak, iklim türü gibi uygun şartların sağlanması gereklidir. Fidanın iyi bir ağaç olabilmesi için daha sonra uygun zamanda budama yapılıp, uygun zirai ilaçlama yapılmalıdır.*

En sonunda meyve verip kendi tohumlarını oluşturması sağlanır" uygun şartlar/koşullar; bir diğer öğretmen (7EO) ise bahçe metaforuyla "*eğitim programı bahçe gibidir. Gelişmesi için uygun ortam gereklidir. Düzenli olarak sulama, gübreleme ve bakım yapılan bahçe büyür ve gelişir. Eğitim programı da öyledir ne kadar uygun ortam olursa ve iyi bakılırsa daha iyi hale gelir"* uygun koşulların sağlanması, bahçeye sürekli ilgi ve bakım gösterilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aşağıda diğer öğretmenlerin görüşlerinden iki örnek alıntı verilmiştir:

> *Yemek gibidir. Eğitim programına da ne kadar emek verilirse ne kadar üzerinde çalışılırsa o kadar verimli olacak bir unsurdur. Yemek ise hem verilen emek hem de kullanılan malzemelerin doğru ve yerinde kullanılmasıyla kendini belli edebilecek bir unsudur. Eğitim programını etkileyen tek bir unsur yoktur, öğretmen, öğrenci vb. gibi etkenlerin doğru ve yerinde değerlendirilmesiyle ancak eğitim programı amacına ulaşır. (9KOÖ)*
>
> *Eğitim programı çocuk gibidir. "Ağaç yaşken eğilir" sözünden de hareketle doğru zamanda yapılan beslemeler, kazanımlar çocuğun gelişiminde kilit noktadır. Deneyimsel süreçte zamanında verilen geri beslemeler ve iyileştirmeler çocuğu olumlu yönde geliştirir (1KO)*

Esnek bir yapı kategorisinde toplanan altı metaforu geliştiren öğretmenlerin sundukları gerekçeler incelendiğinde eğitim programının durum/ şartlara göre şekil alan/alması gereken, hayata ve farklılıklara uygum sağlayan/sağlaması gereken bir olgu olduğu/olması gerektiği yönünde hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler aşağıda verilmiştir:

> *Bukalemun gibidir. İstenilen yöne ve ihtiyaçlara göre yön değiştirebilir. İhtiyaçlara cevap vermelidir. Eğer eğitim programı amacına ulaşmak istiyorsa en doğru cevap bukalemun gibi olmalıdır. Bulunduğu alanın ihtiyaçlarına amacına rengine göre renk değiştirebilmelidir.(19KO)*
>
> *Ayakkabı gibidir. Ayakkabı her bireyin kişilik özelliklerine hitap edebilmelidir. Yapılan aktivite ya da etkinliğe göre esnek yapıya (esnetilebilir yapıda) ya da sıkı hale getirilebilmelidir. Sportif kişilere göre bir snaker, beyaz yakalılara göre kundura olabilir. Eğitim programı da yeri geldiğinde daha işlevsel bir programla (ayakkabı) değiştirebilir olmalıdır. (13EO)*
>
> *Eğitim programı ham seramik hamuru gibidir. Bu hamuru programlayan kişiler kemdi hayata bakış açılarını birikimlerini, yaşanmışlıklarını ve almış oldukları eğitimlerin etkisiyle belli bir form/şekil veriyorlar. Sonra bu hamuru bir sınıf öğretmeni olarak bana veriyorlar. Ben de benim değerlerim, bakışım doğrultusunda şekillendirmeye başlıyorum. Sanatçı gibi de işleyebiliyorum, standart bir şekilde de.(4Kİ)*

Kapsayıcılık kategorisi altında yer alan beş metaforun (Matruşka, ağaç, orman, aile, okyanus) gerekçesi eğitim programının hayatın ve bireyin gelişiminin her yönüyle ilgili olduğu/olması gerektiği şeklinde açıklanmıştır. Örneğin bir öğretmen (23EO) bu konudaki görüşünü " *eğitim programı ağaç gibi. Ağacın kökleri gibi programın temeli derinlere inmeli ve sağlam olmalıdır. Kültürel damardan beslenmelidir. Yaprakları ise toplumu yenilemeli (fotosentez gibi, birlik ve beraberliği getirmelidir. Ağacın yaprakları tamamlayıcıdır, bütünseldir"* sözleriyle açıklarken diğer iki öğretmen görüşlerini; "*eğitim programı orman gibidir. Ormanda çeşitli bitkiler, hayvanlar, kayalar vardır. Eğitim programı da içinde birçok şey barındırır. Birbirinden farklı bir sürü element. Ormanın içinde barındırdığı gibi* (25KOÖ) ve "*eğitim programı aile gibidir. Birden fazla bileşeni bir arada bulundurur. Her bileşen bireyin yetişmesine katkı sağlar (olumlu-olumsuz). Bireyin benlik bütünlüğüne, kişilik gelişimine katkı sağlar. Ebeveyn ne kadar önemliyse bir eğitimcinin bakış açısı tutumu bireyin gelişimi için önemlidir* (16KOÖ)" sözleriyle belirtmişlerdir. Değişime açık bir olgu kategorisinde yer alan üç metaforda gerekçe

olarak eğitim programı kategorisinde ise eğitim programının çağın gereklerine ve koşullara göre sürekli olarak kendini yenilediği/yenilemek zorunda olduğu vurgulanmıştır. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlar ve gerekçelerinden alıntı örnekleri verilmişti:

> *Yeni doğmuş bebek gibidir. Sürekli gelişir, geliştikçe çeşitlenir, zamanla çevresel etkilerle değişir, yeni alanlara evrilir, durağan değildir. Sürekli büyümek, zenginleşmek, çağa uygun hale gelmeye ihtiyaç duyar. (18Kİ)*
> *Çocuk büyütmek gibi. En iyi şekilde olması, en iyi duruma gelmesi için planlar yaparız. Fakat sürece göre, çocuğun durumuna göre etkilendiği çevreye göre çocuğumuzu büyütme sürecini güncelleriz. Bazen eksik yaparız bazen fazla uygulamalar yaparız, sonuç olarak elde ettiğimiz ürün, kendi çabalarımız olduğu için kabullenir, memnun kalırız. (20EO)*

Beş olumsuz metaforda (girdap, fabrika, eksik parçası olan puzzle, Fenerbahçe, yaşamın kendisi) sunulan gerekçeler ise eğitim programıyla tek tip insan yetiştirmenin amaçlanması, programın uygulanmasındaki problemler, paydaşların program hazırlanma sürecinde yer almaması, programın sürekli değişmesi/değiştirilmesi olmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

> *Eğitim programı fabrika gibi. Hammadde öğrencidir. Üretim süreci öğrenme sürecidir. Makine ve ekipmanlar ise eğitim materyalleri ve öğretmendir. Ürün kalitesi öğrencinin başarısı olarak görülür. Tıpkı fabrikadaki gibi tek tip bir ürün oluşturulur. Tek tip öğrenci vardır. (17EO)*
> *Eksik parçası olan puzzle gibi. Uygulama yapan öğretmenleri ve uygulanan öğrencileri dikkate almadan hazırlanıyor. Bu da teorik olarak verimli olsa bile uygulamada sorunlu bir program olmasına neden oluyor. Her yapılan değişiklik öğretmeni verimsizlik hissine itiyor. Bunun sonucunda da her paydaş bundan daha az verim alıp çok efor harcıyor.(22Eİ)*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin "eğitim programı" kavramına yönelik 41 somut, dokuz soyut olmak üzere toplam 50 farklı metafor ürettikleri saptanmıştır. Eğitim programı gibi soyut ve çok boyutlu bir kavramın bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç olduğu açıktır. Dolayısıyla araştırmada birbirinden farklı ve çok sayıda metafor üretilmesi olguya ilişkin çok yönlü perspektifler sunması açısından değerlidir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforların 45' i olumlu, beşi olumsuz olmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla çelişmekte (Aykaç ve Çelik, 2014; Çırak Kurt, 2017; Şahin ve Kumral, 2013; Taşdemir ve Taşdemir, 2011), bazılarıyla örtüşmektedir (Akınoğlu, 2017; Avcı, 2021, Danışman ve Tosuntaş, 2020; Gültekin, 2013; Örten ve Erginer, 2016; Özdemir, 2012). Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla olumlu olması programı anlamaları, benimsemeleri ve programın uygulanabilirliğindeki etkililiği arttırma çabaları açısından önemlidir (Bartiromo & Etkina, 2009, Handal & Herrington, 2003). Bununla birlikte metaforun olgunun kendisi değil sadece kişinin ifade etmek istediği yönüyle ilgili bir sembol olduğu unutulmamalıdır. Metaforlar çalıştıkları olgunun tümünü değil, sadece bir parçasını temsil ederler. Dolayısıyla bu çalışmaya katılan öğretmenler seçtikleri metaforlar aracılığıyla eğitim programıyla ilgili olumlu algıladıkları özellikleri veya anlayışlarını paylaşmayı tercih etmiş olabilirler.

Katılımcıların ürettikleri 45 olumlu metafor gerekçeleriyle ilgili açıklamalar doğrultusunda; sistemsel bir bütün, vazgeçilmez bir olgu, çok boyutlu bir yapı, kılavuz/rehber, emek/çaba gerektiren bir olgu, esnek bir yapı, kapsayıcı ve değişime açık bir olgu olmak üzere sekiz kategori altında toplanmıştır. Öğretmenler bu kategoriler altında yer alan metaforlarında

eğitim programının eğitim sisteminin bir parçası olduğunu, sisteme düzen ve süreklilik kazandırdığını vurgulamış, birbiriyle ilişkili birçok boyuttan oluşan bu yapının yapılmak istenen tüm eğitisel faaliyetlere yön gösterdiğini, bu nedenle sistemin amaçlarına ulaşması için vazgeçilmez/gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Kategorilerin adlandırılmasında bazı farklılıklar olmakla birlikte bu sonuçlar ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzer olmuş, ulaşılabilen araştırmalarda da eğitim programının sistemli bir bütün (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012), eğitsel faaliyetlere ve öğretmenlere yol gösteren bir plan (Avcı, 2021; Danışman ve Tosuntaş, 2020; Yıldız, Özen ve Yıldız, 2018), eğitim sistemi için vazgeçilmez bir öğe olarak algılandığı saptanmıştır (Avcı, 2021; Danışman ve Tosuntaş, 2020; Gültekin,2013; Yıldız, Özen ve Yıldız, 2018).

Tüm bu olumlu kategorilerde öğretmenlerin çoğunluğu programın yapısal özellikleri ve işlevlerine değinirken, sadece altı öğretmenin "emek ve çaba gerektiren bir olgu" kategorisi altında programın başarılı olabilmesi için uygulamanın başarılı olması gerektiğine bir diğer ifadeyle kendi rollerine dikkat çekmesi düşündürücüdür. Eğitim programlarının etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin eğitim programlarının bileşenlerini, özelliklerini ve aralarındaki ilişkiyi anlamasına ve yapılması gerekenler konusunda planlı hareket etmelerine bağlıdır. Bu, programı yazılı bir metin olarak okuyup anlamanın ötesinde bir beceri olup, anladığı üzerinde düşünce üretebilmeyi ve bu düşünceleri davranışla bütünleştirebilmeyi gerektirmektedir (Önal, 2010). Araştırmanın bu sonucu program okuryazarlığı açısından ele alındığında araştırmaya katılan öğretmenler arasında sınırlı sayıda öğretmenin programı anlamanın ötesine gerecek, gerektiğinde daha işlevsel kılmak için programı ortama göre yeniden tasarlamak gerektiğine/ tasarımcı olarak öğretmen rollerine vurgu yaptığı söylenebilir. Eğitim programının değişime açık bir olgu olarak tanımlanması öğretmenlerin programın değişen çağa kendini adapte etmesi gerekliliğini vurgulamak istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Kapsayıcılık kategorisinde yer alan metaforlarda ise eğitim programıyla ilgili olumlu bir açıklamadan çok programda olması gereken özelliğe dikkat çekilmesi öğretmenlerin bu konuda sınıf içi uygulamalarında sorunlar yaşadıklarını ve programın eksikliklerine dikkat çekmeyi istediklerini düşündürmektedir. Bu çalışmada eğitim programıyla ilgili beş olumsuz metafor geliştirilmiştir. Olumsuz algılarını "girdap, fabrika, eksik parçası olan puzzle, Fenerbahçe, yaşamın kendisi" metaforlarıyla ifade eden katılımcılar paydaşların (öğretmen ve öğrencilerin) görüşlerinin programın hazırlanma sürecinde dikkate alınmaması, programın sürekli değişmesi, programın yaşama yakınlık açısından yetersiz olması, uygulamada birçok sorunun yaşanması üzerinde durmuşlardır. Bu sonuçlar önemli bir paydaş olarak öğretmenlerin program ve program geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarla ilgili beklentilerinden ya da programın olması gerektiği gibi uygulanmamasının yaratacağı/yaratabileceği olumsuz sonuçlarla ilgili endişelerinden kaynaklanmış olabilir. Benzer sonuçlara ilgili araştırmalarda da rastlanmakta, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından eğitim programının; bireyleri şekillendiren bir kalıp, sürekli değiştirilen bir kavram (Özdemir, 2012; Taşdemir ve Taşdemir, 2011); sürekli değişen, verimsiz sonuçlar üreten bir süreç (Yeşilpınar – Uyar, 2017); arızalı, kullanılamayan, dış görünümü iyi ama içi boş nesne (Aykaç ve Çelik, 2014); sorun kaynağı (Akınoğlu,2017) olarak da algılandığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada yer alan öğretmenler çoğunlukla olumlu metaforlar üretmiş, eğitim programının özellikleri (sistemsel bir bütün ve çok boyutlu bir yapı) ve işlevleriyle ilgili açıklamalar yapmışlardır (eğitime yön verme, verimi arttırma, vb.). Programın eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için vazgeçilmez bir araç olduğunu vurgulayan öğretmenler bunun için programın esnek, dinamik, kapsayıcı ve temellerinin sağlam olması gerektiği belirtmişlerdir. Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı katılımcı sayısının az olmasıdır. Daha zengin bulgular ortaya koymak için araştırma daha geniş bir çalışma grubuyla yapılabilir. Lisans ve tezsiz yüksek lisans programı öğrencileriyle yapılacak benzer bir çalışmada

katılımcılardan program geliştirme dersinin ilk ve son dersinde eğitim programıyla ilgili metafor geliştirmeleri istenerek, geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri karşılaştırılarak değerlendirilebilir. Katılımcılardan eğitim programına yönelik hem olumlu hem de olumsuz metafor geliştirmeleri istenerek, tek metafor geliştirmenin sınırlılığı azaltılabilir.

Kaynaklar

Akınoglu, O. (2017). Pre-service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction,* 10(2), 263–278.

Avcı, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(45),1828-1840. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.758

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.

Cuban, L. (1992). Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* içinde (ss. 216-247). NY: Macmillan.

Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641.

Duman, B. ve Sargın, B. (2019). Modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin metaforik algıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 509-521. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2573

Fullan, M. G., and Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 126-141. https://doi.org/10.15390/ES.2013.1162

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.

Kelly, A.V. (2009). The curriculum: Theory and practice. London: Sage Publications.

Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. PNA, 3(3), 107-121.

Mandukwini, N. (2016). Challenges towards curriculum implementation in high schools in Mount Fletcher district, Eastern Cape. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of South Africa.

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Çev, Gündüz Bulut, İstanbul: MESS Yayınları.

Null, J. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Vivar: Pearson Higher Education.

Önal, İ. (2010). *Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi.* Bilgi Dünyası, 11(1), 101-121.

Örten, D. ve Erginer, E. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları, *OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11),387–414.

Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 5(3), 369-393.

Potera, İ., and Shala, L. (2019). Teachers' attitudes towards new curriculum. *Education Sciences*, 14(1), 52-69. https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.1.1C0689

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning, (2), 1-41.

Sural, S. ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and ınformation literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 303-317. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303

Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 795-809.

Tedesco, J. C., Opertti, R., and Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44(4), 527-546.

Taylor, M. W. (2010). Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks [Yayımlanmamış doktora tezi]. California Stanford University.

Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. London: Heineman Educational Books Ltd.

Yeşilpınar-Uyar, M. (2017). Perceptions of students from the department of computer education and instructional technologies regarding the concept of curriculum. *International Education Studies*, 10(9),9-22. http://www. ccsenet.org /journal/ index.php / ies/article/ view/ 67656 07.02.2018

Yıldız, K., Sevilay, Y. ve Özen, R. (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 165-184. https://doi.org/10.24289/ijsser.400018

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi

Yasemin Çakıcı
İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
yaseminsaygili_86@hotmail.com
0000-0002-3818-5157

Özlem Kaf
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
ozlemkaf@cu.edu.tr
0000-0002-1955-2986

Özet

Günümüzde eğitim programlarının uygulama sürecindeki eksikliklerini belirlemek ve bu programları güncelleştirmek için birçok araştırma yürütülmektedir. Özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyuma ilişkin kazanımlarını temel alan Hayat Bilgisi dersi, program geliştirme çalışmalarında önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada ise 2020 – 2025 yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmaların, araştırmanın hazırlandığı üniversiteler, araştırmalarda kullanılan yöntemler, veri toplamada kullanılan araçlar ve araştırmaya dâhil edilen çalışma grubu \ örneklem, araştırmaların ele aldıkları program ögeleri, üzerinde çalışılan öğretim programı ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda online tarama yapılarak ölçütlere uyan 22 makale ve 3 teze ulaşılmıştır. Bu makale ve tezlerden elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, analiz edilen makale ve tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemi uygulandığı ve veri toplama aracı olarak ise doküman incelemesi kullanıldığı; çalışma grubu \ örnekleminin en çok dokümanların oluşturduğu, eğitim programının ögelerinden en çok kazanımların ele alındığı; en fazla 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları üzerinde çalışıldığı; 1. 2. ve 3. sınıf düzeylerini birlikte ele aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak ilkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programına yönelik gelecekte yapılabilecek çalışmalar için öneriler geliştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Doküman İnceleme, Hayat Bilgisi Dersi, Hayat Bilgisi Öğretim Programı.

Abstract

In recent years, numerous studies have been conducted to identify deficiencies in the implementation processes of educational curricula and to update these programs accordingly. Particularly at the primary school level, the Life Studies course—which emphasizes students' daily life skills and social adaptation competencies—serves as an important reference point in curriculum development efforts. In this context, the present study aims to examine research conducted between 2020 and 2025 on the Life Studies Course Curriculum in terms of the universities where the studies were carried out, the research methods employed, the data collection tools used, the study group/sample, the curriculum elements addressed, as well as the specific curriculum versions and grade levels targeted. For this purpose, an online search was conducted, and a total of 22 articles and 3 theses meeting the established criteria were identified. The data obtained from these articles and theses were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed that qualitative research methods were predominantly employed in the examined studies, with document analysis being the most frequently used data collection tool; that study groups/samples largely consisted of documents; that among curriculum components, learning outcomes were the most commonly investigated; that the 2018 Life Studies Curriculum was examined most extensively; and that the studies generally addressed the 1st, 2nd, and 3rd

grade levels collectively. Based on these findings, recommendations were developed for future research focusing on the primary school Life Studies course curriculum.
Keywords: Document Analysis, Life Studies Course, Life Studies Curriculum

Giriş

Bireyler doğdukları andan itibaren yaşam boyu devam edecek olan bir eğitim sürecinin içerisinde yer alırlar. Bu eğitim süreci, yaklaşık olarak beş yaşına kadar bireylerin anne-baba ve yakın çevresi tarafından plansız olarak yürütülür. Beş yaşından sonra ise plansız eğitimin yanı sıra belirli bir hedefe yönelik olarak, kademeler halinde düzenlenmiş planlı bir eğitim süreci başlar. Ülkemizde, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve orta öğretim kademelerinden oluşan eğitimin en son noktasındaki amaç bilimsel süreç becerilerine sahip, bilime ve sanata önem veren, sosyal ve ekonomik alanlarda sorumluluklarını yerine getirebilen milli, manevi ve kültürel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşılabilmesi için tüm kademelerde eğitimin uyumlu bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bu ise eğitim programları ile mümkün olur (Bobbitt, 2017). Eğitim programı kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerinin birbirleriyle uyumlu bir şekilde planlanmasını kapsar. Kazanım ögesi, süreç sonunda bireye kazandırılması planlanan istendik davranışlardır. İçerik ögesi kazanımlara uygun biçimde belirlenen konular bütünüdür. Öğrenme öğretme süreci, kazanımlara ulaşmak için uygulanan öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerini kapsar. Ölçme değerlendirme ögesi ise öğrenme-öğretme süreci sonunda hedeflenen davranışların test edilerek, ne kadarına ulaşıldığının belirlenmesini ve eğitimin kalite kontrolünün yapılmasını içerir (Demirel, 2012). Eğitim programını oluşturan dört temel öge, sistematik bir bütünü oluşturur. Bu bütün, kendisini oluşturan ögelerin toplamından farklı olsa da ögelerin birinde ortaya çıkan sorunun diğer ögeleri de etkilemesinin bir sonucu olarak işlerliğini yitirebilmektedir (Gültekin, 2017). Eğitim programı, birey, toplum, konu alanı temel alınarak, gereksinimler doğrultusunda ve dört temel ögenin (amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme) birbirleriyle uyumu göz önüne bulundurularak geliştirilir. Gültekin (2017)'nin Hauenstein'dan aktardığına göre program geliştirme eğitimin nihai hedeflerine ulaşmak üzere öğretim süreci boyunca işe koşulan amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme ögelerinin ve bu ögeler arasındaki dinamik ilişkilerin araştırılması, düzenlenmesi ve düzeltilmesi işidir. Eğitimde program değerlendirme, amaç, içerik, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve öğretmenin rolüne ilişkin kararların alınmasını sağlar. Böylece değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına, programa devam etme, programı gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçmeye ilişkin bilgi verir (Demirel, 2012; Kara ve Akdağ, 2017). Ülkemizdeki program değerlendirme çalışmaları iki düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı aracılığıyla resmi olarak gerçekleştirilen çalışmalar, diğeri ise araştırmacılar tarafından yapılan ve lisansüstü tez, makale ve bildiri olarak sunulan bilimsel çalışmalardır (Özdemir, 2009). Ülkemizde Eğitim Programlarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1926 yılından itibaren, değişen hedef ve kaynaklara paralel olarak zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılında ise öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli eğitimin benimsendiği yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilerek köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde yapılan bu değişikliklerin etkileri, ilkokul kademesinin en temel derslerinden biri olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına da yansımıştır. 2005 yılından sonra genel olarak hayat bilgisi dersinin amacı "temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek." (MEB, 2017) olarak belirtilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 2005 yılında yapılan köklü değişiklikten sonra, yukarıda belirtilen amaç

doğrultusunda 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında tekrar güncellenmiştir. Birey, toplum ve doğa olmak üzere üç öğrenme alanı toplu öğretim yaklaşımı benimsenerek 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında ele alınmış ve bu öğrenme alanlarını kapsayan üç tema belirlenmiştir. Ünite temelli yaklaşım ise 2013 yılından sonra benimsenmiş ve öğrenme alanları altı ünite altında ele alınmıştır. 2013 ve 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu üniteler "Ben ve Okulum", "Ailem ve Evim", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemi Seviyorum" ve "Doğa ve Çevre" olarak adlandırılırken 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu ünitelerin bazılarının isimleri değiştirilmiştir. Ayrıca toplumdaki gelişmelere paralel olarak öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler de güncellenmiştir. 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan temel becerilere, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında "Yetkinlikler" başlığı altında yer verilmiştir. 104 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Program değerlendirme çalışmalarının diğer bir düzeyi olan bilimsel çalışmalar ise, eğitime yönelik yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesini sağlamakta, böylece sonraki dönemlerde yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin planlanmasına ışık tutmaktadır. Günümüzde üniversite sayısının ve lisansüstü eğitime verilen önemin artması ile birlikte eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma sayısında önemli bir artış gerçekleşmiştir. Araştırma sayısındaki bu artış, çalışmaların birbirinden kopuk ve dağınık olmasına neden olabilmektedir. Bu durum, araştırmaları bir araya getiren ve araştırmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Özenç ve Özenç, 2013; Yaşar ve Papatğa, 2015). Araştırma eğilimi, bilimsel çalışmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişiminin yönünü ifade etmektedir. Araştırma eğiliminin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmalarda, ele alınan zaman aralığında elde edilen veriler doğrultusunda, araştırılan konunun geçmişteki durumun tahmin edilmesi ya da gelecekteki durumun öngörülmesi amaçlanır. Chang, Chang ve Tseng (2010) da araştırma eğilimlerinin belirlenmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gelecekteki çalışmalara rehber olacağını belirtmiştir. Alan yazında eğitim programları alanında yapılan çalışmaların, araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Ozan ve Köse, 2014; Özdemir, 2009; Yenilmez ve Sölpük, 2014). Benzer bir şekilde eğitim alanındaki çalışmaları ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Akaydın ve Kaya, 2015; Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Demir ve Ekici, 2015; Özenç ve Özenç, 2013; Polat, 2017). Bu çalışmada farklı olarak, Türkiye'de sadece Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını ele alan makale ve tezler incelenmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların incelenmesinin, çalışmaların amaç ve yöntemlerinin eğilimlerini ortaya çıkararak eksikliklerin belirlenmesini ve gelecek çalışmalara yön vermesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretim programları, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasını ve temel yaşam becerilerini edinmesini hedefler. Program, öğrencilerin kendini tanıma, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanma, çevre bilinci geliştirme ve milli-manevi değerlere sahip bireyler olmasını hedefler. Bu doğrultuda yapılan akademik çalışmalar, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek gelecekteki geliştirme çalışmalarına rehberlik etmektedir. Hayat Bilgisi dersi, ilkokul düzeyinde öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeyi, çevrelerini tanımalarını ve günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla başa çıkmalarını amaçlayan temel bir eğitim alanıdır (MEB, 2018).

İlkokul düzeyinde önemli bir ders olan Hayat Bilgisi, öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek onların çevreyle uyumlu, sorumluluk sahibi bireyler olmalarına katkıda bulunur. 2005 yılından bu yana çeşitli dönemlerde güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, son olarak 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında yenilenmiş, disiplinler arası bir anlayışla öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaları farklı değişkenler bakımından kapsamlı biçimde analiz etmesi, alan yazına kuramsal düzeyde önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bütüncül olarak incelenmesi, öğretim programlarının genel değerlendirilmesine ışık tutacak ve gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına yön verecek nitelikte olacaktır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2020-2024 yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan akademik çalışmaları araştırma yöntemi, program ögeleri, sınıf düzeyi, incelenen program özellikleri bakımından inceleyerek güncel eğilimleri ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan ve Türkiye'de, 2020 yılı ve sonrasında yayımlanan 22 makale ve 3 lisansüstü tezin çeşitli değişkenler bakımından dağılımının incelenmiştir. İncelenen araştırmaların, 2020 yılında 2 makale, 1 tez; 2021 yılında 2 makale, 1 tez; 2022 yılında 3 makale; 2024 yılında 4 makale, 1 tez; 2024 yılında 11 makale yayınlanmıştır. Yayınlanan tezlerin hepsi yüksek lisans tezi olup aralarında doktora tezi bulunmamaktadır.

Araştırma nitel araştırma deseninin betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada 2020 ve sonrasında yayımlanan çalışmaların incelenmesinin temel nedeni, son beş yıl içinde gerçekleştirilen araştırmaları analiz ederek güncel eğilimleri belirlemektir. Çalışmada kullanılan makale ve tezler, online tarama yapılarak edinilmiştir. İncelenen makaleler öncelikle "Google Akademik" ve "Ebschost" veri tabanları, tezler ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün tez arama sayfası kullanılarak temin edilmiştir. Tarama yapılırken "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı" ve "hayat bilgisi dersi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.
Araştırma verileri, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yapılırken bir dizi aşama takip edilir. Bu aşamalar dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak sıralanabilir (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler analiz edilirken öncelikle iki araştırmacı, yapılan tarama sonucunda toplanan makaleleri ve tezleri okumuştur. Sonrasında makale\tez inceleme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu form, çalışmanın adı, yazar, yıl, çalışmanın amacı ve alt amaçlar, yöntem (araştırmanın deseni, araştırma grubu/örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi) bulgular-sonuç-tartışma, öneriler başlıklarından oluşmaktadır. Bütün çalışmalar için bu form ayrı ayrı doldurulmuştur. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak toplanan tüm veriler çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da araştırma amacı doğrultusunda çalışmaların araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, çalışmalarda ele alınan program ögeleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları, sınıf düzeyi olmak üzere altı tema ve bu temaların içerdiği kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak toplanan verileri inceleyerek kodlamıştır. Kodlanan veriler karşılaştırılarak araştırmacılar arasında görüş birliğine varılmıştır. Son olarak düzenlenen veriler sayısallaştırılarak tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaların hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı, araştırmalarda kullanılan yöntem, veri toplama aracı ve örneklemi, araştırmaların ele aldıkları program ögeleri, öğretim programı ve sınıf düzeyine göre dağılımları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaların Hazırlandığı Üniversiteye göre Dağılımı*

Üniversite Adı	**Makale**	**Tez**	**Toplam**
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa	2	-	2
Siirt Üniversitesi	2	-	2
Hasan Kalyoncu -Çukurova Üniversitesi	1	-	1
Zonguldak Bülent Ecevit- İstanbul Üniversitesi	1	-	1
19 Mayıs Üniversitesi	1	-	1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	1	-	1
Sakarya -Anadolu Üniversitesi	1	-	1
Yozgat Bozok Üniversitesi	1	-	1
Sinop Üniversitesi	1	-	1
Hakkari Üniversitesi	1	-	1
Uşak Üniversitesi	1	-	1
Gazi Üniversitesi	1	-	1
Yalova Üniversitesi	1	-	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1
Bayburt Üniversitesi	1	-	1
Düzce Üniversitesi	-	1	1
Mersin Üniversitesi	-	1	1
Atatürk Üniversitesi	-	1	1
Harran Üniversitesi	1	-	1

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili 2020 – 2024 yılları arasında Türkiye'de yayınlanan 22 makale ve 3 lisansüstü tezin hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı incelendiğinde Tablo 1'te görüldüğü üzere, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik en fazla İstanbul Cerrahpaşa ve Siirt Üniversitelerinde (%9.09) çalışma hazırlanmıştır. Ayrıca Hasan Kalyoncu -Çukurova Üniversitesi; Sakarya -Anadolu Üniversitesi; Zonguldak Bülent Ecevit- İstanbul Üniversitesinden araştırmacılar ortak çalışma yürütmüştür. 3 makale MEB'de öğretmen olarak çalışan kişiler tarafından yazılmıştır. Bunun yanında Marmara Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Harran Üniversitesi MEB'de çalışan öğretmenlerle ortak çalışma yürütmüştür.

Tablo 2

Araştırmaların Yöntemi ve Veri Toplama Araçlarına göre Dağılımı

Yöntem-Veri Toplama Araçları	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Nitel Yöntem	22	88	2	8	24	96
Doküman İncelemesi	18	74,99	1	4,16	19	79,16
Tarama Araştırma Modeli	1	4,16	-	-	1	4,16
Olgubilim(fenomoloji)	1	4,16	-	-	1	4,16
Tarihsel Yöntem Araştırması	1	4,16	-	-	1	4,16
Gözlem-Görüşme-Doküman İnceleme	-	-	1	4,16	1	4,16
Karma Yöntem	-	-	1	4	1	4
Açımlayıcı Sıralı Desen	-	-	1	4	1	4

Araştırmaların yöntemi ve veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 2'te görüldüğü gibi, çalışmalarda en fazla nitel araştırma yöntemi (%96.00) ve veri toplama aracı olarak en fazla doküman incelemesi (%79,16) kullanılmıştır. Makalelerde en fazla nitel araştırma yöntemi benimsenerek doküman incelemesi (%88.00) uygulanırken, tezlerde de en fazla nitel araştırma yöntemi (%8) benimsenerek doküman inceleme, gözlem ve görüşme tekniği (%4,16) uygulanmıştır.

Tablo 3

Araştırmaların Çalışma Grubu\Örneklemine göre Dağılımı

Çalışma Grubu\Örneklemi	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Doküman	20	80	1	4	21	84
Sınıf Öğretmenleri	1	4	2	8	3	12
3.sınıf Öğrencileri	1	4	-	-	1	4

Araştırmaların çalışma grubu\örneklemine göre dağılımı incelendiğinde, Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmalar en fazla veriler dokümanlardan (%84.00) elde edilmiştir. Makalelerin 20'si (%80.00) doküman inceleme ile yürütülürken, Tezlerin 1'i (%4.00) doküman inceleme ile yürütülmüştür. Bu çalışmalarda kullanılan dokümanlar, hayat bilgisi dersi öğretim programlarından oluşmaktadır. Bununla birlikte birer makale (%4.00) sınıf öğretmenleri ve 3.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Tezlerin ikisinin (%8.00) sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmaların Ele Aldıkları Program Ögelerine göre Dağılımı

Programın ögeleri	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanım	9	36	1	4	10	40
Kazanım-İçerik-Öğrenme Öğretme Süreci-Değerlendirme	6	24	2	8	8	32
İçerik	3	12	-	-	3	12
Kazanım-Öğrenme Öğretme Süreci	3	12	-	-	3	12
Kazanım-İçerik	1	4	-	-	1	4

Araştırmaların ele aldıkları program ögelerine göre dağılımı incelendiğinde Tablo 4'da görüldüğü gibi araştırmalarda en fazla Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının kazanım ögesine(%40.00) yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca programın bütün

ögelerinin (%32.00) ele alındığı araştırmaların da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaların %12.00'sinde ise kazanım ve öğrenme öğretme süreci ögeleri birlikte ele alınmıştır.

Tablo 5

Araştırmaların Ele Aldıkları Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına göre Dağılımı

Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programı	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2018	6	24	1	4	7	28
2023	4	16	-	-	4	16
2019	1	4	2	8	3	12
2018-2019	3	12	-	-	3	12
2018-2024	2	8	-	-	2	8
2023-2024	1	4	-	-	1	4
2018-2023-2024	1	4	-	-	1	4
2009-2015-2017-2018	1	4	-	-	1	4
2005-2009-2015-2018	1	4	-	-	1	4
1998-2005-2009-2017-2018	1	4	-	-	1	4
1938-1949-1961-1962-1968	1	4	-	-	1	4

Araştırmaların ele aldıkları Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmalar en fazla 2018 (%28.00) ve 2023 (%16.00) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmalarda 2019 ve 2018-2019 (%12.00) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları aynı sayıda çalışılmıştır.

Tablo 6

Araştırmaların ele alınan sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.2.ve 3.sınıf	19	76	3	12	22	88
3.sınıf	2	8	-	-	2	8
1.sınıf	1	4	-	-	1	4

Araştırmalarda ele alınan sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde Tablo 6'de görüldüğü gibi araştırmalar en fazla ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarının tümünde (%88.00) yürütülmüştür. Sadece 1. sınıf düzeyinde yürütülen bir (%4.00) makale bulunurken, 3. sınıf düzeyinde yürütülen iki (Çalışmalar ele alınan sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde, çalışmaların çoğunun tüm sınıf düzeyleriyle (1., 2. ve 3. sınıf) yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı üzerine 2020–2024 döneminde yapılan çalışmalarda, üniversiteler arasında en çok üretimin İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa ve Siirt Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiş olması, bu kurumların bu alanda öne çıktığını, diğer üniversitelerin çok daha az çalışmayla temsil edildiğini göstermektedir, bu da programla ilgili bilimsel üretimin oldukça sınırlı ve üniversiteler arası dengesiz bir dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin akademik araştırmalara katılımının artırılması, hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de uygulamaya dönük eğitimin niteliğini yükseltme açısından kritik görülmektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmada öğretmenlerin "profesyonel iş birliği" algılarının yüksek olmasına rağmen, bu algının pratik davranışlara dönüşmesinin oldukça sınırlı kaldığı; özellikle okul içi iş birliği dışında üniversite, sivil toplum kuruluşları veya dış paydaşlarla yapılan iş birliklerinin yeterince yaygın olmadığını saptamıştır (Yılmaz,2022).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Bu durum, sınırlı örneklemle derinlemesine analiz yapılmasına olanak tanıdığı için olumlu bir eğilim olarak değerlendirilebilir (Hamurcu ve Akmyradova, 2023). Ayrıca program incelemelerinde bağlama duyarlı veri üretme kapasitesi, esneklik ve çok katmanlı çözümleme olanağı sunan nitel yöntemlerin alan yazındaki güçlü yerini doğrulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak da en sık kullanılan teknik doküman incelemesi olup, bunu sırasıyla anket, mülakat, dereceli puanlama anahtarı ve ölçekler izlemiştir. Doküman incelemesinin en sık kullanılan veri toplama aracı olması ise araştırmacıların öğretim programı metinlerini doğrudan ve sistematik biçimde incelemeye yöneldiğini göstermektedir. Bowen'ın (2009) belirttiği gibi doküman analizi, politika belgeleri ve program metinleri gibi yapılandırılmış içeriklerin derinlemesine çözümlenmesinde önemli bir yöntemsel avantaj sunmaktadır. Ayrıca program incelemelerinde dokümanlara ulaşmanın kolay olması başka bir neden olarak gösterilebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmında örneklem olarak dokümanlar kullanılmıştır. Çünkü programı üzerine yapılan araştırmaların çok büyük bir kısmının (%84) "doküman incelemesi" yöntemi ile yürütülmüş olması, yani verilerin doğrudan öğretim programı metinlerinden elde edilmesi, bu alandaki araştırmaların saha çalışmaları ve katılımcı gruplar üzerinden betimleyici veya analiz edici veri toplama yerine; daha çok belge temelli, kuramsal analiz odaklı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, dokümanların sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan, yazılı materyalleri veri kaynağı olarak kabul edilmesi gösterilir. Özellikle eğitim programları, ders kitapları, öğretim programı metinleri gibi resmî belgelerin incelenmesi gereken çalışmalar için kaynak oluşturan dokümanlardır (Sak vd. 2021).Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğretmenlerin en çok kullanılan örneklem olarak seçildiğinden bahsedilmiştir. Bunun nedenini, öğretmenlerin öğretim programını doğrudan uygulayan grup olmalarından kaynaklanmaktadır (Erbağcı ve Kaf, 2020).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların çoğunda, programın "kazanım" ögesine odaklanıldığı görülmüştür. Bu durum, kazanımların öğretim programlarının temel bileşenlerinden biri olmasıyla açıklanabilir. Polat (2017) ve Demirel (2023), kazanımların içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme unsurlarıyla dinamik bir ilişki içinde olduğunu vurgulamaktadır. Kazanımların öğretim programının en görünür ve ölçülebilir bileşeni olması bu durumu anlaşılır kılsa da içeriğin, eğitim durumlarının ve ölçme–değerlendirme süreçlerinin daha sınırlı incelenmesi, programın bütüncül yapısını anlamayı zorlaştırmaktadır. Posner'ın (2004) belirttiği gibi bir öğretim programı yalnızca hedef ve kazanım boyutuyla değil, öğretim süreçleri, içerik kurgusu ve değerlendirme anlayışıyla birlikte bir bütün olarak ele alındığında anlam kazanır. Bu çerçevede mevcut çalışmaların belirli program ögelerine aşırı yoğunlaşması, diğer kritik bileşenlerin gölgede kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, programın tüm bileşenlerinin bir bütün olarak ele alınması önemlidir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunda 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programına odaklanıldığı görülmektedir. 2018 programının güncel öğrenme alanları, beceri temelli yapısı ve pedagojik uyumlandırmaları nedeniyle araştırmacılar tarafından daha güncel bir analiz zemini olarak tercih edildiği düşünülebilir (MEB, 2018).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmalara sınıf düzeyi açısından bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunun 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerini birlikte incelediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının bütüncül yapısından ve araştırmalarda doküman analizinin yaygın kullanımından kaynaklanmaktadır. Ancak programın dikey bütünlüğünü göstermesi açısından yararlı olmakla birlikte, her sınıf

düzeyine özgü bilişsel, sosyal ve gelişimsel farklılıkların derinlemesine analiz edilmesini sınırlandırmaktadır. Kara ve Akdağ (2017) da program değerlendirme çalışmalarının tüm eğitim kademelerini kapsayacak şekilde geniş olabileceği gibi sadece belirli bir sınıf düzeyi için hazırlanmış bir ders kitabının incelenmesi gibi dar kapsamda da olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için çeşitli öneriler geliştirilebilir. Öncelikle karma yöntem desenlerinin kullanımı artırılmalı; öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini içeren geniş kapsamlı veri kaynaklarıyla programın uygulamadaki yansımaları bütüncül biçimde ortaya konmalıdır. Araştırmaların yalnızca program metinleriyle sınırlı kalmayıp sınıf içi uygulamaları, öğretmen rehberliği süreçlerini ve ölçme–değerlendirme pratiklerini analiz etmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, sınıf düzeyi temelli karşılaştırmalı çalışmaların artırılması, programın gelişimsel açıdan nasıl bir ilerleyiş sunduğuna ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar ortaya koyacaktır. Yapılan araştırmaların çoğunlukla kazanımlara odaklanması göz önünde bulundurulduğunda, içerik kurgusu, etkinlik yapısı, öğrenme–öğretme süreçleri ve ölçme–değerlendirme boyutlarına yönelik çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir. Son olarak, kurumsal çeşitliliğin artırıldığı, çok merkezli, iş birliğine dayalı projelerin desteklenmesi, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na ilişkin araştırmaların niteliğini ve yaygınlığını önemli ölçüde artıracaktır.

Kaynaklar

Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2015). Türkiye'de ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 251–264.

Arı, S. (2023). SOLO taksonomisi temelinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi, 1*(2), 58–68. https://doi.org/10.5281/zenodo.10445720

Atasoy, M., & Ütkür Güllühan, N. (2024). Dünyada ve Türkiye'de hayat bilgisi-sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışmalarındaki eğilimler. *International Progressive Education Research Journal, 8*(1), 1–21. https://doi.org/10.38089/iperj.2024.154

Aydın Çolak, E., Şeren, N., Tut, E., & Kıroğlu, M. K. (2023). Türkiye ve Almanya'daki ilkokul öğretim programlarının teknoloji bağlamında karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 66*, 600–630. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1159348

Baş, H., & Çobanoğlu, R. (2024). Türkiye'de iklim değişikliği eğitimi: Bloom taksonomisine göre bir program analizi çalışması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 306–325. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582615

Bekiroğlu, D., & Ütkür Güllühan, N. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı: Karşılaştırmalı bir analiz. *ISARC International Science and Art Research Center*, 591–603.

Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Atak Altınyüzük, C**.** (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974–2009). *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 288–303.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (M. E. Rüzgar, Çev.; Orijinal çalışma 1918). Pegem Akademi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H**.** (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19*(4), 315–331. https://doi.org/10.1007/s10956-009-9202-2

Cebeci, G., & Yorulmaz, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersi kapsamında 3. sınıf öğrencilerinin adalet, sorumluluk ve dostluk değerlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 508–536. https://doi.org/10.17679/inuefd.1139903

Demir, F. (2024). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi ve Türkçe dersi kazanımlarının bütünleştirilmiş eğitim açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 1433–1466.

Demir, R., Balbağ, N. L., & Demir, M. (2024). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarının güvenli yaşam açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 71*, 230–251. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1400257

Demir, M. K., & Ekici, B. (2015). Hayat bilgisi eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Social Sciences*. https://doi.org/10.16990/SOBIDER.97

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (7. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö**.** (2023). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (baskı bilgisi). Pegem Akademi.

Demirel, M., & Batmaz, O. (2024). Âşık Veysel'in şiirlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13*(4), 1532–1546.

Erbağcı, N., & Kaf, Ö. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 103–115.

Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansıma durumu. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 786–813. https://doi.org/10.17556/erziefd.841337

Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 16–29. https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720

Gültekin, M. (2017). Eğitim programının temel ögeleri. In M. Gültekin (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Günal, İ. (2021). *İlkokul hayat bilgisi öğretim programının sosyal bilgiler öğretim programına yansımasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, G., & Yıldırım, Y. (2024). 2018 ve 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 66–84.

Gürman, C. (2023). *Hayat bilgisi öğretim programına kök değerlerin yansımasının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamurcu, G. C., & Akmyradova, M. (2023). Hayat Bilgisi dersi ile ilgili yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 4*(1), 31–45.

Hurma, E. (2024). İlkokul sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde çokkültürlülük yaklaşımının tarihsel dönüşümü, program analizleri ve ders kitabı incelemeleri: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(48), 27–46. https://doi.org/10.5281/zenodo.14543377

Hürsoy, P. Ş., & Bıyık, M. (2022). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çevre kavramının değişimi ve gelişimi (2009–2018). *International Journal of Active Learning, 7*(1), 59–83. https://doi.org/ijal.1116471

Kara, A., & Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri-I. In B. Oral & T. T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 469–488). Pegem Akademi.

Köseoğlu, E., & Şahin, K. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarının (2018–2024) karşılaştırmalı analizi. *Journal of Social Perspective Studies, 1*(2), 51–65. https://doi.org/10.5281/zenodo.13988232

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson Education.

Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education (SUJE), 4*(1), 116–136. https://doi.org/10.19126/suje.76547

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126–149.

Özenç, M., & Özenç, E. G. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171*, 13–28.

Polat, H. (2017). 2005–2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies, 12*(33), 337–360.

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill. jan.ucc.nau.edu+1

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli University Journal of Education*, 4(1), 227–250.

Sel, B. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında kültürel mirasın animasyon çizgi dizilerle aktarımı: Bir Yörük hikâyesi Maysa ve Bulut. *Millî Eğitim, 51*(236), 2969–3000. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1052307

Ünsal, H. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi 2023 ve 2024 öğretim programlarındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(8), 1–16. https://doi.org/10.5281/zenodo.13270496

Varlı, S., Sellüm, F. S., & Bektaş, M. (2024). Analysis of 2018 life study course curriculum outcomes and textbook evaluation questions according to SOLO taxonomy. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1540–1561. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1420485

Yağan, S. A. (2022). Fink's significant learning approach and classification of the life science curriculum acquisitions according to Fink taxonomy. *Educational Academic Research, 44*(1), 42–53.

Yalçın, A. (2024). Türkiye Cumhuriyeti müfredat programlarında Lozan Barış Antlaşmasının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(2), 113–127. https://doi.org/10.33537/sobild.2024.15.2.1

Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 113–124.

Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004–2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 33–42.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2021). Hayat bilgisi dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 168–184.

Yılmaz, F. (2020). *2018 hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İstanbul ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, K. (2022). Teachers' professional collaboration: Current status, barriers and suggestions. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 1023-1043.

Dijital Çağda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Esen TURAN ÖZPOLAT
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
eozpolat@adiyaman.edu.tr
0000-0002-0692-7953

Gizem TURAN GÜRBÜZ
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
gizemtg87@gmail.com
0000-0002-8723-7689

Özet

Bu çalışmanın amacı dijital çağda fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamındaki durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni ile yürütülmüştür. Çalışmaya 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesindeki çeşitli okullarda görev yapan 15 ilköğretim fen bilimleri dersi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt (kriter) örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklemden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Veri analizi aşamasında betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular arasında öğretmenlerin çoğunun, fen bilimleri dersi öğretim programlarını dijital çağa kısmen uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler tekrar sıklığına göre sırasıyla; uygulanabilirlik açısından, içerik açısından, Maarif modeli uygulaması ile ve değerlendirme açısından temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin dijital çağa uygun olan program ögelerine ilişkin en fazla hedef ve içerik boyutlarında uygunluk ifadeleri belirttikleri daha az ise öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında uygunluk ifadelerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dijital çağa uygun olmadığını belirttikleri ifadelerin ise daha çok programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital çağa uygun olmayan ögelere ilişkin en fazla içerik ve öğrenme-öğretme süreci ögelerine ilişkin öneriler geliştirmiş oldukları ve bu önerilerin içerik boyutunda içeriğin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Sözcükler: Dijital beceriler, öğretim programı, yeterlilikler, 21. yüzyıl

Abstract

The purpose of this study is to examine teachers' views on science curriculum in the digital age. The study was conducted using a single-case study design embedded within the scope of a qualitative research approach. Fifteen primary science teachers working at various schools in the central district of Adıyaman province participated in the study during the 2025-2026 academic year. Criterion and convenience sampling, which are purposive sampling types, were used to select participants. Data were collected through individual interviews. Semi-structured interview forms developed by the researchers were used within this technique. Descriptive and content analysis techniques were utilized during the data analysis phase. The findings indicate that most teachers find science curriculum partially suitable for the digital age. These opinions were grouped under the themes of applicability, content, implementation of the Maarif model, and evaluation, respectively, based on frequency. It was concluded that teachers most frequently cited appropriateness in the objectives and content dimensions of program elements suitable for the digital age, and less frequently in the teaching-learning process and evaluation dimensions. The statements that teachers stated were not suitable for the digital age were mostly

related to the content, teaching-learning process, and assessment elements of the program. It was concluded that the teachers most frequently developed suggestions regarding the content and teaching-learning process elements regarding the elements that were not suitable for the digital age. These suggestions included adapting the content to student levels in the content dimension, addressing the technological hardware and infrastructure deficiencies in schools in the teaching-learning process dimension, and providing in-service training to teachers on the use of digital tools.
Keywords: Digital skills, curriculum, competencies, 21. century

Giriş

Her geçen gün internet, sosyal medya araçları ve teknolojik araçların kullanımının hızla arttığı ve artık neredeyse geri dönüşü olmayan bir değişimin yaşandığı içinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl, aynı zamanda dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. Levano-Francia ve arkadaşları (2019) bilişim ve iletişim teknolojileri, yapay zeka ve diğer teknolojilerin gelişimiyle ortaya çıkan olanakların hayata geçirilmesiyle, daha önce hiç görülmemiş bir nesil değişiminin eşiğinde olduğumuzu ifade etmektedir. Yaşanan bu çarpıcı farklılıklar, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development-Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü), ISTE (International Society for Technology in Education), ETS (Educational Testing Service) gibi çeşitli küresel kurumların bireylere çağa adapte olmada yardımcı olabilecek çeşitli 21. yüzyıl becerilerini sunmalarını sağlamıştır. Dede (2010), farklı kurumlarca geliştirilen bu 21. yüzyıl becerilerinin doğası hakkında netlik olmamasının sorun yaratabileceğini çünkü geçmişte birçok eğitim reformunun, insanların aynı kelimeleri kullanıp oldukça farklı şeyler kastettiği ters Babil Kulesi sorunu nedeniyle başarısız olduğunu belirtmektedir. Ancak son noktada tüm bu 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin genel olarak birbirleriyle tutarlı olduğunu, geliştirilen bu alternatif çerçevelerin 21. yüzyıl beceri setine sunduğu eklemelerin farklı türde olduğunu, bazı kurumların 21. yüzyıl beceriler kategorilerindeki bazı alt becerileri özellikle önemli olarak tanımladığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte ülkelerin geliştirilen bu beceriler arasından hangi becerileri daha ön planda tuttuğu düşüncesi bir tarafa, artık dünyaca kabul gören ve çeşitli kategorilerde sıralanan 21. yüzyıl becerileri, ülkelerin kendi felsefe ve kültürleri doğrultusunda vatandaşlarına küresel boyutta rahatlıkla hareket edebilmeleri ve yaşamı kolayca sürdürebilmeleri bakımından hızla kazandırmayı amaçladığı beceriler arasında yer almaktadır. Bu beceriler genel olarak, yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği ve yaşam ve kariyer becerileri başlıkları altında geliştirilmiş olup çeşitli alt becerileri kapsamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

Yakın zamana kadar geleneksel endüstri çağının yansımalarının yaşandığı dünyada, yine endüstri çağının yansımalarından biri olan sanayi devrimi yoluyla bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte gerçekleşen oldukça hızlı ve köklü değişimlerle dijital çağa geçiş yaşanmaktadır. Dijital çağa geçişle her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. Gerek dünya gerekse ülke çapında haberleşme, alışveriş, ulaşım, sağlık ve eğitim gibi pek çok alanda hem özel hem de vatandaşlık hizmetleri boyutunda hızlı bir dijital dönüşüm gerçekleşmektedir. Bu dönüşüm için "gelecekte küresel ekonomideki rekabet ortamında ülkelerin var olabilmelerini sağlayan önemli bileşenlerden biri" olarak bahsedilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2020). Bu noktada eğitim-öğretim sürecinin yönünün, niteliğinin ve etkililiğinin belirleyicisi olan öğretim programlarının bu değişimden nasıl etkilenmesi gerektiği sorusu giderek önem kazanmaktadır. Nitekim böyle bir çağın öğrencilerinin çağa ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi, yaşanan değişikliklerin yol açtığı zorluklarla başa çıkabilmesi ve çağın gerektirdiği ölçüde donanımlı ve becerikli olması gerekmektedir. Tüm bu durumların rahatlıkla ve etkili bir şekilde sağlanması ise ancak ve ancak dijital çağın gerektirdiği "yenilikçi öğretim programları"yla gerçekleşebilecektir.

Bilginin kolaylıkla ulaşılabildiği, hızla iletilebildiği, kapsamlı bir şekilde depolanıp işlenip üretilebildiği ve yine hızla değişebildiği bu çağda, teknolojiden uzak kalmak neredeyse imkansız hale gelmiştir. Ekmen ve Bakar (2019), öğrencilerin bu çağda teknolojiyi doğru anlamaları, kullanmaları ve yönetmelerinin bir ihtiyaçtan çok bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla artık teknolojik bilgi, araç ve gereçleri kapsamına almayan ya da teknolojiden büyük ölçüde bağımsız olarak geliştirilen öğretim programlarının daha çok eski zamanlara hizmet edebileceği ve çağın gereksinimlerini cevaplamada yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Öyle ki 2018 fen bilimleri öğretim programının dijital yetkinlikler açısından değerlendirilmesini konu alan Eren ve Dökme (2021) de özellikle Covid-19 salgını sonrasında gerçekleşen uzaktan eğitimle birlikte öğrenci ve öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin önem kazandığını, bu yetkinliğin etkili bir eğitim-öğretim ortamını sağlayacak önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bahsedilen bu yeni dijital yetkinlikler öncelikle Avrupa Yeterlilik Çerçevesi'nde (AYÇ) yer alarak 5 alt boyutla tanımlanmıştır. Bu boyutlar; bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme olarak sıralanmaktadır (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Her bir boyutun kapsamında, bireylerin bu çağda sahip olması gereken altyeterlikler yer almaktadır. Bu yeterliklerden hareketle Türkiye Yeterlilik Çerçevesi oluşturulmuştur. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim-öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını belirleyen ulusal yeterlilik çerçevesidir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bünyesinde son zamanlarda yapılan değişikliklerle de yine öğretim programlarında, bu çerçevede yer alan yeterliklere çeşitli kapsam ve seviyelerde yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024).

İlgili alanyazın incelendiğinde, dijital çağın gerektirdiği ve özellikle 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki dijital becerilerin hızla artan sayıda ön plana çıktığı görülmektedir. Pettersson (2018) çalışmasında, incelediği çoğu araştırmanın, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu belirli dijital yetkinliğe odaklandığını ve bu nedenle araştırmaların, daha geniş okul ortamındaki, daha geniş bağlamsal koşulların etkisini ihmal etme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Hatlevik ve Christophersen (2013) de dijital yeterliliğin, dijitalleşmiş bir bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan yeterlilikleri tanımlamak için farklı alanlarda kullanıldığını işaret etmektedir. Özellikle Avrupa toplumunda okul temelli dijital yeterliliğin desteklenmesi ve geliştirilmesinin gerekliliği konusunda bir fikir birliği olduğunu, dijital katılımı sürdürmek için okulların dijital eksiklikleri ve dijital başarıları belirlemesi gerektiğini belirtmektedir. Ilomäki ve arkadaşları (2016), dijital yeterliliğin çeşitli beceri ve yeterliliklerden oluştuğunu ve kapsamının geniş olduğunu, arka planının ise medya çalışmaları ve bilgisayar bilimlerinden, kütüphane ve okuryazarlık çalışmalarına kadar uzandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda ise dijital teknolojiyle ilgili beceri ve yeterlilikleri tanımlamak için dijital okuryazarlığa yönelik en sık kullanılan terimler arasında dijital okuryazarlık, yeni okuryazarlıklar, çoklu okuryazarlık ve medya okuryazarlık tanımlarına rastladıklarını ve her bir tanımın biraz farklı odak noktasına sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca dijital yeterliliğin; teknik yeterlilik, dijital teknolojileri çalışma, öğrenme ve günlük yaşamda anlamlı bir şekilde kullanma becerisi, dijital teknolojileri eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi ve dijital kültüre katılma ve kendini adama motivasyonundan oluştuğunu da ileri sürmektedirler. Taranto ve arkadaşları (2011) da sınıf deneyiminin bir parçası olarak akademik bir sosyal ağ oluşturulmasının, iş birliği ve aktif öğrenmeyi yeni biçimlere taşıyacağını ve pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçişi mümkün kılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca bu doğrultuda Amerika'nın Pensilvanya eyaletindeki bir ortaokulda dil sanatları derslerindeki akademik sosyal ağların başarısına dayanarak, öğrencilerin laboratuvar çalışmalarından videolar paylaşabileceği ve bir tartışma panosu aracılığıyla yorum yapabileceği fen bilimleri gibi diğer disiplinlerde de kullanımını araştırmak

için bir girişim başlatıldığını ve böylece öğretmenlerin yeni bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaya alıştıkça, ortaokul öğrencilerinin de derslerinde tanıdık Web 2.0 teknolojilerini kullanmak için çeşitli fırsatlar göreceklerini ileri sürmektedirler. İncelenen bu yurt dışı çalışmalarında ortak vurgunun, öğrencilerin çağın bir gereksinimi olarak dijital yeterliklerinin geliştirilmesi ve bunun için ise atılacak en etkili adımın okul temelli dijital yeterliliğin desteklenmesi ve geliştirilmesi yönünde olduğudur; bu doğrultuda ise eğitimcilerin algıları da dikkati çekmektedir. Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında geliştirilen öğretim programları ile de öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği üst düzey bir takım yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun için de öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde bireysel, sosyal, akademik ve iş yaşamlarında gereksinim duyacakları becerilere yönelik yetkinliklerin belirlendiği Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak 21. Yüzyıl becerilerini kapsayan fen öğretimi anlayışı hedeflenmiştir. Özellikle fen bilimleri dersi öğretim programında, çağın gerektirdiği becerilere ve hayat boyu öğrenme alışkanlığına sahip, üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerini kullanabilen, girişimci ve fen bilimleri alanında kariyer bilincine sahip, etik ve ahlaki değerleri benimseyen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra; öğrenme süreçlerinde işbirliği ile grup çalışmalarına etkin bir şekilde katılan, özdüzenleme becerisine sahip, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, bilimsel tutum ve davranış sergileyen, dijital dönüşümün farkında olan ve değişen teknolojiye uyum sağlayan, çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024). Dolayısıyla öğretim programlarını konu alan güncel yurt içi çalışmaların da bu sebeple dijital çağın gerektirdiği becerilere odaklandığı görülmektedir (Alp, 2023; Direkçi, Akbulut & Şimşek, 2019; Erkek, Özdaş, & Çakmak; 2022; Güneş & Özdaş, 2023; Özdaş, 2019). Tüm bu eğitimde dijital dönüşüm göstergelerinden hareketle bu çalışmada, ilköğretim fen bilimleri öğretmenlerinin dijital çağda fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Adıyaman ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, kolay ulaşılabilen, sosyo-ekonomik düzey bakımından çeşitlilik gösteren devlet ve özel okullarda görevli ilköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerini almak ve detaylı bir şekilde incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulguların, özellikle içinde bulunulan dijital çağ düşünüldüğünde, fen bilimleri öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan durumları programın tüm ögeleri bakımından yansıtması ve belirtilen öğretmen görüş ve önerileri doğrultusunda öğretim programlarının güncellenip geliştirilmesi ve uygulanabilirliği noktasında çeşitli katkılar sunacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni ile yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseni, incelenen tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu desen olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984). Sosyo-ekonomik düzey bakımından çeşitli okullarda gerçekleşen bu çalışmada söz konusu okullar çalışma birimleri olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Adıyaman ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 15 ilköğretim fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Örneklem seçimi esnasında ayrıca öğretmenlerin söz konusu okullardaki fen bilimleri dersini aktif olarak yürütüyor olmaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların 12'si devlet, 3'ü özel okulda görev yapmaktadır. 10'u kadın, 5'i erkektir. 7'si 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 2'si 1-5 yıl, 2'si 6-10 yıl ve 1'i 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 9'u 5. sınıfı (2024-Maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanmakta), 7'si 6. sınıfı (2024-Maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanmakta), 11'i 7. sınıfı (2018 fen bilimleri

dersi öğretim programı uygulanmakta) ve 9'u 8. sınıfı (2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanmakta) okutmaktadır. Katılımcılardan 13'ü dijital eğitim uygulamalarına yönelik eğitim almamışken 2'si bu tür bir eğitim almıştır. Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşme formu geliştirme aşamasında, formda yer alan sorular, biri ölçme değerlendirme ve diğeri Türk dili alanlarında görevli olmak üzere iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve gerek dil ve anlatım gerekse geçerlik ve güvenilirlik bakımından kontrol edilerek dört sorudan oluşan form uygulanmak üzere uygun bulunmuştur. Formlar ayrıca, üç ilköğretim fen bilimleri öğretmenine pilot görüşme şeklinde sunularak soruların anlaşılırlığı bakımından kontrol edilmiş, bunun sonucunda soruların anlaşılır olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak katılımcılara uygulanan görüşme formu, demografik bilgilere yönelik sorular ve 4 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının genel olarak dijital çağa uygun olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Fen Bilimleri dersi öğretim programları her ögesi için ayrı ayrı düşünüldüğünde (hedef-içerik-öğrenme öğretme süreçleri-değerlendirme), dijital çağa hangi açılardan uygundur?
3. Fen Bilimleri dersi öğretim programları her ögesi için ayrı ayrı düşünüldüğünde dijital çağa hangi açılardan uygun değildir?
4. Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının her bir ögesi düşünüldüğünde (varsa) dijital çağa uygun olmayan yönlere/eksikliklere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
Bireysel görüşmeler, ilgili okul müdürlerinin önerisi ve öğretmenlerin de onayı doğrultusunda uygun bir ortamda, her bir öğretmen ile 10-15 dakika süresince gerçekleştirilmiş olup veriler toplam 5 işgününde (6-10 Ekim) toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında veriler betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablolaştırılarak sunulmuştur. Bu kapsamda alınan görüşlerin frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri ile görüşlere ilişkin çeşitli kod ve temalar oluşturularak sunulmuştur. Güvenirliği sağlamak açısından Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlik formülüne göre güvenirlik katsayısı hesaplanarak %93.2 bulunmuş ve Miles ve Huberman'ın (1994) "bu değerin %80'i aştığı durumlarda çalışmanın güvenilir olduğu" ifadelerine göre araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Hem güvenirliği hem de geçerliği sağlamak için ayrıca görüşme sürecinde paylaşılan katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Çalışmada geçerliği sağlamak için özellikle araştırma sürecinin tüm aşamalarında okuyucunun detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için ise katılımcı bilgileri, veri toplama süreci, veri analizi süreci anlaşılır bir şekilde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinin önemli ve açıklayıcı nitelikte olan bir kısmı doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Geçerliği sağlamak için ayrıca veri toplama aşamasında katılımcı teyiti, veri aracı geliştirme ve veri analizi süreçlerinde ise uzman teyiti alınmıştır. Araştırmada katılımcı çeşitliliğine yer verilerek de yine geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına dair elde edilen bulgular bu bölümde sırasıyla, tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Bulgusu

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusu kapsamında elde edilen öğretmenlerin ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının genel olarak dijital çağa uygunluğuna ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Görüşler tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Genel Olarak Dijital Çağa Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	Tema	Kod	f	%	Doğrudan alıntılar
Programın dijital çağa uygunluğu	Uygun	Genel olarak dijital çağa uygun	1	5.3	Program genel olarak dijital çağa uygundur (Ö11).
		EBA ile uygulanılması	4	21	Özellikle EBA ile birlikte uygulanabildiği için genel anlamda uygun olduğunu düşünüyorum (Ö1, Ö12). Evet, öğretim programları dijital çağın sunduğu teknolojilerle uyumlu ve eskiye nazaran daha etkileşimli ve verimli öğretim sağlanmasına hizmet etmektedir (Ö5). Dijital çağın gereksinimlerine uygun olduğunu düşünüyorum çünkü her ünite veya konu içerisinde zenginleştirilmiş karekodlar bulunuyor. Derslerimde de yararlanmaktayım (Ö8).
		Dijital çağa uygun beceriler geliştirmeye yönelik olması	1	5.3	Genel anlamda dijital çağın gereklerini dikkate almakta; özellikle bilimsel süreç becerileri, araştırma-sorgulama temelli öğrenme ve STEM yaklaşımları ile öğrencileri teknolojiye yakınlaştırmaktadır (Ö6).
		Toplam	6	31.6	
	Kısmen uygun	İçerik sebebiyle	3	15.	Tam olarak uygun değil. Daha fazla içerikler, deney vs. etkinlikler sunulabilir (Ö2). Çok uygun olmadığını düşünüyorum. Ders kitabındaki örnekler ve etkinlikler çağın gerisinde kaldı diye düşünüyorum (Ö3). Bazı sınıf düzeylerinde içerik fazla yoğun (Ö9).
		Maarif modeli uygulanması ile	2	10.5	Çok uygun bulmuyorum. Ama Maarif modeli 5. ve 6. sınıflara geldikçe daha da uygun olmaya başlıyor (Ö4). 7. ve 8. Sınıflarda STEM daha pasifken, 5. ve 6. sınıflarda STEM modeli daha ön plana çıkmış durumda (Ö7).
		Süreçte uygulanabilirliği açısından	4	21	Programın teorik çerçevesi çağın ihtiyaçlarına uygun olsa da öğretmenlerin süreçte dijital materyal kullanma becerileri açısından daha fazla desteklenmesi gerekmektedir (Ö6). Öğretim programları kısmen dijital çağa yöneliktir. Hedef ve içerik dijital çağın doğasına yönelik bir şekilde teknoloji ile entegre olarak belirlenmiştir. Ancak her okulda akıllı tahta ve internetin olmadığı düşünüldüğünde bu oluşturulan hedeflere süreçte ulaşılması imkansız görünmektedir (Ö10,Ö13,Ö14).
		Değerlendirme açısından	1	5.3	Hedef, içerik ve süreç açısından uygun ancak değerlendirme boyutu açısından uygun değil (Ö15).
		Toplam	10	52.6	
	Uygun değil	Fırsat eşitliği bakımından	2	10.5	Görme ve işitme engelli öğrenciler için uyumlu olmadığını, öğrenme güçlüğü olan ve imkanları yeterli olmayan öğrenciler için programın eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadığını ve dijital çağa uygun olmadığını, eksik kaldığını düşünüyorum (Ö7,Ö14).
		Sınıf düzeyleri bakımından	1	5.3	7. ve 8. Sınıf öğretim programları dijital çağa uygunluk açısından pasif nitelikte, uygun değil (Ö7).
	Toplam		3	15.8	
	Genel Toplam		19	100	

Araştırmanın İkinci Bulgusu

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının dijital çağa uygun olan ögelerine ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Görüşler tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Dijital Çağa Uygun Olan Ögelerine İlişkin Görüşler

	Tema	f	%	Doğrudan alıntılar
Programın dijital çağa uygun olan ögeleri	*Hedef*	9	36	Hedefler dijital çağın ihtiyaçlarına uygun (Ö1,Ö2,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14). Bilimsel düşünme, problem çözme ve teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı için uygundur (Ö6). Öğrenme çıktıları (kazanımlar) daha fazla bireysel öğrenme imkanları sunmakta (Ö7).
	İçerik	6	24	İçerik zengin ve çağa uygun nitelikte (Ö1,Ö10, Ö13, Ö14). İçerikler günlük yaşamla bağlantılı ve öğrencinin merakını artıracak konulardan oluşmakta (Ö6). Ders kitaplarındaki etkinlik istasyonları dijital çağa hitap eden uygun içerikler sunmakta. Kavrama sorgulama, problem çözme, araştırma yapma yönünden öğrencilerin çağın gereklerine yönelik aktif katılımlarını sağlıyor (Ö8).
	Öğrenme-Öğretme Süreçleri	5	20	EBA platformundaki uygulama etkinlikleri dijital çağa uygun olup sınıfta aktif katılımı sağlıyor (Ö3,Ö9). 5. Sınıf ders kitaplarındaki içeriklerin EBA platformunda karekodlarla akıllı tahtadan açılıyor olmasını süreçte dijital ortamla entegre konular işlenmesi açısından uygun buluyorum (Ö4). Sorgulamaya dayalı, deney ve gözleme dayanan yöntemleri teşvik etmektedir (Ö6). Süreç açısından uygundur (Ö11).
	Ölçme-Değerlendirme	5	20	Ölçme-değerlendirme boyutu açısından dijital çağa uygun olduğunu düşünüyorum (Ö1, Ö11,Ö14). Ölçme-değerlendirme ögesi açısından da çağa uygun; 5. ve 6. sınıfların öğretmeniyim bu yıl, soru tipleri, ölçme araçları çeşitliliği bakımından en uygun olan program bu Maarif modeli programları bence (Ö2). Süreç temelli ve çoğu kez dijital destekli ölçme araçları (performans görevi, gözlem formu) önerilmekte bu da öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır (Ö6).
	Toplam	25	100	

Araştırmanın Üçüncü Bulgusu

Bu bölümde araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında elde edilen öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının dijital çağa uygun olmayan ögelerine ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Görüşler tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Dijital Çağa Uygun Olmayan Ögelerine İlişkin Görüşler

	Tema	f	%	Doğrudan alıntılar
Programın dijital çağa uygun olmayan ögeleri	Hedef	1	5.2	Hedeflerde, dijital okuryazarlık ve yapay zeka konuları yeterince vurgulanmıyor (Ö6).
	İçerik	6	31.6	İçerik açısından uygun değil, karmaşık ve öğrenci seviyesinin üzerinde içerikler var (Ö2, Ö9). Ders kitabı içeriklerinde dijital, çağdaş ve bilimsel konulara fazla yer verilmiyor (Ö4, Ö5,Ö11). Ders kitaplarındaki içerikleri bilgi açısından yetersiz buluyorum (Ö12).
	Öğrenme-Öğretme Süreçleri	6	31.6	Bu ders deney, gözlem vb. aktif katılım gerektiren ders olması sebebiyle bu tür konular dijital platformda eksik kalıyor (Ö1). Veli ve öğretmenler olarak dijital platformu kullanmaya direnç gösteriyoruz (Ö2). Okullarımızdaki donanım eksikliği sebebiyle proje tabanlı ve teknoloji destekli etkinliklerin uygulanması zorlaşmaktadır (Ö6). Hedef ve içerikler çağa uygun olsa bile süreçte dijital araç ve internet eksikliği sebebiyle programdan yeterince yararlanamıyoruz (Ö10, Ö13,Ö14).
	Ölçme-Değerlendirme	6	31.6	Ölçme-değerlendirme bakımından internet imkanımız olmadığından dijital araçlardan ve bu araçlar için hazırlanan soru türlerinden yararlanamıyoruz (Ö3,Ö13,Ö14). 8. sınıf programına yönelik değerlendirme sürecinde, dijital çağa uygun interaktif değerlendirme yöntemleri bulunmuyor (Ö4,Ö15). Dijital ortamdaki ölçme-değerlendirme araçları (örn: çevrimiçi testler, dijital portfolyolar) programa yeterince entegre edilmemiştir (Ö6).
	Toplam	19	100	

Araştırmanın Dördüncü Bulgusu

Bu bölümde araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında elde edilen öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının dijital çağa uygun olmayan ögelerine ilişkin çözüm önerileri sunulmaktadır. Görüşler tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının dijital çağa uygun olmayan ögelerine ilişkin çözüm önerileri

Tema	Kod	f	%	Doğrudan alıntılar
Hedef	Hedeflerin artırılması	2	6.6	Hedef türleri artırılabilir ve detaylandırılabilir (Ö2). Hedeflere sınıf düzeylerine uygun nitelikte dijital beceriler, veri analizi ve kodlama vb. kazanımlar eklenebilir (Ö6).
	Toplam	2	6.6	
İçerik	İçeriğin seviyeye uygun hale getirilmesi	3	10	İçerikler seviyeye uygun değil, seviyenin üstünde, dolayısıyla seviyeye uygun hale getirilebilir (Ö2, Ö8, Ö9).

		İçeriğin artırılması	2	6.6	EBA içerikleri kısıtlı alternatif kaynakları da ekleyebilirler sürece (Ö3). Ders kitaplarındaki içerikler tanımlar, bilgilendirme ve örneklendirmeler açısından artırılmalı, detaylandırılmalıdır Ö12).
		Güncellenmesi	2	6.6	İçerik sürekli güncellenmeli, STEM ve yapay zeka gibi konular eklenmeli (Ö5). Güncel bilimsel gelişmelere ve çevrimiçi kaynaklara daha fazla yer verilmelidir (Ö6).
		Fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dijital içerikler sunulması	2	6.6	Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla engelli ya da kısıtlı imkanlara sahip bireylere yönelik dijital içerikler sunulmalıdır (Ö7, Ö10).
		Dijital çağa uyarlanması	1	3.3	Ders kitaplarının içeriğinin dijital çağla daha uyumlu olmasını öneriyorum (Ö4).
Programın dijital çağa uygun olmayan ögelerine ilişkin çözüm önerileri		Toplam	10	33.1	
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi	4	13.3	Okulumuzda internet alt yapımız yok, tüm okullar bu açıdan desteklenmeli (Ö3, Ö8, Ö13,Ö14).
		Öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi	4	13.3	Öğretmenlere dijital materyal hazırlama ve teknoloji entegrasyonu konularında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir (Ö6,Ö7,Ö12). Öğretmenleri süreçteki dijitalleşmeye yönelik aktive edecek, direnç göstermelerini önleyici önlemler almalı (Ö2)
		Dijital araçlar artırılması	2	6.6	Deney ve gözlem açısından dijital araçlar üç ya da çok boyutlu etkinlikler de sunabilmeli (Ö1, Ö9).
		Süreç, dijital araçlardan faydalanmaya yönelik kısıtlı olduğu için; ters yüz öğretim modelinden yararlanılması	1	3.3	Program sınıf içi öğretim sürecinde dijital araçlardan yeterince faydalanmaya yönelik değil, kısıtlı hazırlanmış. Bunun için ters yüz öğrenme yönteminden yararlanılabilir. Bu yöntemle öğrenci konuyu EBA'dan öğrenir, sınıfta ise tartışma ve uygulamalara yer verilebilir; böylece öğrenme daha aktif ve derinlemesine gerçekleşir (Ö5).
		Toplam	11	36.5	
	Ölçme-Değerlendirme Süreci	Alternatif dijital ölçme-değerlendirme araçları eklenmeli	4	13.3	Dijital platformlarla desteklenen alternatif ölçme-değerlendirme araçları (çevrim içi quizler, dijital deney raporları, simülasyonlar, Kahoot, Quizizz vb.) platforma dahil edilmelidir (Ö4,Ö5,Ö6,Ö15).
		Okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi	3	10	İnternet imkanı ve akıllı tahta sağlanmalı (Ö3, Ö13,Ö14)
		Toplam	7	23.3	
		Genel Toplam	30	100	

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının, fen bilimleri dersi öğretim programlarını dijital çağa *kısmen uygun* buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler tekrar sıklığına göre sırasıyla; "uygulanabilirlik açısından, içerik açısından, Maarif modeli uygulaması ile ve değerlendirme açısından" temaları altında toplanmıştır. Öğretim programının dijital çağa kısmen uygun olduğunu belirten öğretmenler bu durumu açıklarken özellikle programın öğretim sürecinde uygulanabilirliği açısından (f=4) uygun olmadığını ve içerik sebebiyle uygun olmadığını (f=3) belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretim programı, süreçte uygulanabilirliği açısından pek uygun bulunmamaktadır. Bunu açıklarken ise hedef ve içeriğin dijital çağın doğasına yönelik bir şekilde teknoloji ile entegre olarak belirlendiğini ancak her okulda akıllı tahta ve internetin olmadığını ve bu oluşturulan hedeflere süreçte ulaşılmasının imkansız olduğunu belirtmişlerdir (Ö10,Ö13,Ö14). Örnek'in (2023) fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalıkları ve dijital okuryazarlıklarını incelediği çalışmasında, benzer şekilde öğretmenlerin öğretim sürecinde internet hızı ve erişim sorunları yaşadıkları sonucu yer almaktadır. Öğretmenler programın içerik sebebiyle çağa uygun olmadığını açıklarken ise içerik olarak dijital ortamda çok boyutlu deney ve etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini (Ö2), içeriklerin çağın gereksinimlerine uygun olmadığını (Ö3) ve içeriği çok yoğun olduğunu (Ö9) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dijital çağa uygun olan program ögelerine ilişkin en fazla *hedef* (f=9) ve *içerik* (f=6) boyutlarında uygunluk ifadeleri belirttikleri, daha az ise öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında uygunluk ifadelerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hedef ögesinin uygunluğunu açıklarken öğretmenler; hedefler dijital çağın ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış (Ö1,Ö2,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14), bilimsel düşünme, problem çözme ve teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı için uygundur (Ö6) ve öğrenme çıktılarının (kazanımlar) daha fazla bireysel öğrenme imkanları sunduğunu (Ö7) belirtmişlerdir. Eren ve Dökme'nin (2021) çalışmalarında ise 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) incelenmiş ve bu çalışmanın sonucundan farklı olarak özellikle programların kazanımlarında dijital yetkinliklere ait az sayıda kazanımın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulaştıkları bu sonuçla aynı zamanda 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımların (hedef davranışların), dijital çağa uygun olmadığını da gösterdiği söylenebilir. Ancak bu iki çalışma arasındaki bir diğer farklı ve önemli husus da mevcut çalışmada, hem 2018 öğretim programını uygulayan öğretmenlerin hem de 2024-Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerin bu çalışmada katılımcı olmasıdır. İçeriğin dijital çağa uygunluğunu açıklarken öğretmenler görüş fazlalığı sırasıyla, içeriğin zengin ve çağa uygun nitelikte olduğunu (Ö1, Ö10, Ö13, Ö14), günlük yaşamla bağlantılı ve öğrencinin merakını artıracak konulardan oluştuğunu (Ö6), ders kitaplarındaki etkinlik istasyonlarının dijital çağa hitap eden uygun içerikler sunduğunu; kavrama, sorgulama, problem çözme, araştırma yapma yönünden öğrencilerin çağın gereklerine yönelik aktif katılımlarını sağladığını (Ö8) belirtmişlerdir.

Programın dijital çağa uygun olmadığı ögelerine ilişkin belirttikleri ifadelerin ise çoğunlukla programın *içerik* (f=6), *öğrenme-öğretme süreci* (f=6) ve *ölçme-değerlendirme* (f=6) ögelerine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın içerik açısından dijital çağa uygun olmadığı konusunda öğretmenler; ders kitabı içeriklerinde dijital, çağdaş ve bilimsel konulara fazla yer verilmediğini (Ö4, Ö5,Ö11), karmaşık ve öğrenci seviyesinin üzerinde içerikler olduğunu (Ö2, Ö9) ve ders kitaplarındaki içeriklerin bilgi açısından yetersiz olduğunu (Ö12) belirtmişlerdir. Programın öğrenme-öğretme süreci ögesi açısından dijital çağa uygun olmadığını; hedef ve içeriklerin çağa uygun olsa bile öğretim sürecinde dijital araç ve internet eksikliği sebebiyle programdan yeterince yararlanamadıklarını (Ö10,Ö13,Ö14) dersin deney, gözlem vb. aktif katılım gerektiren ders olması sebebiyle bu tür konuların dijital platformda eksik kaldığını

(Ö1), veli ve öğretmenler olarak dijital platformu kullanmaya direnç gösterdiklerini (Ö2) ve son olarak okullarındaki donanım eksikliği sebebiyle proje tabanlı ve teknoloji destekli etkinliklerin uygulanmasının zorlaştığını (Ö6) belirtmişlerdir. Benzer şekilde Şahin ve Demir'in (2015) de çalışmalarında, etkileşimli tahta ve buna bağlı teknolojilerin yeterli olmadığı, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim ve bilişim teknolojilerini kullanma yeterliliklerinin, dijital çağın gereklerini yeterince karşılayabilecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Ak ve Köse'nin (2024) 2024 fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında da laboratuvar ve araç-gereçler açısından okulların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın ölçme-değerlendirme ögesinin dijital çağa uygun olmadığı konusunda ise öğretmenler; internet imkanları olmadığından dijital araçlardan ve bu araçlar için hazırlanan soru türlerinden yararlanamadıklarını (Ö3,Ö13,Ö14), 8. sınıf programına yönelik değerlendirme sürecinde, dijital çağa uygun interaktif değerlendirme yöntemlerinin bulunmadığını (Ö4,Ö15), dijital ortamdaki ölçme-değerlendirme araçlarının (örn: çevrimiçi testler, dijital portfolyolar) programa yeterince entegre edilmediğini (Ö6) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dijital çağa uygun olmayan ögelerinden en fazla *öğrenme-öğretme süreci (f=11) ve içerik* (f=10) ögelerine ilişkin çözüm önerileri geliştirmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci ögesinde öğretmen önerileri sayı bakımından sırasıyla; okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi, dijital araçların artırılması ve süreç, dijital araçlardan faydalanmaya yönelik kısıtlı olduğu için ters yüz öğretim modelinden yararlanılması şeklinde dört tema altında toplanmaktadır. İçerik ögesi için öğretmen görüşleri ise yine görüş sayısı bakımından sırasıyla içeriğin seviyeye uygun hale getirilmesi, içeriğin artırılması, güncellenmesi, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dijital içerikler sunulması ve dijital çağa uyarlanması gerektiği şeklinde beş tema altında toplanmaktadır. Bu önerilerin öğrenme-öğretme süreci boyutunda çözüm önerilerinin sayı bakımından en fazla okullardaki teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi (f=4) ve öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi (f=4) şeklinde olduğu, içerik ögesinde ise en fazla önerinin içeriğin seviyeye uygun hale getirilmesi; seviyenin üstünde olduğu ve uygun hale getirilmesi gerektiği (f=3) yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci ögesinde teknolojik donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi yönünde öneri sunan öğretmenler en fazla okulda internet alt yapısı olmadığı, tüm okulların bu açıdan desteklenmesi gerektiği (Ö3, Ö8, Ö13,Ö14) ve öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi yönünde öneri sunan öğretmenler ise öğretmenlere dijital materyal hazırlama ve teknoloji entegrasyonu konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi (Ö6,Ö7,Ö12) ve öğretmenleri süreçteki dijitalleşmeye yönelik aktive edecek, direnç göstermelerini önleyici önlemler alınması (Ö2) gerektiğini belirtmişlerdir. Örnek'in (2023) çalışmasında da benzer şekilde fen bilimleri öğretmenlerinin kullanım bilgisi ve araç çeşitliliği açısından yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İçerik ögesinde en fazla çözüm önerisi sunan öğretmenler ise içeriklerin seviyeye uygun olmadığını, seviyenin üstünde olduğunu dolayısıyla seviyeye uygun hale getirilmesi gerektiğini (Ö2, Ö8, Ö9) belirtmişlerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik bir takım öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim programı çalışma grubu yetkililerinin öğretim programı hazırlarken ve geliştirirken programı tüm ögeleri bakımından dijital çağa uygun nitelikte geliştirmeleri ve ayrıca okullardaki mevcut durumu (yönetim ve öğretim kadrosunun dijital yeterliklere sahip olma durumu, fiziksel alt yapı, sosyoekonomik çevre vb.) dikkate alarak daha gerçekçi öğretim programları geliştirmeleri önerilmektedir.

2. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretim sürecini desteklemek ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla okullarda dijital çağa uygun öğretim teknolojilerini bulundurmak ve korumak amacıyla çeşitli girişimlerde bulunup tedbirler almaları önerilmektedir.
3. Öğretmenlerin içinde bulunulan dijital çağın gereği olan dijital yeterliklere sahip olmak için çeşitli eğitimlere katılmaları önerilmektedir.
4. Öğretmenlerin öğretim programlarının gereği olarak derslerinde öğrencilere dijital beceriler kazandırmaya yönelik öğretim teknikleri ve etkinliklerine sıklıkla yer vermeleri gerekmektedir.
5. Bu araştırmanın nitel desende ve Adıyaman ilinde görev yapan fen öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olması sebebiyle, tüm öğretim programlarının dijital çağa uygunluğu bakımından incelenmesi hususunda gelecekte yapılması planlanan çalışmaların farklı yaklaşım ve desenlerde ya da farklı katılımcılarla yürütülerek farklı perspektiflerden daha detaylı veriler elde edilebilir.

Kaynaklar

Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 7*(2), 132-169.

Alp, G. (2023). *Fen bilimleri̇ dersinde dijital teknolojiler ıle zenginleştirilmiş ögretim materyallerinin ögrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve kavram geliştirme süreçlerine etkileri̇.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi,* 7(16), 797-813.

Ekmen, C. & Bakar, E. (2019). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Millî Eğitim, 48*(221), 5-35.

Eren, E. & Dökme, İ. (2021). *2018 fen bilimleri öğretim programının dijital yetkinlikler açısından değerlendirilmesi.* XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 27 - 30 Eylül, Çanakkale.

Erkek, N., Özdaş, F., & Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Studies, 6*(19) , 43-70.

Güneş, S. B. & Özdaş, F. (2023). Öğretim programları yetkinlik alanlarının değerlendirilmesi öğretmen ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(40), 1118-1153.

Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education, 63,* 240–247.

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ Inf Technol, 21,* 655–679. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4

Levano-Francia, L., Diaz, S.S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., Collantes-Inga, Z. (2019). Digital competences and education. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 569-588. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3-8. sınıflar)-Türkiye yüzyılı maarif modeli*. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1970

Örnek, Z. S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir

Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(3), 771-790.

Partnership for 21st Century Skills (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. *Partnership for 21st Century Skills*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts - A review of literature. *Educ Inf Technol 23*, 1005-1021. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3

Şahin, C., & Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 717-725.

Taranto, G., Dalbon, M. & Gaetano, J. (2011). Academic Social Networking Brings Web 2.0 Technologies to the Middle Grades. *Middle School Journal, 42*(5), 12-19. https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461778

T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2020). *Dijital dönüşüm.* https://cbddo.gov.tr/.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi.* https://www.tyc.gov.tr/sayfa/turkiye-yeterlilikler-cercevesi-i0eaefe9f-2ecf-439c-a7af-f40d15fcc1a2.html

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods. (3. Basım).* California: Sage Publications

Kapsayıcı Sınıflar İnşa Etmek: Hollanda'da İngilizce Öğretmen Eğitimi Uygulamaları

Cemre TAŞKIN ESKİCİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
cemreeskici@mu.edu.tr
0000-0001-8705-7154

Özet

Bu çalışma, kapsayıcı öğretimin İngilizce öğretmeni yetiştirme programındaki uygulamalarını durum çalışması deseniyle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Erasmus+ Yükseköğretim Personel Eğitim Alma Hareketliliği kapsamında Hollanda'daki bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği programında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda sekiz ders gözlemlenmiş ve yarı zamanlı öğrenci olan öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Veri toplamada yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış; veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, kapsayıcı öğretimin; sınıfın aydınlatma ve teknolojik donanım açısından desteklenen esnek mekânsal tasarımı, öğrenci merkezli ısınma etkinlikleriyle başlayan öğretim süreçleri, yoğun akran ve grup iş birliği uygulamaları, basılı ve dijital materyalin eş zamanlı kullanımı ve standart testlerle süreç-odaklı çoklu değerlendirme anlayışının birbirini tamamlayan unsurlarıyla hayata geçtiğini göstermiştir. Dijital ders kitapları, multimedya girdisi ve Quizlet gibi Web 2.0 araçları farklı öğrenme stillerini ve katılım düzeylerini destekleyerek kapsayıcılığı güçlendirmiştir. Görüşme bulguları, öğretmenlerin psikolojik güvenliği, küçük katılımı takdiri, hata yapma korkusunun azaltılmasını ve akran öğrenmesi desteğini önceliklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, kapsayıcılığın İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında politika düzeyinin ötesinde; fiziksel, pedagojik, dijital, sosyal ve değerlendirme boyutlarının bütüncül entegrasyonuyla uygulanabilir bir eğitim pratiği olarak inşa edilmesi gerektiği belirlenmiştir.
Anahtar Sözcükler: Hollanda, İngilizce öğretimi, kapsayıcı öğretim, öğretmen yetiştirme

Building Inclusive Classrooms: English Teacher Education Practices in the Netherlands

Abstract

The aim of this study to examine the practices of inclusive instruction in an English teacher training program through a case study design. The research was conducted at the English Language Teaching program of a university in the Netherlands within the scope of Erasmus+ Higher Education Staff Training Mobility. In this context, eight classes were observed and focus group interviews were conducted with pre-service teachers who were also part-time in-service teachers. Data were collected using structured classroom observation forms and semi-structured interview questions, and analyzed through content analysis. The findings indicated that inclusive instruction was implemented through complementary components including flexible spatial classroom design supported with adequate lighting and technological infrastructure, student-centered instruction processes starting with warm-up and prior learning activation tasks, intensive peer collaboration and group-based learning practices, simultaneous use of printed and digital materials, and multi-layered assessment approaches combining standardized national testing with process-oriented formative evaluation. Moreover, digital textbooks, multimedia input, and Web 2.0 tools such as Quizlet strengthened inclusion by supporting diverse learning styles and levels of participation. Interview results revealed that teachers prioritized psychological safety, appreciation of even minimal participation, reduction

of fear of making mistakes, and systematic support for peer learning. As a result, it was concluded that inclusion in English teacher education programs should be constructed not merely as a policy discourse but as an applicable educational practice through the holistic integration of physical, pedagogical, digital, social, and assessment dimensions.
Keywords: Netherlands, English language teaching, inclusive education, teacher training

Giriş

Kapsayıcılık öğrencilerin okula devamını, derslere katılımını ve başarısını sınırlayan engellerin aşılmasını hedefleyen bir süreçtir. Kapsayıcı ve adil nitelikli eğitim, çocuk, engellilik ve toplumsal cinsiyete duyarlı; güvenli, şiddetten uzak ve etkili öğrenme ortamlarını gerektirir. Kapsayıcı ve eşitlikçi politikalar geliştirmek, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların eğitim sisteminin organizasyonu, benimsenen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı ve öğrencilerin ilerlemelerinin desteklenme ve değerlendirme yolları gibi sistemin kendisinden kaynaklandığı ön kabulüne dayanır. Kapsayıcılık ve eşitlik, ayrı bir politikanın odağı olmaktan ziyade, tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik etmesi gereken kapsayıcı ilkelerdir (UNESCO, 2017).

Fullan (2013) program dönüşümlerinin yalnızca üstten aşağıya yapılan reformlarla değil, öğretmenlerin sürece aktif katılımı ile anlam kazandığını vurgular. OECD'nin (2018) raporu da kapsayıcı programların, esnek öğrenme yolları sunan ve öğrencilerin çeşitliliğini gözeten yapılarla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Ainscow (2005) ise kapsayıcı politika ve uygulamaların, sistemin kendi sınırlarını fark ederek "öğrencilerin başarısızlıklarının bireysel yetersizliklerden değil, eğitim sisteminin düzenleniş biçiminden kaynaklandığını" kabul etmesiyle mümkün olabileceğini öne sürmektedir.

Türkiye'deki tartışmalar da bu doğrultuda şekillenmektedir. Rakap (2019), kapsayıcı eğitimi özel eğitimde bütünleştirme bağlamında ele alarak, program geliştirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının kritik olduğunu savunur. Eğitim Reformu Girişimi'nin politika önerileri Türkiye'de kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılabilmesi için hem öğretmen yetiştirme programlarında hem de ulusal eğitim programı düzenlemelerinde kapsayıcı ilkelerin daha görünür hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim politika ve planlarının vücut bulmuş hali olan eğitim programları ve programların sınıf içerisinde uygulayıcıları olan öğretmenler kapsayıcılık ve eşitlik prensiplerinin hayata geçirilmesinde kilit role sahiptir. Öğretmenler bu tür kapsayıcı uygulamalarla ilgili ihtiyaç duydukları hazırlığın çoğunu hizmet öncesi dönemde veya hizmet sırasında kısa, özelleştirilmiş hizmet içi eğitim birimleri aracılığıyla edinebilirler (Ainscow, 2020). Eğitim programları ise bir eğitim sistemi içerisinde kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin hayata geçirilmesi için temel araçtır. Tüm öğrencileri kapsayacak bir program geliştirmek, öğretmenler ve eğitim karar alıcıları tarafından kullanılan öğrenme tanımının genişletilmesini gerektirebilir. Öğrenme dar anlamda bir öğretmen tarafından sunulan bilginin edinilmesi olarak tanımlandığı sürece, okullar muhtemelen katı bir şekilde düzenlenmiş program ve öğretim uygulamalarına kilitlenecektir (UNESCO, 2017)

Booth ve Ainscow'un (2002) geliştirdiği *Index for Inclusion* çerçevesi'ne göre kapsayıcılık eğitimde *bütün* öğrenciler için *bütün* bariyerleri en aza indirmek ile ilgilidir. Öğrenciler arasındaki farklılıkları fark etmekle başlar ve bu farklılıklara saygı duyup, üzerine inşa etmekle gelişir. Bu durum öğrenme ortamında olup bitenleri, öğretmenler odasında, oyun alanlarında (ya da ortak alanlarda) ve ailelerle olan iletişimlerde derinlemesine değişimle ilgilidir. Çerçeve, kapsayıcı eğitim için okulun mekânsal tasarımından kullanılan materyallere kadar her unsurun öğrencilerin katılımını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Fiziksel

çevre, öğrencilerin kendilerini güvende ve öğrenmeye açık hissetmeleri için kritik bir başlangıç noktasıdır.

Kapsayıcılık yalnızca mekânsal düzenlemelerle sınırlı değildir; öğretim yöntem ve stratejilerinde de yansımasını bulur. Florian ve Black-Hawkins (2011), kapsayıcı pedagojiyi öğretmenin tüm öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayacak biçimde öğretim repertuarını genişletmesi olarak tanımlar. Bu yaklaşım, farklılıkların öğrenmeyi zenginleştiren bir unsur olarak görülmesini ve hatalardan öğrenmenin teşvik edilmesini öngörür. Norwich (2014) de kapsayıcı pedagojiye ilişkin tartışmasında, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin aynı sınıfta öğrenmeye katılımının, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasıyla mümkün olacağını ifade eder. Ayrıca Ainscow (2020), öğretmenlerin kapsayıcı stratejiler geliştirebilmesi için mesleki öğrenme toplulukları içinde iş birliğinin kritik rol oynadığını belirtir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Amaç'ın (2021) ilkokul öğretmenleri üzerine yapılmış çalışmalar üzerine yapmış olduğu sistematik inceleme, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının çoğu zaman sınırlı olduğunu, bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde kapsayıcı pedagojik stratejilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Şimşek ve arkadaşları (2019), Türkiye'deki temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün kapsayıcı eğitim açısından önemli bir unsur olduğunu ve öğretmenlerin farklı kültürel arka planlara sahip öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim tekniklerine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı pedagojik stratejiler hem uluslararası hem de ulusal bağlamda öğretmenlerin sürekli desteklenmesini gerektiren dinamik bir süreçtir.

Günümüz eğitim sistemlerinde kapsayıcılık, dijital araçların sunduğu olanaklarla da desteklenmektedir. Redecker ve Punie (2017), *DigCompEdu* çerçevesinde öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmelerinin kapsayıcı öğrenme fırsatlarını artıracağını vurgular. UNESCO'nun (2021) raporunda da dijital teknolojilerin özellikle dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren bir araç olduğu ifade edilmektedir. OECD'nin (2021) Digital Education Outlook raporu, dijitalleşmenin yalnızca bilgiye erişimi artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrenci merkezli ve esnek öğrenme yolları açarak kapsayıcılığa hizmet ettiğini göstermektedir.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar bu küresel tartışmayı desteklemektedir. Atabek (2019), teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri incelemiş ve dijital araçların pedagojik amaçlarla bütünleştirilmesinin önemine işaret etmiştir. Özel ve Çetinkaya Yıldız (2020) ise kapsayıcı eğitim ve ekolojik model çerçevesinde teknolojinin öğrenme ortamlarını esnek ve erişilebilir hale getirme potansiyelini vurgulamaktadır. Dijitalleşme, kapsayıcı eğitimin güçlü bir destekleyicisi olarak ön plana çıkmaktadır.

Avrupa düzeyinde yapılan çalışmalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca politika ve okul uygulamalarıyla değil, özellikle öğretmen yetiştirme programlarının yapısıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019), kapsayıcı öğretmen yetiştirmenin ayrı bir modül olmaktan ziyade tüm derslere yatay olarak entegre edilmesi gerektiğini vurgular.

Son yıllarda Hollanda ve diğer Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar, kapsayıcı eğitim ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının sadece politika dokümanlarında kalmayıp pratik uygulamalarda da somutlaştığını göstermektedir. Op het Veld ve Duarte (2025) tarafından gerçekleştirilen Hollanda'daki kültürel ve dilsel açıdan çeşitlilik gösteren iki dilli okullardaki kapsayıcılığı ele aldıkları çalışmalarında Hollanda'daki ikidilli (bilingual) okullarda hem öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliğini sınıfa aktif olarak dahil eden uygulamaların varlığı hem de öğrencilerin bu uygulamalarda yer alma ve öğrenim sürecine katılma tecrübeleri

üzerine bulgular elde edilmiştir. Bulgulara göre kapsayıcılık sadece mekânsal ya da fiziksel olarak kalmayıp, öğretmenlerin kültürel farkındalık ve sınıf yönetim stratejileri geliştirme kapasitesine doğrudan bağlıdır. Aynı şekilde Hollanda'daki ortaöğretim öğretmenlerinin kapsayıcı projelerde yer alma istekleri, uygulama özgürlükleri ve karşılaştıkları engeller üzerine yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının pre-service eğitimde ve stajlarında benzer projelere dahil edilmesi gerektiğini işaret etmektedir (Hendriksen, Logtenberg, Westbroek & Janssen, 2024). Bu çalışmalar ışığında, Hollanda bağlamındaki bulguların, öğretmen yetiştirme süreçlerinde sadece kapsayıcılık ilkesine vurgu yapan politikaları değil; öğretmen adaylarının kültürel ve dilsel çeşitlilikle baş edebilme, dijital araçları kapsayıcı biçimde kullanabilme ve proje-temelli uygulamalarla deneyim kazanma becerilerini güçlendiren programlara yer verilmesini öne çıkaran modellere dayandığını göstermektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine inceleme olanağı sunar (Yin, 2018). Bu çalışmada, Hollanda'da bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde gerçekleştirilen ders gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri, kapsayıcı eğitim ve dijitalleşme bağlamında ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında, Erasmus+ Programı Personel Eğitim Alma Hareketliliği sürecinde sekiz farklı ders gözlemlenmiş, yedi öğretim elemanı ile tanışılmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenliği programına devam eden ve aynı zamanda ilköğretim/ortaöğretimde İngilizce öğretmenliği yapan yedi öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş, etik kurallara uygun olarak anonimleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, Erasmus+ Programı Yükseköğretim Hareketlilik Faaliyeti (KA131) 2023 Sözleşme Dönemi Personel Eğitim Alma Hareketliliği Programı kapsamında 2024-2025 Güz dönemi başında 30 Eylül – 06 Ekim tarihlerinde Hollanda'da bulunan bir üniversitede İngilizce öğretmenliği bölümünün derslerini gözlemleme, öğretim görevlisi ve öğrenciler ile sohbet etme fırsatı bulmuştur. Araştırmacı eğitim alma hareketliliği kapsamında, araştırmacı sekiz farklı dersi gözlemlemiş ve yedi farklı öğretim elemanı ile tanışmıştır. Seyahat öncesinde detaylı bir gözlem formu ie yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde gözlem formu ve görüşme sorularından faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem formu, sınıf ortamına ilişkin fiziksel düzen, öğretim süreci, materyal kullanımı, öğretmen–öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin derse katılımı gibi boyutları sistematik biçimde gözlemlemek amacıyla yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem formları, araştırmacıya sahadaki etkileşimleri düzenli ve bütüncül biçimde belgeleyebilme imkânı tanır (Patton, 2015).

Görüşme formu ise yarı yapılandırılmış sorularla hazırlanmış ve özellikle öğretmenlerin deneyimlerini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde esneklik sağlayarak, katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde aktarmalarına fırsat tanır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu yaklaşım sayesinde hem araştırma amacına uygun karşılaştırılabilir veriler toplanmış hem de katılımcıların vurguladıkları özgün deneyimler ortaya çıkmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Gözlem notları ve görüşme kayıtları tematik olarak kodlanmış; kapsayıcılık, dijitalleşme, öğretim süreçleri ve sınıf ortamı başlıkları altında kategorilere ayrılmıştır. Bulgular, doğrudan katılımcı alıntıları ve gözlem betimlemeleriyle desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla veri çeşitliliği (gözlem ve görüşme) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artıran önemli bir strateji olarak görülmektedir. Creswell (2013), araştırmacıların bir olguyu farklı açılardan inceleyebilmek için çoklu veri toplama yöntemlerinden yararlanmalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek (2021), gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin birlikte kullanılmasının araştırmacıya hem davranışların doğal akışında gözlenmesini hem de katılımcıların deneyimlerini kendi sözleriyle aktarmalarını sağladığını belirtmektedir. Yin (2018) ise durum çalışmalarında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri kaynaklarının bir arada kullanılmasının "üçgenleme" yoluyla çalışmanın inandırıcılığını güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, araştırmacının gözlemlerini sistematik biçimde kaydetmesi ve elde edilen verilerin bulgular bölümünde şeffaf biçimde sunulması güvenilirliği artırmıştır.

Bulgular

1. Öğretmen Yetiştirme

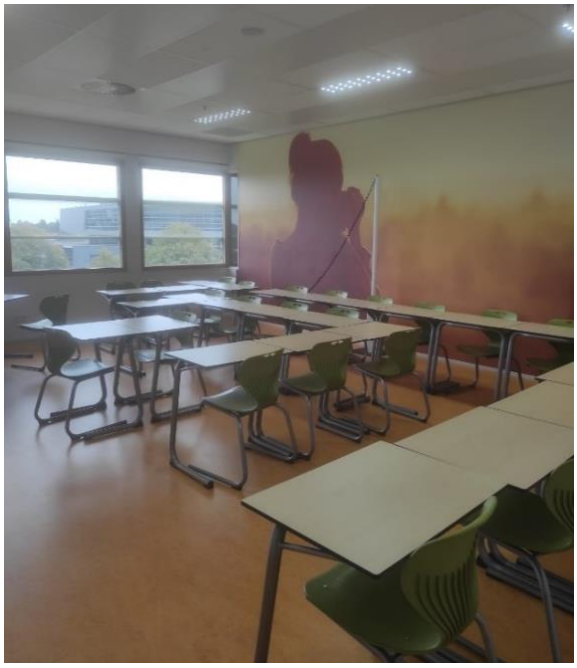
Fiziksel Yapı

Okul binası ve sınıfların fiziksel yapısı ele alındığında ilk dikkat çeken şey hem binanın tamamının hem de sınıfların ferah ve aydınlık olduğudur. Gün ışığından maksimum düzeyde faydalanmak üzere büyük pencereler ve cam duvarlardan oluşan yapıda, açık renk ahşap doğrama ve renkli mobilyaların hâkim olduğu göze çarpmıştır. Araştırmacının dikkatini koridor gibi ortak alanlarda bireysel ve grup çalışmalarının yapılmasına olanak sağlayan masa, sandalye ya da tek kişilik oturma alanlarına yer verilmesi çekmiştir. Ders aralarında öğrencilerin bir araya gelerek çalışmalar yaptıklarını görmek mümkündür.

Şekil 1
Hollanda Han Üniversitesi Eğitim Fakültesi Binası

Sınıfların iç tasarımları da aydınlık ve renkli şekilde planlanmıştır. Sınıflarda hareket ettirmesi kolay tekli masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Araştırmacı bu masa ve sandalyelerin bazen grup, bazen U biçiminde, bazen de ikili biçimde yerleşim düzeni olarak kullanıldığını gözlemlemiştir. İlgili dersin öğretim görevlisi o günün ders planına yönelik olarak dersin başında öğrencileri belirli bir biçimde oturmaya yönlendirmiştir.

Şekil 2
Hollanda Han Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Oturma Düzeni



Sınıfta teknoloji kullanımı yaygındır. Büyük bir TV ekranını andıran bir akıllı tahta ve öğretmenlerin kişisel laptopları mevcuttur. Öğrencilerin çoğunun da derste not almak için laptop veya tablet tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Donanımın yanı sıra, ders kitabının dijital kopyası, "quizlet" gibi dijital eğitim uygulamalarına yer verildiği de gözden kaçmamıştır.

Sınıflar genellikle 20-25 kişi aralığındadır Araştırmacın ziyaret ettiği en kalabalık grup 30 kişilik Erasmus değişim öğrencilerinden oluşan sınıftır.

Şekil 9 *Hollanda Han Üniversitesi Tahta Yerleşimi*

Hollanda'daki sınıfların en dikkat çekici özelliği ferah, aydınlık ve esnek bir yapıya sahip olmalarıdır. Büyük pencereler ve açık renkli mobilyalar öğrenciler için daha rahat bir atmosfer yaratırken, hareketli masa ve sandalyeler dersin ihtiyacına göre farklı düzenlerde kullanılabilmektedir. Öğretim görevlileri dersin başında öğrencileri bazen U biçiminde, bazen ikili, bazen de küçük grup halinde oturtarak dersin akışına uygun bir ortam kurmaktadır. Koridorlarda ve ortak alanlarda bulunan oturma köşeleri de öğrencilerin ders aralarında birlikte çalışmasına imkân tanımaktadır. Bu esnek mekânsal düzen, öğrencilere davetkar bir öğrenme ortamı sunarken, tüm öğrencilerin katılımını kolaylaştırmakta ve sınıf içinde daha kapsayıcı bir öğrenme deneyimine zemin hazırlamaktadır. Akıllı tahta kullanımı ile öğretim süreçlerine dijital ögelerin rahatlıkla dahil edilebilmesine olanak tanınmaktadır. Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında, bu durum ders planlarının yalnızca içeriğe değil, fiziksel düzenlemelere de dikkat ederek yapılması gerektiğini göstermektedir.

Sosyal İlişkiler

Öğretim görevlilerinin bazıları daha samimi yaklaşırken, bazı öğretim görevlilerin daha ciddi ve mesafeli davrandığı gözlenmiştir. Her iki durumda da öğrenciler ile aralarında rahat bir iletişim olduğu hatta öğrencilerin, öğretim görevlilerine ilk isimleri ile hitap ettiği fark edilmiştir. Bu konu daha sonrasına öğretim görevlileri ile birlikte bir yenen yemekte araştırmacı tarafından gündeme getirilmiştir. Buna getirilen açıklama ise bu bölümü okuyan öğrencilerin onların gelecekti meslektaşları olduğu, onlara bu sebeple böyle bir özgürlük tanındığı, kendilerini en başından öğretmen olarak görmelerine ve ciddiye almalarına olanak tanıdığı yönünde olmuştur.

Öğrencilerin kendi aralarında daha çok küçük gruplar halinde iletişim kurduğu, gerekli durumlarda ise sorunsuz bir şekilde ikili ve grup çalışmaları yürütebildiği görülmüştür. Çalışmalara çok hızlı bir şekilde adapte oldukları, grup çalışmalarına hiç itiraz etmeden dahil oldukları gözden kaçmamıştır. Sadece bir sınıfta farklı etnik kökene sahip öğrencilerin bir tarafta, Hollandalı öğrencilerin başka tarafta oturduğu, birbirleri ile sınırlı iletişim halinde

kaldıkları fark edilmiştir. Öğretim görevlisi marifetli bir şekilde dersi götürmeyi başarsa da sınıf içi iletişim noktasında zaman zaman olumsuza varan hava hissedilmiştir. Öğretim şeklinin doğal bir yansıması olarak sınıf içi iletişimde öğretmen-öğrenci iletişiminin olduğu kadar öğrenci-öğrenci iletişimi de oldukça yoğun bir şekilde yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, Hollanda'daki sınıf ortamlarında güçlü bir psikolojik güvenlik ve iş birliği kültürü bulunduğu söylenebilir; bu da kapsayıcı eğitimin sosyal boyutunu destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretim Süreci

Araştırmacı ziyaret sürecinde Dil becerileri (konuşma & kelime), Dil Bilgisi, Sentaks (Söz dizim), İngiliz Kültürü, Dil Bilim, Küresel Vatandaşlık ile Hollanda Kültürü ve Toplumu derslerine gözlemci olarak katılmıştır. Hangi öğretim görevlisi ya da hangi ders olursa olsun, tüm dersler benzer bir akışta işlenmektedir.

Derse selamlaşma ve hâl hatır sorarak başlayan öğretim görevlileri ilk olarak gerekli ise sınıfın yerleşim biçimini değiştirip öğrencilerden bezen ikili bazen dörtlü olacak şekilde oturmalarını istemişlerdir. Derse mutlaka bir tür ısınma etkinliği ile başlanmıştır. Örneğin, Viktorya Döneminin işleneceği İngiliz Kültürü dersine, öğretim görevlisi dönemin üç farklı icadının resmini göstererek öğrencilerin tahminlerde bulunmalarını istemiştir. Isınma etkinliğinin ardından öğretim görevlilerinin akıllı tahtaya yansıttıkları bir sunu üzerinden dersin akışını öğrenciler ile paylaşarak, öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar ettikleri not alınmıştır.

Akışta yer alan etkinlikler sırası ile öğrencinin dikkatini çekme, hedeften haberdar etme, önceki öğrenmeleri aktive etme, içeriği tanıtma, öğrencilerin pratik yapmalarına izin verme, dönüt sağlama, değerlendirme ve yansıtma aşamalarına hizmet etmektedir. Bu akış akla Gagné'nin öğretim etkinlikleri modelini getirmektedir. Bu modele göre öğretim dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlamasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı (davranışı) ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Senemoğlu, 2020).

Öğretim süreçlerinde tüm öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim tasarımları oluşturduğu fark edilmiştir. Dersin başında yapılan hatırlama etkinliklerinden, yeni konunun sunumu süresince tahminde bulunmaya kadar hemen hemen tüm etkinlikler ikili, üçlü, ya da dörtlü grup etkinlikleri olacak şekilde iş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin küresel vatandaşlık dersinin bir etkinlinde, öğrenciler üzerlerindeki kıyafetlerin ve yanlarında bulunan eşyaların hangi ülkelerde üretildiğine bakıp dünya üzerinde yerini bulup oradan Hollanda'ya uzanan bir ok çizmişlerdir. Bu şekilde hem belirli ürünlerin yoğunluklu olarak hangi ülkelerde üretildiğini öğrenirken, tüm dünyanın ne kadar da birbirine bağlı olduğunu fark etmişlerdir. Bu tür etkinlikler aynı zamanda akran öğrenmesine de katkı sağlamaktadır.

Ders gözlemlerinde en dikkat çeken noktalardan biri, öğretim sürecinin temelden öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı biçimde tasarlanmış olmasıdır. Öğretim elemanları, dersi yalnızca içerik aktarma süreci olarak değil, tüm öğrencilerin katılım gösterebileceği bir öğrenme ortamı olarak kurgulamaktadır. Isınma etkinlikleriyle başlayan dersler, çoğu zaman öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmelerine ve kendi deneyimlerini derse taşımalarına olanak sağlamaktadır. Grup çalışmaları ve akran öğrenmesi, sınıfta bulunan farklı seviyelerdeki ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin birbirinden öğrenmesine ve öğrenme sürecine eşit şekilde dahil olmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, küresel vatandaşlık dersinde öğrencilerin kıyafetlerinin ve eşyalarının üretildiği ülkeleri araştırarak bunları dünya haritasına yerleştirmeleri, yalnızca konunun öğrenilmesini değil, aynı zamanda farklı kültürel perspektiflerin sınıf içinde görünür olmasını da sağlamıştır. Bu tür etkinlikler,

kapsayıcılığın yalnızca bireysel farklılıkları tolere etmek değil, onları öğrenmenin merkezine taşımakla ilgili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve rehber rol üstlenmesi, öğrencilerin seviyelerinden bağımsız olarak katkı sunabilecekleri alanlar yaratmakta ve hata yapma korkusunu azaltarak güvenli bir öğrenme iklimi oluşturmaktadır. Böylelikle dersler, farklı geçmişlere, becerilere ve öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin aktif katılımını destekleyen kapsayıcı bir yapıya bürünmektedir.

Materyal

Öğrenciler her bir dersleri için orijinal basım kitap kopyalarına sahiptir. Özellikle ileri düzey İngilizce dersi gördükleri, uluslararası düzeyde İngilizce öğretiminde kullanılan İngilizce ders kitabının hem basılı hem de dijital kopyasını kullandıkları fark edilmiştir. Her öğrencinin tablet ya da bilgisayar erişimi olması da kitabın dijital kaynaklarının kullanımı, sınıf dışı etkinlerin ödev verilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca derslerde "Quizlet gibi web2 araçlarından faydalanıldığı da gözlemlenmiştir.

Derslerde kullanılan materyaller, kapsayıcı öğrenme ortamlarının inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin hem basılı hem de dijital kopyalara erişimlerinin olması, öğrenme süreçlerinde eşit katılımı kolaylaştırmaktadır. Özellikle dijital kaynakların yaygın kullanımı, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve farklı öğrenme stillerine uygun etkinlikleri tercih etmelerine olanak tanımaktadır. "Quizlet" gibi dijital uygulamaların entegrasyonu, öğrencilerin kelime öğrenme sürecini oyunlaştırarak farklı seviyelerdeki öğrencilerin aktif biçimde sürece katılımını sağlamaktadır.

Değerlendirme

Öğretim görevlileri ile yapılan sohbette öğrencilerin hem vize ve final sınavları olduğu, ayrıca dönem boyunca farklı derslerde proje ve sunumlar gerçekleştirildiği bilgisi edinilmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri için en önemli sınav ise programdan mezun olabilme koşulu olan "C2 Cambridge Proficiency" sınavında başaralı olmaktır.

Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programında uygulanan değerlendirme süreçleri, kapsayıcılığın hem bireysel farklılıklara hem de sistem düzeyinde eşitlik anlayışına nasıl yansıdığını göstermektedir. Öğrencilerin dört beceride de (okuma, yazma, dinleme, konuşma) değerlendirilmeleri, dil öğreniminde tek bir başarı göstergesine indirgenmeyen, çok boyutlu bir ölçme anlayışına işaret etmektedir. Ulusal standart testler ile okul bazlı değerlendirmelerin birlikte kullanılması, hem eşitlikçi bir çerçeve sunmakta hem de öğretmenlere esneklik tanımaktadır. Bunun yanında süreç değerlendirmelerinin, öğrencilerin yalnızca sınav performansına değil, dönem içi katılım ve proje çalışmalarına da değer verilmesini sağlaması, öğrenme sürecini daha kapsayıcı hale getirmektedir.

Hollanda'daki öğretmen yetiştirme programlarında yapılan ders gözlemleri, kapsayıcı eğitimin fiziksel ve pedagojik boyutlarda nasıl yaşama geçirildiğini ortaya koymaktadır. Aydınlık, esnek ve teknolojiyle donatılmış sınıf ortamları, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlama kapasitesini artırmakta; grup çalışmaları ve öğrenci merkezli etkinlikler, katılımın önündeki engelleri azaltmaktadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan akıllı tahtalar, dijital kitaplar ve uygulamalar, öğrencilerin bireysel hızlarına ve tercihlerine göre öğrenmelerini desteklemekte, bu yönüyle dijitalleşmenin kapsayıcılığa hizmet eden somut bir örneğini sunmaktadır. Öğrencilerin farklı görevlerde aktif rol almaları ve ders akışında sürekli iş birliğine teşvik edilmeleri, programların yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda eşit katılım ve aidiyet duygusu üzerine kurulduğunu göstermektedir.

2. Öğretmenlik Deneyimi

Hollandalı öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde ilk olarak İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Görüşmelerde sınıflarda öğrenciler

arasında önemli seviyeler arası farklılıklar bulunduğunu ve bunun zaman zaman öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin konuşma pratiğine ağırlık vermediği, bu nedenle öğrenciler arasında eşitsizliklerin daha belirgin hale geldiği ifade edilmiştir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri olan tüm öğrencilerin farklı dil seviyelerine rağmen öğrenme sürecine katılımını sağlama gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Görüşmeye katılan Hollandalı öğretmenler, konuşma becerisi öğretiminde olumlu bir sınıf ortamı oluşturmanın en temel adımlarından birinin güvenli ve destekleyici bir atmosfer yaratmak olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak, hatalardan korkmamayı teşvik etmek ve sınıfta saygı ortamını korumak, öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımının önemli parçalarıdır. Bu bulgular, kapsayıcılığın yalnızca akademik düzenlemelerle değil, öğrencilerin kendilerini rahat, değerli ve güven içinde hissettikleri sosyal bir çevre ile hayata geçirilebileceğini göstermektedir.

Hollandalı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öne çıkan bir diğer nokta akran öğrenmesinin sistematik biçimde teşvik edilmesidir. Öğrencilerin birbirlerine destek olmaları, bilmedikleri noktaları arkadaşlarından öğrenmeleri ve birlikte çalışarak çözüm üretmeleri öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinin yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimine değil, öğrenciler arası iş birliğine de dayandığını ortaya koymaktadır. Böylece farklı düzeylerdeki öğrenciler bir arada öğrenme fırsatı bulmakta ve sınıf daha kapsayıcı bir yapıya kavuşmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öne çıkan bir diğer nokta, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarının öğretmenlerin sürekli geri bildirimleriyle desteklenmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin küçük katkılarını bile takdir ederek onların sürece aktif katılımını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çabalarının değerli olduğunu hissetmelerine yardımcı olmakta ve sınıfta kapsayıcı bir öğrenme iklimi yaratmaktadır. Özellikle teşekkür etmek, cesaretlendirmek ve öğrencilerin başarılarını görünür kılmak, öğretmenlerin motivasyonu sürdürmek için başvurdukları temel stratejiler arasında yer almaktadır.

Görüşmeler, İngilizce öğretim programının çekirdek bir çerçeve sunduğunu ancak öğretmenlere bu hedeflere ulaşma noktasında geniş bir esneklik tanıdığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, programın bu yönünü sınıf içi uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmek açısından olumlu değerlendirmektedir. Bu esneklik, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri olan çeşitliliğe saygı ve farklı öğrenme yollarına alan açma yaklaşımıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin, konuşma becerisine ağırlık verme, güncel konuları derslere entegre etme ya da öğrenci profiline göre yöntem belirleme konularında kendi inisiyatiflerini kullanabilmeleri, programın kapsayıcılığını güçlendirmektedir.

Kullanılan materyal bağlamında ise İngilizce konuşma becerisini geliştirmede materyal kullanımının oldukça çeşitli olduğunu göstermektedir. Özellikle ders kitaplarının dört beceriye (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) eşit ağırlık verdiği ve her ünitede konuşma etkinliklerine özel alan ayrıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, güncel içeriklere erişim sağlamak ve öğrencilerin ilgisini çekmek için BBC'nin *Newsround* videoları gibi multimedya kaynaklarını yaygın şekilde kullanmaktadır. Bu uygulamalar, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri olan tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemekte; farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap eden materyaller aracılığıyla öğrenmeyi daha erişilebilir kılmaktadır. Dijital içeriklerin derslere entegre edilmesi ise özellikle teknolojiyle motive olan öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Son olarak değerlendirme süreçlerinde İngilizce öğretiminde dört becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) sistematik olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Ortaöğretim

sonunda öğrenciler ulusal düzeyde standartlaştırılmış okuma sınavına girerken, konuşma, dinleme ve yazma becerileri çoğunlukla okullar tarafından hazırlanan sınavlarla ölçülmektedir. Bunun yanı sıra, süreç değerlendirmesi ve dönemlik ödevler öğrencilerin sadece nihai sonuçlara göre değil, öğrenme sürecine aktif katılımları üzerinden de değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin aktardığına göre bu yaklaşım, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemekte; farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap eden materyaller aracılığıyla öğrenmeyi daha erişilebilir kılarak kapsayıcılığı desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verirken not kaygısından çok öğrenme sürecine odaklanması, güvenli bir sınıf ortamının sürdürülmesine katkı sağlamaktadır.

Hollandalı öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri, kapsayıcı sınıf ortamlarının öğretmenlerin yaklaşımıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir atmosfer oluşturmayı öncelikli görmüş; farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasını ise çeşitliliği zenginleştiren bir unsur olarak ele almışlardır. Akran öğrenmesi, öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini sağlayan önemli bir araç olarak öne çıkarken; öğretmenlerin esnek program anlayışı içinde kendi yöntemlerini seçebilmesi, öğrencilere daha bireysel ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunmalarına olanak vermektedir. Bunun yanında, derslerde multimedyadan yararlanma ve teknolojiyi konuşma pratiğini destekleyecek şekilde kullanma, dijitalleşmenin kapsayıcı eğitimin önemli bir parçası haline geldiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, Hollanda'daki öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcılığın hem fiziksel öğrenme ortamları hem de pedagojik uygulamalar üzerinden güçlü biçimde hayata geçirildiğini göstermektedir. Aydınlık, esnek ve teknolojik olarak donatılmış sınıflar öğrencilerin katılımını kolaylaştırırken, grup çalışmaları ve öğrenci merkezli etkinlikler öğrenme sürecinde farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Bu durum, Booth ve Ainscow'un (2002) kapsayıcılığı bariyerlerin en aza indirilmesi ve tüm öğrencilerin öğrenmeye dahil edilmesi olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Öğretmen görüşmeleri, kapsayıcılığın yalnızca sınıf düzeni veya materyallerle sınırlı kalmadığını; güvenli, destekleyici ve esnek öğrenme ortamlarının öğretmenlerin pedagojik tercihlerine dayandığını ortaya koymuştur. Özellikle hata yapmaktan korkmayan bir sınıf atmosferi yaratılması, akran öğrenmesinin teşvik edilmesi ve öğrencilerin farklı seviyelerde sürece katkı sunabilmelerine alan açılması kapsayıcılığı güçlendiren uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, Florian ve Black-Hawkins'in (2011) tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak genişletilmiş öğretim repertuarı anlayışıyla paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, kapsayıcılığın öğretmen yetiştirme programlarının merkezinde yer alması gerektiğini de vurgulamaktadır. Hollanda örneğinde görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının hem kültürel ve dilsel çeşitlilikle baş edebilme hem de dijital araçları kapsayıcı biçimde kullanabilme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, European Agency for Special Needs and Inclusive Education'ın (2019) kapsayıcı öğretmen yetiştirmenin ayrı bir ders değil, tüm programın yatay bir ilkesi olması gerektiği yönündeki önerileriyle de uyumludur.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcılığın yalnızca teori veya politika düzeyinde değil, sınıf içi pratiklerde ve öğretmenlerin pedagojik seçimlerinde hayat bulduğunu göstermektedir. Bulgular, kapsayıcı eğitim politikalarının başarılı olabilmesi için öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde kapsayıcı uygulamalarla doğrudan deneyim kazanmalarının önemine işaret etmektedir. Bu yönüyle araştırma, kongre temasına uygun

biçimde kapsayıcı eğitimin öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yerini güçlendirmeye yönelik tartışmalara katkı sağlamaktadır.

Kaynaklar

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. DOI: https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74–97.

Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *arXiv preprint, 14(1),* 1-19. DOI: https://arxiv.org/abs/1904.06518

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* URL*:* http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). *Country information for Netherlands – Teacher education for inclusive education.* Erişim 19.09.2025 https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/teacher-education-for-inclusive-education

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. DOI: https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fullan, M. (2013). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H. & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education, 149.* 1-11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Norwich, B. (2014). Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. *Routledge.*

OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility.* OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots.* OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/589b283f-en

Op het Veld, D., & Duarte, J. (2025). Inclusion in culturally and linguistically diverse bilingual schools in the Netherlands: promising beginnings, ongoing challenges. *Learning Environments Research, 28*, 323–344. https://doi.org/10.1007/s10984-025-09533-4

Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(2), 16–28.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Rakap, S. (2019). *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme.* Pegem Akademi.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. DOI: https://doi.org/10.2760/159770

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177–197.https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Exploring Identity Dynamics: An Analysis of African SFL Students' Study Abroad Experiences

Stephanine Longla
Uluslararası Final Üniversitesi
stephanine.longla@final.edu.tr
0009-0008-0844-7399

Aylin Köyalan
Uluslararası Final Üniversitesi
aylin.koyalan@final.edu.tr
0009-0002-1856-3816

Özet

Bu çalışmada, yurtdışında okuyan Afrikalı öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak, kültür ve cinsiyet kimliği açısından kimlik dinamiklerinin, yabancı bir ortamda etkileşim ve öğrenme deneyimlerini etkileyip etkilemediğinin ve etkiliyorsa bu zorlukların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. İkincil amaç da farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bu konularda yardım alabilmeleri için müfredata hangi tür konuların dahil edilmesi gerektiği konusunda müfredat tasarımcılarına bazı fikirler verebilmektir. Bu nitel araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, Uluslararası Final Üniversitesi'nde okuyan on Afrikalı öğrenciyle yapılmıştır. Görüşmeler kaydedilmiş, metne çevrilmiş ve Atlas Ti 2.1 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiş ve analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir. Veri analizi sonuçlarına göre, katılımcılar Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'ndeki deneyimleri nedeniyle yurtdışında eğitim konusunda hem olumlu hem de olumsuz algılara sahiptir. Bulgular, farklı bir kültürde eğitim görmenin, Afrikalı öğrencilerin cinsiyet ve kimlik anlayışını, özellikle sosyokültürel ve dini açıdan etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir bulgu ise, tüm Afrikalı öğrencilerin gelecekteki kişiliklerini ve mesleki yaşamlarını şekillendiren kişisel deneyimleriyle ilgilidir. Ayrıca, Afrikalı öğrencilerin kültürel kimlikleri nedeniyle karşılaştıkları zorluklar da araştırmanın diğer bir bulgusudur. Bu zorluklar arasında, iyi iş bulma zorluğu, sosyal etkileşim fırsatlarının azlığı, yüksek kira ve dolandırıcılık nedeniyle konut bulma sorunu, kaynaklara erişim ve dil engeli sayılabilir. Sonuçlar, literatürde önceden var olan sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Afrikalı Öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği, Kimlik Sorunu, Problemler, Yurtdışında Öğrencilik.

Abstract

This study aimed to investigate the experiences of black African students studying abroad, in order to determine the challenges faced due to the dynamics of their identity in terms of culture, and gender identity that hinder their interaction and learning experiences in an unfamiliar environment. As a secondary aim, the results of this study may give some ideas to curriculum designers on what kind of subjects need to be included into the curriculum so that students from different cultures would get help on these issues. In this qualitative research study, data were collected through semi-structured interviews. The interviews were conducted with ten African students studying at Final International University in Turkish Republic of North Cyprus (TRNC). The interviews were recorded, transcribed, and analyzed using the software Atlas Ti version 2.1. Content analysis was preferred in analyzing the data, and four major themes were identified as a result of the analysis. According to the results of the data analysis, the participants have both positive and negative perceptions of studying abroad due to their experience in TRNC. In addition to that, findings revealed that studying in a different culture influenced the understanding of gender and identity of the African students mainly in the sociocultural and

religious aspects even though there are some similarities noticed by some participants. Another finding is about the personal experiences that contribute to shaping the future personality and professional life of all African students. The last findings were about the challenges faced by the African students due to their cultural identity, including difficulty finding decent jobs, little opportunity for social interaction, housing difficulties brought on by exorbitant rent and deception, getting access to resources, and a language barrier. The results were discussed respectively with the pre-existing results in the literature.
Keywords: African Students, Challenges, ELT, Identity, Study Abroad

Introduction

In the past decade, many education systems around the world have faced an influx of international students and according to the Institute of International Education (IIE), there was a 12% rise in the number of international students in the United States between 2021 and 2022 (Simonds et al., 2023). In addition, the OECD Education statistics database which included the UNESCO education database that covered the outputs of educational institutions indicated an international student enrollment growth from 7.70 percent to 10.40% between 2013 and 2020 (OECD, 2024). This mobility has a lot of influence on the identity of the students resulting from cultural differences in countries around the world.

Past research has focused on the various attributes of the experiences of students studying abroad in general (Terzulo, 2018; Streitwieser & Light, 2018). These studies have explored the economic difficulties and opportunities created by the influx of students, racism, and many others. This study draws its inspiration firstly from the new experiences of the students due to their identity that pushes them to make adjustments to adapt to the new environment and the researcher is particularly interested in their experience in terms of language. The scope of this study is to examine the experience of black African ELT students during their study abroad. Most African students' study abroad experiences have been a point of interest for most researchers for the last decade. A lot of researchers have conducted various studies in the United States, Canada, China, Turkey, Japan, France and many other European countries, and most of these studies seek to know the racial, cultural, historical and social challenges black African students experience upon and during their stay in their host country which might be directly or indirectly related to their skin color, background, differences in language, or cultural differences (Solorzano et al., 2000; Williams-Witherspoon, 2020; Williams et al., 2021). For this study, our focus will be on students in the Turkish Republic of North Cyprus (TRNC), because most African students attending private or government universities in TRNC have faced or are still facing some challenges such as open racism, aggression, to a greater extend compared to other international students, and this may affect their studies and stay in the host country, causing isolation, poor performance and stress. It was discovered that not much had been written on the experiences of African students in TRNC.

Nations around the world have a lot of people from different cultures and social backgrounds living together. Some people travel from one country to another to experience new environments, people, and educational systems and to draw benefits from the cultural heritage of others. It is in this perspective that African students travel abroad to study and experience different educational systems, acquire other languages and learn about new cultures, which shape their identity while studying abroad (Sinicrope et al., 2007). African countries are characterized by diverse cultures and languages due to varieties of ethnic groups, which do not occur only within communities but also within small social groups and this supports Kinginger's (2016) point of view that these students face some challenges such as language

barrier, exposure to smartboards, new curriculum and multiple accents that might hinder the pace at which they acquire a second language.

While studying abroad in a language that is completely different from their first language, an individual's personal history, race, culture, gender identity may come into conflict with the history of another society's institutions or other social structures. This conflict may (or may not) prompt destabilization of habits, and adaptation identity (Bourdieu, 1991). The conflicts may get even more intense where there exists a great cultural gap, like the one between African and Western cultural values. When African students travel abroad to study, they carry along their sense of values such as their religion, beliefs and stereotypes that may conflict with those in their host environment leaving them in a depressed or awkward mood (Gearhart, 2005). In some traditional African societies, most women are not allowed to assume certain roles in public spheres such as being presidents, governors or even CEOs of some organizations. This may demotivate them to acquire a second language let alone be willing to change their perception of who they are in their home country while studying abroad (Faulkner, 2015). However, the case might have different consequences for some women in that when they travel abroad and encounter a culture with no gender restrictions, they may feel inspired to develop their identity through learning. According to Maundeni (1999), it is commonly believed that women are more disadvantaged than men, which poses a great problem as they try to acquire university education that is built on an entirely different language and environment. West African female students are expected to be submissive and less passive than the males based on the fact that they are considered secondary to men, hence making acculturation and assertiveness a big issue for them when the need arises in their host countries.

North Cyprus welcomes thousands of international students to its universities each academic year and Final International University (FIU) is not an exception. Each year international students from the Middle East, Africa and Asia travel to this place for studies and within this group of international students are black Africans who come from different African countries around the world to accomplish their educational goals. Lee and Opio (2011) hold in their study that most African international students face more difficulties in adapting to their host country's university environment, pedagogy, and schoolmates rather than about leaving their home country. Despite being a general issue among immigrants, it is also considered as an issue in the West African countries such as Nigeria, Congo, Cote d'Ivoire, Cameroon, Mali, etc. In short, we believe there is a need to investigate the case of black African students.

Based on the review of other studies, similar research has not been carried out on black African students studying abroad especially in the context of TRNC. So, the research will add to the body of academic research in this field, create an insight to governing bodies, university administration bodies and other economical bodies of the country who may have the desire to maintain the inflow of funds received from these international students to TRNC to create a safe and welcoming environment by not just sensitizing their own citizens on diverse race and color but also creating a more conducive environment for learning and social interaction in and outside the classroom. Also, the outcomes of this research will help black African students studying abroad to understand the challenges they might face due to their identity, culture, color, race and gender and to provide solutions for these challenges. Lastly, this study will help institutions hosting or planning to host black African students to understand the challenges faced by these students and to design environments and programs that limit or eliminate these challenges.

Method

To conduct a comprehensive investigation on the experiences and the challenges of African students studying in TRNC due to their identity, the research is designed to understand opinions

based on individual judgement, interpret and describe their experience and draw conclusions that can be generalized. For that reason, a qualitative research method is used. In line with the qualitative method, the strategy chosen for this study is a narrative inquiry as the subjects under investigation give an account of their experiences as a result of their identity as black African students studying abroad.

The sampling technique deployed was a non-probability purposive homogeneous one. A non-probability technique focuses specifically on the participants' subjective judgment: each individual has an encounter, or an experience that is unique to that individual. This sampling technique helped to answer our first research question which sought to understand the perceptions and the experiences of ELT learners in TRNC. Also, since the opinions of the subjects are homogenous based on their own subjective judgments, extreme cases were sought as the research sought to identify those individual students who possess the experiences that best enable us to answer the research questions. Furthermore, purposiveness was inculcated into the sampling technique because it is usually adopted when looking at a relatively small size of participants with a deep view, since the objective was to specifically report different feelings and experiences. In addition, this sampling technique required the researcher to use their judgements to select the various cases which were in line with answering the research questions. This approach was most suitable for this study because when dealing with qualitative research, a phenomenology is applied to seek for the consciousness point of view of the participants (Balls, 2009).

The population of black African students studying at the Department of ELT was 15 during the study was conducted. However, 5 of them did not want to participate. So, the sample size of the study is composed of 10 black African students studying in FIU (Final International University) at the Department of ELT. The participants ranged from ages 18-24 years and they consisted of 6 females and 4 males from Nigeria, Sudan, Ivory Coast, Burundi, Congo and Mali.

For the data collection the research made use of non-standardized semi-structured interviews as the research is exploratory in nature. Participants were interviewed on a one-on-one basis. The data was analyzed by using narrative analysis technique. The data collected using the interview guide were analyzed using content analysis with the aid of Atlasti version 2.1, a software designed for the analysis of qualitative data. Before the data was analyzed, recordings were transcribed into a primary document of textual data. After the transcription of the data, each participant’s information was carefully studied and themes were deduced. The themes represented the key ideas behind the participants’ direct statements. Grounding was equally used in the analysis of the data collected. Grounding, in this context, indicated the number of time that a particular key concept or theme emerged from the participants’ direct statement. During the process of transforming the data into a primary document of textual data, any idea that emerged at least once was equally relevant for the study. Therefore, the concepts or themes were considered more important than frequency or grounding. Finally, findings were presented using thematic tables.

Findings

The study aimed to examine the experiences of black African SFL students studying abroad, with a focus on the challenges that might occur due to the dynamics of their identity in terms of culture, and their gender identity while studying in an unfamiliar environment. Therefore, the study aimed to answer the following research questions:

1. What are the perceptions of African ELT students studying in TRNC on the effect of gender and identity as language learners?

2. To what extent does the experience of study abroad influence African ELT students' perceptions and understanding of their own cultural and gender identities?
3. How do sociocultural contexts in TRNC impact the construction and expression of the gender identities among African ELT students?
4. What are the challenges faced by African ELT students concerning their cultural identity in TRNC?

Findings Related to the First Research Question

Under this category, four questions were asked. Table 1 shows the categories and the frequency of the codes related to the experience of African students. As can be seen in table 1, seven main factors were found and organized under three categories. These categories are accommodation and language, work and study, and sex and gender identity.

Table 1

Aspects related to the experience of African students

General Categories	Codes	F
Accommodation and Language	Housing	9
	Language Barrier	5
	English Language Learning	7
Work and Study	Limited Job Opportunities	10
	Good place for studying	5
Sex and Gender	Sexual Harassment	3
	Transgender	2

A group of statements (f=21) regarding the experience of African students were associated with the 'accommodation and language'. Participants in the second category (f=15) had difficulty finding work, however, they find TRNC to be a good place for studies. Few participants (f=3) referred to sex and gender as an issue faced. Some of them complained about housing difficulties and the issue of being swindled once or twice in their search for a house. To illustrate, Student 3 said: "*I feel like everybody is facing a general challenge outside the university except for the rich kids. I feel like the housing issue is a major concern for me since I have been on this island."*

Some of them complained about the language barrier as many of the Turkish people do not understand the English language and some of their teachers were unable to effectively teach in English as depicted in Student 10's statements: "… *at the beginning it was very complicated for me. I'm from Congo and in my country, we study in English and French. But when I arrived here, I had to study only in English, but it was very difficult for me."*

Furthermore, some of the students said their inability to effectively speak English and follow necessary academic *documents* made them feel stressed. This situation is shared by Student 1 declaring: "… *I didn't speak the English language. Sometimes it affects me because when you come to school, a lot of times you're stressed, you don't watch the classes, you're not at the classes, you're there thinking, you have difficulty understanding the handouts*".

In the second category, *the* participants highlighted work and study as important aspects. Some faced difficulty receiving job opportunities. On the other hand, participants agreed that TRNC is a good place for studies and that they had good experience there. Student 5 declared: *"… In general, studying in Cyprus, it was a good experience; … Cyprus is safe, clean city, the teachers are treating us really good. But we have problems finding jobs."*

Within the last category, participants talked about their experience about sexual harassment and the phenomenon of transgender which are codes of sex and gender. Although these aspects

were mentioned by few participants, they appeared as important elements to take into account. Both male and female students revealed that they experienced sexual harassment from some Turkish people. Student 8 stated: "*There are some Turkish men that whenever you are walking on the road, they just walk up to you randomly asking for sex.*"

To sum up, during their stay in TRNC, the students experienced mostly a lot of challenges that affected them. The only positive point is that the host country is favorable for studies.
Findings about the second interview question are shown in Table 2. According to the answers provided by the participants, three major categories were created as 'nationality and race' (f=14), 'adaptation and isolation' (f=12), 'religion' (f=6).

Table 2

Cultural and gender aspects influencing African students

General Categories	Codes	Frequency
Nationality and Race	Favoritism	5
	Race effect	9
Adaptation and Isolation	Cultural Adaptation	6
	Isolated	6
Religion	Praying	6

When mentioning the cultural and gender aspects that influenced participants' English language learning, those in the first category focused on 'nationality and race' (f=14). In this category, two codes were formed. The first code, 'favoritism' (f=5), was indicated by only some students even though it is important. Some of them said their gender and cultural background experience made them feel disfavored. That is, on one hand boys are more disfavored when compared to girls and on the other hand, Turkish nationals are found to be more favored over African students as mentioned by Student 6: "w*hen I saw how they treat boys and girls with different colors, I don't know why, but girls in general are not respected."*

The following code, 'race effect', (f=9) was emphasized by majority of students. Participants said when they go for shopping, because they are black, they were suspected as criminals. Student 7 explained: "… *I've gone to the store and being suspected of stealing or like having an extra eye watchful on me while I'm shopping.*"

The participants in the second category emphasized the 'adaptation and isolation' (f=12) as cultural and gender aspects influencing African students. Two codes were highlighted for this category. The first code 'culture adaptation', (f=6) has been discussed by some students. They argued that the difference in the culture between home and host country makes it difficult for adaptation, especially in terms of dressing and habits. Student 2 reported: "*I think changing the culture there affects a lot. You have to change your clothes. It's hard to change your habits.*"

Another code for the second category is 'isolated' (f=6). Participants revealed that they feel reserved, isolated and not interacting with other students because of cultural differences. Student 1 reported: "… *when you come to Final, there are several skin type colors. The teachers are really nice to you, but the students not so much, you're a little withdrawn*".

The last category is 'religion' with 'praying' as the only one code identified (f=6). This aspect is very important to African students studying abroad. Some participants, especially Muslim ones expressed the difficulty of praying five times a day. This situation is shared by Student 3: *"… for you to pray, it's difficult to pray here because if, for example, when you are ready to pray and you leave the toilet to go to the prayer room, you will see many things in the environment that distract you like short skirts, breasts outside. I pray at home."*

To conclude, participants of the study revealed that their study abroad experience as African students was influenced by some factors, which were linked to cultural identities and gender.

The categories and codes of the findings regarding the third interview question are given in Table 3. *According* to the answers, three major categories were created as 'study abroad requirements' (f=17), 'gender and learning' (f=14), and 'religion' (f=20).

Table 3

Aspects related to the role of gender and identity on learning experience

General Categories	Codes	Frequency
Study Abroad Requirements	Adaptation	6
	Responsibility	3
	Change of Mindset	3
Gender and Learning	Preference of Teacher Gender	2
Religion	Praying	6

Participants indicated three points that can be interpreted as codes for the first category. These are the characteristics that African students who study abroad must possess. The first point is 'adaptation' (f=6). This point is crucial for the role of gender and identities in shaping their learning experience as a student. Student 1 stated: *"I just came for studies. But you can't include yourself in society and this affect my study a little bit. It depends on who I'm with, classmates, teachers. I can say it's affecting, but it's good. So, it affects my study in a positive way."*

African students indicated that 'responsibility' (f=3) is another requirement to take into account. For instance, some students said their gender and identity help them think positively and in a more responsible way than when they were in their home country. Student 4 reported: "*For me, I think it is a good experience, yes, because that helps me to be responsible because to survive here is not easy.*"

For several students, it is important to have a 'change of mindset' (f=3). It helps them learn how to think in different ways and welcome cultural differences. Their gender and identity play a significant role in this sense. Student 10 noted: *"I do feel like everyone in their life, at least once should go somewhere new, with a new culture, new experience, so that they can shape themselves, their identity and their personality. I do feel like it's a good experience for me, at least coming to a new country experiencing new cultures, new languages".*

The category 'gender and learning' (f=2) focused on 'preferences of teacher gender' which is its only code. For them, the gender of the instructors can facilitate their learning. Student 3 commented: *"I think if the teacher is a man, it will help me more to, because I am a man and he is a man. Okay. I will not be shy with him, you know.But, if the teacher is a woman it doesn't matter, it's good but I prefer a man."*

'Religion' (f=6) is the last category of this part. This code also presents a single code which is 'praying'. Some Muslim students revealed that they do not have a favorable time to pray in host country because classes are not organized according to praying times. Student 2 mentioned: "*The hours of study there coincide with the hours of prayer often. ... I can't keep the prayer times and it demotivates me. But I'm trying to redeem myself, to make up for it*".

In conclusion, African students' gender and identity affected their experience of study abroad in TRNC both positively and negatively.

Findings Related to the Second Research Question

For this research question, four questions were asked. Table 4 shows the findings that represent the categories and codes related to the first interview question of this part. The findings revealed two main categories after data analysis: 'society and religion' (f=15) and 'change of cultural personality' (f=7).

Table 4

Different cultural aspects influencing the understanding of gender and identity

General Categories	Codes	Frequency
Society and Religion	Socialization	5
	Less attention to Religion	4
	Dressing	6
Change of Cultural Identity	Personality and Thoughts	7

Participants indicated that 'socialization' (f=5) is an important aspect that can facilitate integration in the host country. Unfortunately, they realized that people are not sociable in the host country as mentioned by student 9: "*In my country, people have friendly social life more than here. Everybody likes everybody, but here you cannot trust anybody, other internationals and Africans even Malian people because they can change."*

Furthermore, the other difference mentioned is 'less attention to religion' (f=4). Several students remarked that they had seen that religion did not always receive the same level of emphasis as it did in their nation. Student 2 narrated: "… *in our country, the majority of people practice the Muslim religion. But here, that's not the case by the way. Religion is not considered too much here. Even Christians don't apply religion well.Religion is not well practiced*."

The last code of the first category is 'dressing' (f=6). Some of the participants related that not in all Muslim countries women must dress the same way. This is different in their country where people are conservative. Student 6 commented: "*In my country, is really conservative. Our traditional clothes must not show your knees, but, when I came here, I was like, okay, I will start wearing, shorts, dresses, but it's really not easy."*

The last category 'change of cultural identity' presents one code which is 'personality and thoughts' (f=7). This code revealed that there is a need to change and adapt the personality and thoughts when studying in another environment. Student 5 noted: "… *if you grow up with certain ideas, studying in a different country can change the way you think. But it depends on who you are as a person in general, like if you want to change or not*".

All in all, some factors related to society and religion contribute to shaping the understanding of participants' gender and identity. These factors also changed their cultural identity as they shaped their personality.

Findings regarding the categories and codes of the second question are displayed in Table 5. 'Differences' (f=13) and 'similarities' (f=8) were the two main categories found.

Table 5

Differences and similarities between students' home country and host country regarding the understanding of gender and identity

General Categories	Codes	Frequency
Differences	Dressing and culture	5
	Responsibility	6
	Freedom	2
Similarities	Religion	5
	Safety	3

According to the table on the ‘differences’ (f=13) and ‘similarities’ (f=8) between the home country and the host country for how gender and identity are understood, many differences were reported, with few similarities. Regarding the ‘differences’, participants reported ‘dressing and culture’ (f=5), ‘responsibility’ (f=6), and ‘freedom’ (f=2). About the first code, student 5 reported: “T*here is similarity and difference between the two countries. The difference between Cyprus and Sudan is the culture, language. Like in Sudan, most of the women dress as an Islamic way. They wear a hijab or a niqab, cover their face or their hair.”*

The second code for this category was ‘responsibility’. They are far away from their parents and have to deal with everything such as paying bills, cooking, and washing. This makes them more responsible than before. Student 4 narrated: “*In my country, I didn't pay anything. I didn't pay water, electricity, or cook. Now I must do everything that has helped me be responsible.”*

Finally, the last difference reported is ‘freedom’ which appears as an advantage welcomed by African students. Student 3 stated: “*Here, I'm freer than in my home country, our house. So, there is more freedom in Cyprus.”*

On the other hand, a few African students reported ‘religion’ (f=5) and ‘safety’ (f=3) which are the two codes for similarities (f=8). Regarding ‘religion’, some participants claimed that their home country is typical Islam which is the same as the host country. Student 1 reported: “*I can say because Mali is an Islamic country. Cyprus is also an Islamic country.”*

‘Safety’ is the last code of this category. It is an important factor for every student planning to study abroad. Student 5 said:*“Yeah, there is similarity and difference between the two countries. The similarity, it's a safe country, both of them a safe country.”*

In conclusion, some differences and similarities were found between participants’ home country and the host country.

The findings of the third interview question resulted in the categories and codes given in Table 6. After the analysis of the data, one major category, ‘sociocultural relationship’ (f=15), and four codes that are ‘limited social interaction’ (f=6), ‘confidence’ (f=1), ‘culture understanding’ (f=3) and ‘friendship’ (f=5) were found.

Table 6

Differences influencing connection, interaction, and sense of belonging

General Categories	Codes	Frequency
Sociocultural relationship	Limited social interaction	6
	Confidence	1
	Culture understanding	3
	Friendship	5

The code ‘limited social interaction’ was perceived by the participants as the first difference that influenced their interaction and connection with others. Student 4 noted: “*So, the connection is not very good for me because we are here to learn, to study. Sometimes there is not a good connection but we don't have a choice and sometimes I feel bad and separated*”.

The second code ‘confidence’ was also revealed as a difference at the ‘sociocultural and relationship level’. Some students felt less confident. This is the case of student 1 saying: *“It affected me a lot. Because, like I said it’s a little bit of confidence in yourself. It's diminishing, you wonder who you are. There are things that hurt you so much actually.”*

The next difference that participants highlighted was ‘the cultural understanding’, which is required to be adapted to the host country. Student 5 declared: *“It can affect you if you don't*

understand their culture or how they speak. If you understand their culture, you will be fine and you will know how to interact with them."

The last code of the differences related to the 'sociocultural relationship' level is 'friendship' and it was commented on by a number of participants. Student 8 stated: "*I'm a very quiet and shy person. I don't interact with people. In my classes, I only relate with the Africans because I feel like they are more accommodating than the Turkish girls."*

Overall, some differences were perceived as factors influencing the connection, interaction, and sense of belonging of the participants in and out the classroom.

Table 7 shows the findings that represent the categories and codes related to the fourth interview question of this part. Data analysis presents two main categories that summarize participants' answers. The first category is 'sociocultural behavior' (f=16) and the other is 'racism' (f=2).

Table 7

Differences between African and other international students regarding gender and identity

General Categories	Codes	Frequency
Sociocultural behavior	Being Courageous	7
	Being Concerned about studies	4
	Being Sociable	5
Racism	No racism from teachers	2

Participants revealed that there is a difference in the 'sociocultural behavior' (f=16) between other students and them. 'Being courageous' (f=7), 'being concerned about studies' (f=4), and being 'sociable' (f=5) are the three codes identified for this first category. Participants believed themselves to be more courageous, diligent, and aware than other international students. Student 2 said: "*Africans are courageous. We're brave. We apply ourselves, we are diligent, we are aware, we remember every day what we came here to do. We try to aim for the goal. We don't let ourselves be influenced."*

Furthermore, some students found that most of the African students were more concerned and conscious of their studies than other international students. The following statement of student 8 reflected their thoughts: "*African students care about their grades more than other international students. There are some students who don't bring their pens or books to class."*

The following code 'being sociable' was emphasized by some African students. They stated that they are more friendly and interactive and less intimidating than other internationals. Student 10 said: *"I've noticed that African students here or African people in general tend to be more social, more friendly, more interactive with other people."*

In the second category, which is about 'racism' (f=2), one code 'no racism from teachers' was identified by a number of students. Student 5 said: "*I don't think so. I think we're all the same, all here to study, to learn, to help each other. Africans are treated well, and respect each other. If even if you're not from Africa still, they treat you like a friend."*

To sum up, additional differences regarding sociocultural behavior and racism were found. They showed how African students are treated compared to other international students.

Findings Related to the Third Research Question

For this research question, two questions were asked. Table 8 displays the categories and codes based on the first interview question findings. Following data analysis, two major categories emerged; the first category is 'celebrations and religion' (f=6) and 'study abroad' (f=13).

Table 8

Study abroad experiences influencing students' understanding or expression of gender and identity

General Categories	Codes	Frequency
Celebrations and Religion	Christmas and New Year Celebrations	2
	Prayer and Dressing	4
Study Abroad Benefits	Inspiration	6
	Knowledge Expansion	7

The first category 'celebrations and religion' (f=6) was divided into two codes. The first code of this category, 'Christmas and New Year celebrations' (f=2) were claimed to affect some African students' own understanding and expression of their gender and identity. They stated that in the host country, there are fewer considerations for Christmas and New Year celebrations. Student 8 pointed out:*"In Nigeria, when there's a party, everybody knows. I'm angry about this past Christmas because there were no knockouts. In Nigeria, everybody has this kind of free spirit, happiness, despite the problems, but here, they are calm, un-cheerful".*

Participants also indicated that 'prayer and dressing' (f=4) were found to be more flexible in the host country. Student 8 stated: *"Yes, when I was in Nigeria, I used to feel like all Muslims should wear hijab and if you don't cover your head, then you're not a real Muslim. But these people, I don't even think they observe their five prayers like the way they should."*

The last category, 'study abroad benefits' (f=10) focused on two codes 'inspiration' (f=6) and 'knowledge expansion' (f=4). About the first code, a number of participants positively argued that their study abroad experiences increased their inspiration to work hard and internationally. This is the case of student 2 depicting: "*Yes, it gives me ideas. For example, it makes me want to aim for the international market. To work, to study abroad, to apply for projects that are foreign to the fact. It makes me want to always work internationally*".

As for the second code 'knowledge expansion', student 2 stated:*"I can talk about the alcohol and the party and such. It didn't affect me as in like, oh my god, why are they doing that? It's not good for your health and such. It affected me in a way like, this is their culture, what they like to do, So, it didn't affect me negatively, but I feel like it increased my span of knowledge".*

In conclusion, some participants' answers revealed that although they were disappointed about the consideration of Christian celebrations, they generally took advantage of the benefits regarding study abroad.

Table 9 displays the categories and codes based on the second interview question findings. Following data analysis, two major categories emerged, 'personality shape' (f=12) and 'acquisition and priority' (f=10).

Table 9

Aspects related to students' study abroad, gender and identity experiences shaping their future personality and professional life

General Categories	Codes	Frequency
Personality Shape	Principles and Rules	1
	Being Brave	3
	Change of Life Perception	3
	Being Open minded and being socially integrated	5
Acquisition and Priority	Knowledge Acquisition	6
	Focus on studies	4

For this topic, African students mentioned ‘principles and rules’ (f=1), ‘being brave’ (f=3), ‘change of life perception’ (f=3), ‘being open minded and being socially integrated’ (f=5) and codes of ‘personality shape’ (f=10) as elements that contributed to shaping their future personality and professional life. All of them said their study abroad, gender and identity experiences impacted them. To begin with, some of them said they learnt ‘principles and rules’ that would help in their personality development and being better in life. Accordingly, student 1 declared: “*Yes, I think it's going to perfect me because I'm going to have principles and rules, it's going to make me a better person, because I've already put up with all this.”*

Furthermore, some students confessed that this experience abroad made them ‘brave’. Student 2 commented: “*I'm already advanced, I've fallen behind in the country too, I've repeated several times so I tell myself that I have to go. Studying here has taught me how to face things as they are. It pushes me to confront my fear and being brave*”.

Moreover, ‘change of life perception’ was another crucial aspect they came up with. Their study abroad experience widened their interaction and enabled them to get new advantages. Student 5 noted: “*It’s gonna give me opportunities to interact with different people, it’s going to help me to learn a lot of skills.I can practice English a lot, learn new languages like Turkish*.”

In addition, some students said it made them more open in personality due to interaction with other nationals. Through that, they were ‘open minded and socially integrated’. Student 10 commented: “*My personality? I feel like I've been open more. Now I want to go out to explore more and see what other people, other countries are doing. So, I do feel like this experience has shaped my personality to be more outgoing and more social.”*

The next category was ‘acquisition and priority’ (f=10). For this category, two codes were formed, ‘knowledge acquisition’ (f=6) and ‘focus on studies’ (f=4). Student 9 said:*“I can say it has been helpful because I learned many things here like how to manage people, and myself.”* The second code of this category emphasized students’ ‘focus on studies’ to achieve their career objectives as narrated by Student 4: *“As a Sudanese student I'm here to graduate and be a teacher. I mixed with many international students I learn how to communicate with them*”. In conclusion, African students’ personality have been transformed during their experience of study abroad. In addition, they acquired new knowledge and learned to focus on their study.

Findings Related to the Fourth Research Question

For this research questions, two questions were asked. Table 10 shows findings regarding the challenges and opportunities related to African students’ identity. After analyzing the data, ‘challenges’ (f=30) and ‘opportunities’ (f=1) were found to be the major categories. Five codes were labelled for the first category while two were created for the second.

Table 10

Challenges and opportunities related to students’ identity

General Categories	Codes	Frequency
Challenges	Limited Job Opportunities	9
	Limited Social Interaction	6
	House Rent Price	7
	Fear	2
	Language Barrier	4
Opportunities	Owner of Properties and Possible Job Opportunities	1

Based on the challenges faced by the African students related to their identity as an ELT student, the majority pointed out the ‘limited job opportunities’ (f=9) and the kind of jobs sometimes found. Student 7 narrated: “*I'm not really going to call it a challenge because I*

already had the idea before coming. The job I found was almost like slavery and everything. We weren't even allowed to rest. But there was no insult; it's just that they made us work badly".

Additionally, some of them said they had 'limited social interaction' (f=6). Student 6 said: *"We mostly never do the first date and talk to a white person. I will not do, even the friends that I have stay away from white skin color. They were the first one to come to me, I was not the first one. When I saw many black people with them, I was like, okay, we stick together*".

Another code of this category is 'fear' (f=2). Some of the participants confessed that they were afraid to express themselves when they first arrived in the host country. Student 2 said: "*I told myself that I had to conquer my fear. I was afraid to speak, I was afraid to express myself. So, I told myself that I had to overcome my fear to learn this language. It's really not difficult."*

Finally, the 'language barrier' (f=4) and the 'house rent price' (f=7) are other challenges mentioned by students. Student 1 said: *"When I came here, my English was not good. Now it's not good that much. But, yeah, when I came here, my English was like Yes, No. So, I had lot of challenges before reaching this level."*

In addition to the challenges faced as reported by almost all the students, some of them also reported 'opportunities' such as the 'possibility of owning properties and the possibility of job opportunities' (f=1). Student 9 said: *"They do care. I do feel like this country isn't completely racist or stereotypical as such. I feel like since the number of African students coming to this country will increase over the years, you would see in the next few years Africans having more office jobs and working and owning places here."*

Overall, African students revealed some significant challenges they faced during their experience along with few possible opportunities.

Table 11 shows findings regarding the possibility of gaining support or access to resources with respect to gender and identity. After analyzing the data, 'race' (f=6) and 'religion' (f=2) were found to be the major categories. Five codes were labelled for the first category while two were created for the second.

Table 11

Aspects related to possibility of gaining support or access to resources with respect to gender and identity

General Categories	Codes	Frequency
Race	Skin-based treatment	6
Religion	Favoritism	2

In table 11, 'race' (f=6) and 'religion' (f=2) are the two categories related to the possibility for African students to get support or access to resources. Most of the participants revealed 'skin-based treatment' (f=6) as an aspect that prevented them from having equal treatment. Student 10 said: *"There's a very big difference. There are people who don't do that and, that is why I like about my school. The professors don't differentiate between blacks and non-blacks. They see us all as students. But off-campus, there's this."*

Another aspect is the religious 'favoritism' (f=2). For some students, Muslim students are susceptible to having more opportunities than others. This is shared by students like student 5: *"Oh, yes, I am sure to have more open doors being a Muslim in the country. I think that when you know you are a Muslim, they will respect you, respect your tradition. They could change the way there are going speak to you because of your culture of being a Muslim"*

Overall, this part presented the major findings of the study. The findings revealed some interesting factors that impacted African students' identities (cultural and gender identities) during their study abroad experience in TRNC.

Results, Discussion and Suggestions

This study investigates the experiences of black African ELT students studying abroad with specific emphasis on the challenges faced due to the dynamics of their identity. These experiences encompass aspects related to students' perceptions of studying in TRNC, the impact on their perceptions and of the sociocultural contexts on gender identities, and the challenges they face regarding their cultural identity.

The findings first revealed that African students studying in TRNC have many experiences which are both positive and negative. Their negative experience is mostly related to housing difficulties, language barriers, and English language learning. These results support Kinginger's (2016) study showing the language barrier, exposure to smartboards, new curriculum and multiple accents as challenges that might hinder the pace at which they acquire a second language.

Furthermore, limited job opportunities, homosexuality, sexual harassment, and transgender are the other factors that negatively affected their study abroad experience. The positive experiences reported are safety and the fact that TRNC is a favorable place for studies. Findings also revealed that the gender and cultural background experiences of African students influenced their study experiences because of their nationality, race, capacity to get adapted, and religion. It was additionally found that gender and identity played a role in shaping the learning experiences of African students, and that situation made them become more responsible, adapt to changes, have better self-management, change their mindset via thinking differently and realize that attention is not given to prayers. Interestingly, in terms of gender, some students preferred their teachers to be of the same sex with them, because they felt that they were understood more and felt more comfortable sharing their difficulties and challenges with these teachers.

Moreover, findings about the second research question showed that studying in a different culture influenced the understanding of the gender and identity of African students. They noticed that not every culture is unique and in the context of TRNC, Muslim women do not dress in a similar way to women in other Muslim countries. These experiences also made some students curious about going against their cultural values. The students equally revealed a lot of differences in cultural identity between their home country and the host country. These results are similar to Lee and Opio (2011)'s study in which the writers hold that most African international students face difficulties adapting to the culture of the host country.

Another difference is culture. Findings revealed that the participants' culture is more conservative while in the host country, the culture is more open. The level of responsibility put on African students differed between their home nation and their time abroad. Data showed that participants found themselves freer than they were in their home country. Regarding the similarities, findings displayed that sharing the same religion and feeling safe helped them live as if they were in their own country. Some observed differences were found to affect the students' connection and sense of belonging in and outside the classroom such as being isolated, having limited social interaction, having no Turkish friends, having less confidence, and trying hard to understand the culture of other people.

In addition, findings showed that the African students' study abroad experiences have influenced their own understanding and expression of gender and identity in the sense that New Year and Christmas celebrations are not given much attention in every country. Also, some

students shared that they had more inspiration to work hard internationally and extend their knowledge. Again, the study showed that study abroad experiences and experiences of gender and identity have impacted the future personality and professional life of African students. These include learning principles and rules, acquiring more knowledge and understanding of different cultures, enhancing bravery to face life, and having different perceptions about life due to interaction with other nationals. This resulted in developing a more open personality and focusing on their studies to achieve career objectives.

Finally, the findings regarding the last research question demonstrated that African students had challenges due to their cultural identity which are limited access to good jobs, limited social interaction, housing difficulties due to high rents. These results show parallelism to Terzulo (2018) and Streitwieser & Light (2018)'s studies. On the other hand, few students mentioned owning properties and the possibility of getting jobs as opportunities. Furthermore, the findings revealed that it was difficult for some African students to get support or access to resources because of the skin-based treatment and the religious favoritism in favor of Muslim students.

The results and broad conclusions mentioned above inform the suggestions that follow. The research will add to the body of academic research in this field. The outcome of this research will help African students studying abroad to understand the challenges they might face due to their identity and gender and allow them to be ready for them. From another perspective, this study will help African students to be aware of the realities that surrender their identities and make them accept the sociocultural differentiation. Lastly, it will help institutions hosting or planning to host black African students to understand the realities due to study abroad and design better environments and programs that limit or eliminate these challenges.

When it comes to the recommendations for further study, first, the study could include students from other nationalities or students studying at other universities. Additionally, extending further research to solutions for dealing with the challenges would help such students to feel safer and better during their study abroad.

References

Balls, P. (2009). Phenomenology in nursing research: methodology, interviewing and transcribing. Nursing Times, 105(32-33), 30—3. PMID: 1973746.

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. *Polity*.

Faulkner, C. J. (2015). *Pathways to principalship: women leaders of co-educational high schools in South Africa-a life history study* (Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities, School of Education).

Gearhart-Serna, T. L. (2009). Women's work, women's knowing: intellectual property and the recognition of women's traditional knowledge. *Yale JL & Feminism*, *21*, 372.

Kinginger, C. (2016). Echoes of postfeminism in American students' narratives of study abroad in France. L2 Journal, 8(2), 76–91. https://search-proquestcom.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1827390576?accountid=14701

Lee, J., & Opio, T. (2011). Coming to America: Challenges and difficulties faced by African student athletes. *Sport, Education and Society*, *16*(5), 629-644. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601144

Maundeni, T. (1999). African females and adjustment to studying abroad. Gender and Education, 11(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/09540259920744

OECD (2024), OECD Economic Outlook, Volume 2024 Issue 2, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/d8814e8b-en.

Simonds, A. N., Abd Hamid, J., Khatibi, A., & Azam, S. F. (2023). Understanding international student mobility from a developing nation's perspective. *Russian Law Journal*, *11*(7S), 125-133.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. Second Language Studies, 26(1), 1-58.

Solorzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. The Journal of Negro Education, 69 (1/2), 60–73. https://www.jstor.org/stable/2696265

Streitwieser, B.T., Light, G.J. (2018) Student conceptions of international experience in the study abroad context. *High Educ* **75**, 471–487. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0150-0

Terzuolo, E. R. (2018). Intercultural development in study abroad: Influence of student and program characteristics. *International Journal of Intercultural Relations*, *65*, 86-95. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.05.001

Williams, T. R., Walker, T. L., & Wyatt, W. N. (2021). Conceptualizing racism through a systemic trauma lens: Impacts on black college students. Journal of Psychotherapy Integration. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/int0000206

Williams-Witherspoon, K. (2020). Performing race: Using performance to heal the trauma of race and racism on college campuses. Storytelling, Self, Society, 16(1), 3.

Yeni Öğretim Programına Yönelik Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dijital İçerikler Üzerine Bir İnceleme

Eylem Ezgi AHISKALI
Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
eylemezgiahiskali@gmail.com
0000-0003-4471-8228

İbrahim Seçkin AYDIN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
ibrahimseckinaydin@gmail.com
0009-0001-4004-4871

Özet

Eğitim-öğretim süreçlerinin dijitalleşmesiyle son yıllarda yayıncılar, basılı ders kitaplarında dahi çeşitli dijital içerikler oluşturarak bu içerikleri öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Bilgisayar ve diğer elektronik cihazlar yoluyla kullanılabilecek bu dijital içerikler öğrenciler ve öğretmenler için yeni bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanması ve öğrenilenin pekiştirilmesi amacıyla ders kitaplarında öğretim programlarında yer alan konu ve kazanımların içeriğine ve yapısına uygun olarak pek çok dijital içerik yer almaktadır. Yeni Türkçe dersi öğretim programında da programın yapısına uygun olarak geliştirilen ders kitaplarıyla birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmiş ve öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına çeşitli dijital ve etkileşimli içerikler sunulmuştur. Bu içeriklerin temel bileşenleri, eğitim ve öğretim programına uygun durağan (metin, durağan resim vb.) ve/veya dinamik (ses kayıtları, video, animasyon, simülasyon vb.) çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş, çevrimiçi ya da çevrimdışı kullanılabilen öğelerden oluşur. Bu çalışmada bu öğelerin yeni Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanmış ders kitaplarındaki görünümü ile ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma güncel programa göre hazırlanan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmış ve doküman analizine dayalı bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmada araştırma malzemesi olarak 2025-2026 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulan, 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dijital içerikler ses, video, etkileşimli içerik ve görsellerden oluşan 4 ayrı dijital tür olarak incelenmiştir. 5. sınıf ders kitabında yer alan dijital içeriklerin en çok ses içeriği (f=21) ve videolar (f=19), ardından etkileşimli içerikler (f=19) ve görsellerden (f=7) oluştuğu belirlenmiştir. 6. sınıf ders kitabında yer alan dijital içeriklerin ise en çok videolar (f=28) ve etkileşimli içerikler (f=25), ardından ses içeriği (f=12) ve görseller (f=1) meydana geldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak yeni Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanmış bu ders kitaplarının daha önceki programda kullanılan ders kitaplarına göre yenilikçi kitaplar olduğu ve dijital içerik yapılandırılmasının başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, Türkçe ders kitapları, dijital içerikler.

Abstract

With the digitization of education and teaching processes in recent years, publishers have created various digital content even in printed textbooks and made this content available to teachers and students. This digital content, which can be accessed via computers and other electronic devices, offers a new learning experience for both students and teachers. In order to ensure lasting learning and reinforcement of what has been learned, textbooks contain a wide range of digital content that is appropriate to the content and structure of the subjects and learning outcomes included in the teaching programs. In the new Turkish language teaching program, too, the aim has been to develop digital literacy skills in line with the structure of the program, and various digital and interactive content has been made available for use by students

and teachers. The basic components of these contents consist of elements that can be used online or offline, enriched with multimedia elements (text, still images, etc.) and/or dynamic elements (audio recordings, videos, animations, simulations, etc.) that are appropriate for the education and teaching program. This study aims to examine the appearance of these elements in textbooks prepared in accordance with the new Turkish language teaching program and to analyze the digital content included in the textbooks. The study is limited to 5th and 6th grade Turkish language textbooks prepared according to the current program and is designed as a qualitative research based on document analysis. The 5th and 6th grade Turkish textbooks used in public schools in the 2025-2026 academic year were used as research material in the study, and the data obtained were analyzed using content analysis. The digital content in the 5th and 6th grade Turkish textbooks was examined as four separate digital types consisting of audio, video, interactive content, and images. It was determined that the digital content in the 5th grade textbook consisted mostly of audio content (f=21) and videos (f=19), followed by interactive content (f=19) and images (f=7). It was determined that the digital content in the 6th grade textbook consisted mostly of videos (f=28) and interactive content (f=25), followed by audio content (f=12) and images (f=1). In conclusion, it was observed that these textbooks, prepared in accordance with the new Turkish language teaching program, are innovative compared to the textbooks used in the previous program, and that the digital content structure is successful.
Keywords: Curriculum, Turkish textbooks, digital content.

Giriş

21. yüzyılda öğrenme hızla değişen ve teknoloji ile dolu bir ortamda gerçekleşmektedir (Yang ve Wu, 2012). Bu durum öğrencilere daha çeşitli, etkileşimli ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri, öğretmenlere de farklı ve çeşitli öğretim stratejileri geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle eğitsel teknolojiler, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak ve onların bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla eğitimle bütünleştirilmeye çalışılmaktadır (Yıldız, 2021). Süreç, çevrimiçi dersler, dijital kaynaklar, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, dijital iletişim araçları, bulut tabanlı hizmetler, veri analitiği ve ölçme-değerlendirme, yapay zeka gibi çeşitli kanalların bir araya getirilmesi ile gerçekleştirilir (Benavides vd., 2020). Yenilenen öğretim programını incelendiğinde programın ilk hedefinin, eğitimde dijitalleşmeyi hızlandırmak ve derslerde teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmayı sağlamak olduğu görülür.

Eğitimde dijitalleşme eğitimle ilgili içerik, altyapı, yönetim, öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi çeşitli alanları kapsar. Bu alanlar; altyapı ve teknolojik araçlar, e-öğrenme ve dijital kaynaklar, yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar, ölçme ve değerlendirme, dijital vatandaşlık ve güvenlik gibi boyutlardan oluşur (Bulut vd., 2024). Bu boyutlardan dijital kaynaklar ile yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar, dijital içerik üretimi için araç ve hizmetlere erişimin giderek genişlemesiyle ders kitaplarının dijitalleştirilmesi ve dijital içerikler oluşturulmasının örgün eğitimde giderek daha önemli biçime getirmiştir. Bu süreçte programının hedeflerine ulaşmasında tamamlayıcı bir öğe olarak öğrenme-öğretme ortamlarında en yaygın kullanılan araçlar olan ders kitaplarıdır. Yeni öğretim programına uygun ders kitapları programdaki eksikliklerin giderilmesi, değişikliklerin yansıtılmasıyla eğitim ortamlarındaki işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir (Güzel ve Şimşek, 2012). Herhangi bir derse ilişkin ders kitaplarının bütünleşmiş bir parçası olarak da dijital içerikler ele alınabilir. Bu dijital içerikler, eğitim-öğretim sürecini desteklemek ve zenginleştirmek için geliştirilen etkileşimli eğitim materyalleri olarak nitelendirilerek hem öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikleri hem de öğrenme yaklaşımı, çalışma yöntemi gibi öğrenme sürecini oluşturan birçok unsuru yenileyebilir.

Son yıllarda yayıncılar, basılı ders kitaplarında dahi çeşitli dijital içerikler oluşturarak bu içerikleri öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Ayrıca ders kitapları tasarlanırken çoklu ortam tasarımcısı sürece dâhil edilmiş ve dijital içerikler bu tasarımcı denetiminde

oluşturulmuştur. Benzer biçimde yeni Türkçe dersi öğretim programında da temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek çok dijital içerik yer almaktadır. Bilgisayar ve diğer elektronik cihazlar yoluyla kullanılabilecek bu dijital içerikler öğrenciler ve öğretmenler için yeni bir teknoloji destekli öğrenme deneyimi sunar. Teknoloji destekli bu öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel hız ve düzeylerine uygun olarak kişiselleştirilmiş bir eğitim fırsatı sunarken, görsel ve işitsel materyallerle zenginleşmiş etkileşimli derslerle de öğrencilerin ilgi ve güdülenmelerini artırmaya yardımcı olur (Çelik ve Gündoğdu, 2019). Bu durum eğitim süreçlerinin daha dinamik ve erişilebilir kılar. Dijitalleşme sayesinde öğrenciler, yaratıcı düşünme, eleştirel problem çözme ve iş birliği gibi becerilerini geliştirirken, öğrenme materyallerine daha hızlı ve kolay bir biçimde erişebilir (Cingöz, 2023).

Yeni Türkçe dersi öğretim programında da bu doğrultuda eğitimde dijitalleşmeyi hızlandırmak ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmış ve ders kitapları bu hedefe uygun olarak tasarlanmıştır. Güncel olarak yenilenen 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarına bakıldığında dijital içeriklere ulaşımın kitaplarda yer alan karekodların okutulmasıyla gerçekleştiği ve ve EBA aracılığıyla ilgili dijital içeriklerle bağlantı kurulduğu görülür. Aşağıda ders kitaplarında yer alan dijital içerik sunumu örnek olarak verilmiştir:

Şekil 1

Türkçe ders kitabında yer alan dijital içeriklerin örnek sunumu

5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dijital içeriklere ilişkin karekodlar okutulduğunda tüm içeriklerin devlet kurumları tarafından (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, EGM, TRT, TRT Çocuk vb.) geliştirilen içeriklerden oluşturulduğu görülür. Şekil 2'de ders kitaplarında yer alan bir karekodun okutulmasıyla ortaya çıkan dijital içerik örnek olarak verilmiştir:

Şekil 2

Türkçe ders kitabında yer alan karekodların okutulmasıyla ortaya çıkan dijital içerik örneği

Şekil 1 ve 2'de görüldüğü gibi yeni Türkçe dersi öğretim programında da programın yapısına uygun olarak geliştirilen ders kitaplarıyla birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmiş ve öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına çeşitli dijital ve etkileşimli içerikler sunulmuştur. Bu içeriklerin temel bileşenleri incelendiğinde, eğitim ve öğretim programına uygun durağan (metin, durağan resim vb.) ve/veya dinamik (ses kayıtları, video, animasyon, simülasyon vb.) çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş, çevrimiçi ya da çevrimdışı kullanılabilen öğelerden oluştuğu görülmüştür. Bu çalışmada bu öğelerin yeni Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanmış ders kitaplarındaki görünümü, temel dil becerileri ile ilişkisi ve ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada dijitalleşmenin ders kitaplarındaki ele alınışı, dijital içeriklerin ders kitaplarındaki görünümü ile ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin türleri belirlenmiştir. Çalışma güncel programa göre hazırlanan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma doküman analizine dayalı bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, toplumsal olgu ve olayların, bireylerin deneyimlerinin ve kavramsal yapıların doğal bağlamları içerisinde anlamlandırılmasını hedefleyen araştırmalardır (Sak vd., 2021). Araştırmada dijital içeriklerin Türkçe ders kitaplarındaki görünümü ile ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin türleri belirlendiğinde bu araştırma deseni seçilmiştir.

Araştırma Malzemesi

Araştırmada T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında yayınlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.sınıflar) ve bu program doğrultusunda 2024 ve 2025 yıllarında güncel olarak devlet okullarında okutulan 5 ve 6.sınıf Türkçe ders kitapları araştırma malzemesi olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırma malzemesi olarak kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2024) ve bu program doğrultusunda hazırlanmış olan 5 ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarına ulaşılmıştır. Daha sonra ilgili ders kitaplarındaki dijital etkinlikler belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma desenleri arasında doküman analizi, basılı ya da elektronik ortamlardaki belgeleri sistemli, amaçlı ve karşılaştırmalı biçimde incelemeye olanak sağlayan bir yöntemdir (Kıral, 2020). Araştırma sürecinde elde edilen veriler, çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere, eğitim ve öğretim programına uygun durağan (metin, durağan resim vb.) ve/veya dinamik (ses kayıtları, video, animasyon, simülasyon vb.) çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş, çevrimiçi ya da çevrimdışı kullanılabilen öğelerin ayrımı yapılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bulgular bölümünde ders kitabında yer alan temalara göre sınıflandırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular bölümünde 5 ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler sınıf düzeylerine ve her sınıf düzeyindeki temalara göre tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca ders kitaplarının incelemesi sonucu belirlenen etkinliklerden örnekler de sunulmuştur.

1. 5. sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

5. Sınıf	Ses	Video	Etkileşimli İçerik	Görsel	Toplam
	f	f	f	f	f
1.Tema	4	1	2 (Okuma)	1	8
2.Tema	4	2	1 (Dil Yapıları)	1	8
3.Tema	5	6	4 (Dil Yapıları (3)-Okuma(1))	1	16
4.Tema	3	3	4 (Dil Yapıları (2)-Okuma(2)	1	11
5.Tema	5	1	4 (Dil Yapıları (2)-Okuma(2)	1	11
6.Tema	-	6	4 (Dil Yapıları (2)-Okuma(2)	2	12
Toplam	21	19	19	7	66

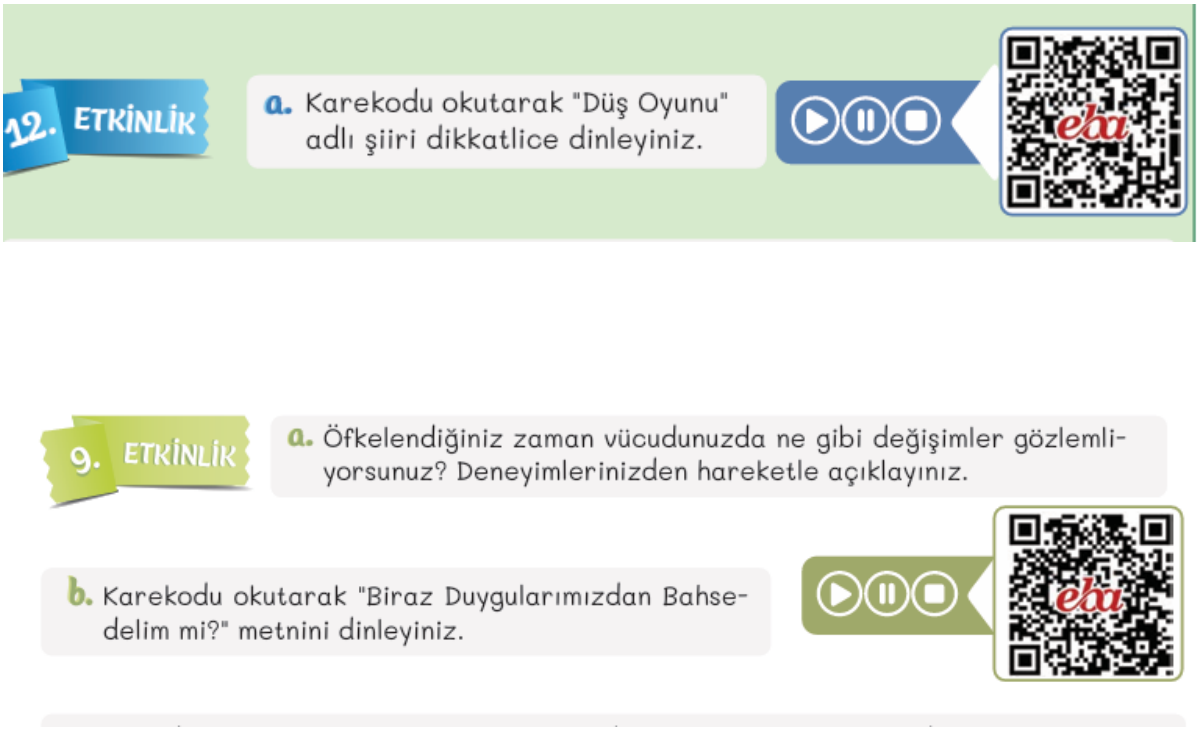
Tablo 1'e göre 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki dijital içerikler 4 tür olarak incelenmiştir. Bunlar; ses, video, etkileşimli içerik ve görsellerden oluşmaktadır (f=66). Ses içeriği (f=21) dinleme metinlerinden, videolar (f=19) dinleme/izlemeye yönelik içeriklerden, etkileşimli içerikler (f=19) okuma becerisini ve çeşitli dil yapılarını geliştirmeye yönelik etkinliklerden, görseller (f=7) ise çeşitli bilgileri içeren afiş, metin ve yansılardan oluştuğu belirlenmiştir.

Okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkileşimli içeriklerde ise kullanıcıdan herhangi bir etkileşim beklenmeyen durağan metinler kullanılmış, yalnızca metin altı sorularına verilecek yanıtlarda kullanıcıdan etkileşim beklenmiş ve içerik etkileşimli kılınmaya çalışılmıştır. Diğer dil becerilerine yönelik içeriklere bakıldığında yazma ve konuşma becerisine yönelik dijital içerik yer almadığı görülmüştür.

Aşağıda 5. sınıf ders kitabında farklı temalarda yer alan dijital içerik öğesi etkinlik örnekleri verilmiştir.

Şekil 3

5. Sınıf ders kitabı dijital içerik örneği



Şekil 3'te örnekleri görüldüğü gibi 5.sınıf ders kitabında çoğunlukla dinleme becerisi üzerinden etkinlikler yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde etkileşimli dijital içerik ve çoklu medya ortamlarına yönelik etkinliklerin sınırlı olduğu belirlenmiştir.

2. 6.sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

6. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

6.Sınıf	Ses	Video	Etkileşimli İçerik	Görsel	Toplam
	f	f	f	f	f
1.Tema	2	5	4	1	12
2.Tema	7	1	3	-	11
3.Tema	1	9	5	-	15
4.Tema	2	4	4	-	10
5.Tema	-	4	4	-	8
6.Tema	-	5	5	-	10
Toplam	12	28	25	1	66

Tablo 2'ye göre 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki dijital içerikler dört tür olarak incelenmiştir. Bunlar; ses, video, etkileşimli içerik ve görsellerden oluşmaktadır (f=66). Ses içeriği (f=12) dinleme metinlerinden, videolar (f=28) dinleme/izlemeye yönelik içeriklerden, etkileşimli içerikler (f=25) okuma becerisini ve çeşitli dil yapılarını geliştirmeye yönelik etkinliklerden, görseller (f=1) ise çeşitli bilgileri içeren afiş, metin ve yansılardan meydana geldiği belirlenmiştir. Aşağıda ders kitabında yer alan yer alan etkileşimli dijital içerik örneği verilmiştir.

Şekil 4

6. Sınıf ders kitabı etkileşimli içerik örneği

Etkileşimli içeriklere bakıldığında her tema sonunda ilgili temayı değerlendirmeye yönelik üç adet etkileşimli içeriğin yer aldığı belirlenmiştir. Bunlar "Temanın Onur Konuğu", "Bir Okuryazarın Günlüğü" ve "Temanın Oyunu" biçimindedir. Ayrıca 6. sınıf ders kitabında yer alan etkileşimli içerikler, 5. sınıfta yer alan etkileşimli içeriklere göre kullanıcıyı daha fazla içeriğe dâhil eden bir biçimde yapılandırıldığı görülmüştür. Bu durum 6. sınıf ders kitabının etkileşimli içerikler konusunda gelişmiş olduğu biçiminde yorumlanabilir. Aşağıda buna örnek bir etkinlik sunulmuştur:

Şekil 5

6. Sınıf ders kitabı etkileşimli içerik örneği

5. sınıf ders kitabında yer alan bu etkileşimli içerikler, kullanıcıyı daha fazla içeriğe dahil eden bir biçimde yapılandırılmıştır. Bu durum 6. sınıf ders kitabının etkileşimli içerikler konusunda gelişmiş olduğu biçiminde yorumlanabilir. Aşağıda dil yapılarına yönelik bir başka etkileşimli içerik örneği sunulmuştur.

Şekil 6

6. Sınıf ders kitabı etkileşimli içerik örneği

Bu etkinlikte de dil yapılarına ilişkin (eş anlamlı sözcükler) etkileşimli bir dijital içerik örneği sunulmuştur. Her tema sonunda bu biçimde çeşitli oyunlaştırma etkinliklerinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf ders kitabında yer alan etkileşimli içerikler, 5. sınıfta yer alan etkileşimli içeriklere göre kullanıcıyı daha etkin kılan etkinliklerdir. Ancak bu sınıf düzeyinde de yazma ve konuşma becerisine yönelik dijital içeriğin yer almadığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gelecek iş gücüne hazırlık sürecinde, eğitim sistemlerinde yapılması gereken en önemli yeniliklerden biri, öğretim programının ve beraberinde ders kitaplarındaki içeriklerin bu beceriler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasıdır. Yeni Türkçe dersi öğretim programı ve programa uygun olarak hazırlanan 5. ve 6. sınıf ders kitapları bu doğrultuda hazırlanmıştır. Kitaplar incelendiğinde daha önceki programda kullanılan ders kitaplarına göre yenilikçi kitaplar olduğu ve dijital içerik yapılandırılmasının başarılı olduğu açıktır. Ancak Türkçe ders kitaplarında dijital içeriklerin işlevinin çoğunlukla "metne çoklu ortam desteği sağlama" düzeyinde kalarak metnin anlaşılmasını desteklemek için görseller, karekodlar veya yönlendirmeler biçiminde kullanıldığı belirlenmiştir. 2024 Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanan ders kitaplarında dijital içeriklerin görünümüne ilişkin alanyazında bir belirleme olmasa da 2019 programının uygulandığı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dijital okuryazarlık becerilerinin (metin anlama, dijital medya okuryazarlığı, çevrimiçi kaynak kullanımı, dijital üretim-paylaşım vb.) sınırlı ele alındığı belirlenmiştir. Akın, Akın ve Bilgin (2024), MEB tarafından 2020 yılında basılan 2019 programının uygulandığı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 192 metin ve 1094 etkinliği dijital okuryazarlık açısından incelemiş; etkinliklerin yalnızca küçük bir bölümünün dijital içeriklerle ilişkili olduğunu saptamıştır. Çalışmadaki nicel veriler, ders kitaplarında dijital içerik bakımından zengin olduğunu gösterse de nitel açıdan oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Çalışmada, dijital okuryazarlığı destekleyen etkinliklerin çoğu, temel düzeyde bilgi edinmeye yönelik olup dijital ortamlarda eleştirel okuma, problem çözme ya da üretim odaklı görevleri yeterince içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer biçimde Kansızoğlu ve Ungan (2024) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlığa yer verildiğini ancak bunun sistematik bir yapıdan yoksun olduğu belirtilir. Kaplan'ın (2025) çalışması da 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarını 2019 Türkçe Öğretim Programı temelinde incelemiş ve dijital yetkinlik kazanımlarının ders kitaplarına sınırlı düzeyde yansıdığını ortaya koymuştur. Kaplan, dijital içeriklerin sınıf düzeyine göre artış gösterdiğini ancak özellikle öğrenci merkezli dijital üretim etkinliklerinin eksik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma, kitaplarda yer alan dijital ögelerin çoğunun "pasif okur" rolünü desteklediği; öğrencilerin dijital araçlarla etkileşim kurarak üretim yapmalarını sağlayan etkinliklerin yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Banaz (2024) ise, yeni Türkçe dersi öğretim programında ve ders kitaplarında dijital okuryazarlık kavramlarını incelemiştir. Araştırması sonucunda hem yeni Türkçe dersi öğretim programında ve hem de ders kitaplarında dijital okuryazarlık kavramlarını yoğun olarak kullanıldığını, doğrudan infografik, sanal, yapay zekâ kavramlarının yer aldığını belirtmiştir. Programda bu kavramlar yer alsa da ders kitaplarındaki etkinliklerde yeterince yer verilmediği açıktır.

Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan dijital içerikler dil beceriler açısından da incelenmiştir. Ancak hem 5. hem de 6. sınıf ders kitabında yazma ve konuşma becerisine yönelik hiçbir dijital içeriğin yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum temel dil becerilerinin dijital içeriklerle birleşiminin tam olarak gerçekleşmediğinin bir kanıtıdır. Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, yeni Türkçe dersi öğretim programına yönelik çalışmasa da 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda dijital okuryazarlık becerilerine yer verilmesine rağmen ders kitaplarındaki dijital içeriklerin bu kazanımlarla tam olarak örtüşmediğini ve dil becerileri açısından ise özellikle dinleme/izleme becerisine yönelik sınırlandığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak yeni Türkçe dersi öğretim programına uygun hazırlanan ders kitaplarında yer alan dijital etkinlerin çoklu okuryazarlık, dil becerileri, dijital içerik ve üretim birleşimi konusunda geliştirilmesi, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik yaygınlaştırılması ve

öğrenciyi derinlemesine dijital öğrenme deneyimine dâhil etmesi gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda bu içeriklerin etkililiğini ölçebilmek için Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerle çalışmalar yapılmalı ve onlardan alınacak görüşlerle etkinlikler yeniden ele alınmalıdır.

Kaynaklar

Akın, E., Akın, İ., & Bilgin, E. (2024). *Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri: Ortaokul Türkçe ders kitapları örneği*. Modern Journal of Social Sciences, 3(2), 112–132.

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 279-290.

Benavides, L.M.C., Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W., Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. Sensors 2020, 20, 3291.

Bulut, İ. H., Yıldız, E. ve Öksüz Gül, F. (2024). Dijitalle güçlendirilmiş öğretim. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitimi Geliştirme İzleme ve Değerlendirme Komisyonu. Dijitalle Güçlendirilmiş Öğretim – EGİDEK.

Cingöz, A. (2023). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Çelik, N., ve Gündoğdu, O. (2019). Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı. Eğitim Teknolojileri Dergisi, 4(1), 101-119.

Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, T. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 112–130.

Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Millî eğitim şûralarında ders kitapları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 172-216.

Kansızoğlu, S., ve Ungan, S. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının okuryazarlık türleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 12(1), 25–49.

Kaplan, M. (2025). *Türkçe öğretiminde dijital okuryazarlık: 2019 Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitapları örneği* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

MEB (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers & education, 59(2), 339-352.

Yıldız, E. (2021). Matematik öğretmen eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi gelişimi. E. Yıldız & İ. Arpacı (Ed.). Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknolojiler içinde (s. 1-32). Nobel Yayıncılık.

Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Algı ve Katılımının İncelenmesi

Büşra Yıldızlı
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
busrakokk92@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6236-4585

Sıtkıye Kuter
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
sitkiye.kuter@emu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin, çocukta demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde eğitim sürecine katılımını incelemektir. Amaç doğrultusunda, ebeveynlerin demokratik kültür bilincine ilişkin algıları, eğitim sürecinde nasıl yer aldıkları, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve karşılaşılan zorluklara ilişkin yapılan çözüm önerileri incelenmiştir. Bu çalışma, fenomenolojik olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa ve İskele ilçelerindeki çokkültürlü beş ilkokuldaki 5. sınıfta okuyan 10 öğrencinin ebeveyni, 15 öğretmen ve 5 okul müdüründen oluşmaktadır. Veriler, tüm katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutularak, tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerine sahip olduklarına yönelik bir genelleme yapılamayacağını; söylemlerinin aksine, ebeveynlerin eğitim sürecine katılım göstermede yetersiz olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bulgular çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde, ebeveyn yaklaşımından, çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarından, ekonomik durumlardan, geleneksel öğretim yöntemlerinden ve eğitim programları ve politikalarından kaynaklanan sorunların ebeveyn katılımını sınırladığını göstermiştir. Son olarak, bulgular ebeveyn katılımını sağlamak için, eğitim ve öğretim programlarının ve politikalarının yapılandırılmasına yönelik çözüm önerileri ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn katılımı, çokkültürlülük, demokratik kültür bilinci, demokratik birey

Abstract

This study aims to examine parental involvement in developing child consciousness of democratic culture. In line with the purpose, the parents' perceptions of democratic culture consciousness, how they take part in the education process, the difficulties faced in this process, and the suggestions recommended for resolving the difficulties encountered were examined.

This is a qualitative study designed within the realm of the phenomenological approach. The study group, shaped through the purposive sampling method, included the parents of 10 5th-grade students, 15 teachers, and 5 school principals in five multicultural primary schools in Famagusta and Iskele regions in Turkish Republic of Cyprus. The data were collected from all participants through semi-structured interview forms and were subjected to content and thematic analysis. Findings showed that no generalization can be made in relation to whether parents have democratic culture competencies and that, contrary to their statements, parents displayed a lack of involvement in the education process. In addition, the findings showed that, in the process of developing child consciousness of democratic culture, there are difficulties arising from the parental approach, the children's individual and cultural differences, economic conditions, traditional instructional methods, and education programs and policies. Finally, the findings make recommendations to promote parental involvement through restructuring education and training programs and policies.

Keywords: Parental involvement, multiculturalism, democratic culture consciousness, democratic individual

Giriş

Eğitim, insanın bireysel, sosyal ve çevresel olarak başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araç olarak tanımlanmıştır (Arslan & Eraslan, 2003). John Dewey'e göre eğitim sosyal bir süreçtir ve etkili bir eğitim, öğrencilerin sorgulayabildiği, bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabildiği ve etkin ve demokratik bir birey olarak yer alabildiği uygun ortamlarda yapılabilir (Selvi, Özüdoğru, & Sönmez, 2014). Eğitim, insana bilgi kazandırıp belli bir süre sonra son bulan bir etkinlik değil; ailede başlayıp okulda devam eden, hayat boyu insanın gelişmesini, olgunlaşmasını ve toplumsallaşmasını sağlayan bir süreçtir. Çotusöken'in (2008) "eğitim süreçlerinin toplamı insanlaşma sürecinin diğer adıdır" ifadesiyle; Kant'ın (2007) "insan ancak eğitimle insan olur" ifadesi topluma insan yetiştirmede eğitimin önemini vurgulamaktadır (Akt., Tanrıöğren & Sarpkaya, 2019).

Şu an, küreselleşen dünyada ekonomik, siyasi, toplumsal, sağlıksal, çevresel faktörler ve doğal afetler gibi birçok sebepten ülkelerarası göçlerin artmasıyla toplumlar hızla çokkültürlü bir yapıya geçmektedir. Toplumlarda kültürel çeşitliliğin ve çokkültürlülüğün yaşandığı bu günlerde, eğitimin temel amaçlarından biri de demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirerek, bireyi topluma ve yaşama hazırlamaktır. Dewey (1930), demokrasinin bir yönetim biçiminden daha fazlası olduğunu ve ortak bir yaşam tarzını ifade ettiğini belirtir. Biesta (2007) ise, demokrasiyi bireyin demokratik bir ortamda katıldığı ve kendi toplumunda diğerleriyle demokratik bir yaşamda deneyimlerle öğrenilen bir eylem olarak görür. Kuter ve Sanal-Erginel (2022) demokratik eğitiminin sınırlı bir ortamda bilgi ve ürün odaklı bir temelde yürütülmekten ziyade, daha kapsayıcı bir yaklaşıma yönelik olduğu ve insan varoluşunun hem bireysel hem de kolektif yönlerini kucaklayan bütüncül bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çokkültürlü toplumlarda demokratik kültür bilincine sahip bireylerin yetişmesi, eğitim kurumu açısından birtakım zorluklara sebep olmaktadır. Sleeter (2001)'a göre, çokkültürlü bir öğretim programı olduğunu söyleyen eğitim sistemlerinin birçoğu genellikle sınıf veya alandan ibaret olarak geleneksel yöntemlerin dışına çıkmamaktadır. Smolen, Colville-Hall, Liang ve Mac Donald (2006), farklı kültürlerden oluşan bir toplumda öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için öğretmenlerin gerekli beceri ve yetkinliklere sahip olmasının gerekliliğini vurgulamışlardır (Akt., Demirdağ, 2020). Sosyo-kültürel, demografik, ekonomik ve toplumsal değişme ve gelişmeler, çocukların eğitim hayatında toplumun, okulun ve ailenin önemini ortaya koymuştur (Karaçöp, 2020).

İnsanın bilinçli ve topluma yararlı bir birey olarak yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolü oynayan iki kurum vardır: aile ve eğitim. Aile, çocukların pek çok boyutta gelişebilmesi için hayatlarında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bebek dünyaya gelir ve ilk öğrenmelerini, sosyalleşmesini, toplumsallaşmasını ve etkileşimini ailesiyle gerçekleştirir, bu doğal durum da ailenin eğitim açısından önemini ortaya koymaktadır (Cavkaytar, vd., 1999; Akt., Tavil & Karasu, 2013). Birey, demokrasi kavramıyla ilk olarak aile içinde karşılaşmaktadır ve bireyin demokratik değerleri aile içindeki yaşantı, davranış, görüş ve algılarla şekillenmektedir (Özilhan, 2016). Böylece, aile bağlı olduğu değerleri, tutumları ve ait olduğu kültürün özelliklerini çocuğa aktararak çocuğun toplumsallaşmasının ilk tohumlarını atmaktadır (Erden, 2007). Ailede başlayan sosyalleşmenin demokratik temeller atılarak şekillendirilmesi için, öncelikle ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin kendi davranış ve tutumlarında demokratik özellikler taşımaları gerekir (Özpolat, 2010). Ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocuğa rol model olacak davranış ve tutumlar sergilemesi ile çocuk ilk olarak aile ortamında demokratik kültürle tanışmış olur (Sever, 2008). Erken yıllarda başlayan bu süreçte, çocuğun hayata, çevreye ve insana karşı duyarlılığı gelişmekte ve demokratik kültür bilinci şekillenmektedir (Çer, 2020).

Jørgensen (2004) bireyin demokratik öğrenme sürecinde "dış dünya" bağlamında aile halkasında ve sosyal ilişkilerde aktif katılımının bireyin kimlik oluşumunda önem arz ettiğini vurgular. Biesta, Lawy ve Kelly (2009) ise bireyin yakın çevredeki demokrasi deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla demokratik kültür bilincinin geliştirilmesi için demokratik ortamda eğitim bir gerekliliktir. Biesta (2013), bireyin demokratik kültür bilincinin toplum ve çeşitlilik içinde demokratik ortam ve eylemlerde aktif olarak yer alarak geliştirileceğini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları ise, eğitim programları aracılığıyla toplumsal değişime uyum gösterebilecek ve toplumsal gelişimi sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip bireyler yetiştirme işlevini üstlenmektedir (Erden, 2007). Avrupa Konseyi'nin yayınladığı Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2018b), eğitim sistemlerinin ve okulların bireylerin gelecekleri ile ilgili sorumlu kararlar alabilmeleri için onlara değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış yetkinliklerini kazandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılan bir araştırmada, değişime ayak uydurmada ailelerin eğitim süreçleri içinde yer almalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Chalkiadaki, 2019). Diğer bir araştırmada ise, çocuklar, aileyi yerel ve küresel sorunları ele almada birincil ve en yüksek umut kaynağı olarak gösterirken, okul/öğretmenleri dokuzuncu önem sırasına yerleştirmiştir (Warwick, 2007). Çocuğun eğitimi ve topluma kazandırılması sürecinde birincil düzeyde etkisi olan aile (Tavil & Karasu, 2013), toplumsal çeşitliliğin yaşandığı günümüzde bir o kadar daha önem arz etmektedir.

Demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirme, eğitim programlarının hedefleri arasında duyarlı ve etkin vatandaş yetiştirme kapsamında yer almakta (EACEA, 2017) ve Sosyal Bilgiler, Türkçe, Vatandaşlık Eğitimi ve Ahlak Eğitimi gibi derslerin öğretim programlarına entegre edilmektedir (Toomey, 2007). Barış dolu, sürdürülebilir ve kapsayıcı toplumlar yaratabilmek için, görev ve sorumluluklarının farkında olan, diğer bireylerin hak ve özgürlüklerine saygılı olan, farklılıkları bir zenginlik olarak görüp kucaklayabilen, bulunduğu toplumda etkin bir vatandaş rolüne sahip bireylere ihtiyaç vardır (Tibbitts, 2015). Etkin vatandaş, toplumsal sorunlara duyarlı, haklarının bilincinde olan, başkalarının haklarını kısıtlamadan haklarını kullanabilen, topluluk içinde kendini özel hissedebilirken aynı zamanda kendini bir gruba veya topluma ait hissedip kendini soyutlamadan sorumluluk alabilen, saygılı, hoşgörülü olan, kendisinin ve çevresinin farkında olup değer veren bireydir (MEB, 2021). Bir bireyin etkin vatandaş olabilmesi için öncelikle kendisinin, sonra çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun yapısının ve özelliklerinin farkında olması gerekmektedir. Bireyin etkin bir vatandaş olması demokratik kültür bilincine sahip olmasını gerektirir. Demokratik kültür, bağımsız düşünebilen, bireysel farklılıklara saygı duyup tüm farklılıkları içtenlikle kucaklayabilen, kaba kuvvete karşı bir duruş sergileyen, hakikate bilimin yol göstericiliğinde ulaşılabileceğine inanan, duygu, düşünce ve algı kanalları açık olan bireylerin edindiği davranışlar bütünüdür (Sever, 1998). Semiz'e (2010) göre, demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi, ancak demokrasiyi oluşturan değerlerin şekillendirdiği bir gelenek içinde var olan ve yetişen binlerce nitelikli ve etkin bireyle gerçekleşir (Akt., Özilhan, 2016).

Yöntem

Bu çalışma, çokkültürlü ilkokullarda ailenin çocuğa demokratik kültür bilincini kazandırmada nasıl yer aldığını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Demokratik kültür bilinci olgusunun incelenmesi fenomenolojik olarak desenlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım, yaşanmış olan deneyimin kendisine ve bu deneyimin herhangi bir durumu nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapan bir felsefi akımdır (Merriam, 2013). Temel amacı, bir fenomenle yani olayla ilgili yaşanan bireysel nitelikteki deneyimleri evrensel nitelikte bir açıklamaya kavuşturmaktır (Van Manen,

1990; Akt., Creswell, 2013). Bu çalışmanın fenomenleri 'çokkültürlülük', 'demokratik kültür bilinci' ve 'ebeveyn katılımı'dır ve çalışma kapsamında bu olgular üzerinde durularak ebeveynlerin çokkültürlü bir toplum yapısında, demokratik kültür bilincini kazanabilmeleri için çocuklarının eğitim süreçlerinde nasıl yer aldıkları incelenmiştir.

Nitel bir araştırmada örneklem seçimi, sonucunda genelleme yapma amacı olmayan, rastgele örneklem seçimini anlamlı kılacak kadar büyük grup olmayan, amaçlı örneklemle belirlenir (Patton, 2002). Amaçlı örneklem, belirlenen amaç bağlamında seçilen ve derinlemesine bilgi sağlayan durumları kapsar (Patton, 2002).

Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun katılımcıları, çokkültürlü öğrenci profiline sahip beş ilkokul ve bu ilkokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, öğretmenleri ve okul müdürleri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda belirlenen okulların, çokkültürlülüğü yansıtır nitelikte olmasının ve yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin bu okullardan seçilecek olmasının, çocuğun demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde aile katılımının incelenmesinin, çalışmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu, 15 sınıf öğretmeni ve 3 rehber öğretmen olmak üzere toplamda 18 öğretmen ve 5 okul müdürü; ayrıca 6 anne ve 4 baba olmak üzere 10 ebeveynden oluşmaktadır.

Bu çalışmada veriler; literatür, araştırma kapsamı ve amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Bu tür görüşme soruları, katılımcıların olay veya durum hakkındaki algılarını kendi düşünceleriyle ifade edebilmesini sağlar. Ayrıca, bu tür görüşmeler araştırmacıya, katılımcılarda gözlemlenemeyen duygu, düşünce, davranış ya da dünyanın katılımcılar tarafından nasıl algılandığını farkına varma, önceden yaşanmış ve yeniden yaşanmayacak olayları inceleme gibi imkanları sağlar (Merriam, 2013).

Görüşme soruları belirlenmeden önce literatür taraması yapılarak çalışmanın amacı doğrultusunda, uzman yardımıyla taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları, pilot görüşme sürecine tabi tutulup, sonrasında güncellenerek, gerekli görülen düzeltmeler ve sondalar yapılarak, yenilenmiştir.

Sorular açık uçlu ve esnek yapıda tasarlanmıştır. Görüşme sorularının odak noktası olarak, ebeveynlerin demokrasi, demokratik birey, demokratik kültür bilinci gibi kavramlara ilişkin algıları, çocukları yetiştirme sürecinde ebeveynlerin nasıl rol aldıkları, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara önerilebilecek alternatif çözümlerin neler olabileceğine yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu kapsamda hem aileler hem öğretmenler hem de okul müdürlerinden toplanan verilerin olgunun üç bakış açısından derinlemesine incelenmesine ve bütüncül olarak ele alınmasına katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Veri toplama sürecinde, çalışmanın yapılacağı okullar ziyaret edilmiş; okul müdürlerine, okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere ve ebeveynlere bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış, katılımcı adaylarına gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra gönüllü olan katılımcılarla istedikleri formatta (yüz yüze veya çevrimiçi), yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler katılımcı onayıyla kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde, görüşme soruları yarı yapılandırılmış olarak oluşturulduğu için araştırmacı, görüşmenin seyrine göre hazırladığı soruları sorarken aynı zamanda doğaçlama olarak veya ayrıntılı bilgi edinmek için ek sorular yöneltilmiştir; böylece benzer konular doğrultusunda farklı katılımcılardan aynı konulara ilişkin bilgiler elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yeterli katılımcı sayısına yani veri doyumuna ulaşıldığında veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Veri analizinde, katılımcılarla yapılan görüşme kayıtları dinlenmiş ve yazılı metne dönüştürülmüş ve araştırma sorularına yanıt aranarak defalarca okunmuş ve içerik analizi

uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri tanımlayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma sorularına göre ayrıştırılan veriler farklı renklerle kodlamalar yapılarak kategorize edilmiş ve bu kategoriler alt temaları, alt temalar ise temaları oluşturmuştur. Kodlamalara ilişkin kontrollerin yapılması esnasında, veriler arası tutarlılığın, benzerliğin ve farklılığın ortaya koyulması açısından uzman yardımı alınmıştır.

Kodlamalar sonrasında, tema ve alt temalar, araştırma sorularının da dahil olduğu katılımcı yanıtları ile tablo haline getirilmiştir. Neticede, araştırma sorularına ilişkin oluşturulan analiz tabloları konuya ilişkin temanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Temaların belirlenebilmesi için kodlamalar yapılır, bu kodlamalar bir araya toplanır ve birbirine benzeyen kodlamaları başlık altında toplayabilecek temalar belirlenir. Kodlar ile temaların bulunması işlemine tematik analiz de denebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodların buradaki avantajı, bilgileri etiketlemek ve o bilgileri tekrardan geri getirebilmektir. Bu özellik veri analizinin daha güçlü ve daha kısa sürede tamamlanmasına olanak sağlamaktadır (Miles ve Hubeman, 2015).

Bulgular

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan ailelerin demokratik kültür bilinci kavramlarına dair algıları; ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Avrupa Konseyi (2018b)'nin geliştirmiş olduğu Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi baz alınarak dört ana temada - *Tutumlar, Değerler, Beceriler, Bilgi ve Eleştirel Düşünme* – oluşturulmuştur.

Ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip bireylerin *özyeterlik, saygılı olma, farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma ve sorumluluk sahibi olma* tutumlarına sahip olduklarını belirttiklerini göstermiştir.

Katılımcı gruplarının büyük çoğunluğunun verdiği yanıtlardan *öz yeterlik* alt temasına ulaşılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin demokratik bireyin kendi kararlarını verebilen ve uygulayabilen, kendi seçimlerini yapabilen, kendine yetebilen, öz değerlendirme yapabilen birey olduğu yönündeki tutumlarını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerden birinin görüşleri şu şekildedir:

> Demokrasi, benim gözümde bir kere seçebilme özgürlüğüdür. Bir şeyin sana dayatılmadan, bu herhangi bir şey olabilir. Bir iş olabilir, siyasi düşünce olabilir, evlilik olabilir, arkadaşlık olabilir, bir kıyafet olabilir, bir yemek olabilir… Yani biraz daha böyle seçebilme karar verebilme özgürlüğü diye düşünüyorum ve bu kararları bireysel olarak gerçekleştirebilmedir…

Bunun yanında, bulgular katılımcı gruplarının demokratik kültür bilincine sahip bireyin *saygılı olma* davranışının önemli olduğu görüşünde örtüşmüştür. Bu kapsamda, bir velinin ifadelerine göre, demokratik bireyde en önemli özelliklerden biri, insanların düşüncelerine, kültürlerine, hayatlarına saygılı olmaktır.

Bulgularda ortaya çıkan diğer bir tutum ise, demokratik bireyin *farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma*sı gerektiğidir. Bir ebeveyn demokratik bireyin hangi ülkede ve yerde yaşadığının fark etmediğini, nerede yaşarsa yaşasın başka insanların hayatlarına saygı duyması ve bu fırsatı karşıdaki insanlara tanıması ve kimsenin hayatına karışmaması gerektiğini belirtmiştir.

Bulgular ışığında, demokratik kültür bilincine sahip olan bireyin *sorumluluk sahibi olma*sı gerektiği her katılımcı grubu tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda bir ebeveyn, demokratik bireyin kendine, ailesine ve çevresine karşı sorumluluklarını bildiğini ve görev üstlenebildiğini vurgulamıştır.

Bulgular demokratik kültür bilincine sahip bireylerin *insan haklarına değer verme (öz değer ve başkalarına değer verme), hukukun üstünlüğüne değer verme, demokrasi, adalet ve eşitlik* değerlerine sahip olmaları gerektiğini göstermiştir.

İnsan haklarına değer verme alt temasında öz değer ve başkalarına değer verme gibi ifadelerde bütünleşen bulgular göstermektedir ki demokratik kültür bilincine sahip olan birey farklılıkları zenginlik olarak görür, kendinin farkındadır ve değerini bilir, insan haklarını ve sosyal hakları önemser. Bu doğrultuda bir ebeveyn, demokratik olmanın kişinin özgür olması ve var olan tüm haklardan yararlanması ve mahrum olmaması anlamına geldiğini vurgulamıştır. Bir başka ebeveyn ise demokrasi kavramının "olduğun yerde istediğin gibi yaşamak ama sonunda bir toplumun içinde yaşadığını unutmamak. Kendi haklarını bilmek ve kullanabilmek aynı zamanda başkalarının da haklarını kullanabilmesine müsaade etmek" olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun üzerinde yoğunlaşmış olduğu bir diğer davranış ise *demokrasi, adalet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek* olmuştur. Yapılan görüşmeler esnasında eşitlik, özgürlük, adalet kavramları çoklukla vurgulanmıştır. Ebeveynlerden biri demokrasi, demokratik birey ve demokratik kültür bilinci kavramlarına ilişkin herhangi bir fikri olmadığını belirtmiş olsa da 6 çocuklu ve çalışan bir anne olarak çocuklarına her zaman ev içinde adaletli davrandığını ve eşit imkanlardan faydalanmalarını sağlamak için çabaladığını ifade etmiştir.

Demokratik kültür bilincine sahip olan bireyin birtakım becerilere - *dinleme, gözlem yapabilme, empati ve uyum sağlayabilme, ifade etme ve iletişim kurabilme, analitik ve eleştirel düşünebilme*- sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Bulgular, katılımcıların *dinleme, gözlem yapabilme, empati, uyum sağlama* becerileri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Katılımcı velilerden biri, İran'dan Kuzey Kıbrıs'a göç etmiş, dört çocuklu ev kadını bir anne ifadesinde, İran'da insanlar, çocuklar ve özellikle kadınlar için demokrasi olmadığını, göç etme sebeplerinin en büyük temeli olarak insan haklarından faydalanamadığı ve bir kadın olarak zor durumda kaldığı için ailesiyle birlikte ülkesini terk etmek zorunda kaldığını dile getirmiştir. Farklı kültürden göç eden biri olarak demokratik bir bireyin uyum sağlayabilmesi gerektiğini ve önemini vurgulamış ve şöyle demiştir: "…yaşadığım yerde demokrasi yoktu, çocuklarım için onların geleceği için geldim. Buraya uyum sağlamaları için çabaladım…".

Bulgular demokratik kültür bilincine sahip bireylerin dünyaya (politika, insan hakları, hukuk, kültür, din, tarih, medya, ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik) ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış ve kendine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış olmak üzere iki yeterliğe sahip olması gerektiğini göstermiştir.

Demokratik bireyin *kendini bilmesi ve eleştirel anlayış* davranışlarına sahip olması gerektiği katılımcı görüşleri tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı velilerden biri, demokratik bireyin kendi haklarını bilen ve kullanabilen, aynı zamanda kendini eleştirip kendine yönelik gözlemini yapıp objektif yorum yapabilen birey olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu; demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirme sürecinde yer almasına ilişkin bulgular, eğitim ve öğretime önem verme, geleneksel, yaklaşımları uygulama, katılım gösterme, rol model olma, okulla iş birliği/iletişim içinde olma, demokratik davranışlarda bulunma kategorilerini oluşturmuştur.

Ebeveynlerin, çocuğun demokratik kültür bilincini edinme sürecinde öğretim ortamı ve imkânı sağladıkları yönde ifade eden öğretmen, kendi sınıfındaki öğrencilerin velilerinin öğretim ortamı açısından oldukça imkân sağladıklarını, çocuklarının etkinliklere katılmalarını desteklediklerini ve dil öğrenmeleri için kurslar ayarladıklarını vurgulamıştır. Bir öğretmen ebeveynlerin çocuğun gelişiminde destekçi rol üstlendiğini ifade ederken, verdiği örnekte

velilerin çocuklarının uyum sağlama ve gelişim süreçlerinde çok ilgili olduklarını, bazı durumlarda okula sırf öğretmene teşekkür etmek için geldiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmen de anne-babaların, çocukların öğretim sürecine katkı sağlaması için kendileri de dahil dil dersleri aldıklarını ifade etmiştir.

Ancak, bir okul müdürü, bazı ebeveynlerin çocukların dil öğrenimine ve gelişimine katkı sağlamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

> Aileler de önemsemiyor çocuğun dil öğrenmesini, buraya alışmasını… bazı veliler çocuğu okula gitsin de rahat etsin gibi hareket eder. Çocuk kendisi meraklıysa öğrenir Türkçe, ama annesi babası umursamayınca o da sadece okula oyun oynamaya gelir. İlgili olanlar aileler de vardır ama benim gözlemim genelde bu şekilde.

Aynı okul müdürün Türkçe dilini öğrenemeyen çocukların olduğunu da vurgulaması, bulgular ışığında, dikkati velilere yoğunlaştırmıştır. Bulgulara göre, her ne kadar çocuğun gelişim sürecinde destekçi rol üstlenen ebeveynler olsa da öğretmen ve müdür bakış açısından tam tersi ifadeler de mevcuttur.

Öğretmenlerden biri, bazı ailelerin çocuklarının demokratik birey olmalarını hiç önemsemediğini, anne-babanın kendi yetiştirilme tarzından dolayı çocuğuyla ilgilenmediğini, demokratik olmak için hiç çabalamadıklarını, duyarsız kaldığını ve aile böyle davranınca çocuğun da okulu, dil öğrenmeyi umursamadığını ifade etmiştir.

Tartışma

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi ve bulgular baz alındığında çalışmanın sonuçları; ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip bireyde olması gereken tutumlara - *özyeterlik, saygılı olma, farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma, sorumluluk sahibi olma* - sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecindeki rolleri incelendiğinde öğretmen ve müdürlerin bakış açılarından ebeveynlerin aslında ev içinde çocuklarına karşı ve bazen öğretmenlere karşı pek de saygılı olmadıkları, çocuğun kararlarına ve söz hakkına saygı duymadıkları, çocuklarına karşı eğitim sorumluluklarını yerine getirmedikleri gibi durumlar ebeveyn yanıtları ile tezatlık oluşturmaktadır. Karaçöp (2020)'ün çalışmasında elde ettiği bulgular, ebeveynlerin yapılması gereken idealler ile pratikteki uygulamaları arasında büyük ölçüde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan demokrasi anlayışı; bireylerin toplumsal yapıda birbiriyle bağlantılı olan bir yaşam sürdüklerini, bireylerin ortak deneyimlerini, algılarını ve varsayımlarını kapsamaktadır (Dewey, 1930). Dolayısıyla bulgular, ebeveynlerin algıları ve gerçek hayattaki eylemleri arasındaki farklılıklar ve tutarsızlıklar, pek de demokratik bir aile ortamı sağlamadıklarını göstermiştir.

Bulgular incelendiğinde, çalışmanın sonuçları ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerinden *insan haklarına değer verme (öz değer ve başkalarına değer verme) ve demokrasi, adalet, eşitlik, hukukun üstünlüğüne değer verme* değerlerini önemsediği ve sahip olduğu yönündedir. Ancak ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılma sürecinde karşılaşılan zorluklar üzerine öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinde, bazı ailelerin ataerkil/otoriter bir düşünce ve yaşam tarzını benimsediklerini vurgulamışlardır. Özpolat (2010), çalışmasında ataerkil aile yapısını katılımsız aile olarak tanımlamış ve bu tip aile yapılarında çocuğun, hatta diğer yetişkinlerin dahi karar mercinin dışında tutulduğu, otoritenin 'aile reisi' tarafından sağlandığı ortaya koyulmuştur. Bu durum, demokratiklik anlayışına aykırı bir şekilde aile içindeki diğer üyelerin bireysel haklarına değer vermeyi reddetmektedir. Ayrıca, bulgularda çokkültürlü bir eğitim ortamı ile alakalı öğretmen-müdür ve ebeveynlerin görüşlerindeki tutarsızlık da dikkat çekmektedir. Öğretmen ve okul müdürleri çokkültürlülüğü, farklılıkları bir zenginlik olarak gördükleri yönündeyken; ebeveynlerin bu konuda herhangi bir görüş

belirtmemesi, demokratik bireye ilişkin algılarının eksik olduğu ve günlük uygulamalarında farklı kültürden insanlara karşı çekingen durdukları gözlenmiştir. Alan yazına göre, çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi eksikliği olan bireylerin etnik köken farklılıklarına, farklı kültürlere ve insanlara karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunabilecekleri ortaya çıkmaktadır (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Verkuyten, 2006; Wainer & Holder, 2019).

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi 'ne göre, bulgularda ortaya çıkan demokratik bir bireyin sahip olması gereken beceriler - *dinleme, gözlem, empati ve uyum sağlama becerileri, ifade etme ve iletişim kurabilme, analitik ve eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, iş birliği yapabilme* - incelendiğinde; eğitime katılım sürecinde karşılaşılan ebeveyn kaynaklı zorluklara bakıldığında, ebeveynlerin bu becerilere sahip olmadığı veya kısmen sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve okul müdürleri ile örtüşen görüşler belirtmiş olmalarına rağmen, 'fikirleri ifade edebilme, empati yapabilme, uyum sağlayabilme ve objektif yaklaşım gösterebilme' dışında, diğer önemli becerilere ilişkin herhangi bir ifadelerinin olmayışı bu anlamdaki yetkinliklerinin eksik olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve okul müdürlerinin ifadeleri, sınırlı olan katılımcı görüşleri baz alındığında; bazı ailelerin KKTC'deki yaşamlarına ve okul ortamına uyum sağlamakta zorlandıkları hatta dil bilmeyenlerin hiç uyum sağlayamadıkları, dil bilen ailelerin kısa sürede uyum sağladığı yönündedir. Öte yandan ailelerin problem çözme ve iş birliği becerisine ilişkin algılarının olmaması da ebeveynlerin bu yetkinlikler yönünden eksik olduğunu ortaya koymaktadır. Göktaş (2015)'ın aile katılımı ve sosyal beceriler üzerine yürüttüğü çalışmasında, ailelerin sahip olduğu becerilerin, katılım sürecinde çocuklardaki becerileri geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarına rol model oldukları göz önünde bulundurularak, ebeveynlerin sosyal ve zihinsel becerilere sahip olmasının önemi ve gerekliliği ortaya koyulmuştur; bu duruma ilişkin ailelere bilinçli ve eksiksiz katılım göstermeleri önerilmiştir.

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi'ne göre demokratik bireyin sahip olması gereken bilgi ve eleştirel anlayış – d*ünyayı (politika, insan hakları, hukuk, kültür, din, tarih, medya, ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik) bilmek ve eleştirel anlayış ve kendini bilmek ve eleştirel anlayış* - hususunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; çalışmanın sonuçları ebeveynlerin dünyaya/çevrelerinde olup bitenlere ve kendilerine karşı bilgi ve eleştirel anlayışa sahip oldukları yönündedir. Birbiriyle tutarlılık gösteren katılımcı yanıtları ailenin bu yetkinliğini kanıtlamaktadır. Ancak gerçek yaşamda ebeveynlerin kendilerine yönelik eleştirel anlayış benimsemediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bazı ailelerin demokratik olmayı önemsemeden, okulla ilgili konularda kendileriyle ve diğer velilerle münakaşaya girmekten çekinmediklerini, okul içi problemlerde kusuru başkalarında arayıp kendilerine yönelik eleştirel anlayışa sahip olmadıklarını vurgulamıştır. Bu durum ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine katılım süreçlerinde bilgi ve eleştirel anlayış yetkinliği açısından eksik olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum, ebeveyn katılımının önemi açısından incelendiğinde; yapılan bir araştırma çocukların bilişsel ve kişisel anlamdaki gelişiminde en önemli role sahip olan ailenin, çocuklarının sorumlu, duyarlı ve kendini bilen birey olarak yetişmeleri için kendi bilgi dağarcıklarını genişletmeleri, eleştirel anlayışa sahip ve yapıcı davranmaları ve onlara iyi örnek olmaları gerekliliğini ortaya koymuştur (Aslanargun, 2007).

Ebeveynlerin çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımında - *Eğitim ve Öğretime Önem Vererek/Vermeyerek, Geleneksel Yaklaşımları Uygulayarak, Katılım Göstererek, Rol Model Olarak, Okul ile İş Birliği/İletişim İçinde Olarak, Demokratik Davranışlarda Bulunarak/Bulunmayarak* -; bazı durumlarda katılım gösterirken, bazı durumlarda kısmen veya hiç göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin, *Eğitim ve Öğretime Önem Verme* açısından *çocuğun gelişimini destekleme/desteklememe* hususunda dikkat çekici noktalar göze çarpmaktadır. Bulgular

incelendiğinde bazı ebeveyn görüşleri; eğitim-öğretime değer verdikleri yönünde öğretmen ve müdürlerin görüşleri ile örtüşürken; öğretmen ve okul müdürleri, ebeveynlerin eğitim-öğretime değer vermediklerini ifade ettikleri noktalarda bazı ebeveynlerin görüş belirtmediği için örtüşmemektedir. Bu doğrultuda bazı ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerinde gelişimini destekleme konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir; ancak eğitim-öğretime değer verdiklerine ilişkin bir genelleme yapmak mümkün değildir. Karaçöp (2020), çalışmasında ebeveynlerin idealdeki ve pratikteki ifade ve davranış farklılıklarına dikkat çekmiş, bunlara sebep olarak ebeveynlerin katılım ile ilgili düşünceleri, içinde bulundukları yaşam koşulları, katılımla ilgili davet algıları, sosyal statü ve etnik kökenleri, yaş ve eğitim düzeyleri, gündemlerinde olan konuların içeriği, ekonomik durumları ile bağdaştırılmıştır (Karaçöp, 2020). Dolayısıyla, ebeveynlerin söylemleri veya idealleri ile gerçek hayattaki uygulamaları arasındaki tutarsızlıklar göz önüne alındığında çalışma sonuçları birbiri ile uyuşmaktadır.

Ebeveynlerin çocuğun demokratik kültür bilincine sahip bir birey olarak yetişmesi sürecinde bulgular, çocuğun eğitimine *zaman ayırıp ayırmaması* üzerine çelişkili bir durumu doğurmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre her bakış açısından çeşitlenen bulgular, ebeveynlerin çocuklarına hem vakit ayırmakta hem de çeşitli sebeplerden dolayı ayırmamakta veya ayıramamakta olduğunu gözler önüne sermektedir. Yoğunlukta olan öğretmen ifadeleri, ebeveynlerin çocuklarına vakit ayırması gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır. Ancak ebeveynlerin çocuğa vakit ayırmaması veya ayıramaması, ebeveyn katılımının önüne bir engel oluşturmaktadır. Ebeveynler çocuklarına vakit ayıramamalarının en büyük sebebi olarak ekonomik durumlarının kısıtlı oluşunu ve bu bağlamda iş koşullarını ve yoğun çalışma temposunu gerekçe göstermektedirler. Bu durum öğretmen ve okul müdürlerinin ifadeleriyle örtüşmektedir. Literatüre bakıldığında Ardakoç (2020), Bu doğrultuda çocuğa vakit ayırmama/ayıramama engeli, ebeveynden kaynaklanan engellerden biridir. Sonuç olarak ebeveynden kaynaklanan engellerin en başında yoğun çalışma temposu gelmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular, KKTC'nin Gazimağusa ve İskele bölgelerinde bulunan çokkültürlü ilkokullardaki öğrencilerin, demokratik kültür bilincine sahip bireyler olma yolunda ebeveynlerin kendi bakış açılarından demokratik kültür yetkinliklerine sahip oldukları yönünde bir algıya sahip olduklarını göstermekteyken; elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerinden – *Değerler, Tutumlar, Beceriler, Bilgi ve Eleştirel Anlayış* - bazılarına sahipken, bazılarına kısmen sahip veya sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar ebeveynlerin söylemlerinin zıttı yönünde hareket ettiklerini, dolayısıyla çocukta demokratik kültür bilincinin kazanımı sürecinde etkin bir şekilde katılım göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, ekonomik kaygıdan bağımsız olarak, bazı ebeveynlerin çocuğunun eğitimine ve gelişimine yönelik kaygısı ve çabası olmaması da çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında sonuçlar göstermektedir ki, uygulanan geleneksel eğitim-öğretim programlarının çocuğun öğrenimine yeterli katkıyı sağlamadığı gibi, aile katılımına da olumsuz yönde etki etmektedir ve eğitim politikalarının çokkültürlü eğitime yönelik önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan alan yazın taramasında, özellikle çokkültürlü toplumlarda aile katılımını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çeşitlenen bulgular, ebeveynlerin eğitimin önemine ve eğitimde ailenin rolüne ilişkin bilinçlendirilmesine, eğitim program ve politikalarının çağdaş öğretim yöntemleri ilkelerini içerecek şekilde yapılandırılmasına, yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleri için oryantasyonu uygulamalarının yapılmasına yönelik ebeveyn katılımını sağlayacak ve destekleyecek yönde çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Ebeveyn Katılımına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerle iletişim sıklığını arttırarak okul-aile ortaklığı kuvvetlendirilebilir.
- Çocuğa daha fazla vakit ayırarak, aile içinde iletişimi ve sosyalliği arttırarak çocuğun gelişim sürecine katkı koyulabilir.
- İletişime, eleştiriye açık ebeveynler olarak ev içinde demokratik bir ortam oluşturulabilir.
- Ebeveynler ve çocuklar yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak psikolojik olarak destek sağlanabilir.
- Aile eğitim uygulamaları düzenlenip, ebeveyn katılımı sağlanabilir.

Eğitim Programları ve Politikalarına Yönelik Öneriler

- Aile eğitim programları geliştirilebilir.
- Okullarda geleneksel yaklaşımlar yerine çağdaş öğretim uygulamalarına geçiş yapılabilir.
- Çocuklara demokratik yaklaşımları benimsetecek, beceri kazandıracak uygulama ve etkinlikler arttırılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için okullarda müfredattan ayrı bir şekilde dil öğretim programları geliştirilip uygulanabilir.
- Çocukların dil öğrenebilmesi, ortama ve kültüre uyum sağlayabilmesi için okula başlamadan önce oryantasyon uygulamaları düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin ekonomik nedenlerden dolayı eğitime katılım gösteremediği noktalarda devlet eliyle ailelere destek sağlanabilir.

Gelecekteki Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, KKTC'nin Gazimağusa ve İskele ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, çokkültürlü öğrenci profillerine sahip beş ilkokulda öğrenim gören on 5. sınıf öğrencisinin velileri ve bu okullarda görev yapan beş okul müdürü, on beş öğretmen ve üç rehber öğretmen ile yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarına yönelik yapılacak olan genellemeler bu katılımcıları kapsamaktadır. Bu bağlamda bu alanda yapılacak olan çalışmaların, farklı bölgelerde, farklı okullarda ve daha fazla katılımcıya ulaşarak gerçekleştirilmesi KKTC'ye ilişkin daha geniş çapta genellemeler yapılabilmesini sağlayacaktır.
- Bu çalışmada elde edilen veriler 5. sınıf öğrencilerin velileri, sınıf ve rehber öğretmenleri ve okul müdürlerinin ifadeleri alınarak yürütülmüştür. Daha geniş kapsamlı bir çalışmanın yapılması için katılımcı bakış açısı ve sayısı arttırılabilir

Kaynaklar

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: engeller ve öneriler. *Alanyazın, 1*(2), 75-84. https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/60649/893866

Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi, 160*(16.02), 2018. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(18), 119-135. https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49947/640068

Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record, 109*(3), 740-769.

Biesta, G., Lawy, R., & N. Kelly. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1746197908099374

Biesta, G. (2013). Responsive or responsible? Democratic education for the global networked society. *Policy Futures in Education 11*(6), 733–744. https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.6.733

Cavkaytar, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish,* 8 (13), 607-631.

Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in greece. *Education, 3-13, 47*(4), 410-425. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875

Council of Europe Education Department. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe. https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-%20co/16807bc66d

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskı). Çev. Ed., M. Bütün ve S.B. Demir. *Ankara: Siyasal Kitabevi.*

Çer, E. (2020). Demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretiminin sorumlulukları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(4), 1634-1645. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/59561/857034

Demirdağ, S. (2020). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Dewey, J. (1930). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. https://iwcenglish1.typepad.com/Documents/dewey_democracy_and_education.pdf

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2017). *Citizenship education at school in europe – eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fbe0e26-c846-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56586259

Erden, M. (2007*). Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/639

Jørgensen, P. S. (2004). *Childrens' participation in a democratic learning environment. Democratic learning: The challenge to school effectiveness, 113-131*. London: Routledge Falmer.

Karaçöp, A. (2020). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2022). Examination of the core curriculum from the perspective of reference framework of competences for democratic culture: Northern Cyprus case. *Research Papers in Education, 37*(6), 1119-1141.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Turan, S., Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEB). (2021). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı*. İstanbul: Aykut Basım.
Özilhan, Y. G. G. (2016). Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur ili örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 51-70 https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/300100
Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20* (20), 9-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/article/227336
Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Edition). London: Sage Publications.
Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. *Türkiye'de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler*. Ankara: A.Ü. TÖMER Dil Merkezi.
Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi (Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim "Bildiriler"). *Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları,* 435-471.
Selvi, K., Özüdoğru, F., & Sönmez, B. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 25-34.
Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94-106.
Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities: an examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education, 79,* 176-187.
Tanrıöğren, A., & Sarpkaya, R. (2019). *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
Tavil, Y. Z., & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168), 85-95.
Tibbitts, F. (2015). Curriculum development and review of democratic citizenship and human rights education. *UNESCO/Council of Europe/Office of Democratic Institutions and Human Rights of The Organization, for Security and Co-operation in Europe/General Secretariat of the Organization of American States.* https://www.osce.org/files/f/documents/0/b/219381.pdf
Toomey, R. (2007). *The double helix and ıts ımplications for the professional lifelong learning of teachers. T. J. Lovat & R. Toomey (Eds.). Values education and quality teaching: the double helix effect (141-149*). Sydney: David Barlow Publishing.
Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: a social ıdentity perspective. *European Review Of Social Psychology*, *17*(1), 148-184.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
Wainer, J. M., & Holder, S. (2018). Why lead?: using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education,* 22(5), 555-572.
Warwick, P. (2007). Hearing pupils' voices: revealing the need for citizenship education within primary schools. *Education 3–13, 35*(3), 261-272. https://doi.org/10.1080/03004270701467267

KKTC İlkokullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretme Sürecinin Yaklaşım ve Değerlendirme Boyutları Açısından Değerlendirilmesi

Funda Hoşsöz
MEB, KKTC
fundahossoz75@gmail.com
0009-0005-7557-2446

Prof. Dr. Ahmet Pehlivan
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
ahmet.pehlivan@emu.edu.tr
0000-0002-5987-6475

Prof. Dr. Canan Perkan Zeki
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
canan.perkan@emu.edu.tr
0000-0002-2050-181X

Özet

Bu çalışmanın amacı, KKTC ilkokullarında dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken ve izlenilen öğretim ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretimi uzmanlarının (akademisyenlerin) görüşlerini almaktır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama sürecinde yöntem çeşitlemesi, verilerin analizi sürecinde ise araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Çalışmanın 4 araştırma sorusuna veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu amaçla, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 27 sınıf öğretmeni ve 6 akademisyenle önce bireysel görüşmeler yapılmış, ardından öğretmenlerle ve akademisyenlerle ayrı ayrı oluşturulan odak grup görüşmeleri ile veri toplanmaya devam edilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi, 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak sonuçlar karşılaştırılmış ve ortak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen ve akademisyenlerin bazı konularda aynı bazı konularda farklı düşündükleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısının dil bilgisinin, dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretilmesi gerektiğini belirttiği, diğer yarısının ise ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Buna rağmen, çalışmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, çalışmaya katılan çoğu öğretmenin geleneksel yollarla (çoğunlukla anlatım ve soru-cevap) öğretim yaptığı ve çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla ölçme-değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Akademisyenlerin ise dil bilgisini, dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretmek ve dil becerileri içinde değerlendirmek gerekiğini belirttikleri görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, ilkokul, sınıf öğretmeni, akademisyen

Abstract

The aim of this study is to gather the opinions of classroom teachers and Turkish language teaching experts (academics) regarding the teaching and assessment approaches that should be followed and are followed in grammar instruction in primary schools in the TRNC. In the study, phenomenology was used from qualitative research designs. To increase the credibility of the study, method triangulation was used in the data collection process, and researcher triangulation was used in the data analysis process. Semi-structured interviews and focus group interviews were used together to collect data for the study's four research questions. For this purpose, individual interviews were first conducted with 27 classroom teachers and 6 academics determined by the criterion sampling method, and data collection continued with focus group

discussions formed separately with the teachers and academics. Descriptive analysis of the obtained data was conducted separately by 3 researchers, the results were compared, and common conclusions were reached. The study found that teachers and academics agreed on some issues and disagreed on others. According to the findings, it was observed that half of the teachers stated that grammar should be taught by relating it to language skills, while the other half thought it should be taught as a separate subject. Despite this, it was understood that almost all teachers participating in the study taught grammar as a separate subject. However, it was observed that most of the teachers participating in the study taught using traditional methods (mostly narration and question-and-answer) and primarily used multiple-choice questions for assessment. It has been observed that academics state that language knowledge should be taught by relating it to language skills and evaluated within language skills.
Keywords: Grammar teaching, primary school, classroom teacher, academic

GİRİŞ

Dil, insanların kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebildikleri en önemli araçtır. Her birey dilini, kendi ailesi ve yakın çevresinden doğal yollarla öğrenir. Doğal yollarla öğrenilen dilde çevrede konuşulan dilin etkisi ve yöresel dil özellikleri olması muhtemeldir. Dolayısı ile doğal yollarla öğrenilen dilin doğru ve etkin bir dil olması, o dilin kurallarını doğru şekilde yansıtması beklenemez. Bireylerin birbirlerini doğru anlamaları, iletişim için kullanılan dilin doğru olması ile mümkündür. Bir bireyin dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmesi ise onun iyi bir dil ve dil bilgisi eğitimi alması ile mümkün olmaktadır (Akyol & Şahin, 2020; Arıcı, 2005).

Her dilin kendine özgü bir yapı ve işleyişi vardır. Buna dil bilgisi denilmektedir (Akyol & Şahin, 2020). Dil bilgisi bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilimdir (TDK, 2005). Dil bilgisi öğretimi ile bireyler hayatları boyunca kullanacakları dil yapılarını (Hudson & Walmsley, 2005), dilini iyi kullanmayı (Göçer & Arslan, 2019), doğru anlamayı ve kendilerini doğru ifade etmeyi (Çeçen, 2007; Erdem & Çelik, 2011; Göçer & Arslan, 2019) öğrenirler. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin bireylerin dil becerilerini (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirerek üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine (Bayat, 2020; Demirel, 1996; Erdem & Çelik, 2011; Güneş, 2013a, 2013b; Göçer, 2015) ve yabancı dil öğrenimine katkı sağlayan bir alan olduğu belirtilmektedir (Hudson & Walmsley, 2005).

Dil bilgisinin hangi yollarla öğretileceği önemli bir sorundur. Pehlivan ve Aydın (2020), kesin ve tek bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımından bahsedilemeyeceğini, çünkü dil bilgisi öğretiminin çeşitli yollarla yapılabildiğini belirtmişlerdir (Pehlivan & Aydın, 2020). Dil bilgisi öğretimi bütünden parçaya, parçadan bütüne, karma dil bilgisi öğretimi, belirtik (expilicit) öğretim, örtük (implicit) öğretim, işlevsel dil bilgisi veya metin odaklı öğretim yaklaşımlarından biri, birkaçı veya hepsi benimsenerek anlatım, soru-cevap, tümevarım, tümdengelim, oyunlaştırma (dramatizasyon), tartışma, gösterip yaptırma (demonstrasyon), sezdirme gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılabilmektedir.

Bazı öğretmenler dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlemeye çalışmakta hatta dil bilgisi öğretiminin bu yolla yapılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak dil bilgisi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini düzenleyen (Kurudayıoğlu, 2014), dil becerileriyle birleşen bir ögedir (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Dil bilgisi öğretimi dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapıldığında dilin daha etkili öğrenilmesini (Baş, 2014), konuşulmasını (Fontich, 2014), tam ve doğru anlaşılmasını (Anılan, 2014), dinlenen ya da okunan metnin daha kolay anlaşılmasını (Bayat, 2020) sağlayacak ve özellikle yazılı anlatım becerilerini geliştirecektir (Bayat, 2020; Erdem, 2014). Böylece dilini etkin biçimde kullanma yetkinliği kazanan birey düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar veren bir birey olacaktır (Güneyli, 2007).

Dil bilgisi öğretiminde bir diğer önemli sorun ise değerlendirmedir. Yapılan öğretim boyunca ve sonucunda öğrencilerin gösterdiği gelişimin ve varsa eksikliklerin belirlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme yapılması gerekmektedir. Yapılan ölçme değerlendirme ile öğretmen, öğrencilerin gösterdiği ilerleme hakkında bilgi sahibi olur ve gerekli durumlarda öğretimi tekrarlar veya iyileştirir (Adom vd., 2020). Tıpkı farklı yollarla dil bilgisi öğretimi yapılabildiği gibi, farklı yollar ve ölçme araçlarıyla değerlendirme yapılabilmektedir. Eğitim öğretim süreci boyunca farklı zamanlarda farklı amaçlara yönelik ölçme değerlendirme faaliyetleri (tanılayıcı, biçimlendirici, düzey belirleyici değerlendirme) yapılabilmektedir (Duran & Öztürk, 2020). Ancak literatürde, dil bilgisinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda bir görüş birliği yoktur (Şahin, 2020; Uyumaz & Bayat, 2020). Burada dil bilgisinin öğretmen tarafından algılanış biçimi önemlidir. Geleneksel yaklaşımla yapılan dil bilgisi öğretiminin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma (Dilidüzgün, 2022), hata fark etme, yeniden düzenleme, tamamlama, dönüştürme, sözcük değiştirme, birleştirme (Uyumaz & Bayat, 2020), yazılı ve sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri gibi bütün öğretmenler tarafından bilinen (Özenç, 2013) ve genellikle ezbere dayalı olarak yanıtlanabilen soru türleri kullanılmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesinde son yıllarda çoktan seçmeli soruların sıkça kullanıldığı göze çarpmaktadır. Oysa dil bilgisi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici bir alandır (Uyumaz & Bayat, 2020) ve öğrenilen dil bilgisel bilgiler, günlük hayatta bu beceriler içinde kullanılmaktadır. O halde mantıklı olan, dil bilgisinin dil becerileri içindeki uygulamalarının, yani sürecin değerlendirilmesi olmalıdır. Bu bağlamda, geleneksel yöntemler yerine (veya onlarla birlikte) alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması daha uygun olacaktır. Alternatif ölçme değerlendirme araçları olarak portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, proje çalışması, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası sayılabilir (Özenç, 2013).

Türkiye'de dil bilgisi öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin hangi öğretim yollarını benimsedikleri, hangi öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarına uygun davrandıkları belirlenmeye çalışılmıştır (Anılan, 2014; Ayrancı, 2017; Bayraktar & Erkoç, 2021; Dilekçi, 2022; Ekşi, Kır & Benzer, 2021; Göçer & Arslan, 2019; Hançer & Dilidüzgün, 2021; İtmeç, 2008; Kuşdoğan, 2019; Önal, 2010; Şekerci, 2011). Ancak, bu araştırmanın yapıldığı sırada KKTC'de görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretiminde hangi yolları benimsedikleri ve hangi ölçme araçlarını tercih ettiklerini ortaya koyan bir çalışma bulunamamıştır. Ayrıca KKTC'de, Türkçe dil bilgisi öğretimi alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC'de görev yapan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin ilkokulda uygulanan Türkçe dil bilgisi öğretim ve ölçme değerlendirme yolları ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Soruları

KKTC'de görev yapan;

1) Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi uzmanlarının Türkçe dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yol/yollar ile ilgili görüşleri nelerdir?
2) Sınıf öğretmenleri Türkçe dil bilgisi öğretiminde hangi yol/yolları izlemektedirler?
3) Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi uzmanlarının Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken ölçme yöntem, araç ve gereçler ile ilgili görüşleri nelerdir?
4) Sınıf öğretmenleri Türkçe dil bilgisi öğretiminde hangi ölçme yöntem, araç ve gereçleri kullanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, KKTC devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile KKTC üniversitelerinde Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin *ilkokullarda dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken/izlenen yollarla, kullanılması gereken/kullanılan ölçme yöntem, araç ve gereçlere ilişkin görüşlerini* derinlemesine incelemek amacıyla yürütülmüş ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Patton (1987)'a göre nitel araştırmalarda, araştırmanın konusu olan olgu veya olayın doğal ortamında incelenmesi gerekmektedir (Patton, 1987). Çünkü nitel çalışmalar, doğal ortamlarda gerçekleşen insan davranışlarını anlamaya çalışan çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma, farkında olunan ancak ayrıntılı biçimde açıklanamayan olguların incelendiği olgubilim (fenomenoloji) (Yıldırım & Şimşek, 2018) deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, çalışma için en uygun özellikleri gösteren katılımcılara ulaşabilmek için ölçütler belirlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde en önemli unsur, katılımcıların araştırılan konu hakkında deneyimlerinin olmasıdır (Yazar & Keskin, 2020).

Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenleri belirlemek amacıyla şu ölçütler belirlenmiştir:

- Araştırmanın yapıldığı dönemde 3, 4 veya 5. sınıf öğretmeni olmak
- En az 5 yıl mesleki deneyime sahip olmak

Akademisyenlerin belirlenmesi için ise aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- KKTC üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmak
- Türkçe öğretimi alanında uzman veya doktora derecesine sahip olmak

Belirlenen ölçütlere uyan toplam 27 öğretmen ve 6 akademisyen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırma sorularına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. *Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden hazırladığı soruları temel alarak katılımcıya yönelttiği; ancak gerektiğinde yeni sorular ekleyip yanıtları derinleştirebildiği esnek bir görüşme tekniğidir* (Türnüklü, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmeler yüz yüze, çevrimiçi ya da uygun ortamlarda gerçekleştirilmiş; her görüşme yaklaşık 45–60 dakika sürmüştür. Katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve sonrasında görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Bireysel görüşmelerin ardından, veri çeşitliliğini artırmak amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. *Odak grup görüşmesi, araştırmacı ile küçük bir katılımcı grubunun belirlenen konular üzerinde etkileşimli biçimde tartıştığı ve verinin grup dinamiklerinden üretildiği bir görüşme tekniğidir* (Sözer & Aydın, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018). Odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden 9 öğretmenle üçer kişilik 3 odak grup oluşturulmuştur. Akademisyenlerle ise 5 kişilik bir grup halinde odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel geçerlik ve güvenirliğini artırmak için şu stratejiler uygulanmıştır:

- İnandırıcılık: Uzun süreli etkileşim (en az 45 dakikalık görüşme), yöntem çeşitlemesi (bireysel ve odak grup görüşmeleri), araştırmacı çeşitlemesi (veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı betimlenip ortak noktalarda buluşuldu), uzman görüşü (sorular için 2 alan uzmanından görüş) ve katılımcı teyidi (görüşmelerin yazıya aktarılıp doğru anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için katılımcılardan teyit alınmıştır.).

- Aktarılabilirlik: Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme.
- Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik: Verilerin toplanması ve analizine ilişkin süreçlerin 2 dış uzman tarafından incelenmesi.

Verilerin Analizi

Veriler, kuramsal çerçeve doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde:

1. Ses kayıtları yazıya aktarılmış,
2. Yazılanlar kodlanmış,
3. Kodlardan kategori ve alt kategoriler oluşturularak

Araştırma sorularına uygun 4 tema (Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Öğretim Yolu/Yolları, Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin İzlediği Yol/Yollar, Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri, Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri) belirlenmiştir.

Elde edilen veriler uygun temalar altında düzenlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma öncesinde DAÜ Etik Kurulu ve KKTC Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam sunulmuş, gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiş, kişisel bilgiler gizlenmiş ve tüm ses kayıtları güvenli biçimde saklanmıştır.

Bulgular

1. Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yol/Yollar ile ilgili Bulgular

Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Öğretim Yolu/Yolları

Çalışmanın 1. araştırma sorusuna yanıt almak için katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Dil bilgisi, dil becerileriyle ilişkilendirilerek mi, yoksa ayrı mı öğretilmeli?
2. Dil bilgisi hangi yol/yollarla öğretilmeli?

Yukarıdaki sorulara verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Dil Becerileriyle İlişkilendirme

Kategori		Alt Kategoriler
1. Dil becerileriyle ilişkilendirme	Öğretmen Görüşleri	1. Dil becerileriyle birlikte (14) 2. Ayrı ders (12)
	Akademisyen Görüşleri	1. Dil becerileriyle birlikte (6)

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan 14 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27) dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö21: "Bence (dil becerilerinin) *içinde verilmeli. Bu zaten iç içe bir şey. Bunu ayırmamız bence pek mümkün değil. Mesela biz okurken, o bizi dinlerken bir noktada benim duraksamam, virgülde yavaşlamam, ünlemdeki o vurgum, soru işaretinde o okuma tarzım… Yazıda da yine. Çocuk yazarken bu kurallara uygun yazması gerekir. Zaten çocuk bu yazdığını okuduğunda da bunu hisseder. Bir nokta koymadığında bir sıkıntı olduğunu fark eder."*

Ö14: "Kesinlikle iç içe olması gerekir. Okurken de dil bilgisi kurallarına göre okuyacak. Virgülün vurgusunu vurgulayamayan bir çocuk, okurken noktalamanın vurgusunu vurgulayamayan bir çocuk okuduğunu anlayamaz. Yazarken dil bilgisi kurallarını bilmeyen bir çocuk kendini ifade edemez. Dinlerken aynı şekilde dil bilgisi kurallarını bilmeyen çocuk dinleme metnini özümseyemez. Hepsinin da içi içe olması gerekir."

Ö4: "Yani çocuklarla sohbet ederken veya bir kompozisyon yaparken mesela diyebilir öğretmen "Yazdığınız kompozisyonda ben en az 5 tane sıfat kullanmanızı isterim." veya "Yazdığınız kompozisyonda 4 tane yumuşamaya uğramış sözcük veya eş anlamlı, zıt anlamlı sözcük veya 1 tane atasözü kullanmanızı isterim" Yani yapılabilir."

Öğretmenlerle yapılan 2 odak grup görüşmesinde (G2, G3) de, öğretmenler karşılıklı konuşarak ve birbirlerini onaylayarak dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir.

G3-Ö4: "İlişkili olursa çocuğun kafasında bir mantığa oturur. Daha kalıcı olur diye düşünürüm. Ne için öğrendiğini daha iyi anlar."

G2-Ö12: "Ben de tamamen iç içe olması taraftarıyım. Sezdirerek, hissettirerek daha çok kendini ifade etmesi için. Bu durumda ayrı dil bilgisi yaparak bunu çürütmemek lazım. Ayrılmasına gerek yok."

Çalışmada 12 öğretmen ise (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22) dil bilgisinin ayrı bir ders olarak veya ayrı bir defter aracılığıyla öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Ö6: "Kitabın içerisinde birdir konular. Ama ayrı defter tutulduğu zaman çocuk daha iyi öğrenir diye düşünürüm."

Ö2: "Bence kitap olarak bakıldığında parça sorularıyla dil bilgisi ayrıştırılmalı. Hatta parça kitabı farklı, dil bilgisi kitabı farklı olmalı. Çünkü biz mesela parçaları sırayla işlediğimiz zaman dil bilgisi konuları bazen hızlı ilerleyebiliyor. Yani çocukların anladığı konuları anlayınca geçmemiz lazım bence. Ama kitaba bakıldığında o konulara gelmediği için biraz bekliyoruz orda. Bir aksaklıklar var o yönde. Parça kitabıyla, dil bilgisi kitabının ayrı olması gerektiğini düşünürüm."

Bununla birlikte, bu öğretmenler de dil bilgisinin tamamen dil becerilerinden bağımsız olmadığını kabul etmişlerdir.

Ö20: "Tamamen ayrı bağımsız olmaz bence. Tabi ki ilişkilendirilecek. Ama benim burda ayrı kitap savunmam orda daha fazla belki materyale ulaşabilme anlamındadır. …. Öğrencinin da daha çok pratik yapabileceği, belki daha fazla klasik sorunun içinde olabileceği bir kaynak olurdu. Yoksa Türkçeden ayıralım, tabi ki olmaz bence."

Ö11: "Kontrolleri aslında bütün dersler içinde yapılmalıdır. Kompozisyon yazacaksa çocuk, bu dil bilgisi değil diye buna dikkat etmemek söz konusu değil. Ama sadece soruynan, parçaynan olmaz yani. Kesinlikle büyük sınıflarda o dökümanı eline vermek lazım çocuğun yazı olarak. Dikkat edilmesi gereken o kadar çok dil bilgisi kuralı var ki özellikle 5'te."

Odak grup görüşmelerinin yalnızca birinde (G1) dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders şeklinde işlenmesi gerektiği görüşü belirtilmiştir.

G1-Ö10: "Ben niçin bir şeylerin içine harmanlayıp vermek zorunda hissedeyim kendimi?"

G1-Ö15: "Ayrı ders olsun. Temiz."

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerin tümü, dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

A4: "Kesinlikle becerilerden hareketle yola çıkılmalı. Konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin öğretimi içerisinde yer verilmeli. Ayrı bir dil bilgisi konusu olmamalı. Bunlar 50'li yıllarda zaten terk edildi. Ayrı bir dil bilgisi öğretiminin bir işlevinin olmadığı ortaya çıktı."

A2: "Bana göre okuma-anlama, dinleme-anlama ve kendini sözlü olarak, yazılı olarak ifade etme çok daha ön plandadır. Yani kuru kuru bir dil bilgisi öğretimi değil, dilin dört becerisi içerisinde bunlar verilmeli. Kesinlikle beraber olması gerekir."

Yapılan odak grup görüşmesinde de akademisyenler, dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle birlikte, bir bütün olarak yapılması gerektiği görüşlerini yinelemişlerdir.

G-A6: "Dil becerileri bir bütün. Anlama ve anlatma becerileriyle birlikte verilmesi çok daha doğru olacaktır. Bunlar iç içe geçmiş beceriler. Çocuğu her açıdan geliştiriyor."

Tablo 2

Dil Bilgisi Öğretilme Yolu/Yolları

Kategori		Alt Kategoriler
2. Dil bilgisi öğretilme yolu/yolları	Öğretmen Görüşleri	1. Öğrenciyi aktif kılma (13) 2. Metin odaklı (5) 3. Sezdirme (4) 4. Görsel-işitsel materyal desteği (3) 5. Örneklendirme (1)
	Akademisyen Görüşleri	1. Dramatizasyon (4) 2. Sezdirme (3) 3. Metin odaklı (3) 4. Tümevarım (2) 5. Bütünleştirme (2) 6. Görsel-işitsel materyal desteği (2)

Kategori 2: Dil Bilgisi Öğretilme Yolu/Yolları (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmada 13 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27), dil bilgisi öğretiminin oyun, canlandırma, hikâyeleştirme, yaşam ile ilişki kurma, preje ve grup çalışması gibi konunun somut hale gelebileceği ve öğrencilerin aktif olacağı yöntem, teknik ve etkinliklerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö17: "Oyunlarla öğretilmeli. Aslında bence ilkokulun her dersi için aynı şey geçerlidir. Görsel materyaller, çocuğun belki uygulayabileceği ortamlar hazırlanmalı, oyunlarla öğretilmeli."

Ö16: "Örneklerle, oyunlarla diye düşünüyorum. Kart oyunları, oyun yöntemi. Daha kolay kavrar ve eğlenceli olur. Çocukların öğrenmesi daha kolay olur. Hoşlarına gider."

Ö25: "Öğrenmesi için bir bireyin teknoloji tabanlı, proje tabanlı, işbirlikçi, arkadaşlarıyla birlikte yapıp öğrenebilecekleri bir şekilde, keyif alabilecekleri bir şekilde sınıfta etkin rol oynayabilecekleri öğrenci merkezli öğretimin yapılması gerektiğini düşünüyorum."

Az sayıda öğretmen ise dil bilgisi öğretiminin metinlerle (Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14), sezdirerek (Ö2, Ö12, Ö13, Ö20), görsel-işitsel materyallerle (Ö1, Ö5, Ö25) ve örneklerle (Ö1) öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö20: "Aslında dil bilgisi konularını öğretmenin güzel bir yoludur diye düşünürüm okuma parçaları. Örnekleme şansımız olacağı için. Atıyorum, bozuk cümlelerle yazılmış bir parça okudun çocuğa; eğer kurallı cümleyi öğreteceksan. Bozuk cümlelerle yazılmış bir parçayı okutun. Ne kadar garip geldiğini, anlamsız olduğunu çocuk görür. Senin söylemenle değil. "Bir gariplik var" der. Kendi bunun farkına varır."

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde dil bilgisi öğretiminin temel becerilerle birlikte (G2, G3), metinlerden hareketle (G1, G3) ve karma (G2) yollarla yapılabileceği ifade edilmiştir.

G2-Ö1: "Metin, cümle ya da örnek fark etmez. Öğretmenin yöntem-tekniklere hâkim olup yeri geldikçe uygun yöntemi kullanarak öğretimi yapması lazım."

Kategori 2: Dil Bilgisi Öğretilme Yolu/Yolları (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenler dil bilgisi öğretiminin oyunlar ve hikâyelerle (A1, A2, A3, A5), sezdirme yoluyla (A1, A6, A3), metinlerle (A1, A2, A4), tümevarımsal bir yaklaşımla (A2, A3), diğer derslerle bütünleştirerek (A1, A2) ve üç boyutlu materyaller kullanarak (A3, A5) yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

A1: "Şu çok önemli. Dil bilgisi illa kâğıt, kalem, kitap odaklı da olmaması lazım. Zamanları öğretirken dünya kadar oyun var. Şimdi bu oyunların çoğu bilgisayar ortamında da var."

A6: "Sezdirme yaklaşımı önemli. ... Nitelikli dil ürünleri dediğimiz dilin doğru düzgün etkili kullanımını örnekleyen metinlerden yola çıkarak o kuralı öncelikle sezdirmek, sonrasında da kuralı pekiştireç olarak hatırlatmak daha yararlı diye düşünüyorum."

A4: "Mesela okuma metinlerinden hareketle işleyebilirsiniz. Çocuğun yaptığı yazma yanlışları vardır, ortaktır bunlar. Bunlardan hareket edilebilir. Çocuğun dilinde yaptığı yanlışlardan hareketle dil bilgisi olmalı."

Akademisyenlerle yapılan bireysel görüşmelerde dile getirilen dil bilgisi öğretim yollarına odak grup görüşmesinde de değinilmiş, sonuçta metinlerden yola çıkılarak sezdirme yoluyla dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

G-A1: "Nasıl olması gerektiği konusunda söyleyecek çok şey var. Metin temelli olması lazım. İşlevsel olması, becerilerle ilişkilendirilmesi, ayrı bir ders olmaması, soyut kurallarla olmaması… Zaten bunlar konusunda hemfikiriz."

2. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzledikleri Yol/Yollar ile ilgili Bulgular

Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin İzlediği Yol/Yollar

Çalışmanın 2. araştırma sorusuna yanıt almak için öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir:

1. Dil bilgisi öğretiminde siz hangi yol/yolları izlemektesiniz?

Yukarıdaki soruya verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Uyguladığı Öğretim Yolu/Yolları

Kategori		Alt Kategoriler
1. Öğretmenlerin uyguladığı öğretim yolu/yolları	Öğretmen Görüşleri	1. Anlatım (7) 2. Örneklendirme (7) 3. Görsel-işitsel materyal desteği (6) 4. Öğrenciyi aktif kılma (6) 5. Sezdirme (4) 6. Soru çözdürme (4) 7. Bütünden parçaya (2) 8. Metin odaklı (1) 9. İlişkilendirme (1) 10. Şifrelerle (1)

Kategori 1: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Uyguladığı Öğretim Yolu/Yolları

Çalışmaya katılan 7 öğretmen (Ö2, Ö4, Ö5, Ö15, Ö16, Ö20, Ö24) dil bilgisi öğretimini düz anlatımla, 7 öğretmen (Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö18, Ö21, Ö23) örnekler vererek ve öğrencilerden örnek isteyerek, 6 öğretmen (Ö1, Ö7, Ö10, Ö17, Ö22, Ö25) çeşitli panolar, videolar, interaktif defter etkinlikleri ile destekleyerek, 6 öğretmen de (Ö1, Ö7, Ö9, Ö17, Ö18, Ö27) öğrenciyi aktif hale getirecek çeşitli oyunlar, hikâyeler, şarkılarla yaptıklarını belirtmiştir. Örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: "Genel anlamda yüzde 80-90 sözel anlatım, ben anlatıyorum. Tabi afişler de oluyor, sınıfın her yerinde ilgili afişler asılıyor. Konu geldikçe afiş üzerinden de gösterip anlatabiliyoruz. Düz anlatım daha etkili."

Ö17: "Görsel materyaller getiririm. Kartonların üzerine yaptığım, hazırladığım şeyler, resimler. Bunlarla öğretmeye çalışıyorum."

Ö7: "Dil bilgisinde ben çok sık bir şekilde kavram haritalarını da kullanırım. İşte ek-kök çeşitleri bunlardır. Bütün konuyu önce bir kavram haritası şeklinde veririm. En sonunda bu kavram haritasını onlardan isterim ödev olarak."

Az sayıda öğretmen ise sezdirerek (Ö10, Ö11, Ö19, Ö26), soru çözdürerek (Ö1, Ö2, Ö12, Ö14), önce kuralı vererek (bütünden parçaya) (Ö2, Ö18), metinden yararlanarak (Ö4), günlük hayatla ilişkilendirerek (Ö6) ve şifrelerle (Ö5) dil bilgisi öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ö11: "Ben mesela yumuşama öğreteceğimde 2-3 gün önceden başladım onlara "çocukum" demeye. "Öğretmenim niçin çocukum dersiniz bize? Çocukum değil çocuğum" 2-3 gün sonra yazdım tahtaya "çocukum" ve başladım yumuşamayı anlatmaya."

Ö12: "Önce bir merak uyandırmak için dikkat çekici bir şeyler yaparım. Ama sonra direk kuralı veririm. Zaman eki budur, kişisi budur, kökünü bulacan, mastarını bulacan. Bilgiyi veriyorum o arada. Sonra da mecburen bunu dönüp 4, 5 olduğu için sorularla da pekiştiririm. Başka bir zamanım yok yani. Alıştırma ve testle…"

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinin ikisinde (G2, G3) öğretmenler, konuya uygun yöntemle dil bilgisi öğretimi yaptıklarını ifade ederken bir odak grup görüşmesinde (G1) ise çoğunlukla düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

G2-Ö12: "İki türlü de… Az önce söylediğimiz gibi. Önce sezdirerek de olur. Önce konuyu anlatıp düz anlatımla örneklemelerle yaptıktan sonra da uygulama alanı yaratarak da…

G1-Ö15: "Düz anlatım. Bir bir, cümle cümle anlatım."

Bununla birlikte öğretmenler hem bireysel hem de odak grup görüşmelerinde eğitim sisteminin, programın yoğunluğunun ve KGS[1]'nin yarattığı baskının öğretmeni çoğunlukla düz anlatım yöntemine ittiğini belirtmişlerdir.

Ö14: "Ben tamamen müfredattan ve çoktan seçmeli testlerle giderim. Çünkü hedefe yönelik. O da KGS, ne yazık ki."

G1-Ö15: "Sanki müfredatı tamamlama değil, KGS deneme sınavlarına yetişme. KGS kaygısı bizi çok etkiler."

3. Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri ile ilgili Bulgular

Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri

Çalışmanın 3. araştırma sorusuna yanıt almak için katılımcılara şu soru yöneltilmiştir:

1. Dil bilgisi öğretimi hangi değerlendirme yöntem, araç ve gereçleri ile ölçülmelidir?

Yukarıdaki soruya verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Dil Bilgisi Ölçme-Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri

Kategori		Alt Kategoriler
1. İdeal ölçme ve değerlendirme yöntem araç ve gereçleri	Öğretmen Görüşleri	1. Dil becerileri içinde (11) 2. Sınavlarla (4) 3. Süreç içinde (2)
	Akademisyen Görüşleri	1. Süreç içinde (3) 2. Öğretim yöntemine uygun (3) 3. Öz değerlendirme (1)

Kategori 1: İdeal Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmada görüş belirten 11 öğretmen (Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27), dil bilgisi öğretiminin dil becerilerindeki kullanımına göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda, öğretmen görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Ö27: "Aslında çocuğun günlük yaşamında o dil bilgisini ne kadar kullandığına bakarak değerlendirmeli. Belki birazcık bizim ağız olarak farkımız olduğu için çok fazla her şeyi izleyerek, çocuğu dinleyerek denetleyemeyiz ama dil bilgisi kurallarını hayatında kullanıyor mu diye bakarak değerlendirmek daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum."

Ö17: "Çocuğun kendisini yazılı ve sözlü ifade etmesini sağlayacak, hayal dünyasını bize yansıtmasına şans verecek etkinliklerle bence ölçme değerlendirme yapmalıyız. Böyle körü körüne sınav yapıp oraya not vererek olmamalı. Çocuğun kendi içindeki gelişimini

[1] **Kolej Giriş Sınavı.** KKTC'de ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin devlet kolejlerine kayıt hakkı kazanmak için girmesi gereken merkezi sınav

gözlemleyebileceğimiz portfolyolarla bir ölçme değerlendirme yapmamız gerektiğine inanırım ilkokul için."

Az sayıda öğretmen ise sınavlarla (Ö13, Ö20, Ö24, Ö26) ve süreç içinde (Ö1, Ö25) değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir.
Ö24: "Her konunun bitiminde küçük bir değerlendirmenin yapılması taraftarıyım. Her konu bitince karma ya da sadece o konuyla ilgili çoktan seçmeli, klasik, yazılı değerlendirmenin yapılmasını uygun görürüm."

Ö1: ""Nasıl olmalı?" sorusunu düşündüğümde diğer dil becerilerinden çok da ayırmamak gerekir diye düşünürüm aslında. Bir de hepimizin yaptığı gibi ürün odaklı değil de alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanarak süreç odaklı değerlendirmeye odaklanmalıyız."

Yapılan odak grup görüşmelerinde ise dil bilgisinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile (G2, G3), sınavlarla (G1, G2) ve süreç içinde (G3) değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

G3-Ö14: "Olması gereken yazma, birincisi. Kendini ifade edebilme. Günlük yazabilmeli. Masal yazabilmeli. Bir anısını çok rahat yazabilmeli. Şiir yazabilmeli. Bunu da geçtim, karşılıklı diyaloglara girebilmeli. Ses kaydı yaparak röportaj yapabilmeli. Şimdi çocuklar teknolojiyi kullanır. Ver bir konu. Gitsin ilgili biriyle röportaj yapsın. Ses kaydı alsın. Akıcı olarak konuşabiliyor mu?"

G1-Ö16: "Klasik sorularla…"

Kategori 1: İdeal Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenler dil bilgisinin süreç içinde (A1, A4, A5) ve yapılan öğretim yöntemine uygun şekilde (A2, A3, A6) değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı akademisyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

A4: "Dil bilgisinin süreç içerisinde değerlendirilmesi gerekir. Süreç içerisinde öğretmenin yapılan ortak yanlışları düzeltecek bir strateji çizmesi beklenir ilkokulda. Değerlendirme daha çok metinlere dayalı ve süreç odaklı olmalı."

A3: "Uyguladığımız yöntem bizim tümevarım. Örtük bir şekilde veriyoruz. Öğrenci merkezli diyoruz ya, o zaman uygulamayı böyle yapıyorsak eğitimi böyle yapıyorsak ölçme değerlendirmeyi de aynı boyutta yapmalıyız."

Bir akademisyen (A1) ayrıca, öz değerlendirme de yapılması gerektiğine değinmiştir.

A1: "Öz değerlendirmeyi kazandırmamız lazım çocuklara. Kendi kendini değerlendirsin. Ya da akran değerlendirmeyi normalleştirmemiz lazım.

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde de farklı ölçme araç, yöntem ve teknikleri ile değerlendirme yapılması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

G-A5: "Farklı ölçme araçları dedik. Bunun da sebebi, farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar olduğu için… 21. yüzyıl öğrencilerinin beklentileri, ihtiyaçları ne yönde? Dolayısıyla ölçme araçları da bu şekilde çeşitlendirmek gerekir diye düşünüyorum. Performans, proje odaklı olunmalı. Klasik araçlar tabi ki kullanılsın ama biraz daha süreç odaklı. Çünkü artık sonuç odaklı değiliz. Yaklaşım bize onu söylüyor. Dolayısıyla öğrenciyi süreçte değerlendirmeliyiz."

4. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri ile ilgili Bulgular

Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri

Çalışmanın 4. araştırma sorusuna yanıt almak için öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir:

1. Siz hangi değerlendirme yöntem, araç ve gereçlerini kullanıyorsunuz?

Yukarıdaki soruya verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Uyguladığı Ölçme-Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri

Kategori		Alt Kategoriler
1. Öğretmenlerin uyguladığı ölçme-değerlendirme yöntem, araç ve gereçleri	Öğretmen Görüşleri	1. Sınavlarla (18) 2. Dil becerileri içinde (5) 3. Sınıf içi etkinliklerle (4) 4. Oyunlarla (1)

Kategori 1: Öğretmenlerin Uyguladığı Ölçme-Değerlendirme Yöntem, Araç ve Gereçleri (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmada öğretmenler, dil bilgisi öğretimini çoğunlukla yazılı sınavlarla değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerden bazılarına yer verilmiştir:

Ö23: "Test yapıyorum. Çoktan seçmeli. Boş yerleri doldurma, cümleyi tamamlama."

Ö27: "Ben yazılı sınavlarla değerlendiriyorum. Hazırladığım bütün sınavlarda hepsini yerleştirmeye çalışırım açıkçası. Boşluk doldurma, eşleştirme, klasik sorular, test soruları yerleştiririm sınavın içerisine. Yazılı sınavlarda sadece o öğrettiğimiz dil bilgisi konularını kontrol edebiliriz."

Öğretmenler, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılması gerektiğini belirtmelerine rağmen KGS'den ve başka yöntem bilmediklerinden dolayı genellikle çoktan seçmeli sorularla değerlendirme yapmak durumunda kaldıklarını aktarmışlardır.

Ö20: "Neyle ölçüp değerlendiririk? Bir kolej sınavı derdimiz var. Dolayısıyle ölçme değerlendirmeyi da testler üzerinden yapmaya çalışırık. Aman çocuklar işte teste alışacak, trikli soruyu da görecek, zorunu da görecek vs."

Az sayıda öğretmenin ise dil becerileri içinde (Ö1, Ö12, Ö13, Ö18, Ö27), sınıf içi etkinliklerle (Ö8, Ö9, Ö16, Ö23) ve oyunlarla (Ö21) değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda, bu görüşlerden bazıları yer almaktadır.

Ö8: "Nasıl değerlendiriyorum? Zaten her saniye gözümün önündeler ve sözlü olarak gözlerine baktığımda, verilen cevaplardan, teksir olarak verdiğim ödevlerden de konuyu değerlendirebiliyorum."

Ö21: "Ben mesela eş anlamlı, zıt anlamlıları hep oyunla öğretirdim onlara. Ve onlar farkında değiller ki bir değerlendirmenin içindeler. Onlar onu kazanmak için o oyunun içinde hep… Mesela bilmiyorsa bile o oyunun içinde o değerlendirme sürecinin içinde arkadaşlarından duya duya onu öğrenir ve gelir söyler."

Yapılan tüm odak grup görüşmelerinde ise öğretmenler, çoğunlukla çoktan seçmeli sorular olmak üzere, yazılı sınavlarla ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

G1-Ö15: "Klasik da sorarım, test da… Her konu sonunda önce çalışma, sonra değerlendirme…"

Bir odak grup görüşmesinde (G2) öğretmenler, başka ölçme değerlendirme yöntemi bilmedikleri veya bildikleri halde uygulamaya cesaret edemediklerini dile getirmişlerdir.

G2-Ö12: "Çalışma kağıtları. Doğru yanlış. Hata analizi. Bunları bilirik. Başka bir şey bilmeyik ki. Uygulanabilirliği kolay olanı tercih ederiz."

Tartışma Ve Sonuç

1. Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yol/Yollarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

KKTC'de görev yapan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin, ilkokulda uygulanan Türkçe dil bilgisi öğretimi ve ölçme değerlendirme yolları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada veriler, katılımcı öğretmenlerinin yarısının ve akademisyenlerin tümünün "dil bilgisi ve dil becerileri bir bütündür" anlayışını benimsediğini ortaya koymuştur. Dil bilgisinin becerilerle birlikte öğretilmesi gerektiğini savunan öğretmenler dil bilgisinin, dilin doğal bir parçası olduğunu ve dil becerilerinden bağımsız olarak öğretildiğinde anlamlı olmayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasında dil bilgisi kurallarını fark etmesinin öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bağlantılı olarak dil bilgisini kullanabilmesi önemlidir (Baş, 2014; Göçer, 2015). Öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisini sadece kuralları ezberleyerek değil, dil becerileri etkinlikleri ile öğrenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalarda dil bilgisinin bağımsız bir alan olmadığı, dil becerilerini geliştiren bir alan olduğu, dolayısı ile dil bilgisi öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinden yararlanılarak yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 1996; Erdem (2007), Erdem & Çelik, 2011; Fontich, 2014; Göçer, 2015; Güneş, 2013a; Hudson & Walmsley, 2005; Sağır, 2002; Üstten, 2004). Yukarıda değinildiği gibi çalışmada, akademisyenlerin tümünün dil bilgisi öğretiminin mutlaka dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılması, dil becerilerini destekleyecek ve geliştirecek nitelikte olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminin dil becerileri ile ilişkilendirilerek ve becerileri destekler nitelikte olması gerektiği sonucuna varılan Dilekçi (2022), Göçer ve Arslan (2019) ve Kuşdoğan (2019)'ın çalışmaları ile bu çalışmada ulaşılan sonuç örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde dil becerileri etkinliklerini dil bilgisi öğretimi sırasında kullanmadıkları, bu etkinlikleri öğrencilerin dil bilgisi dersinde öğrendiklerini pekiştirmek ve tekrar etmek amacıyla kullandıkları anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin dil becerilerini dil bilgisi öğretimi sırasında etkili kullanma yeterliliklerinin olmadığını veya dil becerilerini dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin diğer yarısının dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısının dil bilgisi öğretiminin dil becerileri ile ilişkili şekilde yapılmasını savunurken diğer yarısının ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini savunması Ayrancı (2017)'nın çalışmasında elde edilen sonuç ile aynıdır. Dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders olarak yapılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin bunu, dil bilgisi öğretiminde daha fazla ayrıntı ve örnek vermek, bol bol soru çözdürerek tekrar yapabilmek amacıyla istedikleri, bu nedenle ayrı bir dil bilgisi kitabı oluşturulması gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu görüşü ile Ekşi, Kır ve Benzer (2021) ve

Şekerci (2011)'nin çalışmalarındaki bazı öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu iki çalışmada da öğretmenler, programda dil bilgisi için ayrı bir alan olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin ayrı ders, defter veya kitap fikrini savunurken bile tamamen bağımsız olamayacağı, dil bilgisinin dil becerilerinden koparılamayacağı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Çalışmada öğretmen ve akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminin yalnızca düz anlatım ya da kuralları ezberletmeye dayalı yöntemlerle değil öğrencileri aktif hale getiren oyun, dramatizasyon, yaşam ile ilişki kurma, proje temelli etkinlikler, görsel-işitsel materyaller, grup çalışmaları, metin analizi, kısacası tümevarımsal bir yaklaşımla sezdirerek öğretilmesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Göçer (2015), tümevarım yönteminde örnekten, olaydan veya belli bir durumdan yola çıkılarak kurala varıldığını belirtmektedir (Göçer, 2015). Tümevarım yöntemi gözlem, deney ve araştırmaya dayanır. Dolayısı ile öğrenci aktiftir. Ayrıca, dil bilgisi öğretiminde öğretmen ve akademisyenlerin sözünü ettiği "metinden hareketle dil bilgisi öğretimi" Göçer (2015)'in çalışması ile de desteklenmektedir. Göçer (2015), metinlerin dil bilgisi kurallarını içerdiğini, dolayısı ile dil bilgisi öğretiminde metinlerden yararlanılması gerektiğini belirtmektedir (Göçer, 2015). Böylece öğrenciler, verilen örnekler ve incelenen metinlerle kuralı sezmekte ve dolaylı olarak öğrenmektedir (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Sonuç olarak çalışmada öğretmen ve akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve sezdirme yolunu benimsedikleri söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, Ayrancı (2017), Dede (2011), Dilekçi (2022), Ekşi, Kır ve Benzer (2021), Erdem (2007), Kuşdoğan (2019) ve Şekerci (2011)'nin çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak, öğretmenlerin tümevarım ve sezdirme yolu ile dil bilgisi öğretimi için verdikleri örnekler incelendiğinde, uygulamanın sezdireme yöntemi olmadığı görülmektedir. Önce konu anlatımı olduğu, ardından konuyu pekiştirmek ve etkinlikler sırasında tümevarım ve sezdirme yoluna gidildiği görülmüştür. Bu duruma göre, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin uygulanışı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı sonucuna varılabilir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzledikleri Yol/Yollarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sezdirme ve tümevarım yönteminin dil bilgisi öğretiminde doğru yöntem olduğuna inanmalarına rağmen uygulamayı bu şekilde yapmadıkları, öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanarak dil bilgisi öğretimi yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler bu durumu eğitim sistemine, özellikle KGS'nin yarattığı baskı ve programın yoğunluğuna bağlamaktadır. Yılda iki kez (Ocak ve Haziran aylarında) yapılan KGS ve her ay dershanelerin yaptığı KGS'ye yönelik deneme sınavlarına hazırlık olması amacıyla öğretmenlerin en hızlı öğretim yolu olduğunu düşündükleri anlaşılan düz anlatımla, örnek vererek ve soru çözdürerek dil bilgisi konularını aktardıkları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, her ne kadar öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli dil bilgisi öğretimi yollarını benimseseler de öğretmenlerin öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak dil bilgisi öğretimi yaptıkları söylenebilir. Dil bilgisi öğretimini eğlenceli çalışmalarla, materyaller kullanarak ve sezdirerek yaptığını belirten öğretmenlerin de aslında ifade ettikleri yolları öğretim sırasında değil, konu tekrarı ve pekiştirme sırasında yaptıkları anlaşılmaktadır. Aynı sonuca, Dede (2011), Göçer ve Arslan (2019) ve İtmeç (2008)'in çalışmalarında da ulaşıldığı görülmektedir. Ancak sonuçlar, öğretmenlerin çoğunlukla sezdirme yöntemini kullanarak öğretim yaptığı sonucuna varılan Önal (2010)'ın çalışması ile uyumlu değildir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, yeni öğretim yaklaşımlarını veya yöntemlerini bilmedikleri (bazı öğretmenler bunu itiraf etmiştir), bu yönde yapılan hizmet içi eğitimlere yeteri kadar katılmadıkları veya yıllardır öğrendikleri ve uyguladıkları öğretim yöntemleri dışına çıkmaya

cesaret edemedikleri dolayısı ile öğretmen merkezli geleneksel öğretim yollarını kullandıkları düşünülebilir. Ancak, pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de birçok gelişme ve yenilik olduğu (öğretim yöntemleri, eğitim ortamları, kullanılan materyaller, teknoloji vb) göz ardı edilemez. Tüm bu değişimlere rağmen, eğitim sistemlerinde öğretmenin önemi değişmemiştir (Türkoğlu vd., 2008). Bu durumda öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi, kendini sürekli geliştirmesi, çağımız öğrencilerinin gelişim özelliklerini bilmesi ve eğitim ortamını, yöntemini ve materyallerini buna uygun şekilde hazırlaması gerektiği gerçeği ile yüzleşmesi gerekmektedir.

3. Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmada öğretmen ve akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminin dil becerileri içinde ve süreç boyunca değerlendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Çalışma bu yönüyle Dilekçi (2022) ve Şekerci (2011)'nin çalışmaları ile uyumludur. Dil bilgisi kuralları, dilin doğal yapısı içinde kullanılmaktadır. Bu nedenle dil bilgisinin, uygulama yoluyla değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Yıldız vd. (2008) de dil bilgisi değerlendirilmesinin dilin işleyişi içinde yapılması gerektiğine değinmektedir. Ayrıca dil bilgisinin, öğrencilerin dil bilgisel bilgi ve gelişim düzeylerini belirlemek; öğretmenin uyguladığı öğretim ya da değerlendirme yönteminden kaynaklı aksaklıklar oluşmuşsa belirleyip önlem almak ve düzeltmek amacıyla sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Duran & Öztürk, 2020; Sağır, 2002).

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin dil bilgisi öğretiminin süreç içinde ve dil becerileri temelinde yapılması gerektiği görüşünü benimsedikleri söylenebilir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesinin, dil becerileri içinde ve süreç boyunca yapılması gerektiği görüşünü benimsemelerine rağmen, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dil bilgisi öğretimini değerlendirirken yazılı sınavları tercih ettikleri görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenler, süreç odaklı değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmekte ancak sonuç odaklı geleneksel yöntemlerle ölçme değerlendirme yapmaktadırlar. Bu durum oldukça düşündürücüdür. Yukarıda da değinildiği gibi, dil bilgisinin dil becerileri içinde öğretilmesi ve süreç boyunca dil becerilerindeki kullanımının izlenerek değerlendirilmesi gerektiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Dil bilgisinin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi hata olarak görülmektedir (Duran & Öztürk, 2020). Çünkü çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanma yetilerini gözlemlemeye olanak sağlamaz. Bu nedenle dil bilgisini, çoktan seçmeli sorularla değerlendirme anlayışından vazgeçilmeli ve dil becerileri temelli yöntemlerin veya performans değerlendirme, proje çalışmaları, portfolyo, gözlem formu, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi süreç temelli ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasına önem verilmelidir. Ancak öğretmenler, KGS'nin yarattığı baskı nedeniyle öğrencileri çoktan seçmeli sınavlara alıştırmak zorunda olduklarını, bu nedenle bu yolu tercih etmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, başka yöntem bilmediklerini ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya cesaret edemediklerini ifade etmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, Anılan (2014), Dede (2011), Dilekçi (2022) ve İtmeç (2008)'in çalışmalarında elde edilen sonuçlarla aynı olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte çok az öğretmenin, sözlü sınavlar, oyunlar veya dil bilgisel yapıların dil becerileri içindeki kullanımına bakarak değerlendirme yaptığı görülmüştür. Ayrıca, bazı öğretmenlerin, öğrencileri süreç boyunca gözlemledikleri ve yıl boyunca gösterdikleri gelişimi de değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Çalışmanın Geneline Yönelik Sonuç ve Öneriler

1. Türkçe öğretim programında dil bilgisi konuları başlıklar şeklinde yer almaktadır. Ayrıca, Türkçe kitaplarında her okuma metninden sonra ayrı dil bilgisi bölümleri bulunmaktadır. Bu durumun öğretmenleri dil becerilerinden uzaklaştırdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, okuma metinlerine gereken önemi vermeyerek bağımsız dil bilgisi dersi işledikleri görülmüştür. Bunun nedeninin, "TEPGEP Türkçe Öğretim Programı"nın doğru anlaşılmaması olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, TEPGEP Türkçe Öğretim Programının tekrar incelenmesi ve dil bilgisi öğrenme çıktılarının belirlenerek dil becerileri içine yerleştirilmesi; ayrıca öğretmene, program okur-yazarlığı konusunda eğitim verilmesi;
2. Öğrencilerin, Türkçenin dil yapısını ve dil bilgisi kurallarını bilmesi yeterli değildir. Bu kuralları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içinde kullanabilmek, başka bir deyişle uygulamak önemlidir. Dolayısı ile dil bilgisi öğretimi, kural öğretmek ya da ezberletmek yerine kullanıma, uygulamaya ağırlık verilerek yapılmalıdır. Dil bilgisinin değerlendirilmesi de yine konuşma, okuma ve yazma becerileri içindeki kullanımına göre yapılmalıdır. Ancak çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleri konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere, dil bilgisini dil becerileri ile birlikte öğretme, uygulama ve değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim verilmesi; bu eğitimin, teorik bilgi aktarımı yerine uygulamaya yönelik atölye çalışmaları şeklinde ve tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde yapılması;
3. Türkçe derslerinde, anadili öğretimi yapılmaktadır. Dil bilgisi ise, anadili öğretimini destekleyen bir ögedir. Ancak pek çok öğretmenin, Türkçe derslerine ayrılan zamanın çoğunu bağımsız dil bilgisi dersi olarak kullandığı, dil becerilerini geliştirmek için fazla çaba göstermediği saptanmıştır. Yalnızca teorik bilgiden oluşan bir dil bilgisi öğretiminin hiçbir değeri yoktur. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda[2] dil bilgisinin öğretilme amacı, nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin öğretmen adaylarına örnek uygulamalarla öğretilmesi;
4. Çalışma boyunca, öğretmenlerle yapılan hemen hemen tüm görüşme ve odak grup görüşmelerinde KGS'nin dil bilgisi öğretiminde öğretim yolunu, ders süresini, seçilecek materyali, değerlendirme aracını ve şeklini belirleyen bir unsur olduğu saptanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve aileler üzerinde bir baskı unsuru oluşturan KGS'nin 8. sınıfta yapılan 20 Temmuz Fen Lisesi, Bülent Ecevit Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi giriş sınavları ile birlikte yapılmasının öğretmen ve öğrenci üzerindeki baskıyı kaldıracağı düşünülmekte; dolayısı ile öğretmenin dil bilgisi öğretiminde öğrenci merkezli yöntemler kullanma rahatlığına kavuşacağı; ayrıca, KGS'den dolayı tercih edildiği anlaşılan düz anlatım yöntemi ve çoktan seçmeli ölçme-değerlendirme yaklaşımı yerine alternatif öğretim yolları ve ölçme araçlarının kullanılmaya başlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, KGS'nin uygulanışında düzenleme yapılması önerilebilir.
5. Bu çalışma, 27 sınıf öğretmeni ile yapılabilmiştir. Tüm KKTC ilkokullarındaki dil bilgisi öğretimi veya ölçme-değerlendirilmesi ile ilgili durumun daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarının karma kullanıldığı bir çalışma ile daha çok öğretmene ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, bölgelere göre durum gibi değişkenler kullanılmamıştır. Aynı çalışma bu açıdan da değerlendirilebilir.

[2] KKTC'de ilkokul öğretmeni yetiştiren kurum Atatürk Öğretmen Akademisidir.

Kaynaklar

Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 109–119.

Akyol, H., & Şahin, A. (2020). Dil bilgisi ve imla öğretimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (s. 213–240). Ankara: Pegem Akademi.

Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1893–1924.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52–60.

Ayrancı, B. B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145–164.

Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 197–226). Ankara: Pegem Akademi.

Bayat, N. (2020). Dilbilgisi ve dil becerileri. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 151–170). Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839–858.

Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Dede, G. (2011). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde KKTC ortaokullarında Türkçe öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.

Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe dersi nasıl yapılandırılabilir? *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1375–1397.

Dilidüzgün, Ş. (2022). Dilbilgisi öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* (s. 145–182). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duran, E., & Öztürk, E. (2020). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (s. 261–280). Ankara: Pegem Akademi.

Ekşi, S., Kır, N., & Benzer, A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58–79.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057–1069.

Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 229–262). Ankara: Pegem Akademi.

Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255–284). Brussels: Peter Lang.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233–242.

Göçer, A., & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297–326.

Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71–92.

Güneş, F. (2013b). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171–187.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Hamzadayı, E., & Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 75–100). Ankara: Pegem Akademi.

Hançer, F. B., & Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 977–986.

Hudson, R., & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41(3), 593–622. https://doi.org/10.1017/S0022226705003464

İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 47–70). Ankara: Pegem Akademi.

Kuşdoğan, Z. Y. (2019). *İşlevsel dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Bitlis örneği)* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.

Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Kırıkkale İl örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.

Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157–178.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

Pehlivan, A., & Aydın, İ. S. (2020a). Dil bilgisi öğretimine giriş. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 1–10). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan, A., & Aydın, İ. S. (2020b). Çeşitli ülkelerde dil bilgisi öğretimi. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 31–52). Ankara: Pegem Akademi.

Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, 601.

Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 249–283). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, H. (2020). Dil bilgisi eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Alyılmaz & B. Ü. Karahan (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 213–238). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4–5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

TEPGEP KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2016). *Temel eğitim programları: Türkçe öğretim programı*. Lefkoşa.

Türkoğlu, S., Bozavlı, E., Yücel, F., Börekçi, M., & Baştürk, M. (2008). Eğitimde yeni yönelimler ve öğretmenlerin kaliteli eğitimden beklentileri. *KKEFD*, 18, 1–14.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543–559. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941

Uyumaz, G., & Bayat, N. (2020). Dilbilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 259–278). Ankara: Pegem Akademi.

Üstten, A. U. (2004). Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(56).

Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 229–247). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yapay Zekâ Uygulamaları Deneyiminin İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Kaygı Düzeylerine Etkisi

Serpil DENİZ
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
denizserpil02@gmail.com
0000-0002-1827-8196

Birsen BAĞÇECİ
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
bbagceci@gmail.com
0000-0001-8189-4912

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri üzerinde deneyim temelli bir yapay zekâ uygulamasının etkisini incelemektir. Günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin erken yaşta tanıtılması, öğrencilerin bu alandaki farkındalık, motivasyon ve temel kavrayışlarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 112 öğrenci ile yürütülmüş ve araştırma sürecinde Teachable Machine aracı kullanılarak öğrencilerin yapay zekâya ilişkin temel kavramları deneyimleyerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test–son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" ve "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" uygulanmış; elde edilen veriler Jamovi programı üzerinden bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Normallik testleri, ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarında uygulama sonrasında anlamlı bir artış görülmüş ($p = 0.029$, Cohen's $d = 0.209$) ve bu değişim küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin yapay zekâ kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma meydana gelmiş ($p = 0.001$, Cohen's $d = –0.439$) ve bu bulgu uygulamanın duyuşsal çıktılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, yapay zekâ teknolojilerinin sınıf içi etkinliklerle deneyimlenmesinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve yapay zekâya ilişkin kaygılarını azalttığını göstermektedir. Bu bulgular, yapay zekâ uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanılmasının öğrencilerin teknolojiye yönelik hazırbulunuşluklarını artırabileceğini ve gelecekteki öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim teknolojileri, Makine öğrenmesi, İlkokulda yapay zekâ uygulamaları, Yapay zekâ okuryazarlığı

Abstract

This study aims to examine the impact of an experience-based artificial intelligence (AI) application on primary school students' attitudes towards AI and their anxiety levels. Introducing AI technologies at an early age is crucial for developing students' awareness, motivation, and foundational understanding of this field. In this context, the study was conducted with 112 students in third and fourth grades. The Teachable Machine tool was used during the research process to help students learn basic AI concepts through hands-on experience. The study employed a single-group pretest/posttest quasi-experimental design, a quantitative research method. Data collection tools included the 'General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence' and the 'Artificial Intelligence Anxiety Scale.' The data were analyzed using a dependent-samples t-test in Jamovi. Normality tests indicated that the scale scores followed a normal distribution. According to the analysis results, there was a significant increase in students' attitudes towards AI after the application ($p = 0.029$, Cohen's $d = 0.209$), indicating a small effect size. Similarly, a significant decrease in students' AI anxiety was observed ($p = 0.001$, Cohen's $d = –0.439$), demonstrating that the application effectively

influenced affective outcomes. The results show that engaging with AI technologies through classroom activities positively improved students' attitudes and reduced their anxiety about AI. These findings suggest that using AI applications at the primary school level can enhance students' readiness for technology and contribute positively to their future learning experiences.
Keywords: Educational technology, Machine learning, Artificial intelligence literacy, AI in primary education.

Giriş

Yapay zekâ, öğrenci merkezli yaklaşımları desteklemesiyle öğrenme deneyimlerini kişisel ve esnek hâle getirmekle birlikte, bireyleri geleceğin bilgi toplumu için gerekli olan zihniyet ve becerilerle güçlendiren dönüştürücü bir araç olarak konumlanmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencileri yapay zekâ odaklı teknolojiler aracılığıyla geleceğin dijital toplumunda yaşam, öğrenme ve çalışma becerileriyle donatabilmeleri için, yapay zekâ okuryazarlığını çağdaş eğitim pratiklerine dahil etmeleri gerekmektedir (Zhang vd., 2024). Bu gereklilik eğitim sisteminin öğrencileri geleceğin talebini karşılayabilen ve geleceğin sistemlerine uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yapay zekâ ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği, yapay zekâ okuryazarlığı, farkındalığı, kullanma becerileri, dijital okuryazarlık gibi eğitimleri eğitimde önemli konular haline getirmiştir. Bununla birlikte, küçük çocuklar için yapay zekâ eğitimlerinin son yıllarda gündeme gelmeye başladığı görülmektedir. Küçük yaş grubundan itibaren yapay zekâ eğitiminin verilmesi gerektiğine yönelik yapılan birçok çalışma mevcuttur. "*Promoting Students' Well-Being by Developing Their Readiness for the Artificial Intelligence*" isimli çalışmada şu ifadelere yer verilmiştir:

"Öğrencilerin yapay zekâ ile aşılanmış bir geleceğe hazır olmalarının artırılması, mevcut ve gelecekteki eğitim programlarının bir hedefi olmalıdır. Yeni ve büyüyen bir teknoloji olarak yapay zeka, karmaşıklığı ve ilerlemesi ile ilgili retorikle bağlamsallaştırıldı, bu da ilkokul öğrencileri için cesaret verici ve korkutucu gelebilir. İdeal olarak, AI eğitimi teknolojinin gizemini çözmeli, teknoloji ile günlük yaşam arasındaki mesafeyi kısaltmalı ve öğrencilerin AI ile ilgili temel anlayış ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Çalışmalar, öğrenciler tarafından algılanan yapay zeka ile ilgili hazırlığın, öğrenme davranışlarını ve gelecekteki çalışma için seçimlerini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermiştir." (Dai vd.,2020)

Dijital dünyada, küçük yaş grubundaki öğrencileri yapay zekâ bilgi ve becerileri ile donatmak, gelecekte istihdam edilebilirliklerini ve öğrenme potansiyellerini sağlamaya yardımcı olacaktır. Bu yaş grubuna uygun program ve araçlarla, yapay zekânın arkasındaki çalışma ilkelerini öğretilebilir ve öğrencilerin yapay zekâyı öğrenmesi, bilgilerini özgün sorunları çözmek amaçlı eserler oluşturmak için kullanması sağlanabilir. Bu nedenle küçük öğrencilerin yapay zeka okuryazarlığını geliştirmek için ilgili pedagoji, öğrenme içeriğini, araçları ve değerlendirme yöntemlerini araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Ng, ve diğerleri, 2022). İlkokul düzeyinde yapay zekâ eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin yapay zekâ teknolojisini deneyimlemelerinin hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. (Dwivedi vd., 2021). Kısa süreli bir sınıf içi müdahalenin, öğrencilerin yapay zekâ farkındalıklarını artırdığı (Relmasira vd., 2023), üretken yapay zekâ araçlarının ilkokul sınıflarında yaratıcı düşünmeyi desteklediği (Jauhiainen, 2024) görülmüştür. Gerçekleştirilen sistematik bir derlemede, ilkokul düzeyinde yürütülen yapay zekâ eğitimi çalışmalarının genellikle kısa süreli deneyimsel uygulamalar olduğunu, ancak kavramsal öğrenme ve eleştirel düşünme açısından önemli fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır (Casal-Otero vd., 2023). Bu bulgular, ilkokul öğrencilerinin erken yaşta yapay zekâ ile tanışmalarının, teknolojiyi yalnızca araçsal düzeyde kullanmaktan öteye geçerek farkındalıklarına, motivasyonlarına ve yapay zekâ teknolojilerine karşı eleştirel bakış geliştirmelerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatürde yapay zekânın eğitimde kullanımına dair kesin bir yargıya varılamadığı, bu nedenle daha fazla

kapsamlı ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Deniz ve Bağçeci, 2025).

Eğitimde yapay zekâ üzerine çalışmalar çoğunlukla yükseköğrenime ve yapay zekâ sistem geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle yapay zekânın nasıl öğretildiğine ve öğrenildiğine dair araştırmaların eksikliği ortaya çıkmıştır (Chai, vd., 2021). Sınıf ortamlarında yapay zekâ öğretimi için birçok araç mevcuttur. Bu araçlar ile öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre çeşitli projeler geliştirilmektedir. Türkiye'de de bu kapsamda yapay zekânın eğitimde kullanımı adına çeşitli eğitim içerikleri geliştirilmeye başlanmıştır. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi Başkanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı iş birliğinde ve ilgili tüm paydaşların etkin katılımıyla hazırlanan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi ile 2021-2025 yıllarını kapsayan çalışmalar hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) projesi başlatılmıştır. Bu proje ile yapay zekâ uzmanı yetiştirilmesine katkıda bulunmak, öğretim programları çerçevesinde kılavuz kitap ve eğitim materyalleri hazırlamak hedeflenmiştir. Bu çalışmalardan biri FEYZA Yapay Zekâ Uygulamaları El Kitabı'dır. Bu kitapta çeşitli uygulamalar kullanılarak öğrencilere yapay zekâ etkinlikleri yaptırmak amaçlanmaktadır. Handwriting with a Neural Net (Çocuklar için bir sinir ağının nasıl çalıştığını el yazısını taklit ederek gösteren araç), Sketch RNN (Çocuklar için yinelenen sinir ağı modeli ile çizimin bir sonraki adımını tahmin eden uygulama), Quick Draw (Makine öğrenimi ile oluşturulmuş bir oyun), MixLab (Çocukların basit sesli komutlar oluşturarak müzik oluşturması kolaylaştırın bir yapay zekâ aracı), Teachable Machine (Nesneleri tanımayı öğretebilen bir yapay zekâ uygulaması), Machine Learning for Kids (Çocuklar için makine öğrenimi) gibi birçok araç eğitim amaçlı kullanılabilmektedir. Bu araçlar yapay zekâ teknolojisini eğitimde etkili bir şekilde dâhil etmek ve öğrencilere bu konuda deneyim kazandırmak amacıyla kullanılmaktadır. Küçük yaş grubu öğrencilere yapay zekâyı tanıtmayı ve onların bu teknolojiyi deneyimlemelerini sağlamayı hedeflemektedir. Çünkü öğrencilere yapay zekânın potansiyel faydalarını vurgulamak ve olumlu bir tutum geliştirmelerini desteklemek gelecekteki performansları için önemlidir. Öğrencilerin yapay zekâyı deneyimleme süreci, onların teknolojiye yönelik farkındalıklarını artıracak ve bu alandaki yeteneklerini geliştirecek bir fırsat sunacaktır.

Bu araştırma, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen deneyim temelli yapay zekâ uygulamasının, öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutumları ve kaygı düzeyleri üzerindeki kısa vadeli etkilerini ortaya koyarak, erken yaşta yapay zekâ eğitiminin duyuşsal boyutlarına ilişkin alanyazına özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ve kaygı düzeyleri uygulama öncesi ve sonrası değişimlerine göre analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı kullanımı kolay bir araç olan Teachable Machine (Makine Öğrenimi) aracı tercih edilmiştir. Google'ın ücretsiz sunduğu Teachable Machine uygulaması eğitim ve test için tasarlanmış bir web tabanlı araçtır ve makine öğrenimi modellerini eğitmek ve test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu makinenin en temel özelliği, tamamen grafik kullanıcı ara yüzüne dayalı esnek olmasıdır, canlı örnekleri yakalayabilir veya dosyaları örnek olarak kullanabilir. Teachable Machine, kullanıcıların makine öğrenimi konseptini keşfetmesine yardımcı olabilen, herhangi bir kullanıcı tarafından erişilebilen ve konseptin önceden bilinmesine de gerek olmayan bir araçtır (Mathew & Mahesh, 2021).

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test–son test yarı deneysel desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Yarı deneysel desenler, özellikle uygulamalı alanlarda araştırmacıya bağımsız değişkenin etkisini sistematik biçimde test etmesine imkân tanıyan deneysel desenlerdir. Creswell'e (2012) göre yarı deneysel çalışmalar, eğitim araştırmalarında

sıklıkla tercih edilen ve araştırmacılara gerçek sınıf ortamlarında müdahale uygulamalarını test etme olanağı sağlayan güçlü bir yöntemsel yaklaşımdır.

Çalışma bir devlet okulunda basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen dört sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıflar arasında iki 3. sınıf ve iki 4. sınıf rastgele olarak belirlenmiştir. Bu sınıflarda öğrenim gören 68'i ilkokul üçüncü sınıf ve 44'ü ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 112 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla ön test olarak "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" (Kaya, vd., 2022) ve "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" (Akkaya, vd. 2021) uygulanmıştır. Araştırma verilerini toplamak adına ölçekler çıktı alınmıştır. Öğrencilerin küçük yaş grubu olması ve telefon kullanmamaları sebebiyle dijital veri toplanmamıştır. Tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada öğrencilere yapay zekânın işleyişini deneyimlemelerine imkân veren bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Teachable Machine uygulaması üzerinden yapılan bu uygulama, öğrencilerin yapay zekâyı somut örnekler üzerinden anlamalarını kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Uygulama sırasında, öğrencilerin rahat anlamalarını sağlamak amacıyla basit veri setleri (kedi, köpek, kuş, çiçek) oluşturulmuş ve makine öğrenme süreci "Teachable Machine" uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, yapay zekânın nasıl çalıştığını öğrencilere pratik bir şekilde deneyimletmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın son aşamasında ise "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" (Kaya, vd., 2022) ve "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" (Akkaya, vd. 2021) son test olarak tekrar uygulanmış ve gerçekleştirilen yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutum ve kaygı düzeylerinde meydana getirdiği değişim incelenmiştir.

Verilerin analizinde Jamovi programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin yapay zekâ tutumlarındaki değişim ile kaygı düzeylerindeki farklılıklar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin yapay zekâ tutumlarındaki değişim ile kaygı düzeylerindeki farklılıklar karşılaştırmalı olarak inceleneceği için "Bağımlı Tek Örneklem t-testi" uygulanarak veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen verilere Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve normallik dağılımına bakılmıştır.

Tablo 1

Yapay Zekâ Genel Tutum Ölçeği Normallik Analizi

			W	p
Tutum İlk Ölçüm	-	Tutum Son Ölçüm	0.987	.351

Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre yapay zekaya yönelik genel tutum ölçeğinin ilk uygulaması ile son uygulaması arasında p değeri .05'ten büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği Normallik Analizi

			W	p
Kaygı İlk Ölçüm	-	Kaygı Son Ölçüm	0.988	.405

Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre yapay zeka kaygı ölçeğinin ilk uygulaması ile son uygulaması arasında p değeri .05'ten büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Karşılaştırmalı T-Testi Sonuçları

			İstatistik	df	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Tutum İlk Ölçüm	Tutum Son Ölçüm	Student's t	2.21	111	0.029	1.21	0.545	Cohen's d	.209

Tablo 3'te yer alan "p" değeri, Student's t-testinin istatistiksel anlamlılığını gösterir. Student's t-testi, iki grup arasında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendiren bir testtir. Tabloda yer alan p değeri, null hipotezinin (H0) reddedilip edilmeyeceğini belirler. Genellikle, belirlenen bir anlamlılık düzeyi (alpha seviyesi) kullanılır. Bu alpha seviyesi genellikle 0.05 olarak seçilir. Eğer p değeri, belirlenen alpha seviyesinden küçükse ($p < 0.05$), null hipotezi reddedilir ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu kabul edilir. "Karşılaştırmalı T Testi" tablosunun "p" sütunundaki değerin p=0,000<0,05 olduğu görülmektedir. Bu durumda, "p" değeri 0.029 olduğu için, belirlenen alpha seviyesi olan 0.05'ten küçüktür. Bu nedenle, null hipotezi reddedilir ve istatistiksel olarak tutum ilk ölçüm ile tutum son ölçüm arasında anlamlı bir fark olduğu söylemek mümkün olur. Etki büyüklüğü, gruplar arasındaki farkın pratik anlamda önemli olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Cohen's d genellikle 0.2 küçük, 0.2-0.5 orta ve 0.5'ten büyükse büyük etki büyüklüğü demektir. Bu durumda, Cohen's d değeri 0.209 olduğu için, etki büyüklüğü küçük olarak yorumlanabilir. Yani, tutum ilk ölçüm ile tutum son ölçüm arasındaki farkın etkisi küçük düzeydedir.

Tablo 4

Yapay Zekâ Kaygı Karşılaştırmalı T-Testi Sonuçları

			İstatistik	df	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı		Etki Büyüklüğü
Kaygı İlk Ölçüm	Kaygı Son Ölçüm	Student's t	-4.65	111	0.001	-1.88	0.403	Cohen's d	-0.439

Tablo 4'teki "p" değeri 0.001 olduğu için, belirlenen alpha seviyesi olan 0.05'ten küçüktür. Bu nedenle, null hipotezi reddedilir ve istatistiksel olarak kaygı ilk ölçüm ile kaygı son ölçüm arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü, gruplar arasındaki farkın pratik anlamda önemli olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Bu durumda, Cohen's d değeri -0.439 olduğu için, etki büyüklüğü küçük ve negatif olarak yorumlanabilir. Yani, kaygı ilk ölçüm ile kaygı son ölçüm arasındaki farkın etkisi küçük düzeydedir ve negatif yönde bir etkiye işaret eder.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yapay zekâ konusundaki tutum ve kaygı düzeylerinde değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeğinde uygulama öncesindeki değerlerine kıyasla anlamlı bir artış göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin yapay zekâya karşı genel tutumlarının uygulama sonrasında olumlu yönde geliştiğini işaret etmektedir. Etki büyüklüğü küçük olsa da, istatistiksel anlamlılık öğrencilerin tutumlarında olumlu bir değişimin gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler Yapay Zekâ Kaygı Ölçeğinde uygulama öncesindeki değerlere göre anlamlı bir

azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin yapay zekâ konusundaki kaygı düzeylerinin uygulama sonrasında düştüğünün göstergesidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutum ve kaygı düzeylerinde deneyim temelli bir uygulamanın etkisi incelenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutum puanlarında anlamlı bir artış, kaygı puanlarında ise anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir. "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" sonuçları, uygulama sonrasında öğrencilerin tutum düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olması, bu değişimin pratik açıdan sınırlı olmakla birlikte uygulamanın tutumlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" bulguları öğrencilerin kaygı düzeylerinde uygulama sonrasında anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Kaygı düzeyindeki bu düşüşün etki büyüklüğü küçük düzeyde olsa da, uygulamanın öğrencilerin yapay zekâya ilişkin kaygılarını azaltmada olumlu bir katkı sunduğu söylenebilir.

Literatürde, özellikle küçük yaş gruplarında yapay zekâ çalışmalarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını desteklediği vurgulanmaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilere tanıtılmasının, onların bu teknolojilere ilişkin farkındalıklarını artırdığı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Dwivedi vd., 2021; Remlasira vd., 2023). Araştırmamızda öğrencilerin kaygı düzeylerinde gözlenen düşüş, önceki çalışmaların yapay zekâ teknolojileriyle doğrudan deneyim yaşamanın öğrencilerde rahatlama, kontrol algısı ve daha olumlu duygu durumları yarattığı bulgularıyla uyumludur. Ayrıca üreten yapay zekâ araçlarının sınıf ortamında yaratıcı düşünmeyi desteklediğini ortaya koyan araştırmalar (Jauhiainen, 2024), bu araştırmada elde edilen tutum değişimini destekler niteliktedir. Sistematik derlemelerde, ilkokul düzeyindeki yapay zekâ eğitimi çalışmalarının çoğunlukla kısa süreli uygulamalara dayandığı ancak buna rağmen öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve teknoloji farkındalığı gibi alanlarda gelişim gösterdiği vurgulanmaktadır (Casal-Otero vd., 2023). Etki büyüklüklerinin düşük olmasına rağmen istatistiksel anlamlılığın elde edilmesi, kısa süreli müdahalelerin dahi öğrencilerin yapay zekâya yönelik algılarında olumlu bir dönüşüm yaratabildiğini göstermekte ve literatürdeki bulgularla tutarlı bir görünüm sunmaktadır.

Bu bulgular, yapay zekâ ile ilgili uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını, teknoloji destekli öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin tutumlarını güçlendirdiğini ve öğrenme kaygılarını azalttığına işaret etmektedir. Ayrıca, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen yapay zekâ etkinliklerinin öğrencilerde merak ve keşfetme isteğini artırdığı, bununla birlikte belirsizlik kaynaklı kaygıyı azalttığı (Luckin, 2018) bulgularını desteklemektedir. Tutum düzeylerinde gözlenen iyileşme ve kaygı düzeylerinde belirlenen anlamlı azalma, yapay zekâ temelli öğrenme süreçlerinin öğrencilerin duyuşsal eğilimlerini geliştirme potansiyelini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yapay zeka konusundaki olumlu deneyimleri, gelecekteki teknolojik gelişmelere daha açık, bilgili ve güvenli yaklaşmalarına katkıda bulunabilir (Malahina vd., 2022). Bu sonuçlar, yapay zekâ konusunun eğitim ortamlarında yapılandırılmış uygulamalarla ele alınmasının, öğrencilerin teknolojiye yönelik hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini destekleyebileceğini işaret etmektedir.

Bu sonuçlar, yapay zekâ etkinliklerinin öğrenciler üzerinde motive edici, ilgi çekici ve kaygıyı azaltıcı bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Yapay zekâ gibi karmaşık görünen teknolojilerinin ilkokul öğrencileri için ulaşılabilir ve öğretilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yapay zekâya yönelik öğretim süreçlerinde yalnızca araç kullanımına değil, teknolojinin nasıl çalıştığına, hangi durumlarda kullanılabileceğine ve etik boyutlarına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin

kaygılarını azaltmak ve teknolojiye olan güvenlerini artırmak amacıyla deneyim temelli, uygulamalı ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin müfredata entegre edilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca literatürde vurgulanan kısa süreli müdahalelerin bile etkili olabildiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf içi öğrenme süreçlerine küçük ölçekli yapay zekâ etkinlikleri eklemeleri teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

Akkaya, B., Özkan, A. & Özkan, H. (2021). Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.833668

Casal-Otero, L., Rodríguez-García, A. M., González-Peiteado, M., & Martínez-Piñeiro, E. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education, 10*(1), 32. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7

Chai, C. S., Lin, P.-Y., Jong, M. S.-Y., Dai, Y., Chiu, T. K., & Qin, J. (2021). Perceptions of and Behavioral Intentions towards Learning Artificial Intelligence in Primary School Students. *International Forum of Educational Technology & Society*, 89-101.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Dai, Y., Chai, C.-S., Lin, P.-L., Jong, M., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting Students' Well-Being by Developing Their Readiness for the Artificial Intelligence Age. *Wellbeing in Education, Career, and Work: Current Contributions from Emotional Intelligence and other Non-Cognitive Constructs to the Psychology of Sustainability*.

Deniz, S., & Bağçeçi, B. (2025). Kavramdan Sınıfa: Yapay Zekânın Keşfi ve Eğitime Yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 576-596. https://doi.org/10.17755/esosder.1554996

Dwivedi, U., Aflatoony, L., & Srikant, N. (2021). Exploring machine teaching with children. *Frontiers in Education, 6*, 750205. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750205

Jauhiainen, J. S. (2024). Generative AI and education: Dynamic personalization of learning with ChatGPT in primary school settings. *Frontiers in Education, 9,* 1288723. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723

Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir-Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, al anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction,* 118. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Malahina, E. A., Hadjon, R. P., & Bisilisin, F. Y. (2022). Teachable Machine: Real-Time Attendance of Students Based on Open Source System. *The IJICS*, 140-146.

Mathew, M. P., & Mahesh, T. Y. (2021). Object Detection Based on Teachable Machine. *Journal of VLSI Design and Signal Processing*, 20-26.

Ng, D., Luo, W., Chan, H., & Chu, S. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence 3*, 1-14.

Relmasira, S. C., Falah, F., & Surahman, E. (2023). Fostering AI literacy in elementary school: A classroom intervention study. *Sustainability, 15*(18), 13595. https://doi.org/10.3390/su151813595

Zhang, S., Ganapathy Prasad, P., & Schroeder, N. L. (2024, November 15). Learning about AI: A Systematic Review of Reviews on AI Literacy. https://doi.org/10.31219/osf.io/aue93

An Assessment of Digital and Artificial Intelligence Literacy Levels of High School Teachers in Famagusta

Mustafa GÜLER
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
mustafa.guler@emu.edu.tr
0000-0003-2811-6403

Ersun İŞÇİOĞLU
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
ersun.iscioglu@emu.edu.tr
0000-0002-0637-7912

Özet

Son yıllarda yaşanan gelişmeler yeni teknolojik kavramların öğretim ortamlarına girmesini sağlamıştır. Dijital ve yapay zekâ okur yazarlığı konusu yeni nesil öğrencilerin doğal sahip oldukları yeteneğe dönüşmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu teknolojilerin kullanımına yönelik bilgi ve becerileri gerek sınıf içi uygulamaları gerekse kariyer gelişimleri açısından son derece önemli bir konuma gelmiştir. Ancak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğretmenlerin bu konulardaki yetkinliklerini ya da düzeylerini ölçen yeterli sayıda araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu konuda bir araştırma yapılmasının KKTC'deki öğretmenlerin mevcut durumlarının tespiti adına önemli olduğu kanaatine varılmıştır. Çalışmanın amacı, Gazimağusa bölgesinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin dijital ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini elde etme amacıyla Wang ve diğerlerinin (2022) geliştirilip Polatlıgil ve Güler (2023) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Yapay Zeka Okuryazarlığı Ölçeği ve Ng (2012) tarafından geliştirilip Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Gazimağusa bölgesinde bulunan 3 farklı lisede görev yapmakta olan toplam 178 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve T-Test kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dijital ve yapay zeka okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer bulguya göre erkek öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Eğitim teknolojileri, Yapay zekâ okuryazarlığı

Gazimağusa'daki Lise Öğretmenlerinin Dijital ve Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Abstract

Developments in recent years have enabled the introduction of new technological concepts into teaching environments. Digital and artificial intelligence literacy is becoming a natural skill for new generation students. In addition, teachers' knowledge and skills regarding the use of these technologies have become extremely important both for their classroom applications and their career development. However, there is not enough research assessing the competence of teachers in these subjects in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Therefore, it has been concluded that conducting research on this subject is important to determine the current situation of teachers in TRNC. The study's objective is to assess the high school teachers in the Famagusta region's literacy with digital and artificial intelligence. The research used a screening model based on quantitative research methods. In order to obtain research data, data were collected from 178 teachers working in 3 different high schools in the Famagusta region

using The Artificial Intelligence Literacy Scale developed by Wang et al. (2022) and revised into Turkish by Polatlıgil and Güler (2023), as well as the Digital Literacy Scale developed by Ng (2012) and revised into Turkish by Üstündağ, Güneş, and Bahçivan (2017). The data obtained as a result of the study were analysed using descriptive analysis, frequency, mean, ANOVA and T-Test. The findings of the study revealed that teachers had high levels of digital and artificial intelligence literacy. Another finding indicated that male teachers had higher levels of artificial intelligence literacy than female teachers.
Keywords: Artificial intelligence literacy, Digital literacy, Educational technologies

Introduction

In recent years, digital technologies and artificial intelligence applications have taken on an increasingly prominent role in educational environments (Colonna, 2025). Teachers' ability to recognize, use, and ethically evaluate these technologies has become one of the fundamental components of modern education (Mahmud et al., 2025). In this regard, determining teachers' digital and artificial intelligence literacy levels is important in guiding the innovative transformations of education systems.

Digital literacy is defined as the ability of an individual to use digital tools effectively, safely and ethically, and to access, evaluate and produce information (Ng, 2012). Similarly, artificial intelligence literacy encompasses the individual's competence to recognize, use, evaluate, and interpret artificial intelligence technologies within an ethical framework (Wang, Rau & Yuan, 2022). Measuring these competencies in the field of education is necessary to understand the extent to which teachers can contribute to digital transformation (Katyeudo et al., 2022).

The aim of this research is to determine the digital and artificial intelligence literacy levels of high school teachers in Famagusta and to examine these levels in terms of various variables.

Within the scope of the study, answers were sought to the following research questions:

1. What are teachers' digital literacy levels?
2. What are teachers' AI literacy levels?
    a. What is teachers' awareness level of AI technologies and applications?
    b. What is teachers' usage level of AI technologies and applications?
    c. What is teachers' evaluation level of AI technologies and applications?
    d. What are teachers' ethical level regarding AI technologies and applications?
3. Do teachers' AI literacy levels differ significantly by gender?

Method

Research Model

This study was conducted using the survey model, a quantitative research method. The survey model is an approach that aims to describe the current situation within a given universe as it is (Bloomfield & Fisher, 2019).

Participants

The study group consists of a total of 178 teachers working in public high schools in Famagusta in 2025.

Table 1

Demographics of Participants

Demographic Categories	Variables	N	Percentage %
Gender	Female	92	51.7
	Male	86	48.3
Age	28-33	63	35.4
	34-39	38	21.3
	40-45	34	19.1
	50 or more	11	6.2
Years of Experience	2-5	37	20.8
	6-10	46	25.8
	11-15	23	12.9
	16-20	22	12.4
	21 or more	13	7.3
Total		178	100

As seen above Table 1, the participants of the study were 51.7% female (n=92) and 48.3% male (n=86). According to age distribution, the largest group is teachers between the ages of 28 and 33 (35.4%). In terms of professional experience, the highest rate was observed among teachers with 6–10 years of experience (25.8%).

Data Collection Tools

Digital Literacy Scale is a 10-item five-point Likert-type scale developed by Ng (2012) and adapted to Turkish by Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017). The Cronbach alpha coefficient of the scale was found to be .949 in this study. Artificial Intelligence Literacy Scale is a 12-item scale developed by Wang, Rau & Yuan (2022) and adapted to Turkish by Çelebi, Yılmaz, Demir & Karakuş (2023). The total Cronbach alpha value of the scale was .929, and the sub-dimensions were calculated as awareness (.668), usage (.845), evaluation (.894) and ethics (.803).

Table 2

Reliability

Questionnaire Name	Cronbach's Alpha	Question Number
Digital Literacy	.949	10
Artificial Intelligence Literacy	.929	12
• Awareness	.668	3
• Usage	.845	3
• Evaluation	.894	3
• Ethics	.803	3

Data Analysis

The obtained data were analysed in SPSS. Descriptive statistics, mean, standard deviation, frequency, percentage and t-test were used.

Results

Digital Literacy Levels of Teachers

The means for all items related to participants' digital literacy levels were above 4.0, indicating that teachers expressed opinions between "agree" and "strongly agree." The highest mean was seen for the item "I am confident in my online searches and evaluations of information" ($\bar{X}$=4.39, SD=0.72). This finding demonstrates that teachers use digital tools effectively.

Table 3

Digital Literacy Level Results

Questions	N	Min.	Max.	Mean	Std.Dev.
I know how to solve my own technical problems.	178	1	5	4.2697	.87996
I can learn new technologies easily.	178	1	5	4.2697	.87996
I keep up with important new technologies.	178	1	5	4.2022	.89164
I know about a lot of different technologies.	178	1	5	4.0225	.97398
I have the technical skills I need to use ICT for learning and to create artefacts (e.g. presentations, digital stories, wikis, blogs) that demonstrate my understanding of what I have learnt.	178	1	5	4.191	.98436
I have good ICT skills.	178	1	5	4.0225	1.05206
I am confident with my search and evaluate skills regarding obtaining information from the Web.	178	1	5	4.3933	.72280
I am familiar with issues related to web-based activities e.g. cyber safety, search issues, plagiarism	178	1	5	4.0337	1.04638
ICT enables me to collaborate better with my peers on project work and other learning activities.	178	1	5	4.3371	.80876
I frequently obtain help with my university work from my friends over the Internet e.g. through Skype, Facebook, Blogs.	178	1	5	4.3989	.87875

Artificial Intelligence Literacy Level of Teachers

The total mean obtained from the AI literacy scale is $\bar{X}$=50.11 (SD=8.13), indicating that the participants generally have a high level of AI literacy.

Table 4

Artificial Intelligence Literacy Level Results

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Total	178	12.00	60.00	50.1124	8.13090

Teachers' AI Literacy Levels According by Sub-Dimension of the Scale (Awareness, Usage, Evaluation and Ethics)

Awareness: The arithmetic mean $\bar{X}$=12.33/15 was obtained. Consequently, it was determined that teachers' AI literacy levels were high according to this sub-dimension; based on this result, it can be said that teachers are strong in recognising smart devices and distinguishing AI technologies.

Table 5

Results of Artificial Intelligence Literacy Awareness

Sub-Dimension	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Awareness	178	3.00	15.00	12.3315	2.40226
I can distinguish between smart devices and non-smart devices.	178	1.00	5.00	4.4213	.78618
I don't know how AI technology will help me. (R)	178	1.00	5.00	3.9831	1.22808
I can describe the artificial intelligence technology used in the applications and products I use.	178	1.00	5.00	3.9270	1.03621

Usage: The arithmetic mean $\bar{X}$=12.39/15 was obtained. Consequently, it was determined that teachers' AI literacy levels were high according to usage sub-dimension; according to these results, it can be said that teachers can effectively use AI applications as productivity tools in their work.

Table 6

Results of Artificial Intelligence Literacy Usage

Sub-Dimension	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.
Usage	178	3.00	15.00	12.3933	2.32704
I can skilfully use AI applications or products to assist me in my daily tasks.	178	1.00	5.00	3.9831	1.00549
Learning to use a new AI application or product is often difficult for me. (R)	178	1.00	5.00	4.1236	.91219
I can use artificial intelligence applications or products to increase my work efficiency.	178	1.00	5.00	4.2865	.72247

Evaluation: The arithmetic mean $\bar{X}$=12.12/15 was obtained; Consequently, it was determined that teachers' AI literacy levels were high according to this sub-dimension; based on this result, it can be said that participants are competent in evaluating the AI's capabilities and selecting an appropriate solution.

Table 7

Results of Artificial Intelligence Literacy Evaluation

Sub-Dimension	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Evaluation	178	3.00	15.00	12.1180	2.44779
I can evaluate its capabilities and limitations, after using an AI application or product.	178	1.00	5.00	3.9382	.97517
I can choose the most suitable AI application or product for a specific task.	178	1.00	5.00	4.0393	.89797

I can choose the appropriate one among the various solutions offered by artificial intelligence.	178	1.00	5.00	4.1404	.81473

Ethics: The arithmetic mean $\bar{X}$=13.27/15 was obtained. Consequently, it was determined that teachers' AI literacy levels were high according to ethics sub-dimension; according to these results, it can be said that teacher's high ethical sensitivity was demonstrated regarding privacy and misuse issues. Additionally, it was determined that teachers achieved the highest value in the ethical sub-dimension among all sub-dimensions.

Table 8

Results of Artificial Intelligence Literacy Ethics

Sub-Dimension	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Ethics	178	3.00	15.00	13.2697	1.98163
I always adhere to ethical principles when using artificial intelligence applications or products.	178	1.00	5.00	4.3652	.83451
I never pay attention to privacy and information security issues when using artificial intelligence applications or products. (R)	178	1.00	5.00	4.4831	.80412
I am always careful to ensure that artificial intelligence technology is not used for malicious purposes.	178	1.00	5.00	4.4213	.69461

As seen in from Tables 5, 6, 7 and 8 above, it has been determined that teachers scored at a high level on all sub-dimensions (Awareness, Usage, Evaluation and Ethics) of the AI Literacy Scale.

Teachers' AI Literacy Levels According by Gender

The independent sample t-test performed based on the gender variable yielded results, the AI literacy scores of male participants ($\bar{X}$=52.55) were found to be significantly higher than those of female participants ($\bar{X}$=47.84) [t(176)=4.02, p<.001]. The average difference was 4.71 points, which shows that male teachers use AI technologies more effectively.

Table 9

Comparison of AI Literacy Scores by Gender

Group	N	Mean	Std. Dev.	sd	t	p
Female	92	47.84	8.11	176	4.02	.000
Male	86	52.55	7.46			

Conclusion

Research findings revealed that high school teachers in Famagusta possess a high level of proficiency in both digital and artificial intelligence literacy. This demonstrates that teachers' awareness and skills in using digital technologies are highly developed (Zua, 2025).

The study found that teachers high level scores on the sub-dimensions of artificial intelligence literacy scale. In other words, their artificial intelligence literacy results were founded high level of the teachers in terms of awareness, usage, evaluation and ethics.

Finally, the study found that male teachers' AI literacy levels were higher than those of female teachers.

References

Bloomfield, J., & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association, 22(2), 27-30.

Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: An adaptation study. Instructional Technology and Lifelong Learning, 4(2), 291–306. https://dergipark.org.tr/en/pub/itall

Colonna, L. (2025). Artificial Intelligence in Education (AIED): towards more Effective regulation. European Journal of Risk Regulation, 1–21. https://doi.org/10.1017/err.2025.10039

Mahmud, M. M., Monib, W. K., Qazi, A., Wong, S. F., Ramachandiran, C. R., & Azizan, S. N. (2025). Developing AI Education Competency Framework: A Systematic Literature Review. Open Praxis, 17(4), 730–748. https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.4.1012

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. Computers & Education, 59(3), 1065-1078.

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. Journal of Education and Future, 12, 19–29.

Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2022). 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

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. Computers and education: Artificial intelligence, 2, 100025.

Zuo, Z., Luo, Y., Yan, S., & Jiang, L. (2025). From Perception to Practice: Artificial Intelligence as a Pathway to Enhancing Digital Literacy in Higher Education Teaching. Systems, 13(8), 664.

Dijitalleşme ile Kendini Nesneleştirme Arasındaki İlişki: Öz Saygı ve Beden Memnuniyeti Bağlamında Bir Değerlendirme

Elif Göksenin KÜRKLÜ
İstanbul Teknik Üniversitesi, KKTC
kurklue@itu.edu.tr

Gülen UYGARER
Doğu Akdeniz Üniversitesi
gulen.uygarer@emu.edu.tr
0000-0002-1481-6540

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanım şekillerinin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerinde kendini nesneleştirme düzeyleri üzerindeki etkisini, öz saygı ve beden imajı değişkenleri çerçevesinde incelemektir. Araştırma 500 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Kendini Nesneleştirme, Beden Algısı ve Öz Saygı Ölçekleri uygulanmış; elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla uygun istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Bulgular, erkek katılımcıların beden algısı ve kendini nesneleştirme düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal medya etkisiyle diyet ve spor yapma davranışlarının, beden algısı ve kendini nesneleştirme üzerinde anlamlı etkileri belirlenmiştir. Sosyal medya ve dijital uygulamaların bireysel algılar üzerindeki etkisi çalışmada ele alınmıştır.
Anahtar kelimeler: Kendini nesneleştirme, Beden İmajı, Öz Saygı, Sosyal Medya

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of social media usage patterns on the self-objectification levels of undergraduate students in the Turkish Republic of Northern Cyprus within the framework of the variables of self-esteem and body image. The study was conducted with 500 students. The Personal Information Form, along with the Self-Objectification, Body Image, and Self-Esteem Scales, were administered, and the obtained data were analyzed using appropriate statistical tests through the SPSS program. The findings revealed that male participants had higher levels of body image and self-objectification compared to female participants. In addition, significant effects of diet and exercise behaviors influenced by social media on body image and self-objectification were identified. The impact of social media and digital applications on individual perceptions was addressed in the study.
Keywords: Self-objectification, Body Image, Self-Esteem, Social Media

Giriş

Dijitalleşmenin toplumsal yaşamda artan etkisiyle bireylerde bedensel algılara yönelik değişimler gözlemlenmektedir. Beden algısı, psikolojik iyi oluş ve sosyal ilişkiler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler yaratmaktadır. Üniversite dönemi, genç yetişkinlerin kimlik gelişimi sürecinde beden imajına karşı artan hassasiyetlerin belirginleştiği bir evredir ve bu süreçte sosyal medyanın sunduğu popülariteye maruz kalan bireylerde bedenlerini nesneleştirme eğilimi görülmektedir. Bu durum öz saygı ve beden imajı oluşturma üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Tylka ve Subich, 2004; Yıldız ve Çapar, 2010).

Küreselleşen dünyada teknolojinin gelişmesi ile beraber hayatımızın birçok alanına girmiş olan sosyal medya uygulamaları beden imajının nasıl olması gerektiğine dair birçok örneği ortaya koymaktadır (Oktan ve Şahin, 2010). Her an yanımızda olan akıllı telefonlar aracılığıyla üniversite öğrencileri, dijitalleşme ve sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte, idealleştirilmiş beden temsillerine sürekli maruz kalmaktadırlar. Bu durum beden imajı, öz

saygı, ve kendini nesneleştirme düzeylerinde gençlerin psikososyal iyi oluşunu tehdit eden önemli değişimlere yol açmak açmaktadır.

Amaç

Bu araştırma, sosyal medya kullanım şekillerinin üniversite öğrencilerinde kendini nesneleştirme düzeylerini nasıl etkilediğini ve bu etkinin öz saygı ile beden imajı değişkenleriyle olan ilişkisini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

1. Cinsiyete göre öz saygı, beden imajı ve kendini nesneleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı ve biçimi kendini nesneleştirme düzeylerini nasıl etkilemektedir?
3. Sosyal medyada fotoğraf/video paylaşma davranışları öğrencilerin kendini nesneleştirme düzeyleri üzerinde etkili midir?

Sosyal Medya ve Dijitalleşmenin Beden Algısına Etkisi

Sosyal medya içerisinde birçok ağı barındırmaktadır. Bu ağlar alışveriş yapılmasını, fotoğraf, video, müzik paylaşılmasını sağlayan sitelerdir. (Mangold ve Faulds, 2009). Her yaş grubu tarafından kullanılan sosyal medya geleneksel medya kullanımının aksine uzmanlık gerektirmez. Sıradan bir kişi bile rahatlıkla kullanabilmektedir.

Asur ve Huberman (2010)'a göre sosyal medya gündemi etkileyen teknolojiden eğlence paylaşımlarına kadar toplumun fikirlerini toplayan bir olgudur. İnsanlar kullanımı oldukça kolay olan bu platformda ilişkiler kurabilir, fikir edinebilir, ve birçok imkanı takip edebilirler.

Bu ağlara kayıtlı kişilerin yeni insanlarla tanışmaktan öte mevcut çevreleri ile iletişime geçtikleri görülmektedir. İnstagram, Facebook, Snapchat, Twitter, Facebook gibi sosyal paylaşım alanları sosyal medyaya örnek niteliğindedir. Akılı telefonlar aracılığıyla bu sosyal ağlara ulaşmak oldukça kolaylaşmış ve bu uygulamalar aracılığıyla kullanıcılar birçok şekilde (fotoğraf, video, hikâye, metin vb.) paylaşım yapma imkanına sahip olmuşlardır. Kişiler diğer insanlarla iletişim kurabilmek, karşılıklı oyun oynamak, fotoğraf, resim, müzik, dosya gibi verileri paylaşmak amacıyla sosyal medyanın sunduğu hizmetleri kullanmaktadırlar (Allen, Ryan, 2014). Gençlerin sosyal çevre edinme açısından özellikle arkadaş edinmek ve arkadaş çevrelerini geliştirmek için sosyal medya kullandıkları söylenebilir (Akçay, 2011). Aynı zamanda birçok sosyal medya kullanan ergen, sosyal medya uygulamalarını arkadaşlarının ve hayranlarının beğenisini kazanmak ve estetik olarak daha ideale yakın güzellikte ve çekicilikte görünmek için kullanmaktadır. Araştırmacılar ve bilim insanları sosyal medyanın iletişim kurmada önemli bir rolü olduğunu ve idealize edilmiş vücut paylaşımlarının sosyal cazibe merkezi durumuna geldiklerini söylemiştir. Mesela, sosyal medya paylaşımlarında çok fazla ince ideal kadın vücuduyla ilgili görsellerin bulunması buna örnektir (Wasylkiw, Emms, Meuse ve Poirer, 2009). Sosyal medyanın gençlerin psikolojik gereksinimlerini karşılayan bir ortam olduğu kabul görmelidir. Kurgudan oluşan bu ortamın kişilerin gerçek hayatlarını yansıtmadığı ve sanal ortam üzerinden var olamayacağı anlaşılmalıdır (Allen ve Ryan, 2014).

Kendini Nesneleştrime

Kendini nesneleştirme, kişinin bedenine kendisini temsil edecek olan bedenini görünüm odaklı beklentilere göre (ince, zayıf, güzel olmak) 3. şahıs gözüyle görerek şekillendirmeye çalışması ve bedeniyle nasıl hissettiği ile kendisine göre nasıl göründüğünü önemsizleştirmesidir (Calogero, Tantleff-Dunn ve Thompson, 2011; Fredrickson ve Roberts, 1997; Harrison ve Fredrickson, 2003).

Yüzyıllardan beridir insan bedeni sadece bir fizyolojik oluşum olarak kalmamış, toplumsal ilişkilerin sözlü ve yazılı kurallarıyla, ortaya koyulan idealize edilmiş imgelerle değerlendirilmiştir. Dünya'ya geldiği andan itibaren cinsiyete göre ayrıma uğrayan insan (Akın, 2007), yaşamının erken çocukluk döneminden itibaren kendi bedeni hakkında ne istemesi gerektiği ile ilgili çok fazla uyarıcıya maruz kalarak, çocuğun dış dünyadan aldığı uyaranlar, dış görünüşü hakkında aldığı yorumlar, aile üyelerine benzeme isteği, beden duruşu ile ilgili aldığı mesajlar kendini nesneleştirmenin yaş gözetmeksizin oluşabileceğini göstermektedir (Smolak ve Murnen, 2008). Toplumun idealleri kişilerin kendilerini ve bedenlerini değerlendirmelerinde, bu idealler doğrultusunta bedenlerini değiştirmelerinde büyük öneme sahiptir. Son yıllarda popülerleşen görsele dayalı uygulamaların kullanımının artmasıyla kadın bedeni daha da salt bir hal almıştır. Görselliğin çok farklı şekillerde sunulduğu bu platformlarda fotoğraf ve videolar aracılığıyla istenen ve beklenen güzellik kadınların gözüne sokulmaktadır. Geçmişten günümüze birçok alanda kadın izleyici kitlesine reklamlar, dergiler, afişler şimdi de sosyal medya platformları aracılığıyla modeller ve oyuncular sunulmakta ve güzellik kalıpları moda haline getirilmektedir. Doğumdan ölüme kadar bedenin doğallığı, gelişimi kendiliğinden meydana gelmektedir. Fakat sosyal medyanın etkileri ve insanın kendisine yaptığı müdehaleler ile beden doğallığının dışında olan standartlaştırılmış bedenlere ulaşmak için kozmetik ve estetik cerrahi yöntemlere sarılmaktadır. Bu da toplumun belirlediği kuralların insanları nesneleştirdiği anlamına gelebilmektedir (McKinley ve Hyde,1996).

Cinsiyet bağlamı dikkate alındığı zaman erkekler kadınlar kadar yaşadıkları sürede bedenleriyle kurdukları ilişkiler aynı değildir. Bu farklılık kadınların bedenlerini denetlemelerine neden olmaktadır (Fredrickson ve Roberts, 1997). Günlük yaşam içerisinde kadınların psikolojik düzeyde karşılaşıp tecrübe ettikleri birçok konuda (boy, kilo, güzellik gibi) olumsuz eleştirilmesi durumunun bu farklılığın oluşmasında ve kadınların kendilerini nesneleştirmeye adım atmasında etkili olduğu söylenebilmektedir. Toplumun kendi belirlediği beden şekli ve imajı insanların kabul görmek saygın hissetmek için kovaladıkları bir olgu haline gelmiştir.

Fredrickson ve Roberts'a (1997) göre kültürel cinsel nesneleştirme pratiği kendini nesneleştirmeye yol açmakta ve psikolojik sonuçlara neden olan kendini gözetim altına alma durumu zihinsel sağlığı da riske sokmaktadır. Toplumdaki baskı kadın ve erkekleri görünümlerini değiştirmeye teşvik etmektedir ve bireyler başkaları tarafından nasıl algılandıklarından emin olamadıklarında endişe ve utanç duygularını yaşamaktadırlar (McKinley ve Hyde,1996). Yani birey bedenini ondan beklenilen şekilde kendi perspektifinden değil, bir başkasının perspektifiyle görüp değerlendirmektedir (Groesz, Levine ve Murnen, 2002). Gerçekçi olmayan idealleştirilmiş kadın güzelliği ve standartlaştırılmış vücut inceliğinin elde edilemezliği vücut memnuniyetsizliğini arttırmaktadır (Ackard ve Peterson, 2001). Diğer yandan kuramın kadınlar üzerine bulgularla ortaya çıkışının üzerine yapılan bazı çalışmaların sonuçlarında erkeklerinde kültürün ve diğer şartların etkilediği ideal beden imgesini içselleştirdiği düşünülmüştür. Şu andaki ideal erkek vücudu yağsız, zayıf ama oldukça "iyi gelişmiş bir göğüs ile parçalı, şekilli kaslar, geniş omuzlar ve aşağı doğru sivrilen kollardır". Bu idealleştirilmiş görüntüler medyada oldukça yaygınlaştırılmıştır (Pope, Olivardia, Borowiecki ve Cohane, 2001). Günümüzde son 25 yıla kıyasla erkekler dergilerde ve televizyonda vb. iletişim araçlarında omuz, göğüs ve yağsız karın bölgesiyle daha çok gösterilmektedir (Roehling, Roehling, ve Pichler, 2007). Gösterilen ve gerçeklikten uzak ulaşması zor olan ideal erkek bedenlerinin kaslı pozlarına maruz kalan erkeklerde kendilerini güvensiz hissetme ve vücutlarını beğenmemeye teşvik etmektedir. Medyaya maruz kalma vücut imajını etkilemektedir ve sosyal kıyaslamalar açıkça görülmektedir. Bazı araştırmacılara göre televizyon izlerken veya dergi okurken oldukça çekici modellerle karşılaşmak bireyleri

kendi vücutlarını değerlendirmeye yönlendirir (Wood,1989). Çünkü bedenlere yönelik olumsuz duygular bireyleri oldukça etkilemektedir (Wolf,1991). Kusursuz olarak gösterilen ulaşılması zor idealize edilmiş kadın ve erkek bedenlerinin genç bireylerin yaygın olarak kullandığı sosyal medya ortamında devamlı olarak sunulması genç yetişkinlerin bu görüntüleri içselleştirmelerine neden olmaktadır (Harrison ve Fredrickson, 2003). Fiziksel benliklerine yönelik izleyici/ gözlemci perspektifini içselleştiren kadınlar ve erkekler kendilerini diğer insanların bakış açısıyla değerlendirmeye başlayacaklardır. Bu da, bedenlerine yönlendirilen nesneleştirilmiş bakışları içselleştirilerek, kendi bedenlerini başkalarını memnun etmek için kullanılan bir nesne gibi görmelerini sağlayacaktır (Aubrey, 2007).

Nesneleştirme Kuramı

Kişilerin bedenleriyle ilgili olarak 1990'lı yıllarda bir takım çalışmalar ortaya çıkar. Bunların başında Fredrickson ve Ann- Roberts 'ın yaptığı çalışmalar vardır. Ortaya çıkarmış oldukları kendini nesneleştirme yaklaşımı/kuramı ile kişilerin bedenleri ile ilgili yapılan çalışmalar daha farklı açıdan çalışılmaya başlanmıştır. (Fredrickson ve Roberts, 1997). Kadınların başkaları ve kendileri tarafından nesneleştirilmelerinin nasıl ortaya çıktığını ve nasıl sonuçlar doğurduğunu açıklamak amacıyla geliştirilmiştir.

Fischer, Bettendorf ve Wang'a göre (2011) kendini nesneleştirme kuramı kadınların yaşadıkları süreç içerisinde karşılaştıkları cinsel problemler, depresyon, yeme bozuklukları gibi sorunları açıklığa kavuşturmak amacıyla geçmişte yapılan çalışmaları ve toplumun beklentileri bağlamında ele alınmasıdır.

Nesneleştirme kuramı insanların yaşadıkları sosyalleşme süreci içerisinde bedenleri için bir izleyici perspektifi kazandıklarını ve kendilerini bu şekilde değerlendirmeye başladıklarını savunmaktadır. Bedenlerinin ne derece de sağlıklı, enerjik, güçlü, zinde olduğu önemini yitirirken, fiziksel özellikleri yani kilo, beden ölçüleri, cinsel çekicilik, sıkı kaslar önem kazanmaya başlar (Fredrickson, Roberts, Noll, Quinn ve Twenge, 1998). Fredrickson ve Roberts'a göre (1997), nesneleştirme kuramının teorisi, bu güzellik ideallerine ulaşmak isteyenlerin kendilerini nesneleşmeye zorladıklarını öne sürmüştür. Nesneleştirme kuramının teorisi kadın ve erkeklerin birey olarak değil beden olarak ele alındıklarını söylemektedir. Kişiler ve en çok kadınlar birçok alanda nesnel bakışlara maruz kalmaktadırlar (Hall, 1990).

Öz saygı ve Beden İmajı: Benlik Algısının Psikososyal Temelleri

Öz saygı, kişinin kendi özünü bir nesne gibi ele alarak onu değerlendirmesi sonucunda benliği hakkında ulaştığı yargılar ve tutumlar bütünüyken birçok şekilde benlik saygısı, öze saygı, kendine saygı gibi anlamlar ile açıklanabilmektedir (Kuzgun 2000, Coopersmith 1974, Yiğit, Yılmaz 2011).

Maslow (1942)'a göre, kişilerin gerçek anlamda faydalı ve başarılı olabilmeleri için, sağlıklı bir öz saygıya sahip olmaları gerektiğini savunur. Maslow'a göre öz saygının oluşumunun iki temeli vardır: bunlardan ilki, kişinin değer verdiği insanlardan gördüğü sevgi, saygı ve kabul diğeri ise bireyin yetkinlik düzeyi ve başarı duygularıdır. Yani yaşamın içinde karşılaşılan olaylar, alınan geri dönütler tamamen özgüvenin oluşması sürecinde etkilidir. Bu bağlamda öz saygının oluşumunu etkileyen olumlu ve olumsuz birçok etmenden söz etmek mümkün görünmektedir. Öz saygı, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucu şekillenen dinamik bir benlik değerlendirmesidir ve sosyalleşme süreci boyunca sosyal karşılaştırmalar, yansıyan değerlendirmeler ve kültürel normlardan güçlü biçimde etkilenir (Harter, 1993; Rosenberg, 1965). Sosyal medya, bu etkileşimi hızlandırarak bireyleri idealize edilmiş beden temsilleriyle sürekli karşı karşıya bırakmakta; bu durum hem beden imajını hem de öz saygıyı dışsal değerlendirmelere daha duyarlı hâle getirmektedir (Fardouly & Vartanian, 2016). Dijital platformlarda sunulan seçilmiş ve filtrelenmiş beden görüntüleri, bireylerin kendilerini

"gözlemci bakış açısıyla" değerlendirmelerine yol açar (Fredrickson & Roberts, 1997; Calogero, 2011). Bu bağlamda sosyal medya, görünüm baskısını artırarak beden imajının kırılganlaşmasına, öz saygının dijital onay ve beğeni gibi dışsal ölçütlere bağımlı hâle gelmesine ve kendini nesneleştirmenin güçlenmesine neden olan önemli bir sosyalleşme alanı olarak görülmektedir (Tiggemann, 2015).

20.yy'da psikoloji alanında beden imajı konusunda araştırmalar başlamıştır ve günümüzde sağlık ve eğitim gibi alanlarda da yaygınlaşmıştır. Bunun sebebi kişilerin bedenleri ile ilgili düşüncelerinin olumsuz etkilenmesi olasılığıdır. Beden imajı kavramı devamlı değişim ve gelişim gösteren bir algıdır. Ayrıca, genellikle olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılır. Olumlu beden algısının insanların öz güvenini ve sosyalliklerini arttırdığı, toplum önünde konuşurken veya bir performans sergilerken kendilerinin daha rahat hissetmelerini sağladığı, arkadaş gruplarında kabul görme ve sahip olmada etkili olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Erdoğan ve Tütüncü, 2015; Yılmaz, 2015; Matera, Nerini ve Stefanile, 2013; Kalafat, 2006; Clark ve Tiggeman, 2006; Tarhan,1995).

Olumlu beden imajı algısının, kadında ve erkekte yüksek düzeyde bireyin kendisine güven duyma, iyimser olma ile yüksek oranda sosyal destekle ilişkisi olduğu bulunmuştur (Kutlu, 2009). İnsanlar bedenleriyle alakalı memnuniyetsizlik duymaları, gerek fiziksel gerekse sosyo-duygusal sorunları beraberinde getirmektedir (Kalafat,2006). Olumsuz beden imajı ise, kişinin bedenine karşı geliştirdiği olumsuz duyguları ve düşünceleriden oluşan bir kaygı durumudur. Araştırmacılar olumsuz beden imajının gelişmesine sebep olan 4 süreç belirlemişlerdir.

1. Genel Sosyal Baskılar: Fiziksel çekiciliğin özel bir standarda uymak zorunda olmasıyla ilgili sosyal baskılardır.

Batı toplumlarında geçmişten günümüze kadınlarda zayıflığa, erkeklerde ise kaslı ve uzun bir vücuda sahip olmak söz konusudur. Bu standartlara uyum sağlamk beden ölçüleriyle problem yaşamayan insanlar için bile kısıtlayıcı, zor ve zaman zaman imkansızdır. Belirlenen bu fiziksel görünüm normlarına uyan kişiler olumlu etiketlemeye uğrarlar (Kutlu,2009).

2. Hastaya Özgü [olan] Sosyal Baskılar: Zayıf olmak ile ilgili genel sosyal baskılardan kişinin daha çok etkilendiği baskılardır (Kutlu,2009).

3. Fiziksel Ayırt Edilme: Bireylerin bir kısmında ise fiziki açından dikkat çekmesiyle ayırt edici hale gelmektedirler. Obezitesi olan, diğer yaşıtlarından daha uzun, daha kısa ya da akneli bir cildin olması istenmeyen bir dikkat çekmeye ve akranları tarafından alay konusu olmaya neden olmaktadır (Kutlu, 2009).

4. Geçmişteki Kritik Deneyimler/Yaşantılar: Olumsuz beden imajı oluşumunda birçok etmenin yanı sıra geçmişte yaşanan olaylarda etkilidir. Eğitim hayatında fazla kilolu olması nedeniyle alay konusu olmuş veya sevgilisi ya da bir doktor tarafından şişman olduğu söylenmiş birinin olumsuz beden imajı geliştirmesinde bu yaşantısı etkili olabilmektedir (Kutlu, 2009). Yaşadığı toplumun içinde var olma çabasında bulunan birey toplumun kurallarına, kültürüne ve gündemine ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu bilgilere göre, beden imajını birçok unsur etkilemektedir. Bunlar aile, arkadaş çevresi, sosyal medya gibi faktörlerdir. Günümüzde sosyal medyanın kolay ulaşılabilirliği ve yapılan paylaşımların ideal beden imajına özendirici içerik taşıyor olabilmesi, beden imajı ile ilgili algıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Beden unsuru felsefeden anatomiye birçok bilimsel çalışma alanı için konu olmuştur. Günümüz araştırmaları ile hala daha keşfedilmeye çalışılmaktadır. Beden imajı ise çok daha sonradan ve yeni keşfedilmiştir. Birçok dikkat çekici yönüyle incelenmeye devam etmektedir (Cash,2002).

Yöntem

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan tüm üniversite öğrencileri oluştururken örneklemini ise Gazimağusa bölgesindeki Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim, Mimarlık ve Sağlık Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda rastgele seçilmiş toplam 500 Eğitim Fakültesi, Sağlık Fakültesi ve Mimarlık Fakültesi öğrencisi ile çalışılmıştır. Katılımcıların, %51,2'si kadın, 48,8'i de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %19,2'si 18-20 yaş grubu aralığında, %66'sı 21-23 yaş grubu aralığında ve %14,8'i 24 ve üzeri yaş grubu aralığındadır. Çalışmanın örnekleminin kadın ve aynı zamanda erkek katılımcılardan seçilmiş olması cinsiyet arası farklılıkların da görülmesini sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi gibi olguların saptanması için hazırlanmış 7 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sürelerinin, sosyal medya paylaşım türlerinin, sosyal medya da kaç beğeni aldıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 8 madde bulunmaktadır.

Kendine Saygı Ölçeği

Atlas Bogenç ve Yıldız Kuzgun (1994) tarafından geliştirilmiş olan 20 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir (Bogenç ve Kuzgun, 1994). Maddelerin 15'i olumlu, 5'i olumsuz yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen cevaplar "Her zaman", "Sık sık", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu yönde düzenlenmiş olan maddelerde "Her zaman" yanıtı 5, "Hiçbir zaman" yanıtı 1 puan alırken, olumsuz yönde düzenlenmiş maddelerde puanlama aksi yönde yapılmaktadır. Düşük puan, benlik saygısının düşük olduğunu, yüksek puan ise benlik saygısının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 20 iken, en yüksek puan 100'dür (Bogenç ve Kuzgun, 1994). Kendine Saygı Ölçeği'nin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin alfa=.81 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Bogenç, 2005). Kendine Saygı Ölçeği'nin kapsam geçerliliğine, maddelerin benlik saygısının içerdiği özellikleri temsil gücünü belirleyecek üç kişilik uzman görüşü ile bakılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır (Bogenç ve Kuzgun,1994).

Beden Algısı Ölçeği

Bu çalışmada Secord ve Jourard (1953) tarafından geliştirilen beden algısı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte bireylerin bedenlerinin farklı kısımları ve işlevlerine ilişkin ne kadar hoşnut ve/veya mutlu olduklarının belirlemeyi amaçmaktadır. Bu ölçek iki bölümden oluşturmuşlardır.

Balogun (1986) çalışmasında Ölçeğin Balogun (1986) tarafından geçerlik ve aynı zamanda güvenirlik çalışması yapılmıştır. Alfa değeri α=.89'dur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ise, 1986 yılında Selim Hovardaoğlu tarafından yapılmışır. Alfadeğeri α =.91 olarak belirlenmiştir (Hovardaoğlu, 1992). Ölçeğin Türkiye'de kullanılan formu, 40 maddeden oluşan ve beşli derecelendirme ile cevaplanan (1= Çok beğeniyorum, 2= Oldukça beğeniyorum, 3= Kararsızım, 4= Pek beğenmiyorum, 5= Hiç beğenmiyorum) bir ölçme aracıdır. En olumlu ifade 1 puan, en olumsuz ifade ise 5 puan almaktadır. Buna göre, alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 200'dür. Ölçekten alınan toplam puanın artması, kişinin vücut

bölümlerinden ya da işlevinden duyduğu memnuniyetin artmasını, puanın azalması ise, memnuniyetin azalmasını belirtmektedir.

Kendini Nesneleştirme Ölçeği

İlk olarak 1998 yılında Amerika'da yaşayan kadınların kendini nesneleştirme düzeylerini ölçmek için Stephanie M. Noll ve Barbara L. Fredrickson tarafından (1998) geliştirilen kendini nesneleştirme ölçeği, temelini Kendini Nesneleştirme Kuramı'ndan ve Beden Algısı Ölçeği'nden almaktadır. Beden algısı ölçeğinden elde edilen sonuçlar kadınların beden algısına etki eden etmenler konusunda araştırmacılara katkı sağlamış, araştırmacılar kendini nesneleştirme ölçeğinin maddelerini var olan verilere dayanarak oturtmuşlardır.

Fakat kendini nesneleştirme ölçeği beden algısı ölçeğinden farklı olarak bireylerin bedenleriyle olan ilişkilerini hoşnutluk açısından değil, bedenlerine verdikleri önem açısından ele almaktadır (Noll ve Fredrickson,1998).

Ölçek iki ayrı kategoriyi içeren 10 sorudan oluşmaktadır. İlk kategori; vücut ağırlığı, cinsel çekicilik, fiziksel çekicilik, sıkı kaslara sahip olmak ve vücut ölçüleri maddelerinden oluşmakta ve görünüm ilişkili maddeler olarak adlandırılmaktadır. İkinci kategori olan işlev maddeleri ise fiziksel koordinasyon, sağlık, fiziksel güç, enerji düzeyi ve zinde olmaktır. Katılımcılardan bütün maddeleri fiziksel benlik algılarına olan etkisi açısından önem sırasına göre puanlamaları en yüksek etkiye sahip olan maddeye 9, en düşük etkiye sahip olan maddeye ise 0 puan olmak üzere 0 ile 9 arasında puan vermeleri istenmektedir. Kendini nesneleştirme ölçeği yüksek bir iç tutarlılığa ve geçerliliğe sahiptir.

Ölçeğin Türkçe uyarlanması Doğan'ın (2013) araştırmasında gerçekleştirilmiş test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Kendini nesneleştirme ölçeği'nin kapsam geçerliliğine, maddelerin kendini nesneleştirmenin içerdiği özellikleri temsil gücünü belirleyecek uzman görüşleri ile bakılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, kullanılacak ölçeklere karar verildikten sonra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazi Mağusa Doğu Akdeniz Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce uygulanacak her öğrenciye bilgilendirilmiş onam formu dağıtılarak gönüllü olduklarını bildirmeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılımcılar gönüllülük ilkesi kapsamında katılmış ve hiçbir katılımcıya fiziksel ve psikolojik zarar verilmemiştir. Katılımcılar istedikleri zaman çalışmayı bırakabilme hakkına sahip olduklarını bilerek çalışmaya katılmışlardır.

Etik

Etik izinler alınmıştır.

Araştırmada Toplanan Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılmış olan ölçekler ve hazırlanan kişisel bilgi formu ile bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulguların geçerlilik durumu kontrol edildikten sonra SPSS 22.00 paket programı aracılığı ile elektronik ortamına transfer edilmiştir. Aktarılan veriler, SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar ile arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon katsayısına bakılarak analiz edilip, raporlaştırılmıştır. Kendini nesneleştirme, öz saygı ve beden imajının değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ise tek yönlü varyans (Anova) analizi ile bakılmıştır. Çalışmada kullanılan en çok paylaşım yapılan tarz ve memnun olması için alması gereken beğeni sayısı değişkenlerinde non-paramametrik testlerden olan Kruskal Wallis uygulanmıştır.

Bulgular

Öz saygı ve beden imajı ölçek puanlarının yaşa göre tek yönlü Anova sonuçlarına ilişkin bulgulara baktığımızda anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bağlamda üniversite döneminde yaş farkının psikososyal algılar üzerinde belirleyici olmadığını; görünüm baskısının tüm genç yetişkinlerde benzer şekilde hissedilebildiği düşünülebilmektedir. Ancak kendini nesneleştirme, öz saygı ve beden imajı ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız t-testi sonucunda öz saygı puanlarıyla anlamlı farklılık tespit edilmemiş (p>0,05), beden imajı ve kendini nesneleştirme puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 1

Kendine Saygı, Beden Algısı ve Kendini Nesnelleştirme Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	x̄	s	Sd	t	p
Kendine Saygı	Kız	256	44,05	4,59	498	,904	,367
	Erkek	244	44,44	5,00			
Beden Algısı	Kız	256	149,36	22,93	498	3,982	***,00**
	Erkek	244	157,09	20,34			
Kendini Nesnelleştirme	Kız	256	-5,43	12,05	498	3,091	***,002**
	Erkek	244	-2,12	11,85			

Tablo 1'e bakıldığında öz saygı cinsiyetler arasında dengeli bir dağılım göstermektedir. Erkeklerin beden imajı ve kendini nesneleştirme puanları kadınlara göre daha yüksektir. Bu bulgu erkeklerin kendi bedenleriyle daha olumlu ilişki kurduğunu, kadınların ise daha fazla bedensel eleştiri, sosyal karşılaştırma ve medya etkilerine maruz kaldığını düşündürtmektedir.

Boya göre yapılan tek yönlü anova sonuçlarına baktığımızda sadece beden imajı arasında fark tespit edilmiştir F(2,497)=4,204), p<0,05. Bu bağlamda yapılan post hoc testi sonucuna göre, 150–164 cm arasındaki katılımcıların beden imajı diğer gruptaki katılımcıların beden imajı algılarına göre düşüktür. Bu durumda kısa boylu katılımcıların sosyal medya ve toplumsal güzellik kalıplarına karşı dezavantajlı hissetme eğiliminde olduklarını düşündürtmektedir.

Kendini nesneleştirme, öz saygı ve beden imajı ölçek puanlarının kiloya göre tek yönlü anova sonuçlarına baktığımızda kendini nesneleştirme ile kilo arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 56–79 arasında kiloya sahip olanlar, 0–55 ve 80 ve üzeri kiloya sahip olanlara göre daha düşük kendini nesneleştirme puanına sahiptir.

Tablo 2

Kendine Saygı, Beden Algısı ve Kendini Nesnelleştirme Ölçek Puanlarının Kiloya Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kendine Saygı	Gruplarası	,205	2	,102	,004	,996	
	Gruplariçi	11497,043	497	23,133			
	Toplam	11497,248	499				
Beden Algısı	Gruplarası	684,648	2	342,324	,704	,495	
	Gruplariçi	241552,830	497	486,022			
	Toplam	242237,478	499				
Kendini Nesnelleştirme	Gruplarası	1795,599	2	897,800	6,306	**,002***	3-2 /1-2
	Gruplariçi	70760,201	497	142,375			
	Toplam	72555,800	499				

Tablo 2'ye bakıldığında 56-79 kiloya sahip katılımcıların kendini nesneleştirme puanlarının daha düşük olması, düşük ve yüksek kiloya sahip katılımcıların görünüm baskısına daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Kendini nesneleştirme, öz saygı, beden imajı ve kendini nesneleştirme ölçek puanlarının sosyal medyadaki paylaşım tarzlarına göre aralarında anlamlı fark olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre kendini nesneleştirme puanlarında farklılık tespit edilmiştir, $p<0,05$. Gruplar arası fark için yapılan post hoc testi sonucuna göre, fotoğraf ve video paylaşanların puanları metin paylaşanların nesneleştirme puanlarına göre yüksektir. Hikaye tarzı paylaşım yapanların, fotoğraf ve metin tarzı paylaşım yapanlara göre kendini nesneleştirme puanları daha yüksektir.

Tablo 3

Kendine Saygı, Beden Algısı ve Kendini Nesnelleştirme Ölçek Puanlarının Paylaşım Tarzına Göre Analizi

Sınıf	*n*	*Sıra Ortalama*	*sd*	*x*	*p*	*Fark*
Fotoğraf (1)	190	247,31	4	,955	,917	
Video (2)	30	250,08				
Hikâye (3)	246	255,39				
Metin (4)	23	228,13				
Diğer (5)	11	244,00				
Sınıf	*n*	*Sıra Ortalama*	*sd*	*x*	*p*	*Fark*
Fotoğraf (1)	190	248,10	4	4,322	,364	
Video (2)	30	295,55				
Hikâye (3)	246	249,89				
Metin (4)	23	215,70				
Diğer (5)	11	255,41				
Sınıf	*n*	*Sıra Ortalama*	*sd*	*x*	*p*	*Fark*
Fotoğraf (1)	190	238,16	4	14,083	,007	1-4 / 2-4
Video (2)	30	269,27				3-1 / 3-4
Hikâye (3)	246	264,92				
Metin (4)	23	159,07				
Diğer (5)	11	281,23				

Tablo 3'e baktığımızda katılımcıların görselliğin sunulduğu fotoğraf, video ve hikaye paylaşımlarından daha yüksek kendini nesneleştirme puanları aldıkları bulunmaktadır. Hikaye paylaşımı anlık görünüm sunma ve geri bildirim alma davranışı oluşturduğu için kendini izleme ve beden odaklı değerlendirmeyi artırmaktadır. Takipçi sayılarına göre elde ettiğimiz sonuçlara bakıldığında beden imajı ile anlamlı fark bulunmaktadır. Beden imajı puanlarına göre 251–509 arası takipçisi olanlar 501 ve üzeri takipçisi olanlara göre beden algıları daha düşük düzeydedir. Elde edilen sonuca göre yükselen takipçi sayısı beden algısını da olumlu yönde etkilemektedir. Kendini nesneleştirme ile memnun olunabilmesi için paylaşımların alması gereken beğeni sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre anlamlı fark tespit edilmiştir $p<0,05$. Gruplar arası sonuca bakıldığında 100 ve üzeri beğeni bekleyen katılımcıların kendini nesneleştirme puanları diğer gruplara göre yüksektir. Bu sonuca göre beklenen beğeni sayısındaki fazlalık olumlu yönde etki etmektedir. Bu bulgu dijital onayın, katılımcıların benlik değerini ve beden algısını etkileyebileceği göstermektedir. Diyet yapma durumlarına göre elde edilen sonuçlara bakıldığında beden imajı ve kendini nesneleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Beden imajı puanlarına göre diyet yapanların hiç yapmayan ve ara sıra yapanlara göre daha yüksek algıları bulunmaktadır. Kendini nesneleştirme puanlarına göre her zaman diyet yapanların hiç yapmayan ve ara sıra yapanlara göre daha yüksek kendini nesneleştirme puanları vardır. Her zaman diyet yapmanın olumlu

etkisinden söz edilebilir. Spor yapma durumlarına göre elde edilen sonuçlara bakıldığında beden imajı ve kendini nesneleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Beden imajı puanına göre spor yapanların hiç yapmayan ve ara sıra yapanlara göre daha yüksek algıları bulunmaktadır. Kendini nesneleştirme puanlarına göre her zaman spor yapanların hiç yapmayan ve ara sıra yapanlara göre daha yüksek kendini nesneleştirme puanları vardır. Her zaman spor yapmanın pozitif etkisi olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmada sosyal medya kullanım şekillerinin üniversite öğrencilerinde kendini nesneleştirme öz saygı ve beden imajı ile olan ilişkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında dijitalleşmenin ve sosyal medya pratiklerinin özellikle görünüm odaklı değerleri hedef alarak genç yetişkinlerin beden algıları üzerinde belirgin etkiler yarattığı görülmüştür. Araştırmada öz saygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak beden imajı ve kendini nesneleştirme puanlarının anlamlı biçimde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkeklerin hem beden imajı hem de kendini nesneleştirme düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek çıkması, güncel araştırmaların erkeklerde artan estetik kaygı ve kaslı görünüm beklentilerine işaret eden sonuçlarıyla uyumludur. Sosyal medya davranışları açısından; fotoğraf/video paylaşanlarda ve hikâye paylaşımı yapanlarda kendini nesneleştirme düzeylerinin daha yüksek olması, görsel temelli platformların beden odaklı öz gözlem süreçlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Beğeni sayısı arttıkça kendini nesneleştirme puanlarının yükselmesi, sosyal onayın bireyin kendini değerlendirme süreçlerine doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Diyet ve spor yapma davranışlarında ise hem beden imajı hem de kendini nesneleştirme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, görünüm odaklı motivasyonlarla yapılan davranışların kısa vadede olumlu beden algısı yaratsa da aynı zamanda kişiyi sürekli izleme ve kontrol etme davranışına yöneltebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak bu çalışma, dijitalleşen dünyada bedenin görünümüne yönelik toplumsal ve kültürel beklentilerin, sosyal medya aracılığıyla gençlerin psikososyal süreçlerini yoğun biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Kendini nesneleştirme, beden imajı ve özsaygı konularında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Batı merkezli olup, Amerika ve Avrupa örneklemleriyle yürütülmüştür. Bu çalışmalar genellikle kadın katılımcılarla sınırlı kalmıştır. Ayrıca, sosyal medya kullanımı ve dijital kültürün bireylerin beden algısı üzerindeki etkileri son yıllarda hızla artan ancak halen gelişmekte olan bir araştırma alanıdır. Bu çalışma, bu etkileri sayısal verilerle ortaya koyarak psikolojik danışmanlık, eğitim ve medya okuryazarlığı alanlarında rehberlik edici bilgiler sunmaktadır. Özellikle genç yetişkinler üzerinde yapılan bu araştırma, risk grubundaki bireylerde benlik saygısı, beden memnuniyeti ve psikolojik dayanıklılık konularında erken dönemde farkındalık oluşturulmasını sağlayabilecektir. Bu yönüyle çalışmanın hem psikolojik danışmanlık uygulamalarına hem de sosyal medya politikalarına katkı sağlayabileceği ön görülebilmektedir.

Kaynaklar

Ackard, D. M., ve Peterson, C. B. (2001). Association between puberty and disordered eating, body image and other psychological variables. *International Journal of Eaiting Disorders,* 29, 187-194.

Akçay, C. (2011). *Yaşlılık.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Akın, A, (2007). Özgüven Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2:165-175.

Allen K. A., Ryan, T., Gray, D. L., Mclnerney, D.M., ve Waters, L. (2014). "Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls", *The Australian Educational and Development Psychologist,* 31:18-31.

Asur, S. And Huberman, B.A. (2010) Predicting The Future With Social Media. Proceedings Of 2010 Ieee/Wıc/Acm International Conference On Web Intelligence And Intelligent Agent Technology, Toronto, 31 August-3 September 2010, 492-499, Https://Doi.Org/10.1109/Wı-Iat.2010.63.

Aubrey, J. S. (2007). The impact of sexually objectifying media exposure on negative body emotions and sexual self-perceptions: Investigating the mediating role of body self-consciousness. *Mass Communication & Society*, 10(1), 1-23.

Balogun J.A. (1986). Reliability and construct validity of the Body Cathexis Scale, *Perceptual and Motor Skills*. 62:927-933.

Bogenç, A. (2005). *Kendine Saygı Ölçeği*. Kuzgun, Y. ve F. Bacanlı. (Editörler). PDR'de Kullanılan Ölçekler. Ankara: Nobel Yayınları s. 143-153.

Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S., ve Thompson, J. K. (2011). Self-objectification in women: causes, consequences, and counteractions. Washington DC: American Psychological Assosiation.

Cash. F. T. (2002). The situational inventory of body-image dysphoria: Psychometric evidence and development of a short form, *International Journal of Eating Disorders*, s. 362-366.

Clark, L., ve Tiggeman, M. (2006). Appearance culture in nine- to 12- year- old girls: media and peer ınfluences on body dissatisfaction, *Social Development*, S.15, C.4, s. 628-643.

Coopersmith S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem. WH Freeman (ed.), San Francisco, Freeman Press.

Coopersmith, S. (1974). The Antenecedents of Self-esteem. W.H. Freeman. and Company, San Francisco.

Crocker, J., ve Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. Psychological Review, 96, 608-630.

Doğan, G. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Nesneleştirme ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, Ö. ve Tütüncü, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin beden algısı, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma düzeyleri arasındaki ilişki, *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, S.17, s.89-115.

Fardouly, J., Willburger, B. K., ve Vartanian, L. R. (2017). Instagram use and young women's body image concerns and self-objectificstion: Testing mediational pathways. *New Media and Society*. https://doi.org/10.1177/1461444817694499.

Fischer, A. R., Bettendorf, S. K., ve Wang, Y. W. (2011). Contextualizing sexual objectification. *The Counseling Psychologist*, 39(1), 127-139.

Fredrickson B. L., ve Roberts, T. A. (1997). "Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks", *Psychology of Women Quarterly*, 21, pp. 173-206.

Fredrickson, B. L., Roberts, T. A., Noll, S. M., Quinn, D. M., ve Twenge, J. M. (1998). That swimsuit becomes you: sex differences in self-objectification, restrained eating, and math performance. *Journal of Personality And Social Psychology*, 75(1), 269-284.

Goswami, S., Sachdeva, S., ve Sachdeva, R. (2012). Body ımage satisfaction among female college students. *Industrial Pshychiatry Journal*, 21(2), 168-172.

Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K. (2002). The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta–analytic review. *International of Journal Eat Disord*, 31, 1-16.

Hall, S. (1990). The emergence of cultural studies and the crisis of the humanities. *The Humanities as Social Technology*. 53: 11-23.

Harrison, K., ve Fredrickson, B. L. (2003). Women's sport media, self-objectification and mental health on black and white adolescent females. *Journal of Communication*, 53, (2), 216-232.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. R.F. Baumeister (ed.). Self-Esteem: The Puzzle of Low Self Regard. 87-115. New York: Plenum.

Hovardaoğlu, S. (1993). Vücut algısı ölçeği. Psikiyatri, psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi,* Testler Özel Eki. 1(1), 26-27.

Kalafat, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Kutlu, B. (2009). Beden imajının gelişimi ve sağlıklı beden ağırlığının korunmasında yemeyle ilgili tutumlar, temel inançlar ve ebeveyne bağlanmanın rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara, ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y. Ve Bogenç, A. (1994). *Benlik Saygısı Ölçeği.* I. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresinde sunulan

Mangold, W. Glynn Ve Faulds, David J. (2009). Social Media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business Horizons* 52: 357-365.

Maslow, A.H. (1970). Motivation and Personality, New York: Harper&Row Publishers, Second Edition.

Matera, C., Nerini, A. ve Stefanile, C. (2013). The role of peer influence on girls' body dissatisfaction and dieting. Revue Européenne De Psychologie Apliquée/ europan *Review of Applied Psychology*, 63(2), 67-74.

McKinley, N. M., ve Hyde, J. S. (1996). The objectified body consciousness scale development and validation. *Psychology of Women Quarterly*, 20(2), 181-215.

Mendelson, B. K. ve White, D.R. (1985). Development of self body esteem in overweight youngsters, *Developmental Psychology*. 21(1), 90-96.

Noll, S. M., & Fredrickson, B. L. (1998). A mediational model linking self objectification, body shame, and disordered eating. *Psychology of Women Quarterly*, 22(4), 623-636.

Oktan, V., Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* Cilt: 7 s.2.

Özbolat, A. (2011). Postmodern dönemde bedenin tüketim temelinde yeniden inşası. *Elektronik* .

Pope, H. G., Jr., Olivardia, R., Borowiecki, J.J., III, and Cohane, G. H. (2001). The growing commercial value of the male body: A longitudinal survey of advertising in women's magazines. Psychotherapy and Psychosomatics, 70, 189-192.

Roehling, M. V., Roehling, P. V., & Pichler, S. (2007). The relationship between body weight and perceived weight-related employment discrimination: the role of sex and race. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 300-318.

Secord, P. F., and Jourard, S. M. (1953). The appraisal of body- cothexis: body cothexis and the self. *Journal of Consulting Psyhology*, 17(5), 343-347.

Smolak, L., ve Murnen, S.K. (2008). Drive for leanness: Assessment and relationship to gender, gender role and objectification. *Body image*, 5, 251-129.

Tarhan, S. (1995). Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tiggeman, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body ımage. *Body Image: A Handbook of Science, Practice and Prevention, 12-19.*

Tiggemann, M., ve Zaccardo, M. (2015). "Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitspiration imagery on women's body image. *Body İmage.* Vol:15, Ss.61-67.

Turner, B. (1996). The Body and Society, (2. Baskı), USA: Sage Publications.

Tylka, T. L., & Subich, L. M. (2004). Examining a Multidimensional Model of Eating Disorder Symptomatology Among College Women. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(3), 314–328. https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.3.314

Wasylkiw, L., Emms, A.A., Meuse, R., ve Poirer. K.F. (2009). Are all models created equal? A content analysis of women in advertisements of fitness versus fashion magazines. *Body Image.* 6 (2), 137-140.

Wolf, N. (1991). *The beauty myth: How images of beauty are used against women.* New York: Anchor Books.

Wood, J.V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin,* 106, 231-248.

Yiğit, R., ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31,335- 347.

Yılmaz, N. (2015). Obez bireylerde benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve vücut algısı, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir.

Dostluk, Merhamet ve Sevgi Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretim Tasarımı Oluşturma ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çilsalar Sagnak
Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
hatice.cilsalar@yobu.edu.tr
0000-0002-6282-2152

İsmail ARSLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
ismailtr35@gmail.com
0000-0001-8509-4146

Berrak Ülkü ARSLAN
Şehit Muammer Nacakoğlu İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye
berrak-kaya66@hotmail.com
0000-0001-5085-5558

Özet

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için yürütülen değerler kulübü çalışmalarında değerler arasından seçilen dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin edindirilmesine yönelik öğretim tasarımı oluşturmak ve tasarımın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ADDIE modelinin analiz aşamasında Yozgat İli Yerköy İlçesinde ortaokul öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerden görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Sonrasında tasarım ve geliştirme adımları gerçekleştirilmiştir. Modelin uygulama aşaması için üç hafta ve haftada iki oturum şeklinde hazırlanan öğretim tasarımının uygulaması yürütülmüştür. Uygulamalar bir öğretmen tarafından 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Modelin değerlendirme aşamasında ise açık uçlu sorular, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğretim tasarımı ile öğrencilerde hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı görüşmüştür. Değerlendirme basamağında elde edinilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğretim ortamında arkadaşlarıyla işbirliği yapmaları ve öğretmenlerinin kendilerini yönlendirmeleri, uygulama sırasında öğrencilerin görev sorumluluğu alması memnuniyetle karşılanmıştır. Sonuç olarak hazırlanan öğretim tasarımı ile öğrencilerde dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine yönelik bir algının oluşturulduğu belirlenmiştir. Tasarımla belirlenen değerlerin öğrenciler tarafından kazanıldığı, öğrencilerde bu değerlere karşı olumlu bir bakış açısının oluştuğu ve böylece tasarımın amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı değerlerin eğitimi için ADDIE modeli kullanılarak öğretim tasarımı oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: ADDIE, Değerler Eğitimi, Ortaokul, Öğrenci, Öğretim Tasarımı.

Abstract

This study aimed to develop an instructional design for teaching the values of friendship, compassion, and love which were the values chosen from among the values in middle school students' values club activities and to assess the design's efficacy. In the analysis phase of ADDIE model; middle school students, teachers, parents, and administrators in the Yerköy district of Yozgat province were interviewed as part of the research. The phases of design and development were then completed. The instructional design created for the model's application phase, which was intended to last three weeks with two sessions per week, was implemented. A teacher with seventeen pupils completed the applications. Open-ended questions, rubric, and observation forms were used to gather data for the model's evaluation phase. It was mentioned that instructional design helps students achieve the desired results. Students' cooperation with their classmates in the classroom, their teachers' guidance, and their own accountability for their work during the application were all encouraged, according to an analysis

of the data collected during the evaluation phase. Consequently, it was found that students' perceptions of friendship, compassion, and love were shaped by the prepared instructional design. It was concluded that the values determined by the design were acquired by the students, a positive perspective was formed in the students towards these values and thus the design achieved its purpose. It is advised to use the ADDIE model to develop an instructional design for the teaching of various values.

Keywords: ADDIE, Values Education, Secondary School, Student, Instructional Design.

Giriş

Değer, bireylerin eylemlerine yol gösterip, onlara rehberlik eden inanç ve kurallardır (Hökelekli, 2010). Koç (2023) tarafından değer kavramı, eylemlere yol gösteren inanç ve davranışların iyi olup olmadığını bildiren standartlar ve ilkeler olarak ifade edilmiştir. Benzer bir tanım yaparak değeri, insanların üzerinde hemfikir olduğu duygu, düşünce ve davranışlarına yol gösterici olan aynı zamanda karakterin gelişiminde insanlara rehberlik eden soyut kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Değerler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutları bulunmakta ve zaman içerisinde değerlerin öncelik sırası farklılık gösterebilir. Değerler, görecelidir, insanların bir değere sahip olma düzeyleri farklılık gösterebilir. Değerler, toplumsal ve kültürel yapı içerisinde organize edilir (Koç, 2023).

Değerler eğitimi Amerika ve birçok ülkede programlı olarak resmi eğitim programları ile yürütülmektedir. Dünyada birçok okul benzer şekilde değerler eğitimi programlarına sahiptir. Değerler eğitimi, Avrupa Birliği göstergelerine dayalı olarak ülkelerde gelişim göstermekte ve çoğunlukla eğitim kurumları tarafından verilmektedir (Fernández Espinosa ve López González, 2023). Bu ülkelerde değerler eğitimi dini kurumlar tarafından da verilmektedir. Değerler eğitiminin dini kuruluşlarda bağlantısına örnek olarak Hristiyan okulları verilebilir (Fernández Espinosa ve López González, 2023). Ancak bu tür kurumlarda verilen değerler eğitimine eleştireler getirilmektedir. Değerler eğitimi bilimsel dayanaklardan yoksun bir şekilde uygulamaya konulduğunda faydadan çok zarara neden olabilmektedir (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014). .

Değerler eğitiminin Türkiye'de öğretim programlarında olan yerine baktığımızda ise değerler eğitimi 2018 yılında eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yaptığı değişikliklerle eğitim öğretimde kök değerler olarak yerini almıştır.. Ayrıca Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarından ilki milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren vatandaşlar yetiştirmektir (MEB, 2024a). Dolayısıyla bu amaçlar açısından bakıldığından değerler eğitimi Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin dersler dışında etkinlik yapabilecekleri yerlerden birisi de sosyal kulüplerdir. Sosyal etkinlikler yönetmeliğine göre sosyal kulüpler en az bir öğretmen ve okula kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde açılacak kulüpler eğitim öğretim yılı başında yapılan öğretmenler kurulunda belirlenmektedir (MEB, 2024b). Eylül ayında planlanan, gönüllü öğrencilerle eğitim öğretim süreci boyunca ve haftalık olarak yapılacak kulüp faaliyetleri, öğretmen tarafından Ekim ayından itibaren başlatılmakta ve kulüplere göre farklılık göstermektedir. Bu kulüplerden birisi de değerler kulübüdür.

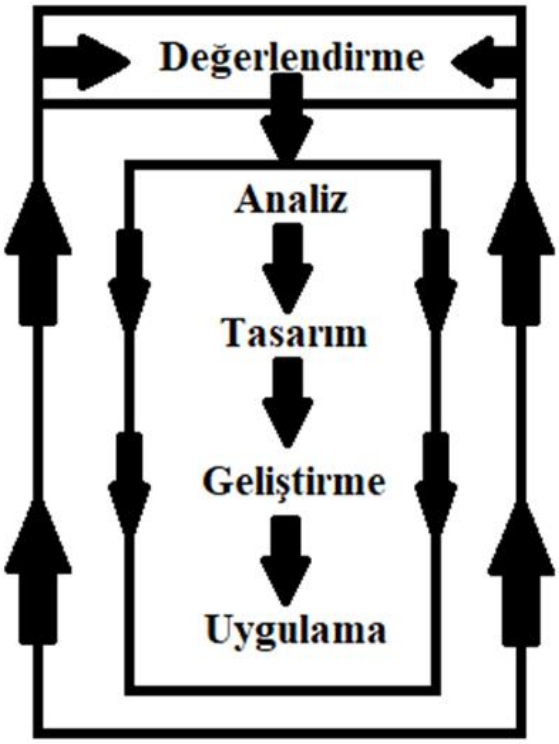
Değerler kulübü, öncelikli öneme sahip ve farklı disiplinler tarafından kazandırılması hedeflenen değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamıştır (Topal, 2019). Değerler toplumun yapısını koruması ve geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir ve bu önemle değerlerin planlı ve programlı bir şekilde verilmesi önemlidir (Yalar ve Yanpar Yelken, 2011). Değerler eğitiminde öğrenciler arasındaki sevgi ve dostluklar, merhamet anlayışı ve doğadaki canlılarla kurulan ilişkiler önemlidir.

ADDIE Modeli

ADDIE modeli açık ve yapılandırılmış bir yapıya sahip olduğundan birçok öğretim için rahatlıkla uygulanabilir bir modeldir (Branch, 2016). Öğretim tasarımını bir süreç olarak ele alan ADDIE modeli öğretim tasarımlarının genel bileşenlerini içermektedir (Şimşek, 2021). ADDIE modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. ADDIE modelinin arkasında öğrenen merkezli, yenilikçi ve özgün, ilham verici amaçlı bir öğrenme yer almaktadır (Branch, 2016). ADDIE modeli Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

*ADDIE Modeli**



* Branch, R. M tarafından yayımlanmış olan "Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı" (s. 14); 2016, Eğitim Yayınevi adlı kitabından uyarlanmıştır.

Analiz basamağında, mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farklılıklar ortaya konur. Analiz basamağı, performans açığını belirleme, öğretim amaçlarına karar verme, hedef kitleyi belirleme, gerekli kaynakları belirleme, ders içeriği dağıtım kanallarına karar verme ve proje yönetim planı oluşturma aşamalarından oluşur. Ayrıca, analiz kısmında ortamın, öğretimin ve öğrenenin analizi yapılabilir (Özdemir ve Uyangör, 2011). Tasarım basamağında, öğretimin hedefleri, bu hedeflere uygun olarak içerik, içerik ile birlikte uygun strateji, yöntem, teknik belirlenir. Ayrıca öğretimde kullanılacak materyal ve araç-gereçlerin belirlemesi gerekmektedir. Bu basamakta performansın ölçülmesini sağlayacak ölçme araçlarının da belirlenmesi gereklidir. Geliştirme basamağında, öğrenme kaynakları olan içerik üretilir, öğretim sürecinde kullanılması planlanan materyal ve araç-gereçler seçilir ve geliştirilir. Öğrenci ve öğretmen kılavuzu hazırlanır ve süreç revizyonunun devamında pilot bir uygulama gerçekleştirilir. Uygulama basamağında, analiz ve tasarım basamaklarına uygun olacak bir öğretim ortamı hazırlanır. Bu basamakla öğrenci ve öğretmenin hazırlanan öğrenme ortamına aktif katılımı sağlanır. Son olarak değerlendirme basamağı ise öğretim sürecinin değerlendirilmesidir. Bu basamakta uygulama öncesi ve sonrası öğretim materyal ve sürecinin

değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme aşamasında ölçütlere karar verilir, ölçme araçları seçilir ve değerlendirme yapılır. Değerlendirme, ADDIE modelinin tüm basamaklarında işe koşulur (Branch, 2016; Evci, 2021; Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2014). Bu yönüyle biçimlendirici değerlendirme işlevindedir (Peterson, 2003).

ADDIE modeli ile değerler eğitimine yönelik öğretim tasarımının bu çalışmayla ilk kez gerçekleştirilmiş olması çalışmayı özgün ve önemli kılmaktadır. Bu araştırmada ortaokul öğrencileri için yürütülen değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin edindirilmesine yönelik öğretim tasarımı oluşturmak ve tasarımın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan araştırma soruları şunlardır;

1.ADDIE modeline göre hazırlanan değerler eğitimine yönelik olarak öğretim tasarımının uygulamasına katılan öğrencilerden beklenen kazanımların gerçekleşme düzeyi nedir?

2.ADDIE modeline göre hazırlanan değerler eğitimine yönelik olarak öğretim tasarımının uygulamasına katılan öğrencilerde uygulama sonrasında ne gibi davranış değişikliği olmuştur?

3.ADDIE modeline göre hazırlanan değerler eğitimine yönelik olarak öğretim tasarımının uygulamasının etkililiğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerden biri olan eylem (aksiyon) araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmacı ve uygulayıcıyı bir araya getiren ve araştırma bulgularını uygulamaya aktarmayı kolaylaştıran bir araştırma desenidir (Creswell, 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma uygulamayı geliştirmeye odaklı olduğu için uygulama odaklı eylem araştırması olarak da isimlendirilir. Eylem araştırma süreci, araştırma problemine karar verme, sorunları belirleme, veri toplama ve analizi, sırasıyla eylem ve izleme planı geliştirme, eylem planı uygulama, uygulamanın analizi ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada ADDIE modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları eylem araştırma sürecine göre uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Yozgat'ın Yerköy ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ve velileri, görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Creswell (2023) durum çalışmalarında 10-15 kişi arasında katılımcının yeterli olacağını ifade etmektedir. Araştırmaya katılmaya istekli altı ortaokul öğrencisi, iki veli, dört öğretmen ve dört yönetici olmak üzere 16 kişiden veri toplanarak analiz aşaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait bilgiler

Katılımcı	*Etiket*	*Özellikler*
Öğrenci 1	Öğr1	Erkek, 7. Sınıf
Öğrenci 2	Öğr2	Erkek, 8. Sınıf
Öğrenci 3	Öğr3	Erkek, 8. Sınıf
Öğrenci 4	Öğr4	Kadın, 7. Sınıf
Öğrenci 5	Öğr5	Erkek, 5. Sınıf
Öğrenci 6	Öğr6	Erkek, 7. Sınıf
Veli 1	V1	Erkek, 8. Sınıf
Veli 2	V2	Kadın, 5. Sınıf
Öğretmen 1	Öğrt1	Kadın, Yüksek Lisans, İlköğretim Matematik

Öğretmen 2	Öğrt2	Erkek, Lisans, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi
Öğretmen 3	Öğrt3	Erkek, Lisans, İngilizce
Öğretmen 4	Öğrt4	Erkek, Lisans, İngilizce
Yönetici 1	Y1	Erkek, Lisans, Müdür Yardımcısı, Türkçe
Yönetici 2	Y2	Erkek, Yüksek Lisans, Müdür, İlköğretim Matematik
Yönetici 3	Y3	Erkek, Yüksek Lisans, Müdür Yardımcısı, Edebiyat
Yönetici 4	Y4	Erkek, Lisans, Müdür, Tarih

Çalışmanın uygulama aşaması 19 öğrenciye yönelik planlanmış, ancak bazı öğrenciler çeşitli sebeplerle okula gelmediğinden uygulama 17 ila 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın değerlendirme aşamasında ise 11 öğrenci, uygulamayı yapan öğretmen ve uygulamanın yapıldığı okul yöneticisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, alan uzmanı işbirliği ile hazırlanmıştır. Başka bir uzmanın görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formları son halini almıştır. Ayrıca bu formların her birisinde kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Görüşme formlarında değerler ve demografik özellikler ile ilgili sorular yer almaktadır.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi'nden 18/06/2025 tarihinde 26/73 karar no ile etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca, Yozgat Valiliği'nden çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırma izin onayı alınmıştır. Creswell'e (2023) göre; geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığı sağlamak için çalışmayı ayrıntılandırmak önemlidir. Görüşme formlarında yer alan soruların kapsam, yapı ve dil geçerliği için eğitim bilimleri alanında uzman görüşleri alınmıştır. ADDIE modeli açıklanmış ve aşamalarında yapılan çalışmalar ayrıntılarıyla verilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin bir kısmı aşamalarda belirtilmiştir. Analiz aşamasında öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerden veri toplanarak paydaşların çalışmaya dahil edilmesi sağlanmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablolar halinde verilmiştir. Uygulama aşamasında elde edilen veriler değerlendirme aşamasında teyit edilmiştir.

Analiz Aşaması

ADDIE'nin ilk basamağı olan analiz basamağında değerlere yönelik ihtiyaçların ortaya konulması için öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler ile görüşmeler yapılmıştır. Veri kaybını en aza indirmek için ses kayıtları alınmıştır.

Değerler kulübü planları ve etkinlikleri incelenerek ortamın bağlamına hazırlık yapılarak uygulamada rastlanabilecek sorunlara öngörü oluşturmak ve karşılaşabilecek riskleri ortadan kaldırmak önemlidir. Öğretimde kullanılacak yöntem, teknik ve öğretimle ilgili gerekli şartların tasarlanabilmesi için tüm paydaşlardan veriler toplanmıştır (Branch, 2016). Bu sebeple analiz aşamasında gönüllü 6 ortaokul öğrencisi, 4 öğretmen, 2 veli ve 4 yönetici olmak üzere 16 kişiden veri toplanmıştır. Görüşmelerden sonra verilerin analizinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizinde öne çıkan değerler belirlenmiş ve bu değerlerin kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlar ortaya konulmuştur Öğrencilerin öğrenme stilleri, derse yönelik tutumları ve beklentileri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerine yöneltilen "Değerler eğitiminin etkili olması için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna aşağıdaki cevaplar verilmiştir.

Bir yönetici "Değerler eğitiminin ülkece yapılması, en başta medya ve diziler değerlere göre düzeltilmediği sürece başarılı olunacağını düşünmüyorum(Y1)", başka bir yönetici "Değerler eğitimi için mahalle ve sokaklarda destekleyici tedbirlerin alınması gerekir(Y2)" cevabını

vermiştir. Değerler eğitiminin etkili olabilmesine yönelik öğrencilerin olumsuz medya içeriklerinden uzak durmaları için velilerle iletişim kurulması uygun olacaktır. Olumsuz medya içerikleri, çocukların medyayı bilinçsiz bir şekilde kullanmasından dolayı potansiyel toplumsal risklere ve erken gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Livingstone 2014; Merchant 2006).

Okul yöneticilerine yöneltilen "Öğrencilerin dostluk, merhamet, sevgi değerlerinden hâkim olmaları gerektiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?" sorusuna aşağıdaki cevaplar verilmiştir.

> *"(Tören) sırasında, okul içinde taşkınlık yapmamaları sabırlı olmaları konusunda önemlidir. Kendinden küçük olan arkadaşlarına zorbalık yapmamaları merhamet değeri için önemlidir. Öğrenciler okulu bir bütün olarak sevmeliler. Bu şekilde okula gelmekte daha istekli olurlar." (Y1)*

> *"Öğrencilerin birbirine sevgi ile yaklaşmalarını aralarında dostluk kurarak toplum içerisinde yaşamayı öğrenmeli, birbirlerini iyi yönde etkilemelerini, engelli bireylerde merhametli dav. Çevreye engelli bireylere merhametli davranmaları, burada öğrendiklerini de örnek olan öğrencilere aktarmalar. Sevgi gösteren bütün canlılara merhamet gösteren öğrenciler yetiştirerek toplumun daha iyi olmasını sağlamak." (Y3)*

> *"Sevgi her şeyin başı sevgi olunca merhamet oluşuyor. Seven insan olumsuz özelliklerini bertaraf eder. En başlıca sevgi olunca hepsi oluyor." (Y4)*

Yöneticiler tarafından verilen cevaplarda özellikle sevgi değerine ikinci olarak merhamet değerine ihtiyaç duyulduğu bu iki değerin birbiri ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sevgi değerinin diğer değerlerin kaynağı olduğu belirtilmiştir. Velilere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında çocuklarınıza dostluk, merhamet ve sevgi değerleri öğretilirken çocukların ne tür etkinliklere katılmalarını istersiniz?" sorusuna aşağıdaki cevaplar verilmiştir. Bir veli "Okul içi ve okul dışı her türlü faaliyete katılmasını isterim.(V1)" cevabını ve başka bir veli "Merhamet değeri için ihtiyaç sahiplerine ve sokak hayvanlarına yardım edilmesini isterim.(V2)" cevabını vermiştir. Sokak hayvanının sorumluluğunu üstlenmek öğrencilerin sosyal beceri ve değerlerinin gelişmesine büyük katkı sağlayacaktır (Mutlu, 2021). Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada okul dışı değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci gelişiminde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple okul dışında kullanılabilecek öğretim ortamlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen ilk soruda "Öğrencilerin hangi değerlere sahip olması gereklidir?" ifadesi yer almaktadır. Bu soruya öğretmenler bazı değerleri belirterek kısa cevaplar vermişlerdir. Bu soru görüşmenin başlangıcında öğretmenleri gelecek sorulardan haberdar etmesi bakımından ısındırma sorusu olarak kabul edilebilir. Bu soruya verilen cevaplar şunlardır.

> *"Dini değerlere öncelikle, dini değerleriyle bir bütün içinde milli değerlerini sahip olmalarını ve bu değerleri içtenlikle yaşamalarını isterim. Dini ve milli değerler açısından bunları söyleyebilirim." (Öğrt1)*

> *"Ahlaki değerlere." (Öğrt2)*

> *"Sevgi, saygı, hoşgörü, adalet değerlerinin hâkim olmasını isterim.(Öğrt3)*

> *"Sevgi, saygı, vatanseverlik." (Öğrt4)*

Öğretmenler tarafından en fazla cevap verilen değerler sevgi ve saygı değerleridir. Sevgi ve saygı önemli bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değer kavramına ilişkin ön bilgilerinin var olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen "Geçmiş derslerde (yıllarda) değerler eğitimi ile ilgili neler yaptınız ve kullandığınız yöntem/tekniklerden bahsedebilir misiniz?" sorusuna verilen "Grafikleri anlatırken milli değerlerin israfını önleyecek bilgiler ve videolar izletilerek konuya giriş yapıp, kalan bölümde ağaç dikimi, vatanseverlik duygularına değindim (Ört1)" cevabına göre okul bahçesi ya da farklı alanlar öğretim amaçlı kullanılabilir. Öğrencilerin doğal yaşamla iç içe olması öğretimde etkili olacaktır (İbret, Demirbaş ve Demir, 2019). Ayrıca,

> *"Değerler eğitiminde neler yaptık? Geçen ay saygı, mütevazılık ve estetik değerlerini yaptık. Saygı çocukların bu değerleri kavrayabilmeleri için cami cemaatiyle karşılaştırıp, namazda Allah'a gösterilen saygının bütün canlılara karşı gösterilmesi gerektiğini kazandırdık. Yaratılan her şeyin yaratılanın bir parçası olduğu bilincini kazandırdık. Mütevazılık rükû ile secde haliyle boyun eğen kulun secde halindeki alçak gönüllülüğünün tevazuluyu bütün canlılara yansıtması gerektiği kazanımı verdim."(Öğrt2)*

şeklindeki öğretmen cevabı dini mekânların değerlerin öğretimi için kullanılabileceğini göstermektedir (Uzun ve Köse, 2017). Başka bir öğretmenin,

> *"Geçmiş yıllarda aylık değerler oluyordu o ayın değeri ile ilgili hikâye şiir oluşturmasını istiyorduk, panolara asıyorduk. Araştırma ödevi verilebilir ve örnek olay yöntemi kullanılabilir." (Öğrt3)*

ifadeleri öğrencilerin okul içerisinde kullanılabilecek panoların değerler eğitimi için bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Pano çalışması değerler eğitimde öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Gür, Koçak, Şirin, Şafak ve Demircan, 2015). İkinci soruya öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin yöntem ve tekniklerde bilgi ve deneyim açısından bireysel farklılıklara sahip olduğu ve ölçme araçlarını kullanmadıkları belirlenmiştir. Değerlerin eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecin izlenmesini ortaya koyacağı için önemlidir.

Öğrencilere yöneltilen ilk soruda "Değerden ne anlıyorsunuz, ne demektir? Açıklayabilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplar şunlardır.

> *"Sevmek, saygılı olmak, önem vermek, tanımadığımız kişilerle dost olamayız, kardeşimizin ödevine yardım edebilirim." (Öğr1)*
>
> *"Onsuz bir yere gitmemek. Kardeşim gibi, bir arkadaşımıza mesaj attığımızda cevap yazmazsa meraklanıyoruz." (Öğr2)*
>
> *"Duygularımızı anlıyorum insanlara karşı olan. Tüm canlı varlıklara karşı olabilir." (Öğr3)*
>
> *"Bir kişiye verilmesi gereken dostluk, sevgi duygusu. Merhamet; karşımdaki bir dostum bana merhametli davranıyorsa ben de ona merhametli davranırım. Sabır beklemektir, örneğin bir sınavın başlamasını heyecan duymaktır. O günün gelmesi sabırla beklerim." (Öğr4)*
>
> *"Bir şeyin önemli olduğunu anlıyorum. Annem, çünkü o beni doğurdu. Onu seviyorsun. Büyüklerimize onlara değer verilerek saygılı olmalıyız." (Öğr5)*
>
> *"Değerden sevmek anlıyorum, değer vermek, anneme, babama ve kardeşlerime değer veririm." (Öğr6)*

Öğrenciler ifadelerinde arkadaşlık, canlılara duyarlılık, dostluk, merhamet ve sevgi kavramlarına yer verilmiştir ve öğrencilerin ortak bir cevabının olmaması öğrencilerin bireysel farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Çünkü değerler görecelidir, insanların bir değere sahip olma düzeyleri farklılık gösterebilir. Değerler, toplumsal ve kültürel yapı içerisinde

organize edilir (Koç, 2023). Bireysel farklılıkları azaltmak için değerler eğitimi bir ihtiyaç olarak araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde dostluk, merhamet ve sevgi değerleri öne çıkmıştır. Öğrencilere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerini öğrenirken ne tür etkinliklere katılmak istersiniz?" sorusuna "Tiyatro, şiir okuma olabilir, uygulamalı olarak anlatma olabilir. (Öğr1)" cevabını vermiştir. Öğretim olarak tiyatro gösterilerinin yapılabileceği bir sahneye ihtiyaç duyulmakta ve böylece eğitici olan tiyatro ile birçok değer öğretilebilir (Altunbay, 2012). Aynı öğrencinin "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerini öğrenirken neleri bilmek istersiniz?" sorusuna "Dosluktan uzun süreli arkadaşlık, sevgiden, …..merhametten kardeşliği, doğayı temiz tutması canlıyı sahiplenmesi, bakması(Öğr1)" cevabı öğretim ortamları olarak canlıların doğal yaşam alanları değerler öğretiminde bir gereksinimdir. Aynı soruya farklı bir öğrencinin cevap olarak;

> *"Canlılara nasıl doğru şekilde uygulayacağımızı öğrenmek isterim. Sokakta kalmış bir hayvana yardım edilebilir. Akrabalarımızı sevmek olabilir. Annemizin yemek yapmasını beklerken sabır gösteririz. Dostlukları kurarken iyi arkadaşlıklar edinmeliyiz." (Öğr2)*

ifadesi öğretim ortamları olarak sahipsiz hayvanların yaşam alanı olan sokakların öğretim amaçlı kullanım ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (İbret, Demirbaş ve Demir, 2019). Bir diğer öğrenci cevabındaki;

> *"Arkadaşlık, mesela ben arkadaşım T... ile arkadaşım. Evet, tek başına bazı ihtiyaçlarımızı gideremeyiz. Örneğin masayı tek bir başıma taşıyamam arkadaşıma ihtiyacım var. Futbolda karşı takım 11 kişi bizim takım bir kişi mesela rakibimi yenemem. Ama dostlarımla yenerim ama bazen kaybederim. Kaybedince üzülmem çünkü bu bir oyun.(Öğr5)"*
>
> *"Kalp kırmamak, kötü söz söylememek,,…merhamet sevmek, çünkü saygılı olmak, anne babamıza saygısızlık yapmamak….dostlarımla dolaşmak bir yerlere gidip kahve içmek, nerede? Eski hastanenin orda kahve içiyoruz.(Öğr3)"*

ifadesi, değerler eğitiminde halı saha ve kafeler gibi ortamların öğretim amaçlı kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğrencilere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerini öğrenirken hangi konulara odaklanmak istersiniz?" sorusuna bir öğrenci;

> *"Arkadaşlarımın okul çevresini kirletmesine karşı öğretmenlerin uyarıda bulunsunlar. Lavaboların temiz bırakılması gerekir. Öğretmenlerin çok fazla uyarı yapması gerekli.(Öğr4)"*

yanıtını vermiştir. Doğal yaşam alanları değerler öğretiminde bir gereksinim (İbret, Demirbaş ve Demir, 2019) olduğu için yakın çevrenin kullanımı önerilmektedir.

Tasarım Aşaması

Tasarım aşamasında hedeflerin belirlenme sürecinde amaçlar, gözlemlenmesi belirlenen davranışlar, temalar, içeriğin seçimi ve sırası, yöntem ve teknikler, materyaller belirlenecektir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin netleştirilmesi bu aşamada olacaktır. Analiz aşamasında performans açığının belirlenerek hedeflerin tasarlanması için öğretmenlere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin öğretiminin etkililiğini artırmak için tasarlanacak öğretim tasarımında hedefler nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır.

> *"Diktiği ağacın, bitkinin gelişimini bekler. Sevgi konulu pano çalışması yapar. Dostluk konulu pano çalışması yapar. Yaşlı bakım evlerini ziyaret eder."(Öğrt1).*

"Dostluk merhamet ve sevgi ile ilgili hikâyeler seçilebilir. Sokak hayvanları ele alınabilir. Bu değerlerin her biri konu başlıkları olur." (Öğrt3).

"Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirir. Sokak hayvanlarına sevgi gösterir. İhtiyacı olanlara merhamet gösterir." (Öğrt4).

Öğretmenlerin ifadeleri analiz edildiğinde dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine ilişkin kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımların Bloom taksonomisine göre ait olduğu alan Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değerler ve Hedef Davranışlar

Değerler	*Hedef Davranışlar*	*Alan*
Dostluk	Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaya istekli olur.	Duyuşsal
	Dostluğun önemini arkadaşlarıyla paylaşır.	Duyuşsal
Merhamet	Hayvanları korumaya istekli olur.	Duyuşsal
	Yardım kampanyalarına arkadaşlarını teşvik eder.	Duyuşsal
	Merhametin önemini arkadaşlarıyla paylaşır.	Duyuşsal
Sevgi	Diktiği ağacın, bitkinin bakımına ilişkin sorumluk alır.	Duyuşsal
	Sokak hayvanlarına bakımında görev alır.	Duyuşsal
	Geleneklere uyarak yaşlıları ziyaret eder.	Psikomotor
	Sevginin önemini arkadaşlarıyla paylaşır.	Duyuşsal

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrası elde edilen verilerin analiziyle elde edilen değerlere ilişkin kazanım cümlelerinin duyuşsal alan ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Shephard (2008) duyuşsal alanın değer, tutum ve inançlara yönelik boyutları içerdiğini belirtmiştir. Krathwohl'e (1964) göre bireyin değerleri duyuşsal olarak içselleştirmesi çevresine de uyumunu kolaylaştırır. Dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin kazanımları duyuşsal alana uygun olarak belirlenmiştir.

Analiz aşamasında içeriklerin tasarlanması için öğretmenlere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin öğretiminin etkililiğini artırmak için tasarlanacak öğretim tasarımında içerik nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır;

"Doğal sayılar, sevgi ve dostluk konulu videolar ve merhamet konulu film ile değerin insanlar arasında yaşanması için."(Öğrt1)

"Dostluk merhamet ve sevgi ile ilgili hikâyeler seçilebilir. Sokak hayvanları ele alınabilir. Bu değerlerin her biri konu başlıkları olur."(Öğrt3)

"Konusu empati olurdu. Resim sunardım. Kedi-köpek besleme teması, sınıf ortamında örnek olay verirdim. Sınıf dışarısında bir yardım kuruluşu ile birlikte bir yere gidilebilir. Dernek vs." (Öğrt4)

Öğretmenlerin ifadeleri analiz edildiğinde dostluk, merhamet ve sevgi değerlere ilişkin içerik oluşturulmuştur. İçerikte yer alan hikâye metni yapay zekâ ChatGPT tarafından oluşturulmuş ve araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Değerlere ilişkin içerikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Değerlere ilişkin içerikler ve özellikleri

Değerler	*İçerikler*	*Özellikler*
Dostluk	Yapay zekâ ChatGPT tarafından yazılan "Mahallenin Kahramanları" isimli hikâye metni	Yerel olması, internet ortamında var olması, Metin çıktısı olarak dağıtılabilmesi
Merhamet	Yapay zekâ ChatGPT tarafından yazılan "Üç Arkadaş ve Bir Kuş" isimli hikâye metni	Yerel olması, internet ortamında var olması, Metin çıktısı olarak dağıtılabilmesi
Sevgi	Yapay zekâ ChatGPT tarafından yazılan "Mahallenin Sevgi Elçileri" isimli hikâye metni	Yerel olması, internet ortamında var olması, Metin çıktısı olarak dağıtılabilmesi
Tüm Değerler	EBA: Değerler Ağacı	İnteraktif oyun şeklinde ve hızlı dönüt verilmesini sağlıyor. Akıllı tahta ve tabletten yapılabiliyor.
	EBA: Bit ve İnternet Kullanımı	İnteraktif oyun şeklinde ve hızlı dönüt verilmesini sağlıyor. Akıllı tahta ve tabletten yapılabiliyor.
Sevgi	EBA: Bulmaca - Doğa Sevgisi	İnteraktif oyun şeklinde ve hızlı dönüt verilmesini sağlıyor. Akıllı tahta ve tabletten yapılabiliyor.
Sevgi ve Merhamet	EBA: Atatürk'ün Doğa Sevgisi	İnteraktif oyun şeklinde ve hızlı dönüt verilmesini sağlıyor. Akıllı tahta ve tabletten yapılabiliyor.
Sevgi	EBA: Metindeki Kelimelerin Anlamlarını Belirleme - Sevginin Gücü	İnteraktif oyun şeklinde ve hızlı dönüt verilmesini sağlıyor. Akıllı tahta ve tabletten yapılabiliyor. Öğrenciler metne kolayca ulaşılabiliyor.

Tablo 3 incelendiğinde oluşturulan içeriklerin birbirinden bağımsız olduğu ve bu içeriklerin öğretimi sırasında esnekliğin kullanılabileceği belirlenmiştir. İçeriklerin düzenlenmesinde modüler içerik düzenleme yaklaşımından faydalanılmıştır. Kullanılacak dijital içerikler için Eğitim Bilişim Ağı(EBA)'ndan yararlanılmıştır. Dijital içerikler için herhangi bir maliyet oluşmamıştır.

Tasarım aşamasında öğrenme ve öğretme sürecinin tasarlanması için öğretmenlere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin öğretiminin etkililiğini artırmak için tasarlanacak öğretim tasarımında öğrenme ve öğretme süreci nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır;

> *İşbirlikli öğrenme birbirleri arasındaki sevgi ve dostluk bağını artırarak değeri kazandırırım. (Öğrt1).*
>
> *Proje tabanlı öğrenme ile geziler düzenleriz. (Öğrt2).*
>
> *Genellikle hikâyeyi canlandırma olabilir. Hikayedeki metin inceleme karakterlerle empati kurma sağlanabilir. (Öğrt3)*
>
> *Sunuş yoluyla. (Öğrt4)*

Öğretmen cevaplarına göre dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine ilişkin öğrenme ve öğretme yaşantıları tasarlanmıştır. Değerler eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler; değer aktarımı-telkin, gözlem, tartışma, soru-cevap, örnek olay, drama, gezi ve gözlem, görsel ve film yorumlama, altı şapkalı düşünme, istasyon tekniği ve işbirlikli öğrenme yöntemi

tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğidir. Öğretmen gerektiğinde okul dışı etkinliklere yer verebilir.

Alternatif yöntem ve teknikler öğrencilerin ön bilgilerine göre şekillenecektir. Seçilen bu yöntemler ile öğrencinin aktif öğrenmesine fırsat sağlanmıştır. Öğrencinin sürecin sorumluluğunu taşıması, karar alması ve öz düzenleme yapması sağlanır (Açıkgöz, 2008). Yöntem ve tekniklerin kullanılmasında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmış ve tartışma grupları tekniğine yer verilmiştir. Bireysel farklılıklara duyarlılık bu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur.

Tasarım aşamasında ölçme ve değerlendirmenin tasarlanması için öğretmenlere yöneltilen "Değerler kulübü çalışmalarında dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinin öğretiminin etkililiğini artırmak için tasarlanacak öğretim tasarımında ölçme ve değerlendirme nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır;

Kontrol listesi kullanabiliriz. Davranışlar gözlemlenebilir.(Öğrt3).

Anket kullanırım.(Öğrt4)

Öğretmenler açısından dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine ilişkin ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarı, gözlem formu, kontrol formu, akran ve öz değerlendirme formları, öğrenme günlüğü ve hikâye haritası kullanılabilir. Öğrencinin duyuşsal alanın farklı basamaklarına uluşabilme düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme araçları hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenci ürünleri için ürün dosyası süreci değerlendirme için yardımcı olacaktır (MEB, 2024c). Burada belirlenen ölçme araçları değerler eğitiminde alternatif ölçme araçları olarak kullanılabilecektir.

Geliştirme Aşaması

Tasarlama aşamasından sonra geliştirme aşamasıyla hedef, içerik, öğrenme ve öğretme yaşantıları ve ölçme değerlendirme ögeleri geliştirilmiştir. Haftada 2 ders saati olarak planlanan değerler eğitimi için toplam üç haftalık planlama yapılmıştır. Yazılı metin ve ölçme araçlarının öğrenci ya da grup sayısınca çoğaltılmasında;

- 5 hikâye metni,
- 5 ölçme aracı,
- 20 gözlem formu,
- 5 ölçme aracının değerlendirilmesini sağlayacak dereceli puanlama anahtarı her hafta için geliştirilmiştir.

Böylece her hafta için 35 A4 kağıdı kullanılmıştır. Üç hafta için 35x3=105 A4 kağıdı kullanılmıştır. Kullanılan A4 kağıdının maliyeti 30.00 TL'dir.

105 fotokopi maliyeti kağıt başı 1.00 TL'dir. Toplam fotokopi makinesinin oluşturduğu maliyet 105x1.00=105.00 TL'dir. Kağıt ve fotokopinin maliyeti toplam 105.00+30.00=135.00 TL'dir. Üç haftada öğretmene 3x2=6 ders saati ücret ödenmiştir. Oluşan maliyet değerlendirildiğinde kabul edilebilir bir maliyet olduğu görülmüştür.

Sınıf ortamında gerçekleştirilen değerler eğitimi dersi üç hafta sınıf içerisinde gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Öğretmenin görevleri, performans hedefleri olan kazanımlar ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Etkinlikler gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen tasarımın pilot uygulaması değereler kulübü öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında içerik ve materyal ve ölçme araçlarında düzeltmeler yapılmıştır. Kullanılacak videolar EBA'dan önceden izlenmiş ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu, öğretim hedefleri ile bağlamı kontrol edilmiştir. Planlarda

yer alan hikâyeler kontrol edilmiş ve değer ile ilişkisine bakılmıştır. Hikâyenin yerel seviyeye uygun olması ve öğrencilerin anlayacağı bir dilde yazılmış olmasına önem verildi. Planlarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretimsel amaçlara uygun olması sağlandı. Zaman yönetimi için etkinliklere ayrılan zamanlar planlarda belirtilmiştir. Hazırlanan planlar uygulamayı gerçekleştirilecek öğretmen ve tasarımcı tarafından birlikte incelenmiştir. Öğretmen öğretim tasarımının amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama için öğretmenin hazır hale gelmesi sağlanmıştır. Öğretmenin ihtiyaç duyacağı öğretim ortamı, içerik, materyal ve ölçme araçları uygulamadan önce hazırlanmış ve öğretmene gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin uygulamaya hazır hale getirilmesinde öğretmene verilen planlar önemli bir kılavuz görevi görmektedir. Uygulamada hedeflenen kazanımlar, ilgili içerikler, kullanılacak yöntem ve teknikler ve ölçme araçları her hafta için uygulama öncesinde öğretmen ve tasarımcı tarafından tekrardan gözden geçirildi.

Buraya kadar olan süreçte ve ileriki aşamalarda yer alan süreçte gerçekleştirilen düzetme işlemlerinde modelin biçimlendirici değerlendirme işlevi etkili olmuştur (Peterson, 2003). Geliştirilen etkinliklerde empati kurma, işbirliği, görev dağılımı yapma ve sorumluluk alma becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştiriye açık bir ortamda akran ve öz değerlendirme yapmaları hedeflenmiştir. İşbirlikli ortamın olması için öğrenci grupları oluşturulması, grup içerisinde görev dağılımlarının yapılması, dönütlerle gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır.

Uygulama Aşaması

Uygulama aşaması üç hafta sürmüş ve ilk haftası planlanan sürede öğretmen tarafından tamamlanmıştır. İlk hafta hedeflenen kazanımlar iki tanedir. Bu kazanımlar; "Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaya istekli olur." ve "Dostluğun önemini arkadaşlarıyla paylaşır." olarak sıralanmıştır. Sınıf, eğitim için yeterli ışık alan, havalandırması için dört penceresi olan, uygun nem ve sıcaklık değerlerine sahip bir ortama sahiptir. Diğer haftalarda da aynı sınıf kullanılmıştır. Velilerden veli izin belgeleri alınmıştır. Veli izin belgeleri kapalı bir dolapta öğretmen tarafından muhafaza edilmiştir. Alınan veli izin belgeleri üç haftalık uygulama içindir. Velilerden gelen veli izin belgeleri ile öğrencilerin tamamı uygulamaya katılmada gönüllü olmuşlardır. Öğrencilere gerçekleştirilecek uygulama ile ilgili ders öncesinde öğretmen tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıfın mevcudu 19'dur. İki öğrenci derse devamsızlık yaptığı için katılan öğrenci sayısı 17'dir. Öğrenciler 3 ila 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Gruplar oluştururken öğretmen önceki derslerinden sınıfı tanıdığı için grupların cinsiyet ve akademik düzey yönünden heterojen olmasına dikkat etmiştir. Ayrıca öğrencilerinden grupların oluşturulmasında görüş bildirmeleri istenilmiş ve görüşleri değerlendirilmiştir. Değerler eğitimi verilen dersliğin alanı 43.56 m2'dir. Her bir grup için sıralar ders öncesinde öğretmen tarafından düzenlenmiş ve gruplar arasında yeterince mesafe konulmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğretmenin sınıf içerisinde rahat hareket etmesi ve gözlem yapması sağlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin metni okumaları ve grup içi tartışmalarda diğer grupları rahatsız etmemeleri gerektiği belirtilmiştir. Derste ilk olarak öğretmen tarafından değer telkini tekniğiyle öğrencilere dostluk değeri "kişinin diğerini iradi, bilinçli ve çıkarsız sevmesi ve onun tarafından sevilmesini taşıyan bir anlamdır" olarak verirmiştir. Öğrencilerden dostluk değeri ile ilgili beyin fırtınası yapmaları istenilmiştir. Beyin fırtınası tekniği uygulaması öğrencilere anlatılmıştır. "Dostluk kavramı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?" sorusuyla beyin fırtınası tekniği uygulanmış ve cevaplar alınmıştır. Böylece "dostluk" değeri ile ilgili kavram yanılgıları ve bireysel farklılıklar azaltılmıştır. EBA platformundan "EBA: Değerler Ağacı" etkinliği yapılmıştır.

EBA'dan yaptırılan etkinlik sonrasında "Mahallenin Kahramanları" isimli hikâye metni dağıtılmıştır. Hikâye metninin ve ölçme araçlarının çoğaltılmasında yerel imkânlardan

faydalanılmıştır. Hikâye öğrenciler tarafından içlerinden okunmuştur. Hikâyenin içlerinden okunmasından sonra akıllı tahtada sesli okuma programı olmadığından sınıftan seçilen bir öğrenci tarafından metin herkesin duyabileceği bir şekilde sesli şekilde okunmuştur. Bu kısma kadar olan kısımda 40 dakika süre geçmiş ve birinci ders sona ermiştir. İkinci derse geçmeden önce 15 dakika teneffüs yapılmıştır. İkinci derste metnin analizini sağlayacak 10 açık uçlu soru bulunan kâğıtlar gruplara dağıtılmıştır. Sorular bilişsel alanın her düzeyinde olacak şekilde hazırlanmıştır. Grup içerisinden seçilen okuyucu tarafından metin gruba tekrar okunduktan sonra her grubun içlerinden bir yazman seçmeleri gerektiği belirtilmiştir. Gruplar içlerinden bir yazman seçmişlerdir. Bu süreçte bazı gruplarlar okuyucu ve yazman seçmede kararsız kalmışlar ve öğretmenler bu sorunu çözmek için gruplara yardımcı olmuştur. Öğrenciler grup içerisinde iletişim halinde olmuşlardır. Bu durumda öğretmenin yaptığı yönlendirmeler etkili olmuştur. Gruplardaki öğrenciler soruları birlikte cevaplamışlar ve cevaplar yazmanlar tarafından kâğıda yazılmıştır. Bu süreç içerisinde öğretmen gözlem formunu her öğrenci için doldurmuştur. Grupların boş bıraktığı soru olmadığı ve her sorunun cevabı için grupların en az bir cümle yazdıkları gözlenmiştir. Sorular gruplar tarafından cevaplandıktan sonra her grubun bir sözcü seçmesi istenilmiştir. Sözcüler ilk önce birinci soruya verdikleri cevabı sınıfa okumuşlardır. Birinci soru hakkında cevaplar okunduktan sonra sırasıyla diğer soruların cevapları sözcüler tarafından okunmuştur. Ayrıca sözcülerin söz hakkı almasında gönüllü olanlara öncelik verilmiştir. Grupların birbirlerine soru sormalarına bu süreçte yer verilmiştir. Soruların cevapları dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Kulüp çalışmalarında not söz konusu olmadığı için öğrencilerle paylaşılmamıştır. Sonrasında "EBA: Bit ve İnternet Kullanımı" etkinliği akıllı tahtadan öğrencilerle yapılıştır. Uygulamanın sonucunda tüm öğrencilerde hedeflenen kazanımlara ulaşılmıştır. Öğrencilere bir sonraki hafta merhamet değeri konusu ele alınacağı belirtilmiştir.

Uygulama sürecinin birinci aşamasından sonra ikinci hafta da belirtilen sürede öğretmen tarafından tamamlanmıştır. İkinci hafta hedeflenen kazanımlar üç tanedir. Bu kazanımlar "Hayvanları korumaya istekli olur.", "Yardım kampanyalına arkadaşlarını teşvik eder." ve "Merhametin önemini arkadaşlarıyla paylaşır." olarak sıralanmıştır. Öğrencilere ders öncesinde gerçekleştirilecek uygulama hakkında öğretmenleri tarafından bilgilendirme yapılmıştır Uygulamanın yapıldığı sınıfın mevcudu 19'dur. Bir öğrenci derse devamsızlık yaptığı için katılan öğrenci sayısı 18'dir. Öğrenciler 3 ila 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken öğretmen ilk hafta kullandığı dereceli puanlama anahtarıyla elde ettiği puanlara dikkat etmiştir. Böylece, öğretmen grupların cinsiyet ve akademik düzey yönünden heterojen olmasının yanında değerler eğitimi düzeyi yönünden de heterojen olmasını sağlamıştır. Değerler eğitimi verilen sınıf ilk hafta kullanılan sınıf olduğundan oluşturulan gruplar ortama alışkındır. Bu alışkanlıkla gruplar daha kolay oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasında öğrenci tutumları ilk haftaya göre daha olumludur. Derste ilk olarak öğretmen tarafından değer telkini tekniğiyle öğrencilere merhamet değeri "Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma" olarak verirmiştir. Öğrencilerden merhamet değeri ile ilgili beyin fırtınası yapmaları istenilmiştir. "Merhamet kavramı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?" sorusuyla beyin fırtınası tekniği uygulanmış ve cevaplar alınmıştır. Böylece "merhamet" değeri ile ilgili kavram yanılgıları ve bireysel farklılıklar azaltılmıştır. Merhamet değeri ile ilgili "Üç Arkadaş ve Bir Kuş" isimli hikâye metni her gruba dağıtılmıştır. Hikâye metninin ve ölçme araçlarının çoğaltılmasında yerel imkânlardan faydalanılmıştır. Hikâye öğrenciler tarafından içlerinden okunmuştur. Hikâyenin öğrenciler tarafından içlerinden okunmasından sonra sınıftan seçilen bir öğrenci tarafından metin herkesin duyabileceği bir şekilde okunmuştur. Bu kısma kadar olan kısımda 40 dakika süre geçmiş ve birinci ders sona ermiştir. İkinci derse geçmeden önce 15 dakika teneffüs yapılmıştır.

İkinci derste metnin analizini sağlayacak altı açık uçlu soru bulunan kâğıtlar gruplara dağıtılmıştır. Sorular bilişsel alanın her düzeyinde olacak şekilde hazırlanmıştır. İki yedek soru bulunmakta ancak bu süreçte yedek soruların kullanımına ihtiyaç duyulmamıştır. Her grubun içlerinden bir yazman seçmeleri gerektiği belirtilmiş ve öğrenciler gruplarında bir yazman belirlemişlerdir. Yazman ve cevapların sunumunu yapacak sözcüler ilk haftaya göre gruplar tarafından daha kolay seçilmiştir. Bazı gruplarda yazman ve sözcü olmada gönüllü sayısının oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Gruplar kendi içlerinden gönüllü olanlardan birer yazman ve sözcü seçmişlerdir. Gruplardaki öğrenciler soruları birlikte cevaplamışlar ve cevaplar yazmanlar tarafından kâğıda yazılmıştır. Bu süreç içerisinde öğretmen gözlem formunu her öğrenci için doldurmuştur. Gözlemlerde grup içi etkileşimin uygulamanın amacını destekleyecek şekilde var olduğu belirlenmiştir. Grupların boş soru bırakmadıkları gözlenmiştir. Sorular cevaplandıktan sonra birinci sorunun cevabı grup sözcülerinden sırasıyla alınmıştır. Benzer şekilde diğer soruların cevapları da gönüllü gruplardan öncelikli olmak üzere alınmıştır. Grupların birbirlerine soru sormalarına bu süreçte yer verilmiştir. Açık uçlu soruların cevapları dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Planda yer alan 15 dakikada "EBA: Atatürk'ün Doğa Sevgisi" etkinliği öğrenciler ile yapılmıştır. Ders öğretmenin temennileriyle sonlanmıştır. Uygulamanın sonucunda tüm öğrencilerde hedeflenen kazanımlara ulaşılmıştır.

Kulüp çalışmalarında not söz konusu olmadığı için öğrencilerle paylaşılmamıştır. Bu notlar ve gözlem formları bir sonraki haftada öğrencilerin hazırbulunuşluklarını otaya koymak için kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen öğrenci puanları bir sonraki derste oluşturulacak grupların oluşturulmasında ikinci haftadaki gibi öğretmene kolaylık sağlamıştır. Öğrencilere bir sonraki hafta sevgi değeri konusu ele alınacağı belirtilmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında sevgi değeri belirtilen sürede öğretmen tarafından tamamlanmıştır. Bu derste öğrencilerde kazandırılmak istenilen hedefler dört tanedir. Bu hedefler; "Diktiği ağacın, bitkinin bakımına ilişkin sorumluk alır.", "Sokak hayvanlarının bakımında görev alır.", "Yaşlıları ziyaret eder." ve "Sevginin önemini arkadaşlarıyla paylaşır." olarak sıralanmıştır. Öğrencilere ders öncesinde gerçekleştirilecek uygulama hakkında öğretmenleri tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Bir öğrenci derse devamsızlık yaptığı için katılan öğrenci sayısı 18'dir. Öğrenciler 3 ila 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken öğretmen önceki hafta kullandığı dereceli puanlama anahtarıyla elde ettiği puanlara dikkat etmiştir. Böylece, öğretmen grupların cinsiyet ve akademik düzey yönünden heterojen olmasının yanında değerler eğitimi düzeyi yönünden de heterojen olmasını sağlamıştır. Değerler eğitimi verilen sınıf ilk hafta kullanılan sınıftır. Oluşturulan gruplar ortama alışkındır. Bu sebeple gruplar daha kolay oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasında öğrenci tutumları önceki haftalara göre daha olumludur ve öğrenciler uygulamanın seyrinin nasıl gelişeceğinden haberdardırlar. Üçüncü haftada önceki haftalardan farklı olarak yazman ve sözcüler metin dağıtılmadan gruplar tarafından belirlenmiştir. Sebebin öğrencilerin yapacakları etkinlikten haberdar olmalarıydı. Derste ilk olarak öğretmen tarafından önceki haftalarda da kullanılan değer telkini tekniğiyle öğrencilere sevgi değeri "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" olarak verirmiştir. Öğrencilerden sevgi değeri ile ilgili beyin fırtınası yapmaları istenilmiştir. "Sevgi kavramı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?" sorusuyla beyin fırtınası tekniği uygulanmış ve cevaplar alınmıştır. Öğrenciler süreçte birbirlerinden farklı cevap vermişlerdir. Böylece "sevgi" değeri ile ilgili kavram yanılgıları ve bireysel farklılıklar azaltılmıştır. Her gruba "Mahallenin Sevgi Elçileri" isimli hikâye metni dağıtılmıştır. Hikâye metninin ve ölçme araçlarının çoğaltılmasında önceki haftalara benzer imkânlardan faydalanılmıştır. Hikâye öğrenciler tarafından içlerinden okunmuştur. Hikâyenin öğrenciler tarafından içlerinden okunmasından sonra sınıftan seçilen bir öğrenci tarafından metin herkesin duyabileceği bir şekilde

okunmuştur. Bu kısma kadar olan kısımda 40 dakika süre geçmiş ve birinci ders sona ermiştir. İkinci derse geçmeden önce 15 dakika teneffüs yapılmıştır.

İkinci derste metnin analizini sağlayacak 10 açık uçlu soru bulunan kâğıtlar gruplara dağıtılmıştır. Sorular bilişsel alanın her düzeyinde olacak şekilde hazırlanmıştır. İki adet de yedek soru bulunmakta ancak bu süreçte yedek soruların kullanımına ihtiyaç duyulmamıştır. Grup içerisinden seçilen okuyucu tarafından metin gruba tekrar okunduktan sonra her grubun içlerinden bir yazman seçmeleri gerektiği belirtilmiştir. Gruplar içlerinden bir yazman seçmişlerdir. Gruplardaki öğrenciler soruları birlikte cevaplamışlar ve cevaplar yazmanlar tarafından kâğıda yazılmıştır. Bu süreç içerisinde öğretmen gözlem formunu her öğrenci için doldurmuştur. Gözlemlerde grup içi etkileşimin uygulamanın amacını destekleyecek şekilde var olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler soruları kendi aralarında tartışmışlardır. Cevap kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin en az bir cümle yazdıkları ve boş soru bırakmadıkları belirlenmiştir. Sorular cevaplandıktan sonra birinci sorunun cevabı grup sözcülerinden sırasıyla alınmıştır. Benzer şekilde diğer soruların cevapları da gönüllü gruplardan alınmıştır. Grupların birbirlerine soru sormalarına da bu süreçte yer verilmiştir. Öğrenciler sunumu yapan grubun cevaplarında yer alan eksiklikleri ifade etmişlerdir. Her grup kendi cevaplarıyla sunum yapan grubun cevaplarını karşılaştırmıştır. Eleştiriye açık bir ortamın oluşturulması öğretmen tarafından sağlanmıştır. Soruların cevapları dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Uygulamanın sonucunda tüm öğrencilerde hedeflenen kazanımlara ulaşılmıştır. Kulüp çalışmalarında not söz konusu olmadığı için öğrencilerle paylaşılmamıştır. Üçüncü haftada bu sürece kadar olan kısımda ikici derste 25 dakikalık süre sona ermiştir. Planda yer alan 15 dakikada "EBA: Metindeki Kelimelerin Anlamlarını Belirleme - Sevginin Gücü" etkinliği öğrenciler ile yapılmıştır. Ders öğretmenin temennileriyle sonlanmıştır.

Değerlendirilme Aşaması

Üç haftanın sonunda değerler eğitimi planlanan şekilde tamamlanmış ve uygulama aşaması sona ermiştir. Uygulama aşamasından sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek için uygulamada kullanılan dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formu ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Dostluk, merhamet ve sevgi değerleri kazanımlarına tüm öğrencilerde ulaşıldığı belirlenmiştir. Uygulama süreci içerisinde öğrencilerde davranış değişikliğini ortaya koymak için doldurulan gözlem formları incelendiğinde öğrencilerin derslerde birbirleriyle etkileşim halinde olmaları, işbirliği kurmaları, grupların birbirlerinin cevaplarını tartışmaları ve grup içerisinde de grup içi tartışmaların olması etkileşimin üst düzey olmasını sağlamıştır. Oluşan maliyet ve uygulamanın sonucuna dönük yöneticinin görüşü alınmıştır. Uygulama aşamasının maliyetinin ulaşılan amaç karşısında düşük olduğunu yönetici YA "öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine neden olan maliyetin kabul edilebilir" olarak belirtmiştir.

Değerlendirme aşamasında tasarımın etkililiğine ilişkin öğretmenin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak için uygulama yapılan öğrencilerin gönüllü olanlarıyla, uygulamayı yapan öğretmenle ve uygulama yapılan okulun yöneticisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme grup görüşmesi olarak planlanmıştır. Görüşme okul dersleri bittikten sonra 15.30 ile 16.10 saatleri arasında tasarımcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sınıf ortamında 11 öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasının sebebi sürecin kontrol altında tutulması, zamanın etkili kullanılması ve öğrencilerin derinlemesine görüşlerini ortaya çıkartacak sorulara ihtiyaç duyulacağıdır. İsteyen öğrencilerin cevaplarını kâğıda yazdıktan sonra cevaplayabileceği belirtilmiştir. Kâğıtlara yazabilmelerine fırsat verilmesinin nedeni öğrencilerin cevaplarına hazırlık yapabilmelerine fırsat sağlamaktır. Öğrenciler grup

görüşmesinde birbirlerinden etkilendiklerinden sosyal bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmede yer alan öğrenci bilgileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Değerlendirme aşamasında görüşme yapılan öğrenci bilgileri

Katılımcı	*Etiket*	*Özellikler*
Öğrenci 1	ÖğrA	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 2	ÖğrB	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 3	ÖğrC	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 4	ÖğrÇ	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 5	ÖğrD	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 6	ÖğrE	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 7	ÖğrF	Kadın, 6. Sınıf
Öğrenci 8	ÖğrG	Erkek, 6. Sınıf
Öğrenci 9	ÖğrĞ	Erkek, 6. Sınıf
Öğrenci 10	ÖğrH	Erkek, 6. Sınıf
Öğrenci 11	ÖğrI	Erkek, 6. Sınıf

Öğrencilerle yapılan görüşmelerle öğrencilerin dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine yönelik bir algının oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim ortamında arkadaşlarıyla işbirliği yapmaları ve öğretmenlerinin kendilerini yönlendirmeleri memnuniyetle karşılanmıştır. Öğrencilere uygulama aşamasında yapılan etkinliklerle ilişkin görüşleri sorulduğunda verilen cevapların bazıları şunlardır;

> *"Dört arkadaş vardı hepsinin birbirinden farklı özellikleri vardı, hepsi iyilik için savaşıyorlardı." (ÖğrB)*
>
> *"Hepimizin farklı farklı görevleri vardı. Ben H… ile aynı gruptaydım. Biri okuyordu, ben yazıyordum, biri o cümlelerden bir anlam çıkarıyordu". (ÖğrD)*
>
> *"Hepimiz ayrı görevler aldık, her birimiz görevlerimizi yerine getirmek için çalışıyorduk." (ÖğrE)*

Uygulama yapılan sınıfın öğrencileriyle yapılan görüşmede dostluk değerine yönelik yaşantılarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin görev paylaşımı, sorumluluk ve işbirliği gibi becerilere yönelik davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden bazıları şunlardır;

> *"Arkadaşımın ve benim bir ihtiyacımız olduğunda hemen birbirimize yardıma koşuyoruz. Yaptığımız etkinliklerde arkadaşlar arasında yaşanan dostlukları hatırlıyorum. Arkadaşımın suyum bitince hemen su alması davranışı dostluğumuzdur." (ÖğrA)*
>
> *"Bir arkadaşımın bana benimde arkadaşıma bir şey alması dostluğumuzun göstergesidir." (ÖğrB)*
>
> *"Ben düştüğümde i… isimli arkadaşımın yanıma gelip beni teselli etmesi." (ÖğrC)*
>
> *"Benim en iyi arkadaşım E… beni düştüğümde kaldıran ve bütün sırlarımızı bilmemiz ve hiç ayrılmayan arkadaş olmamız." (ÖğrÇ)*
>
> *"Düştüğümüzde beni kaldırması. Benim kötü anımda beni teselli etmesi" (ÖğrD)*
>
> *"Arkadaşım yardıma ihtiyaç duyduğunda ona yardım ederim."(ÖğrE)*
>
> *"Benim …… Türkiye Şampiyonasında hepsi beni teselli etti."(ÖğrF)*

"S… nereye ben oraya ben nereye S… oraya."(ÖğrG)

"Birbirimizi yarı yolda bırakmıyoruz."(ÖğrĞ)

"Kardeşim gibi her ağladığımda ilk o yanıma geldi."(ÖğrH)

Uygulama yapılan sınıfın öğrencileriyle yapılan görüşmede merhamet değerine yönelik yaşantılarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden bazıları şunlardır;

"O parayla kedi ve köpeklere yem ve mama aldım."(ÖğrA)

"Abimle kötü olduğum zaman ona çok seveceği bir şey aldım."(ÖğrB)

"Biz hastaneye gittik ve orada yaşlı bir hasta vardı, ben ona yardım ettim."(ÖğrC)

"Benden bir teyze su istemişti, ben hemen koşup ona su getirdim."(ÖğrÇ)

"Sokaktaki köpeklere su verdik."(ÖğrD)

"Kuş yuvası yaptım."(ÖğrE)

"Bir kap su ve ekmek vermiştim."(ÖğrF)

"Sadaka kutusu hazırladım."(ÖğrG)

"…onu besleyerek onun gözünü iyileştirdim."(ÖğrĞ)

"Bir teyzenin telefonunun ışığı kapandığında ona yardım ettim."(ÖğrH)

Uygulama yapılan sınıfın öğrencileriyle yapılan görüşmede sevgi değerine yönelik yaşantılarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden bazıları şunlardır;

"… abim evden çıktı geldiğinde bana hediye almıştı."(ÖğrC)

"…ve bir sürü dua ve nasihat aldık…"(ÖğrÇ)

"Birbirimize sevgi ile yaklaştık."(ÖğrD)

"Birbirimizle yakın bir bağ kurduk."(ÖğrG)

Uygulamayı yapan öğretmen ÖgrtA ile yapılan görüşmede elde edilen veriler analiz edildiğinde uygulama sonrasında öğrenci davranışlarında değişiklikler olduğu ve kazanımların öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde kazanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden bazıları şunlardır;

Gerçekleştirilen uygulamaya yönelik;

> *"Eskiden kulüp derslerine mutlu bir şekilde giderdik, öğrencilik günlerimde kulüp dersleri çok keyifliydi, değerler eğitimi derslerinde de öğrencilerin mutlu olduğunu gördüm." görüşlerini* dile getirmiştir.

Dostluk değeri için;

> *"Öğrencilerin dostluk, merhamet ve sevgi değerlerinde olumlu düzeyde bir kazanım olmuştur."*
>
> *"Öğrencilerin kulüp dışı derslerde arkadaşlarıyla dostlukları davranışlarına yansımıştır. Okula gelmeyen arkadaşlarını sormaktalar ve gelememe nedenlerini merak etmektedirler."*

Merhamet ve sevgi değerleri için;

"Öğrenciler hayvanlara daha çok yiyecek vermekteler, onları kucaklarına alıp sevmektedirler"

"Sokak hayvanlarına karşı sevgilerini göstermektedirler."

Değerlendirme aşamasında cevap aranan üç soru tasarımın başarısına ilişkin değerlere ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından edinildiğini, öğrenci becerilerinde olumlu ilerleme gözlemlendiği ve görüşmelerle elde edilen verilerin bu durumları desteklediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim tasarımı ile öğrencilerin dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine yönelik bir algının oluşturulduğu belirlenmiştir. Belirlenen değerlerin öğrenciler tarafından kazanıldığı ve böylece tasarımın amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler grup görüşmesinde birbirlerinden etkilenerek sosyal bir ortam oluşturulmuş ve öğrenme ortamında öğrenciler keyif almışlardır. Böylece ADDIE modeli öğrenmede memnuniyeti artırmaktadır. Kara (2022), ADDIE modeli ile yaptığı tasarımın 5. sınıflarda sosyal katılım becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Arkün (2007) tarafından yapılan çalışmada ADDIE modeliyle öğrenme ortamının eğlenceli bir hale geldiği belirtilmiştir. Benzer olarak Çiftcibaşı (2023) tarafından yapılan öğretim tasarımında üniversite öğrencilerinin öğretim etkinliklerinden memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar farklı ders ve sınıf düzeylerinde olsa da ADDIE modeliyle hazırlanan öğretim tasarımlarının öğrenci memnuniyetini artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. ADDIE modeli ile değerler eğitimine yönelik öğretim tasarımının bu çalışmayla ilk kez gerçekleştirilmiş olması çalışmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim ortamında arkadaşlarıyla işbirliği yapmaları ve öğretmenlerinin kendilerini yönlendirmeleri memnuniyetle karşılanmıştır. Uygun ve Karabulut Günhan (2025) araştırmasında öğrencilerde işbirliğinin katılımı artırdığını belirtmiştir. Arkün (2007) tarafından gerçekleştirilen öğretim tasarımında 4. Sınıf öğrencilerin işbirlikli öğrenme sağladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Farklı sınıf düzeylerinde ADDIE modeliyle gerçekleştirilen öğretim tasarımının öğrencilerde işbirlikli öğrenmeyi geliştirdiği görülmektedir.

Değerlendirme aşamasına öğretmen, öğrenci ve yöneticinin katılmasıyla elde edilen bulgular çalışma sonuçlarındaki tutarlılığı ortaya koymaktadır. Öğretmen, öğrenciler ve yönetici ile yapılan görüşmeler öğrencilerde dostluk, merhamet ve sevgi değerlerine yönelik davranış değişikliği oluştuğu ve kazanımların öğrenciler tarafından kazanıldığı sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmacılara öneriler; ADDIE modeli kullanılarak öğretim tasarımı farklı çalışma grupları için oluşturulabilir. Değerler eğitiminde öğretim tasarımı farklı yaklaşımlarla tekrarlanabilir. Diğer kulüp etkinlikleri için öğretim tasarımları yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler; yönetici ve öğretmenlere değerler eğitimine yönelik öğretim tasarımı konulu hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlere öneriler; değerler eğitimini farklı öğretim tasarımlarıyla uygulayabilirler ve buna ilişkin kendilerini geliştirmeye yönelik eğitimler alabilirler.

Kaynaklar

Açıkgöz, K., (2008). *Aktif Öğrenme*. Biliş.

Altunbay, M., (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies, 7*(4), 747-760.

Arkün, S., (2007). *ADDIE tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Branch, R. M., (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı.* Eğitim Yayınevi.

Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z., (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies-International Periodicals for Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), pp.427-440.

Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Çiftcibaşı, Z., (2023). *Üniversite öğrencilerine yönelik akademik kütüphane eğitiminin addıe öğretim tasarım modeli ile geliştirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Evci, N. (2021). Yayın kritiği: Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5*(1), 248-255

Fernández Espinosa, V., ve López González, J. (2023). Virtues and values education in schools: a study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values, 45*(1), 69–85.

Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakir, R., ve Göktaş, Y. (2014). Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *Ilkogretim Online, 13*(2), 694-709.

Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asian Journal of Instruction, 3*(1), 78-91.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4-10.

İbret, B. Ü., Demirbaş, İ., ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(1), 258-280.

Kara, T., (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDİE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora Tezi, T.C. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

Koç, C. (2023). *Değer eğitimine ilişkin temel kavramlar.* Canan Koç (Ed.), Karakter ve Değer Eğitimi: Güncel Yaklaşımlar. Pegem.

Kratwohl, D. R., Bloom, B. S., ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain.* David McKay Company.

Livingstone, S., (2014) Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *London School of Economics and Political Science, 39*(3), 283–303.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni.* MEB Yayınları.

MEB (2024b). *Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf

MEB, (2024c). *Öğretim programları okuryazarları öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle (5. Modül).* MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim: https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-5-yayin-2.pdf.

Merchant, G., (2006). Identity, social networks and online communication. *E-Learning and Digital Media 3*(2), 235–244

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* MEB Yayınları.

Mutlu, A. (2021) An activity based on an inquiry-driven creative drama: “stray animals need some shade, Science Activities, 58(1), 1-12.

Özdemir, E., & Uyangör, S. M. (2011). Matematik eğitimi için bir öğretim tasarımı modeli. *Education Sciences, 6*(2), 1786-1796.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12*(3), 227-241.

Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 87–98.

Şimşek, A. (2021). *Öğretim tasarımı.* Nobel.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas, 7*(1), 245-254. https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521

Uygun, K., ve Karabulut Günhan, Ş., (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılım becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi(BAEBD) , 16*(1), 1194 - 1214. doi.org/10.51460/baebd.1551651

Uzun, M., ve Köse, A., (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Yalar, T., ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(38), 79-98.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi. Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2021). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Şeçkin.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi

Murat GÖKALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
mgokalp@agri.edu.tr
0000-0003-4928-6954

Sümeyye BULUT
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
smy.y.bulutm@gmail.com

Öğretim programına bağlılık, eğitim sürecinin planlandığı biçimde ilerlemesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için önemlidir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyi, programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının, karşılaştıkları güçlüklerin ve uygulama süreçlerine ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi, eğitim sisteminin gelişimine katkılar sunmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem türlerinden eş zamanlı üçgenleme deseninde yürütülmüştür. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ağrı ili ve ilçelerinde görev yapan 304 sınıf öğretmeninden nicel veriler "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel bulgular, sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bağlılık düzeyleri yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Nitel bulgular ise bazı öğretmenlerin programa tamamen bağlı kaldığını, bazılarının ise çeşitli uyarlamalar yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, program güncellemelerini (sadeleştirme, değerler eğitimi, beceri odaklılık) olumlu karşılamakta; ancak zaman yetersizliği, iş yükü ve rehberlik eksikliği gibi zorluklar yaşama dıklarını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenler, öğretim programını mesleki gelişimlerinde yol gösterici ve güvenilir bir kaynak olarak görmekte, derslerde öğrenci ihtiyaçlarına uyarlama, materyal kullanımı ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi yaklaşımlar benimsemektedirler. Bulgular doğrultusunda program geliştirme ve uygulama süreçlerinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, sürekli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin materyal ve teknolojik kaynaklarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programına Bağlılık, Öğretim Programı, Eğitim, Program

Examination of Classroom Teachers' Commitment to the Curriculum

Abstract

Commitment to the curriculum is important for the educational process to proceed as planned and to achieve the intended outcomes. The level of teachers' commitment to the curriculum affects the effectiveness and applicability of the program. Therefore, examining teachers' attitudes towards the curriculum, the difficulties they face, and their approaches to implementation processes contributes to the development of the education system. This study aims to determine the level of classroom teachers' commitment to the curriculum and to examine their views on factors affecting their commitment. The research was conducted using a concurrent triangulation mixed-method design. Quantitative data were collected from 304 classroom teachers working in Ağrı province and its districts during the spring semester of the 2024-2025 academic year, using the "Commitment to Curriculum Scale." Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 26 teachers selected by maximum variation sampling. Quantitative findings indicate that classroom teachers have a high level of

commitment to the curriculum. Commitment levels did not significantly differ according to age, seniority, and gender variables. Qualitative findings revealed that some teachers fully adhered to the curriculum, while others made various adaptations. Teachers positively received curriculum updates (simplification, values education, skill-focus); however, they reported challenges such as lack of time, workload, and insufficient guidance. As a result, teachers view the curriculum as a guiding and reliable source for their professional development and adopt approaches such as adapting lessons to student needs, using materials, and relating content to daily life. Based on the findings, it is recommended that teachers' opinions be considered in curriculum development and implementation processes, continuous in-service training be organized, and teachers be supported with materials and technological resources.

Keywords: Commitment to Curriculum, Curriculum, Education, Program

Giriş

Eğitim, bir bireyin ve toplumun ne kadar geliştiğini gösteren önemli bir etkendir. Bir ülke ne kadar gelişmişse, eğitim faaliyetlerinin yanında sağlık, ekonomi, sanat ve kültür alanındaki çalışmaları da o kadar ön plana çıkar. Demirel (2018) eğitimi, "bireyin yaşantısı ile kasıtlı kültürlenme yoluyla istendik davranış değişikliği" olarak tanımlanmaktadır. Gül (2012) ise eğitimi, insanın gereksinimlerini karşılamak için başvurduğu bir araç olarak tanımlamaktadır. Eğitim, insanın kendini tanıması, sorunları çözmesi ve başkalarıyla iletişim kurması için kullandığı bir araçtır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerin yaşam becerilerine sahip olması için başvurdukları temel ve önemli araç eğitim programları ve öğretim programlarıdır (Senemoğlu, 1997). Ders programlarını sınıfta uygulayacak olan öğretmenlerin, programın içeriğini iyi bilmeleri ve nasıl uygulayacaklarını anlamaları gerekir. Bu yüzden öğretmenlerin ders programına bağlı kalmaları önemlidir (Çelik ve Burakgazi, 2021).

Öğretim programları, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Bu programların eğitim üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma yapılmış ve eğitim alanındaki çalışmalar bugün de devam ediyor. Günümüzdeki yeniliklere ve gelişmelere göre öğretim programlarının ihtiyaçları değişiyor ve bu programlar sürekli olarak gelişiyor. (Keskin ve Korkmaz, 2021). Tanaş (2023) ise eğitim programının başarıya ulaşması için öğretim programının başarılı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Özellikle erken çocukluk ve anaokulu döneminde, programların başarılı olması, onların planlandığı gibi uygulanmasına bağlıdır (Davis, 2014). Mellard ve Johnson (2008). Öğretmenlerin ve diğer uygulayıcıların programları geliştiricilerin istediği gibi uygulamalarının, programın başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretim programları, toplumların kalkınmasında, nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Erden (1998), eğitim-öğretim süreçlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi için önceden hazırlanmış bir programa ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Planlanan öğretim programları ile uygulanan öğretim programları arasında benzerlikler olduğu düşünülse de aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Bu durumda, program ögeleri uygulanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmek önemlidir. Programa bağlılığın öneminin artması, bu konudaki çalışmaları da etkilemektedir (Marsh ve Willis, 2007).

Öğretim programına ne kadar uyulduğunu anlamak için yapılan incelemelerin birçok nedeni vardır. Bunlardan biri, öğretmenlerin programı sınıfta uygularken karşılaştığı zorlukları ortaya koymaktır (Fullan ve Pomfret, 1997). Ayrıca, programda hedeflenenle sınıfta gerçekten

yapılan şeyler arasında fark olup olmadığını görmek (Mowbroy vd., 2003), programın neden başarılı ya da başarısız olduğunu anlamak (Fullan ve Pomfret, 1997) ve programda yapılan değişikliklerin öğrenciye etkisini değerlendirmek (Scheirer ve Rezmovic, 1983) de bu çalışmaların neden önemli olduğunu gösterir.

Toplumun ihtiyaçlarına için geliştirilen öğretim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, programlar uzman kişilerce iyi uygulanmazsa, istenen sonuçlar alınamaz (Özdemir, 2008). Bu yüzden, eğitimde kaliteyi artırmak için öğretim programı ile öğretmenin bilgi birikimi arasındaki ilişkiye bakmamız gerekir (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretim programı ile öğretmen niteliği arasındaki ilişki incelendiğinde, program okuryazarlığı ve programa bağlılık gibi farklı kavramlar ortaya çıkmaktadır. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programları anlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde edindiği bilgi ve becerilere sahip olmalarıdır (Akyıldız, 2020). Öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki eksiklikleri, hizmet içi eğitimler veya illerde düzenlenecek seminerler, konferanslar gibi çeşitli etkinliklerle giderilebilir (Haney vd., 2002).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama araçları, verilerin analizi ile geçerlik, güvenirlik ve etiğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği bu araştırmanın modeli karma yöntem olarak belirlenmiştir. Bir araştırmada karma yöntem hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplandığı araştırma modelidir. Veriler farklı zamanlarda da toplanabilir aynı zaman diliminde de toplanabilir. (Creswell 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı, çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nicel veriler aracılığıyla belirlenmiş, ardından bu bulgular öğretmenlerin yazılı olarak verdikleri nitel görüşlerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemektir. Bu araştırma, Ağrı ilinde ve ilçelerinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeye odaklanarak benzer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın önemli yönlerinden biri, nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi yoluyla daha kapsamlı ve derinlemesine bulgulara ulaşmayı hedeflemesidir. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinde öğretim programına bağlılık konusunda farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu farkındalık ile birlikte öğretmenlerin, öğretim programını uygulama sürecinde programın rehberliğinden faydalanmalarının gerekliliğini ve programı dikkate almalarının önemini kavramaları beklenmektedir.

Araştırma Soruları

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2024-2025 akademik yılının bahar döneminde, Ağrı ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 304 sınıf öğretmenine Google Form aracılığıyla ulaşılarak veri toplanmıştır.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin uygulanması süreci devam ederken, araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilerek, öğretim programına bağlılığı etkileyen benzer ve farklı yönlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada toplam 26 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutları doğrultusunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili merkez ilçede görev yapan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 167 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışma kapsamında, öncelikle alan yazın taraması yapılarak 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra öğretmenlerden oluşan bir hakem grubu tarafından değerlendirme yapılmıştır. Uzman değerlendirmesi sonucunda, ölçek maddeleri yarı yarıya olumlu ve olumsuz olacak şekilde düzenlenmiştir. İlk olarak 32 maddeden oluşan ölçek formu çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında madde-toplam korelasyonu incelenmiş ve 0.30'un altında kalan 10 madde ile güvenirliği düşüren 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek, 20 madde ile son halini almıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Sonuçlar, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda madde yük değerlerinin 0.355 ile 0.757 arasında değiştiği belirlenmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.892 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, toplam varyansın %35.815'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, 16'sı olumlu, 4'ü olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi olarak tasarlanan ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçekte her madde için beş farklı yanıt seçeneği bulunmaktadır; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için bu ölçek kullanılmıştır.

Ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel verilerin toplanmıştır. Büyüköztürk vd., (2019)'e göre yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi almayı ve cevabı net olan soruların cevaplarının alınmasını sağlamaktadır. Gürbüz ve Şahin (2018) ise yarı-yapılandırılmış görüşme formunun, tamamen serbest görüşmelere göre belirli sınırları olduğu ancak aynı zamanda esneklik de sunduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Öğretim programına bağlılık ölçeği yoluyla elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?" şeklindeki birinci soruya ait verilerin analizi betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık değeri, basıklık değeri) kullanılarak yapılmıştır. Birinci araştırma sorusuna göre

öğretim programına bağlılık ölçeği analiz sonuçları yorumlanırken geçerli değer aralıkları 1.00-1.79 (kesinlikle katılmıyorum- çok düşük), 1.80-2.59 (katılmıyorum- düşük), 2.60-3.39 (kararsızım- orta), 3.40-4.19 (katılıyorum-yüksek), 4.20-5.00 (kesinlikle katılıyorum- çok yüksek) olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemine göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile bu demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle, değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Bağımlı değişkenin (öğretim programına bağlılık) sürekli ölçüm düzeyinde olması ve bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş ve kıdem) kategorik olması nedeniyle, ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklemler t-testi (cinsiyet değişkeni için) ve ikiden fazla grup içeren karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (yaş ve kıdem değişkenleri için) kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Önce veriler araştırmaya uygun olarak gruplandırılmış sonra verilen cevaplara göre kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra da veriler detaylı incelenmiş, başta belirlenen kod ve temaların dışında yeni kod ve temalara da ulaşılmıştır. Böylece hem araştırma sorularına göre düzenlenmiş bir analiz yapılmış hem de verilerdeki gizli kalmış anlamlar ve düzenlemeler bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada ölçek, geliştirildiği orijinal haliyle kullanılmış, herhangi bir madde çıkarma ya da ekleme işlemi yapılmamıştır. Ölçek maddeleri üzerinde değişiklik yapılmadığı için tekrar bir geçerlik analizi (AFA veya DFA) yapılmamıştır. Ancak, bu araştırmanın kendi örneklemi üzerinden yapılan güvenirlik analizinde elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı 0,845 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin çalışma grubunda da yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, kullanılan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış, alanyazında yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Bundan dolayı, bu çalışmada elde edilen bulguların güvenilir ve geçerli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin doğrulanabilirliği (dış güvenirlik) sağlamak amacıyla, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı şekilde açıklanmış, elde edilen bulgular objektif şekilde yazılmıştır. İç geçerliliği artırmak için, katılımcılara görüşme dökümleri ve analiz sonuçları gösterilerek katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Ayrıca, maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak farklı özelliklere sahip katılımcılardan veri toplanmış ve bulgular detaylı olarak sunularak aktarılabilirliğin (dış geçerlik) güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 1

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde İfadesi	Ortalama	Std. Sapma	N
M1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasına önemserim.	4,64	0,579	304
M2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	4,53	0,703	304
M3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	4,47	0,694	304
M4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	4,48	0,689	304
M5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	4,56	0,677	304
M6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	1,47	0,844	304
M7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	4,43	0,626	304
M8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	1,6	1,07	304
M9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.	4,42	0,63	304
M10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	4,23	0,709	304
M11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	4,46	0,59	304
M12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	1,65	0,981	304
M13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	4,38	0,678	304
M14	Öğrenme–öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.	1,63	1,032	304
M15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	4,51	0,65	304
M16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	4,35	0,715	304
M17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	4,57	0,552	304
M18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	4,52	0,597	304
M19	Sınıf içi etkileşim ve iş birliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	4,47	0,659	304
M20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	4,4	0,697	304
		$\bar{x}$=3,88		

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değerler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Programına Bağlılık	304	3,8887	0,31729	-0,478	0,351

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Öğretim Programına Bağlılık" değişkenine ilişkin puanlarının betimsel istatistiklerine bakıldığında, katılımcı sayısının (N) 304 olduğu görülmektedir. Bu değişkene ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,88 standart sapma değeri ise 0,31 olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretmenlerin genel olarak öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin dağılımına ilişkin çarpıklık değeri -0,478 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, dağılımın az şekilde negatif çarpık olduğunu, yani öğretmenlerin çoğunluğu ortalamanın üzerinde puanlar aldığını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretim programına bağlı olduklarını göstermektedir. Basıklık değeri ise 0,351 olarak bulunmuştur. Bu değer, verilerin normal dağılıma çok yakın olduğunu ve çok farklı sonuçların olmadığını göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Yaş Aralığı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
21-29 yaş	104	3,8736	0,33825	0,14	*0,936
30-39 yaş	136	3,8996	0,29011		
40-49 yaş	47	3,8862	0,35289		
50 ve üzeri yaş	17	3,9	0,31474		
Total	304	3,8887	0,31729		

*p> ,05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F= ,140, p = ,936, p> ,05). Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ortalama programa bağlılık düzeyleri incelendiğinde, 50 ve üzeri yaş aralığına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,90) öğretim programına bağlılık düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretim programına bağlılık durumu en düşük ($\bar{x}$=87) ortalamayla, 21-19 yaş aralığına sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasında belirgin bir farklılık gözlenmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin yaşları arttıkça veya azaldıkça öğretim

programına bağlılık düzeylerinde herhangi değişiklik meydana gelmemektedir. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenler benzer düzeyde bağlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
1-5 yıl	92	3,8864	0,31265	1,794	*0,181
6-10 yıl	102	3,8882	0,33354		
11-15 yıl	51	3,9176	0,3127		
16-20 yıl	36	3,8861	0,26689		
21 yıl ve üzeri	23	3,8391	0,36243		
Total	304	3,8887	0,31729		

* p> ,05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F= 1,794, p = ,181, p> ,05). Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ortalama programa bağlılık düzeyleri incelendiğinde, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,91) öğretim programına bağlılık düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretim programına bağlılık durumu en düşük ($\bar{x}$=83) ortalamayla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasında belirgin bir farklılık gözlenmemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça öğretim programına bağlılık düzeylerinin değişmediğini, farklı kıdem gruplarının benzer düzeyde bağlılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Kadın	164	3,8662	0,30632	-1,34	302	*0,181
Erkek	140	3,915	0,32881			
Total	304	3,8887	0,31729			

*p> .05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t=-1,340, p = ,181, p> .05). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,8662) öğretim programına bağlılıkları, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,9150) öğretim programına bağlılık düzeylerinden yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğretim programına benzer düzeyde bağlılık gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

"Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap verebilmek için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra 8 tema, 26 alt tema ve 88 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan tema, alt tema ve kodlar tablo, açıklama ve doğrudan ifadelerle yazılmıştır.

"Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı" Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programa bağlılık durumundan elde edilen iki alt tema ve altı kod Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı	Öğretim Programlarının Genel Yapısı	Öğretim programının bileşenleri Sarmal ve çocuk merkezli yapı Değerler eğitimi ve beceri odaklı yaklaşım
	Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşler	Programın güncellenmesi ve değişiklikler Uygulamada karşılaşılan zorluklar Programın öğrenciye etkisi

Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki bilgileri ve programların içeriğine ait bilgileri vardır. Birçok öğretmen, programın ögeleri yani programın amaçlarını programın hedeflerinin, programın içeriği, kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme süreci gibi bilgilere sahiptir.

Tablo 8'e göre öğretim programlarının yapısı ve uygulanışı doğrultusunda; öğretim programlarının genel yapısı ve öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşler alt temaları yer almaktadır. Öğretim programlarının genel yapısı alt temasının altında; öğretim programının bileşenleri, sarmal ve çocuk merkezli yapı, değerler eğitimi ve beceri odaklı yaklaşım kodları yer almaktadır.

Güncellenen Öğretim Programları" Temasına İlişkin Bulgular

Güncellenen öğretim programlarından elde edilen üç alt tema ve on bir kod Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 7

Güncellenen Öğretim Programları

	Alt Tema	Kodlar
Güncellenen Öğretim Programları	Programın İçeriği ve Yapısındaki Değişiklikler	Kazanım/çıktı azaltılması/sadeleştirme Harf öğretim sırasındaki değişiklikler Değerler eğitimi ve erdemli insan vurgusu Beceri odaklılık ve yetkinlik Kavram değişiklikleri ve bütüncül yaklaşım
	Değişikliklerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olumlu Etkileri	Sadeleştirmenin faydaları öğrenci merkezlilik ve aktif öğrenme teşviki Beceri ve yetkinlik odaklılık Değerler eğitiminin önemi
	Değişikliklerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olumsuz Etkileri	Karmaşıklık ve belirsizlik algısı Harf öğretim sırasındaki zorluklar Yetersiz pilot çalışma

Öğretmenlerin güncellenen öğretim programları ile ilgili deneyimleri ve değerlendirmeleri vardır. Öğretmenler, programın içeriğindeki yeniliklerden, bu yeniliklerin sınıf içi uygulamalara etkisine, programı uygularken sınıfta karşılaşılan zorluklara ve programın genel felsefesiyle ilgili düşünceleri vardır. Öğretmenlerin programları uygularken aktardıkları, programın hem faydalarını hem de beraberinde getirdiği bazı zorlukları ortaya koymaktadır.

Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler" Temasına İlişkin Bulgular

Öğretim programına bağlılığı engelleyen faktörlerden elde edilen üç alt tema ve on kod Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler	Öğrenci ve Çevre Kaynaklı Engeller	Öğrenci hazır bulunuşluğu ve tutumu Veli desteği ve beklentileri Bağlamsal ve ekonomik faktörler Sınıf mevcudu
	Program ve Süreç Kaynaklı Zorluklar	Süre yetersizliği ve yoğunluk Programın kendisinden kaynaklanan etkenler Programın anlaşılması ve uygulanması
	Öğretmen ve Okul Yönetimi Kaynaklı Unsurlar	Öğretmen tutumu ve yeterliliği Okul yönetiminden kaynaklanan etkenler Program okuryazarlığı ve eğitim

Öğretim programları, eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Aynı zamanda öğretmenlerin ders işleyişini yönlendiren önemli bir rehber niteliğindedir. Ancak, öğretmenlerin programa tam olarak bağlı kalmasını zorlaştıran farklı durumlar vardır.

Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü" Temasına İlişkin Bulgular

Günlük kazanım planlamasında öğretim programlarının rolünden elde edilen üç alt tema ve dokuz kod Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 9

Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü

Tema	Alt Tema	Kodlar
Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü	Öğretim Programlarına Bağlılık	Öğretim programlarının rehberliği Kazanımlara uygun ders planlaması Programın esnekliği ve kademelendirme
	Öğrenci Seviyesine Uygunluk	Öğrenci düzeyine uyarlama Farklı öğrenme yöntemleri Bireysel öğrenme materyalleri kullanımı
	Planlamada Değerlendirme ve Süreç Takibi	Süreç temelli değerlendirme Takvim ve program uyumu Kazanımların ölçme-değerlendirme süreciyle bağlantısı

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de günlük ders planlarını ve günlük kazanımları öğrencilere göre hazırlamaları ve düzenlemeleridir. Günlük ders planlarının hazırlanması öğretmenler için çok önemli bir faktördür. Çünkü öğretmenlere yol gösterici bir yapıya sahiptir. Öğretim programları, temel işlevlerinden biri de öğrencilerin bazı bilgileri, becerileri ve davranışları kazanmasıdır. Bundan dolayı, öğretim programları öğretmenlere dersleri nasıl işleyecekleri hakkında da yol gösterir. Ancak öğretim programlarının kesin kurallar vermesi de öğretmenlerin bu programlara ne kadar bağlı kaldıklarını gösterir.

Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar" Temasına İlişkin Bulgular

Eğitimde kazanım odaklı uygulamalardan elde dilen üç alt tema ve on üç kod Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 10
Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar
	Öğrenci Merkezli Öğretim	Öğrenci anlayışı ve ihtiyaçları Hazır bulunuşluk düzeyi Aktif katılım ve etkileşim Bireysel farklılıklar ve destek
Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar	Kazanım Odaklı Uygulama	Kazanım aktarımı ve somutlaştırma Kazanım ilişkilendirme ve işlevsellik Ölçme ve değerlendirme süreçleri Geri bildirim ve akran eğitimi
	Planlama ve Yönetim	Becerilerin kazandırılması Program ve kazanım uygunluğu Plan esnekliği ve zaman yönetimi Materyal ve kaynak kullanımı Sınıf iklimi ve yönetim

Eğitimde başarının sağlanabilmesi için öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. Öğretmenler, derslerini planlarken ve sınıflarında kazanımları uygularken belirlenen kazanımlara ulaşmaya çalışırlar. Ancak öğretmenler bu süreçte farklı durumlardan da etkilenirler. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrencilerin sınıftaki durumları, kullanılan materyaller ve öğretmenlerin ders sürelerini verimli kullanmaları gibi faktörler öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin derslerini planlarken dikkate aldığı faktörler incelenmelidir. Bu faktörler ne derece uygulanmış ve ne derece uygulanacağı sonuçları da öğrenmelidir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri	Geleneksel Yöntemler	Anlatım ve Soru-Cevap Okuma uygulamaları Geleneksel yöntemlerin modern tekniklerle birleşimi
	Etkileşimli Öğrenme Ortamları	Yaratıcı ve eleştirel düşünme Grup ve iş birliği çalışmaları Drama ve rol oynama Oyun temelli öğrenme
	Uygulamalı ve Bilişsel Yaklaşımlar	Gösterip yaptırma ve istasyon Problem çözme ve örnek olay Buluş yoluyla öğrenme Teknoloji destekli öğrenme
	Program ve Öğrenci İhtiyaçları	Program uygunluğu Bireysel farklılıklar Ortam ve koşullar Öğrenci hazır bulunuşluğu

İlkokul öğretim programlarında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin derslerini nasıl işlediklerini de etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına ne

kadar bağlı kaldıklarını ve öğretmenlerin öğrencileri konuları anlatırken derse nasıl dahil ettiklerini de önemlidir. Bu temada, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve teknikler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri" Temasına İlişkin Bulgular

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden elde edilen üç alt tema ve dokuz kod Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 11

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Kullanılan Değerlendirme Araçları	Geleneksel testler Performans değerlendirme Gözlem formları Alternatif değerlendirme yöntemleri
	Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Niteliği	Değerlendirme sonuçlarının geri bildirim amacıyla kullanılması Çoklu beceriyi içerme
	Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Zorluklar	Sınıf mevcudu Zaman kısıtlılığı Bireysel farklılıklar

Eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerini izlemek, öğrencilerin konu eksiklikleri belirlemek ve öğretim sürecini yönlendirmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri önemlidir. Çünkü öğrencilerden alınacak geri bildirimler sayesinde kazanımların uygulanabilirliği hakkında da geri bildirimler yapılır. Görüşme formundan elde edilenlerden öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı yöntemler kullandıkları görülmüştür. Bu yöntemlerden öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak uygulanmıştır.

Tablo 11'e göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri doğrultusunda; kullanılan değerlendirme araçları, ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği ve ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğrenciler üzerinden nasıl uyguladıkları ve farklı yöntemler kullanıp kullanmadıkları incelendiğinde, öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Ancak, bazı öğretmenlerin alternatif yöntemleri uygulama konusunda zorluklar yaşadıkları dile getirmişlerdir. Bundan dolayı geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir.

Öneriler" Temasına İlişkin Bulgular

Önerilerden elde dilen beş alt tema ve on beş kod Tablo15'te sunulmuştur.

Tablo 12

Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öneriler	Programın İçeriği	Kazanımların sadeleştirilmesi İçeriğin basitleştirilmesi Konu sürelerinin düzenlenmesi
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Çeşitliliğin arttırılması Öğrenci merkezli yaklaşım Materyal ve kaynak desteği
	Ölçme ve Değerlendirme	Alternatif yöntemlerin kullanımı Süreç odaklı değerlendirme Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi
	Değerler Eğitimi	Derslerde entegrasyon Uygulamalı etkinlikler Öğrenci seviyesine uygunluk
	Programın Uygulanabilirliği	Bölgesel farklılıklar Öğretmen serbestliği Sadeleştirme ihtiyacı

Tablo 12'e göre öğretmenlerin ilkokul öğretim programları ile ilgili farklı görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda farklı önerileri vardır. Bu öneriler, programın içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, değerler eğitimi ve programın uygulanmasıyla ilgili farklı öneriler vardır.

Programın içeriği alt teması altında; kazanımların sadeleştirilmesi, içeriğin basitleştirilmesi, konu sürelerinin düzenlenmesi kodları vardır. Öğretmenlerin en fazla öneride bulunduğu konulardan biri kazanımların sadeleştirilmesi vardır. İlkokul öğretim programının içeriğine yönelik olarak en çok kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin basitleştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle, kazanımların yoğun ve karmaşık olmasının, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin dersleri yetiştirmekte zorlandığı belirtilmektedir. Öğretmenler, kazanımların daha açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, kazanımların sayısının azaltılması, daha net ve odaklı hale getirilmesi ve öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılık durumlarının yaş, cinsiyet ve kıdem durumuna göre ve bağlılıkları üzerindeki etkenler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı önce betimsel istatistikler yapılmış ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş, cinsiyet ve kıdeme göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerden görüşleri tartışma, sonuç ve öneriler kısmına eklenmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu görülmüştür. Türkiye'de buna benzer çalışmalar vardır. Can (2020) ve Kabaş (2020) gibi çalışmalar yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Arık (2017), Dinç ve Doğan (2010) ve Kamber, Acun ve Akar (2011) gibi araştırmalarda da öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının benzer olduğu gösterilmiştir.

Madde madde verilen cevaplara baktığımızda, öğretmenlerin özellikle öğrenci merkezli ders işledikleri, öğretim programlarını dönem başında inceledikleri, ödev ve etkinlikleri kazanımlara göre planladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin derse katılımını önemsedikleri ve öğretim programının kazanımlarını derste uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Çaydaşi (2019) ve Burul'un (2018) bulgularıyla da benzer olmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin öğretim programını iyi bildiklerini göstermektedir. Sonuçlara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin programa sadece üstünkörü değil günlük planlara ve sınıfta kullandıkları yöntem ve tekniklere de bağlı kaldıklarını göstermektedir. Bu durum, Bell ve arkadaşları (2004) tarafından da ifade edildiği gibi, öğretim programına bağlılığın öğrencilerin bilgileri ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına farklı şekilde yaklaştıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde bazı öğretmenlerin programla yakından ilgilenirken, bazılarının ise daha ilgisiz kaldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Iskandar (2020), bazı öğretmenlerin programa bağlı kalmasının sadece mecburiyetten olduğunu, bazı öğretmenlerin ise sınav olduğu için sınavlara uymak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin programa bağlı kalmalarında her zaman aynı nedenlerin olamayacağı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler öğretim programını sadece dönem başında incelememelidir. Eğitim-öğretim süreci devam ederken öğretmenlerin öğretim programını inceleyip incelemediği, dersleri işlerken kazanımların sırasına göre kullanılıp kullanmadığı da kontrol edilmelidir. Türk Eğitim Derneği'nin (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı yerine ders ve öğretmen kılavuz kitapları kullandıkları ifade edilmiştir. Can (2020) ise öğretmenlerin programa olan bağlılıklarının, öğretim programı ne kadar incelediklerinden daha çok ne kadar uyguladıklarını sorgulamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaparken öğretim programında belirtilen kazanımları uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca derslerin işleyişi, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve programın öğretmenlere hangi sorumlulukları verdiği öğretmenler tarafından bilinmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim programlarını sadece teorik değil, uygulamaya yönelik olarak da kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, yapılandırmacı eğitime göre öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hareket ettikleri de söylenebilir. Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin öğretim programına yüksek düzeyde bağlı olduklarını, öğrenme-öğretme sürecinde programda belirtilen hedeflerine göre planladıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime önem verdikleri gösterilmektedir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Bağımsız Değişkenlere Ait Sonuçlara İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmada ANOVA ve t-testi sonuçlarına göre cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine ait verilerden elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık durumuna göre cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada bulunan sonuç bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Yılmaz (2021) ve Karakuyu ve Oğuz (2021) gibi araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bundan

dolayı, öğretmenlik mesleğinin herhangi bir fiziksel güçle ilgili olmadığı sonucu ortaya çıkarır. Ancak diğer çalışmalarda cinsiyetin öğretmenlerin programa bağlılıkları üzerinde önemli bir farklılık ortaya koyduğunu ve kadın öğretmenlerin programa bağlılıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Sakallıoğlu, 2023). Korucu (2024)'nun çalışmasında da kadın öğretmenlerin programa bağlılıklarının erkeklere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklı sonuçlar, yapılan çalışmalardaki kişi sayısına, kullanılan ölçme araçları veya araştırmacılar tarafından kullanılan araştırma yöntemlerindeki farklılıklardan doğabilir. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretmenlerin davranışları ölçülürken, bazı çalışmalarda da program anlayışları araştırılabilir. Bundan dolayı, çalışmaların sonuçları farklı çıkabilir. Cinsiyetin öğretim programına bağlılığı etkileyip etkilemediği ile ilgili yorum yapmak için yeni çalışmalar yapılabilir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin öğretim programa bağlılıklarının yaşla bir ilişkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Sakkallıoğlu (2023)'nun çalışmasında yaşın program üzerindeki etkisine bakıldığında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Genç öğretmenlerin programı daha kolay kabul ettiklerini bulunmuştur. Gürbüz (2021)'ün çalışmasında benzer şekilde genç öğretmenlerin programlardaki yenilikleri daha kolay benimsedikleri bulunmuştur.

Araştırmamızda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bundan dolayı, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin programa bağlılıkları üzerinde farklı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça hem mesleki bıkkınlık yaşayabilecekleri hem de mesleki özgüvenleri artabileceği için, programa bağlılıkları olumlu ve olumsuz olabilir. Burul (2018), Gürbüz (2020), Süer ve Kınay (2022) ve Yılmaz (2021) gibi çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi farklı değişkenlerden farklı şekilde etkilendiğini göstermektedir. Diğer çalışmalarda farklı sonuçlar, bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ve öğretmenlerin programa bağlılıklarının sadece demografik özelliklerle değil, aynı zamanda psikolojik, sosyolojik faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Özellikle, öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörlerin daha detaylı incelenmesi ve bu faktörler arasındaki durumları incelemek önemlidir. Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen diğer faktörlerin (örneğin, okul iklimi, yönetici desteği, hizmetiçi eğitimlerin niteliği, mesleki öz-yeterlik, mesleki kimlik) de incelenmesi ve nitel araştırma yöntemleriyle öğretmenlerin programa bağlılıklarına incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin programa bağlılıklarının öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin motivasyonu gibi farklı sonuçlar üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önemlidir.

Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ve Bağlılıklarını Etkileyen Etkenler Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularını incelediğimizde, öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki bilgileri ve öğretim programların içeriği hakkındaki bilgileri vardır. Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin çoğunun programın yapısını iyi bilmeleri ve MEB tarafından belirlenen resmi bir belge olduğunu söylemesi program hakkında genel bir bilgi olduğunu gösterir. Karakuyu ve Oğuz (2021) ile Aslan ve Erden (2020) gibi çalışmaların öğretmenlerin programın yapısı ile ilgili bilgileri vardır. Ancak, bazı öğretmenlerin güncellenen öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmaması özellikle yeni programın ulaşılabilir olmasını gerektirir. Bu durum, Bay vd. (2017) ve Gelmez Burakgazi (2019) tarafından yapılan

araştırmalarda da öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlama süreçlerinde zorluklar yaşayabildikleri ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki bilgileri farklılık göstermekte ve yapılan diğer çalışmalarla benzemekte ve örtüşmektedir. Programların daha ulaşılır olması için şu hususlara dikkat edilmesi gerekir; öğretmenlerin bilgileri artırılmalı, öğretmenlerin mesleki gelişim desteklerinin sağlanması gerekir yani hizmet içi eğitimler düzenli bir şekilde verilmeli. Öğretmenler, bu durumun öğrenci seviyesine uygun olacağını, öğrencilerin bazı konularda anlama zorluklarını azaltacağı ve bazı konuların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'ın çalışmalarında da vardır. Yani öğretmenler öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları arasında bir bağlantı vardır. Program okuryazarlığı iyi olan öğretmenlerin programa bağlılıkları da etkili ve verimli olur. Bu durumunun tersi olan program okuryazarlığın az olması programa bağlılığı da azaltmıştır. Aynı zamanda öğretim programlarındaki kazanımların hepsinin öğretmenler tarafından uygulanması öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmuştur. Bu durum diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bümen vd., (2014)'in öğretim programı okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerde programa bağlılıkları yüksek çıktığı sonuçlarına benzemektedir. Çağla Okyay (2023)'ın sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle program bağlılıkları arasındaki ilişkide, programın uygulanabilirliğinin önemli bir faktör olduğu ve sadeleştirmenin bu uygulanabilirliği artırdığı yönündeki öğretmen görüşleri dikkat çekmektedir.

Veli desteğinin az olması da programın okulda etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir sorundur. Arslan Çelik (2020)'in ortaokul İngilizce öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin veli iş birliğine verdikleri büyük önem vurgulanmaktadır. Velilerin çocuklarının eğitimine yeterince ilgi göstermemesi, evde öğrenilen konuların tekrarının yapılmaması ve ödevlere destek olunmaması gibi durumlar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki gelişimini olumsuz etkiler. Bay vd. (2017)'nin çalışması da veli desteğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bu bulguyu desteklemektedir. Veli desteğinin düşük olduğu okullarda, öğretmenler programın gerektirdiği destekleyici öğrenme-öğretme ortamını tek başlarına yürütmekte zorlanabilirler. Bu yüzden özellikle ilkokullarda veli desteği çok önemlidir. Çünkü çocuklar için kritik bir süreç olan ilkokulda öğrenci-veli-öğretmen desteği/iş birliği verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenler, kazanımları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uyarlama, soyut kavramları somutlaştırma, günlük yaşamla anlamlı bağlantılar kurma ve sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi benimsemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini titizlikle takip etmek ve onlara anlamlı ve yapıcı geri bildirim sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilinçli bir şekilde kullanmaktadırlar. Ders planlama ve yönetim süreçlerinde ise öğretim programlarının temel ilkelerine bağlı kalmakla birlikte, esneklik, etkili zaman yönetimi, zengin materyal kullanımı ve olumlu bir sınıf iklimi yaratma gibi unsurlara özenle dikkat etmektedirler. Bu bulgular, öğretmenlerin kazanım odaklı uygulamaları sadece bir zorunluluk olarak görmediklerini, aksine öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine desteklemeye ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yönelik bilinçli, kararlı ve sürekli bir çaba içinde olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu önemli durum, diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Burul, 2018; Çelik, 2020; Çavuşoğlu, 2022).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği alt temasındaki görüşleri, bu sürecin adaletli olması, öğrenci merkezli olması, süreç ve ürün odaklı olması, çoklu beceriyi

içermesi ve uygun zamanın ayrılması ve kaynak ayrılması gibi temel ilkelere göre düzenlenmesi gerektiği ifadeleri vardır. Bu ilkeler, etkili bir ölçme ve değerlendirme sisteminin temelini oluşturur. Öğretmenlerin bu ilkeleri vurgulamaları, Çelik (2020) ve Çavuşoğlu (2022)'nun öğretmenlerin öğretim programına yönelik tutumlarını ve uygulamalarını inceledikleri çalışmalarına benzemektedir.

Değerler eğitimi konusunda öğretmenler, değerlerin ayrı bir ders olarak değil, tüm derslerin içeriğiyle bütünleştirerek öğrencilere anlatılması gerektiği ifade edilmiştir. Değerlerin öğretiminde günlük hayattan örneklerin verilmesi ve hikayelerin kullanılması daha iyi öğretilmesini sağlar. Değerler eğitimi verilirken, uygulamalı etkinliklere (drama, rol oynama, proje çalışmaları vb.) daha çok yer verilmesi ve değerler eğitiminin içeriğinin öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Böylece değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Sakallıoğlu (2023)'nun öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik algılarını incelediği tezde de değerlerin derslere bir bütün halinde ve uygulamalı şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu sonuç, bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazı çalışmalara benzememektedir. Bu durum, çalışılan grubun özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve araştırma yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin program hakkındaki bilgileri ve düşünceleri farklıdır. Çoğu öğretmen program hakkındaki bilgilere sahiptir. Ama bazı öğretmenler programın yapısını hakkında genel bilgilere sahip değildir. Programın içeriği; kazanımlardan, öğrenci merkezli işleyişten, değerler eğitiminden ve 21. yüzyıl becerileri gibi unsurları içermektedir. Öğretmenler, programı uygularken bazı konularda zorluklar yaşamaktadırlar. Örneğin programı yetiştirme durumu, okulun koşulları, sınıf koşulları gibi. Programda yaşanan değişiklikler; programın sadeleşmesi, harf sırasındaki değişiklikler vb., sınıf öğretmenleri tarafından farklı şekillerde karşılanmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma verilerine dayanarak hem uygulamaya dönük öneriler hem de gelecekteki yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayabilecek öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Çalışmamızda öğretmenler, programın içeriğinin okulun çevre şartlarına uygun olmadığını ve programların sınav odaklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, yeni yapılacak programlarda öğretmenlerin okul tecrübelerinin dikkate alınması, içerik yoğunluğunun öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi ve kazanımların uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulması önemlidir. Program geliştirme süreçlerine öğretmenlerin katılımı, hazırlanacak programların daha gerçekçi ve uygulanabilir hedefler içermesini sağlayacaktır.
- Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve teorik olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarında, programın felsefesi, amaçları ve uygulama süreçleri hakkında detaylı bilgilere yer verilmeli; öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalı içerikler hazırlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini daha etkili biçimde kullanmaları desteklenebilir.
- Çalışmamızda öğretmenler, öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farklılıkları bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapmaları, farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanmaları ve

öğrencilerin aktif katılımını destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaları önem arz etmektedir.

- Araştırma bulgularımız, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin adil, güvenilir ve geçerli yöntemler kullanmaları; öğrencilerin gelişimini izlemeye yönelik farklı ölçme araçlarından yararlanmaları ve öğrencilere düzenli geri bildirim sağlamaları önerilmektedir.
- Çalışmamızda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu nedenle, öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenebilmesi için düzenli olarak öğretmen geri bildirimleri alınmalı ve bu geri bildirimler program geliştirme süreçlerinde dikkate alınmalıdır.
- Araştırma bulgularımıza göre öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlere, program hakkında daha detaylı bilgi ve uygulama desteği sağlanmalı; rehber materyaller, uygulama örnekleri ve atölye çalışmalarıyla desteklenmelidir.
- Çalışmamızda öğretmenler, lisans derslerinin ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve program geliştirme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerinin sağlanması önemlidir.
- Araştırmamızda okullarda derslik, laboratuvar ve atölye eksikliklerinin öğretmenlerin programa bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu nedenle okulların fiziki ve teknolojik altyapısının iyileştirilmesi ve öğretmenlere gerekli materyal ve kaynakların sağlanması gerekmektedir.
- Çalışmamızda bazı öğretmenlerin değerler eğitimine yeterince önem vermediği bulunmuştur. Bu nedenle değerler eğitimi programın önemli bir parçası olarak ele alınmalı, programla bütünleştirilerek uygulamaya yönelik somut içeriklerle desteklenmelidir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma yalnızca sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda branş öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi, alana daha farklı sonuçlar kazandırabilir. Böylece farklı branşlardaki öğretmenlerin program bağlılıkları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilir.
- Çalışmamızda okul türüne (devlet okulu, özel okul vb.) ilişkin bir değişken ele alınmamıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda farklı okul türlerindeki öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılarak, okul türünün programa bağlılık üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada yalnızca sınıf öğretmenleri ile çalışılmış ve belirli eğitim kademelerine odaklanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı eğitim kademelerindeki (okul öncesi, ortaokul, lise) öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılabilir. Böylece kademeler arasındaki farklılıkların daha ayrıntılı şekilde ortaya konulması sağlanabilir.
- Çalışmamız belirli bir bölgeyle sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılarak, bölgesel farklılıkların etkisi ortaya konulabilir.
- Bu araştırmada nicel yöntemler ağırlıklı olarak kullanılmıştır. İleride nitel araştırma yöntemleriyle (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.) öğretmenlerin programa bağlılıklarına ilişkin daha derinlemesine veriler elde edilebilir. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli çalışmalar da tercih edilebilir.

- Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin genel eğilimleri ortaya konmuştur. Ancak gelecek çalışmalarda sınıf içi gözlem gibi yöntemlerle öğretmenlerin programı uygulama biçimlerine ilişkin daha ayrıntılı bulgular elde edilebilir.
- Çalışmamızda programın farklı boyutlarına (kazanımlar, içerik, öğretim süreci, ölçme-değerlendirme) ilişkin bulgular sunulmuştur. Gelecek araştırmalarda bu boyutlar daha detaylı analiz edilerek, programa bağlılık düzeyini etkileyen değişkenler daha açık biçimde ortaya konabilir.
- Bu araştırmada sosyo-kültürel ve coğrafi farklılıklara özel bir odaklanma yapılmamıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri farklı sosyo-kültürel ve bölgesel koşullarda karşılaştırılarak, bu değişkenlerin etkisi ortaya konulabilir.
- Çalışmamız yalnızca öğretmen boyutuna odaklanmıştır. Gelecek çalışmalarda öğrenci ve veli boyutları da incelenerek, programa çok yönlü bir bakış açısı kazandırılabilir.
- Bu araştırma kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İleride yapılacak boylamsal çalışmalarla öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin zaman içinde nasıl değiştiği ve bu değişimi etkileyen faktörler daha ayrıntılı şekilde incelenebilir.
- Çalışmamızda içerik dışına çıkma nedenleri, zaman kullanımı, materyal eksikliği ve öğrenci farklılıkları gibi etkenlere değinilmiştir. Ancak bu etkenlerin daha ayrıntılı incelendiği çalışmalar, programın uygulanmasında karşılaşılan belirli sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(73), 315-332. https://doi.org/10.17755/esosder.554205

Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Prospective science teachers' attitude toward the environmental problems and their metaphorical perceptions about "Environmental pollution". *Kastamonu Education Journal, 25*(3), 1147-1164.

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 2*(1), 38-63.

Bell, J., & arkadaşları. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (A. Özdemir, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203-228. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020.

Büyükkaragöz, S., & Çivi, S. (1999). *Genel öğretim metotları*. Nadir Kitapevi.

Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Çelik, F. M. A., & Burakgazi, S. G. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 796–824.

Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perceptions and child outcomes of a literacy curriculum in a head start program: A mixed methods study* [Doktora tezi, University of Nebraska-Lincoln]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme* (11. baskı). Pegem Akademi.

Dinç, E., & Doğan, A. (2010). Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *10*(4), 2125–2152.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research, 47*(1), 335–397.

Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, *6*(2), 236–249.

Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment, 8*, 15–28.

Gül, G. (2012). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education, 1*(1).

Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, *13*(3), 171–187.

Iskandar, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: An insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI), 3*(2), 50–55. https://doi.org/10.33750/ijhi.v3i2.79

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kamber, M., Acun, İ., & Akar, H. (2011). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162), 230–242.

Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 85–103. https://doi.org/10.29129/inujgse.915003

Korucu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Mellard, D. F., & Johnson, E. S. (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Corwin Press.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation, 24*(3), 315-340.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *54*, 277-306.

Sakallıoğlu, G. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.

Scheirer, M. A., & Rezmovic, E. L. (1983). Measuring the degree of program implementation: A methodological review. *Evaluation Review*, *7*(5), 599-633. https://doi.org/10.1177/0193841X8300700502

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Spot Matbaacılık.

Tamer Özcan, M. (2022). *Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

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

Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

İlköğretimde Disiplinler Arası Bütünsel Eğitim Modeline Göre Örnek bir Öğretim Tasarımı

Fatma Mendeli
Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
fatmamendeli79@gmail.com
0009-0008-0912-2676

Özet

Bu çalışma, küreselleşen dünyanın getirdiği yeni bilgi ve beceri ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla, ilköğretimde disiplinler arası bütünsel eğitim modelinin gerekliliğini ve uygulama örneğini sunmaktadır. Geleneksel yaklaşımların aksine, bütünsel eğitim, konuları birbirinden izole etmeyip, bilgiyi birbiriyle etkileşim içinde bir ağ olarak görerek öğrencilerin dünyayı bütüncül bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamayı amaçlar. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin müfredattaki doğal bağlantıları kurarak ezberden uzak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye ulaşmalarını sağlar. Disiplinler arası bütünsel eğitim, öğrencileri karmaşık küresel problemlere çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirme hedefine hizmet eder; zira gerçek dünya sorunları fen, matematik, sosyal bilimler ve sanat gibi farklı disiplinlerin birlikte çalışmasını gerektirir. Bu model, çocukların sadece akademik başarısına değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine odaklanan kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu felsefe, eğitimin nihai amacının eleştirel düşünebilen, yaşam zorluklarına karşı esnek ve dirençli (resilient) bireyler yetiştirmek olduğunu savunur. Araştırmalar, bütünsel eğitimin sadece temel akademik becerileri (okuryazarlık, matematik) desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişim alanlarında da en güçlü etkilerini gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerde daha yüksek düzeyde sosyal-duygusal beceriler ve daha az davranış problemi gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım; topluluk bilinci, kişilerarası iletişim, problem çözme, yaratıcılık ve öz-sorumluluk gibi önemli yetkinlikleri teşvik eder. Bu araştırma, mevcut literatürden yararlanılarak geliştirilen bir öğretim tasarımı örneği sunmayı amaçlayan kuramsal bir model geliştirme çalışmasıdır. Çalışmanın somut bir örneği olarak, 4. sınıf düzeyinde 80 dakikalık disiplinler arası bütünsel bir ders planı 5E öğretim modeline göre tasarlanmıştır. Bu öğretim tasarımı, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerini, atık maddeler ve enerji tasarrufu gibi küresel bir sorun etrafında bütünleştirmiştir. Dersin ana kazanımları matematik konuları olsa da diğer disiplinlerle birleştirilerek kazanımların hayatın bir parçası olarak algılanması sağlanmıştır. Ders planında, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonunu yüksek tutmak için oyunlaştırma, grup çalışması, materyal geliştirme ve iş birlikli öğrenme gibi aktif yöntemler kullanılmıştır. Örneğin, atık malzemelerden abaküs yapımı etkinliği hem matematik kavramlarının somutlaştırılmasına hem de geri dönüşüm bilincinin güçlenmesine hizmet etmiştir. Öğrencilerin sorumluluk bilinci ve ekolojik farkındalığı dersin her aşamasında enerji tasarrufu ve bitki bakımı gibi konularla desteklenmiştir. Sonuç olarak, bu yaklaşım öğrencileri sadece akademik yönden değil, etik değerlerin de işlendiği bütüncül bir ortamda hayatla daha uyumlu, daha mutlu ve üretken bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Disiplinler arası bütünsel eğitim uygulamalarında yaşanabilecek zorlukları en aza indirmek için eğitim sisteminde yeniliklere, hizmet içi eğitimle öğretmenlerin desteklenmeye ve ailelerin de bu sürece katılımına, nitelikli ve kıdemli öğretmenlerin mentorlüğüne ihtiyaç vardır.

Anahtar sözcükler: bütüncül öğrenme, bütünsel eğitim, disiplinler arası,5E öğretim modeli.

Abstract

This study explores the necessity and application of an interdisciplinary holistic education model in primary education, developed to address the emerging knowledge and skill demands of a globalized world. Unlike traditional subject-based approaches, holistic education perceives

knowledge as an interconnected web rather than isolated topics, enabling students to comprehend the world from a comprehensive perspective. This approach fosters meaningful and lasting learning by helping students establish natural connections among disciplines and move beyond rote memorization.The interdisciplinary holistic education model aims to cultivate individuals capable of addressing complex global challenges that require collaboration across fields such as science, mathematics, social studies, and the arts. Beyond academic achievement, this model emphasizes cognitive, emotional, social, physical, and spiritual development. It asserts that the ultimate purpose of education is to nurture critically thinking, flexible, and resilient individuals who can effectively adapt to life's challenges.Drawing on existing literature, this theoretical model development study presents an instructional design example aligned with the principles of holistic interdisciplinary education. A concrete application was developed in the form of an 80-minute fourth-grade lesson plan based on the 5E instructional model, integrating Turkish, mathematics, social studies, science, and technology around the global issues of waste management and energy conservation. Active learning strategies such as gamification, group work, material design, and collaborative learning were employed to enhance student motivation and engagement.Ultimately, this approach seeks to foster not only academic competence but also ethical values, ecological awareness, and social responsibility. The study emphasizes the need for educational innovation, in-service teacher training, family involvement, and experienced teacher mentorship to ensure the successful implementation of interdisciplinary holistic education.

Keywords: holistic learning, holistic education, interdisciplinary approach, 5E instructional model

Giriş

Dünyanın her alanda yaşadığı değişim ve dönüşümler farklı ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle toplumlar dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak ve varlıklarını sürdürebilmek için eğitime önem vermektedirler. 21.yy. bilgi ve becerilerini kazandırmak için ise yeni eğitim modelleri tasarlanmakta ve uygulanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde verilen eğitimin de temel amacı, öğrencilerin dünyayı bütüncül bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, disiplinler arası bütünsel eğitim modeli, geleneksel, konuları birbirinden izole eden yaklaşımların sınırlılıklarını aşarak öğrencilere gerçek yaşam deneyimlerine en yakın öğrenme ortamını sunar. Bilgiyi parçalar halinde değil, birbiriyle etkileşim içinde bir ağ olarak gören bu yöntem, öğrencinin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda edindiği bilgileri farklı bağlamlarda kullanma becerisini de geliştirir. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde çocuklar, müfredattaki konular arasındaki doğal bağlantıları kurarak, ezberden uzak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye ulaşırlar.

Bu yaklaşımın gerekliliği, öğrencilerin karmaşık küresel problemlere çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirilmesi hedefinde yatmaktadır. Gerçek dünya sorunları; matematik, fen, sosyal bilimler ve sanat gibi farklı disiplinlerin birlikte çalışmasını gerektirir. Örneğin, sürdürülebilir bir çevre eğitimi; fen, sosyal ve etik gibi alanların kesişim noktasında incelenmelidir. Doğan'ın (2014) çalışmasında, öğrencilerin farklı disiplinlerden edindikleri bilgileri bir araya getirerek bütüncül bir öğrenme süreci yaşadıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, problemin kaynağını sorgulayarak farklı bakış açıları geliştirmiş, ders sürecine aktif biçimde katılmış ve grup halinde ürettikleri çalışmaları sunarken oldukça düzenli bir şekilde hareket etmişlerdir. Ayrıca uygulamalar sonucunda, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına aktarma konusunda da başarılı oldukları dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dersler arasındaki ilişkileri fark ettikçe, öğrendiklerinin hayattaki karşılığını daha iyi görür ve bu da öğrenmeye olan motivasyonlarını artırır.

İlköğretimde bütünsel eğitim, çocukların sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine odaklanan kapsamlı bir yaklaşımdır (Hashmi, 2021; Olsen, 2024). Bu felsefe, eğitimin temel amacının, eleştirel düşünebilen, yaşam zorluklarına karşı esnek ve dirençli (resilient) bireyler yetiştirmek olduğunu savunur (Olsen, 2024).

İlköğretimde disiplinler arası bütünsel eğitim, günümüz dünyasının dinamik ve karmaşık yapısına uyum sağlayacak bireyler yetiştirmenin kaçınılmaz bir gereğidir. Okullar, öğrencilere birbirinden kopuk dersler sunmak yerine, onları yaşamın karmaşık örüntüsüne hazırlayan, farklı alanları birleştiren projelerle donatmalıdır. Bu sayede çocuklar, bilgiyi pasif alıcılar olarak değil, aktif bilgi üreticileri ve küresel sorunlara duyarlı, yaratıcı çözümler üretebilen vatandaşlar olarak yetişeceklerdir.

Bu çalışmanın amacı ilköğretimde disiplinler arası bütünsel bir eğitim tasarlamak ve uygulamaktır. Bu amaçla ilköğretim 4. Sınıf düzeyinde iki ders saati süresince disiplinler arası bütünsel eğitim yaklaşımı benimsenerek 5E öğretim modeline uygun ders planı tasarlanmıştır. Bu ders planları ile dengeli, başarılı, çevreye duyarlı, sorumlu ve mutlu bireyler yetiştirilecektir. Böylelikle çocuk, kendini bütün olarak geliştirebildiği bir ortamda, hayatla daha uyumlu, daha mutlu ve toplumun üretken bir üyesi olmaya daha hazır hale gelecektir. Bu yaklaşımla tasarlanan ders planları, çocuğun potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesinin ve hem özel hayatında hem de gelecekteki iş hayatında başarılı olmasının temellerini atar.

Kuramsal Çerçeve

Disiplinler Arası Yaklaşım

Disiplinler arası yaklaşım, farklı bilgi alanlarının birbiriyle etkileşim kurarak ortak bir öğrenme süreci oluşturmasını amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin karşılaştıkları kavram ve problemler tek bir dersin sınırları içinde değil, çeşitli disiplinlerin bakış açılarıyla bütüncül biçimde ele alınır (Drake & Burns, 2004). Özellikle ilköğretim düzeyinde disiplinler arası yaklaşım, çocukların erken yaşta anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına, bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Beane, 1997). Öğretim sürecinde fen, matematik, sosyal bilgiler ve dil gibi alanların birbirine entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak kalıcı öğrenmeyi destekler (Jacobs, 1989).

Türkiye'de de disiplinler arası yaklaşım, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte özellikle 2005 İlköğretim Programı'ndan itibaren önem kazanmaya başlamıştır (Demirel, 2012; Baş, 2016). Yerli araştırmacılar, bu yaklaşımın öğrencilerin bilgiye çok yönlü bakabilme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, ayrıca öğretmenlerin ders planlamasında daha esnek ve yaratıcı olmalarına olanak tanıdığını vurgulamaktadır (Yıldırım, 1996; Öztürk, 2013). Bu bağlamda disiplinler arası öğretim, ilköğretimde yalnızca bilgi aktarımını değil, öğrencinin bilgi üretme, sorgulama ve anlam kurma süreçlerini merkeze alan bir öğrenme kültürü inşa etmeyi hedeflemektedir.

Bütünsel Eğitim

Bütünsel eğitim (holistic education), bireyin yalnızca bilişsel yönünü değil; duyuşsal, sosyal, ahlaki, bedensel ve ruhsal yönlerini de kapsayarak insanı bir bütün olarak ele alan bir eğitim anlayışıdır (Miller, 2007). Bu yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca akademik başarıyla sınırlamayıp öğrencinin kendini, başkalarını ve çevresini anlamasına odaklanır. Bütünsel eğitim, öğrencilerin içsel potansiyellerini ortaya çıkarmayı, anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini amaçlar (Forbes, 2003). Bu yönüyle, eğitim sürecinde duygular, değerler ve deneyimler bilişsel bilgiyle eşit düzeyde önem taşır.

Bütünsel yaklaşım, öğrenmeyi mekanik bir bilgi aktarımı olmaktan çıkararak, öğrencinin zihinsel, duygusal ve etik boyutlarını birbirine entegre eder (Ron Miller, 1992). Öğrencilerin doğal merak duygusunu destekleyen, sezgisel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden öğrenme ortamları yaratmayı hedefler (Neves & Campos, 2020). Bu bağlamda bütünsel eğitim, eğitim sisteminin merkezine insanın çok boyutlu gelişimini yerleştirerek bireyin doğayla, toplumla ve kendisiyle uyum içinde yaşamasına katkı sağlar. Ayrıca bu yaklaşım, toplumsal sürdürülebilirliği destekleyen bir insan yetiştirme modeli olarak da görülmektedir (Noddings, 2013).

Türkiye'de bütünsel eğitim anlayışı, son yıllarda yapılandırmacı öğrenme, değerler eğitimi ve yaşam becerileri öğretimiyle birlikte daha fazla önem kazanmıştır (Korkmaz, 2015; Arslan, 2020). Yerli araştırmacılar, bütünsel eğitimin öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklediğini; öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağladığını vurgulamaktadır (Gür, 2018; Doğan, 2019). Bu çerçevede bütünsel eğitim, ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde, bireyin anlam arayışını destekleyen, değer merkezli ve insan odaklı bir eğitim felsefesi olarak öne çıkmaktadır.

5E Öğretim Modeli

5E öğretim modeli, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan ve öğrencinin bilgiyi aktif biçimde inşa etmesini amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Bybee , 2006). Model adını, beş temel aşamasından alır: Giriş (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate). Bu aşamalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde önce merak duymalarını, ardından deneyim yoluyla bilgi edinmelerini, edindikleri bilgiyi açıklamalarla anlamlandırmalarını ve sonunda bu bilgiyi yeni durumlara transfer edebilmelerini sağlar (Bybee, 2014). Böylece öğrenme, öğretmenin bilgi aktardığı bir süreç olmaktan çıkıp, öğrencinin bilgiye ulaşma ve anlam oluşturma süreci hâline gelir.

5E modeli, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanarak yeni kavramlar geliştirmelerine olanak tanıdığı için anlamlı öğrenmeyi destekler (Trowbridge & Bybee, 1996). Özellikle fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler gibi kavramsal yoğunluğu yüksek alanlarda öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder (Boddy, Watson, & Aubusson, 2003). Öğretmen, bu süreçte rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlenir; öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını destekler. Ayrıca, modelin döngüsel yapısı öğrenme sürecinde sürekli geribildirim ve değerlendirmeyi içerdiğinden, öğrenme eksiklerinin giderilmesine de katkı sağlar (Ergün & Özdaş, 2015).

Türkiye'de 5E öğretim modeli, özellikle 2005 yılından sonra yapılandırmacı program anlayışıyla birlikte yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Çepni & Şenel, 2012). Yerli araştırmacılar, modelin öğrencilerin kavramsal anlamalarını derinleştirdiğini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Balım, 2009; Ayvacı & Şahin, 2009). 5E modeli, ilköğretimden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede uygulanabilir olup, öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen çağdaş bir öğretim yaklaşımı olarak eğitimde önemli bir yere sahiptir.

İlgili Araştırmalar

Bütüncül öğretim, bir bireyin sadece akademik başarısına odaklanmak yerine, onun kapsamlı gelişimini hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencinin entelektüel, sosyal, kişisel, mesleki, ruhsal ve fiziksel yönlerinin tamamını destekleyerek, bireyin bir bütün olarak yetişmesini ve sonuç olarak kendini tam olarak gerçekleştirmesinin önünü açmayı amaçlar (Reinhardt Hakkında, 2019).

Bütüncül öğretim yaklaşımı, çocukların yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimlerini de destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu yaklaşımda öğrenciler;

topluluk bilinci, kişilerarası iletişim becerileri, problem çözme, hedef belirleme, yaratıcılık, özerklik ve öz-sorumluluk gibi önemli yetkinlikleri geliştirmeye teşvik edilirler.

Geleneksel eğitim sistemlerinin aksine, bu yaklaşım katı standart testler, notlandırma veya yalnızca akademik başarı ölçütleriyle ilerlemeyi değerlendirmek yerine, bireyin potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesini hedefler. Bu amaca ulaşmak için eğitim, daha yenilikçi ve yaratıcı araçlar ve yöntemlerle donatılır ve öğrencilerin bireysel gelişimine odaklanılır (Altan, 2021'a; Altan, 2021b).

İlköğretim düzeyinde bütünsel eğitim yaklaşımlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar, bu modelin öğrenci gelişimi üzerindeki çok boyutlu olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bütünsel eğitim, genellikle akademik öğrenme ile ilişkilendirilmese de, araştırmalar bu yaklaşımın temel akademik becerileri önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Yoga, farkındalık (mindfulness) ve topluluk katılımı gibi bütünsel bileşenleri dijital öğrenme stratejileriyle birleştiren bir modelin (HEDL), ilkokul çağındaki öğrencilerin okuryazarlık ve dil becerilerini anlamlı düzeyde yükselttiği tespit edilmiştir. Özellikle, bu bütünsel unsurların, öğrencilerin sınıf seviyesinde okuma yeterliliğine ulaşma olasılığını %25, yazma yeterliliğine ulaşma olasılığını ise %63 oranında artırdığı bulunmuştur (Chithra et al., 2021)

Çok sayıda çalışmanın sistematik bir incelemesi, oyun yoluyla öğrenmenin bilişsel becerilerle (okuryazarlık, matematik, yönetici işlevler) pozitif ilişkisini göstermiştir. Etkili oyun temelli öğrenmenin aktif katılımı, anlamlılığı ve sosyal etkileşimi teşvik etmesi, bütünsel becerilerin gelişiminde kilit bir rol oynamaktadır (Zosh et al., 2015, 2017, 2018).

Bütünsel eğitimin en güçlü etkileri genellikle öğrencilerin duygusal ve sosyal alanlarda görülmektedir. İlkokul temelli bütünsel bir müdahalenin (MindMatters) değerlendirildiği bir araştırmada, müdahale okullarındaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal-duygusal becerilere sahip olduğu ve daha az zihinsel sağlık ve davranış problem gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, bu okullarda öğrenme ve sosyal iklimin iyileştiğini bildirmişlerdir (Schlack et al., 2023).

Ekolojik bir refah modeli kullanan bütünsel yaklaşımlar, öğrencilerin kabul görme, saygı görme ve desteklenme hislerinin (bağlılık) akademik sonuçlarla pozitif ilişkili olduğunu vurgular. Okul bağlılığının artması, düşük kaygı düzeyleri ve daha iyi sosyal-duygusal refah ile doğrudan bağlantılıdır (Baumeister & Leary, 1995).

Araştırmalar, bütünsel eğitimin uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ve öğretmenlerin merkezi rolünü de ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine dayanan çalışmalar, esnek olmayan müfredat, sınav odaklı sistemler ve zaman yönetimi sorunları gibi yapısal engellerin bütünsel eğitim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını önlediğini göstermiştir. Bu durum, eğitim sistemlerinde değerlendirme süreçlerinin reforme edilmesi ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının tasarlanması gerekliliğine işaret etmektedir (Olsen, 2024).

Bütünsel eğitimin temel ilkelerinden biri olan aktif ve deneyimsel öğrenme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencileri edilgen alıcılar olmaktan çıkarıp öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları haline getirir (Bonwell & Eison, 1991).

Yöntem

Bu araştırma, mevcut literatürden yararlanılarak geliştirilen bir öğretim tasarımı örneği sunmayı amaçlayan kuramsal bir model geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanan 5E öğretim modeli (Bybee, 1997) esas alınmış ve modelin aşamalarına uygun bir tasarım önerisi geliştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, literatür temelli ve

kuramsal nitelikte olup, uygulama öncesi öğretim sürecinin planlanmasına yönelik bir çerçeve sunmaktadır (Demirel, 2012; Bybee et al., 2006).

Disiplinler arası bütünsel eğitime örnek olabilecek 5E öğretim modeline entegre edeceğimiz 4. Sınıf ders planında Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji dersleri birbirileriyle etkileşim içerisinde verilirken, küresel bir sorun olan atık maddeler ile enerji tasarrufu da ders planına dahil edilmiştir. Her aşamasında öğrenci motivasyonunu yüksek tutarak öğrenmeyi, araştırmayı, sorgulamayı ve yaratıcılıklarını geliştirirken, kendini ifade edebilen öğrencileri yetiştirmeyi amaçlayan bir ders planı hazırlanmıştır. Ders planında her öğrencinin farklı ve özel olduğu bilinci ile hareket edilmiştir.5E öğretim modeline göre hazırlanan disiplinler arası bütünsel eğitim ders planı açıklamaları ile aşağıda verilmiştir.

Konu: Basamak kavramı, enerji tasarrufu bilinci, çevre bilinci

(Disiplinler arası bütünleşik ders uygulaması)

Hedef / Kazanımlar:

- Dört, beş ve altı basamaklı sayıları çözümler ve basamak değerlerini açıklar.
- Dinlemeye hazırlık yapar.
- Dinledikleri ile ilgili sorulara yanıt verir.
- Yeni sözcükler öğrenir.
- Zıt anlamlı kelimeleri bilir.
- Enerji tasarrufu konusunda farkındalık geliştirir.
- Grup çalışmasına aktif biçimde katılır ve iş birliği yapar.

1. Engage (Dikkat Çekme / Güdüleme) — 10 dk

Amaç: Öğrencilerin dikkatini derse yönlendirmek ve ön bilgilerini hatırlatmak.

Etkinlikler:

- Ders, sınıf düzeni ve sessizlik için "5 parmak kuralı" hatırlatılarak başlatılır.
- "Otur–kalk" adlı kısa bir oyun aracılığıyla olumsuz ek (-ma/-me) kullanımı eğlenceli biçimde pekiştirilir.
- "Sınıfta enerji tasarrufu yapmak için neler yapabiliriz?" sorusu yöneltilir ve öğrencilerle kısa bir beyin fırtınası yapılır (ışık, klima, kapı, su kullanımı vb.).

Öğretmenin Rolü: Öğrencileri derse motive eder, yönlendirici sorular sorar ve fikirleri toplar.

Öğrencinin Rolü: Etkinliklere katılır, düşüncelerini paylaşır, fikir üretir.

Değerlendirme: Öğrencilerin katılım düzeyi, oyuna aktif katılım ve fikir paylaşımı gözlemlenir.

2. Explorer (Keşfetme) — 15 dk

Amaç: Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılarak yeni bilgileri keşfetmelerini sağlamak.

Etkinlikler:

- Öğretmen, bir hikâyeyi müzik eşliğinde okur ve metnin en ilgi çekici yerinde durur.
- Öğrenciler, hikâyenin nasıl devam edeceğini tahmin eder ve fikirlerini paylaşır.

- Bilinmeyen kelimeler üzerinde durulur, anlamları açıklanır ve kelime türetme etkinliği yapılır.
- Öğrenci hazırladığı sabah haberlerini sunar ve sonrasında tartışma başlatır.

Öğretmenin Rolü: Öğrencilerin merak duygusunu canlı tutar, yönlendirici ve açıklayıcı sorular sorar.

Öğrencinin Rolü: Hikâyeyi dinler, tahminlerde bulunur, kelimelerin anlamlarını öğrenir,

Değerlendirme: Öğrencilerin tahminleri, kelime çalışmasındaki katılımı, sorumluğunu yerine getirip getirmediği ve yorumları gözlemlenir.

3. Explain (Açıklama) — 20 dk

Amaç: Öğrencilerin edindikleri bilgileri anlamlandırması ve doğru kavramsal çerçeveye yerleştirmesi.

Etkinlikler:

- Öğretmen tahtada "basamak kavramı" nı örnek sayılarla açıklar.
- Öğrenciler, verilen sayılarda basamak ve sayı değerlerini bulur.
- Öğretmen, öğrencilerin yanıtlarını tartışmaya açar ve doğru kavramların pekişmesini sağlar.
- Aynı konuyu konu anlatımı videoları ile akıllı tahtadan tekrar dinletir, etkileşimli alıştırmaları yaptırır.

Öğretmenin Rolü: Konuyu somut örneklerle açıklar, yanlış anlamaları düzeltir.

Öğrencinin Rolü: Sorulara yanıt verir, açıklamalarda bulunur, arkadaşlarının örneklerinden yararlanır.

Değerlendirme: Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin kavramsal anlama düzeyi ölçülür.

4. Elaborate (Derinleştirme / Uygulama) — 20 dk

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulama yoluyla pekiştirmelerini sağlamak.

Etkinlikler:

- Öğrenciler küçük gruplara ayrılır.
- Her grup, atık malzemeleri (şişe kapağı, çöp şiş, strafor vb.) kullanarak kendi "abaküs" modelini oluşturur.
- Öğretmen tarafından verilen sayılar, grupların yaptığı abaküslerle modellenir.
- Gruplar yaptıkları modelleri sınıf önünde sunar.

Öğretmenin Rolü: Rehberlik eder, süreci organize eder, zaman yönetimini sağlar.

Öğrencinin Rolü: İş birliği yapar, materyal üretir, sunum yapar ve akranlarını dinler.

Değerlendirme: Grup çalışmalarının iş birliği, doğruluk ve yaratıcılık açısından gözlemlenmesi.

5. Evaluate (Değerlendirme) — 15 dk

Amaç: Öğrencilerin kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemek ve sürece ilişkin geri bildirim vermek.

Etkinlikler:

- Gruplar birlikte çalışma kâğıtlarını doldurur.
- Öğretmen, öğrencilere "Bugün neler öğrendik?" sorusuyla kısa bir özet yaptırır.
- Ev ödevi olarak, "Evde enerji tasarrufu yapabileceğiniz üç davranışı yazınız." yönergesi verilir.

Öğretmenin Rolü: Öğrenme çıktılarının düzeyini değerlendirir, bireysel dönüt sağlar.

Öğrencinin Rolü: Öz değerlendirme yapar, öğrendiklerini ifade eder, ev ödevini not alır.

Değerlendirme: Çalışma kâğıtlarının incelenmesi, sözlü değerlendirme ve ev ödevlerinin takibi yapılır.

Yukarıdaki gibi her aşaması belirtilen öğretim tasarımının sınıf öğretmeninin uygulayacağı ders planı şekli aşağıdaki gibidir;

Tablo 1

Disiplinler Arası Bütünsel Eğitim Yaklaşımı İle Hazırlanan 5E Modeline Uygun 4. Sınıf (Yeşil Sınıf) Ders Planı

Ders	Türkçe – Matematik-Sosyal Bilgiler-Fen ve Teknoloji (Disiplinler arası)
Sınıf / Düzey	4. Sınıf
Süre	80 Dakika
Tarih	_____
Konu / Tema	Basamak kavramı, enerji tasarrufu bilinci, çevre bilinci
Öğrenme Alanı	Matematiksel düşünme, dil becerisi, çevre bilinci

Kazanımlar / Hedefler

- Dört, beş ve altı basamaklı sayıları çözümler ve basamak değerlerini açıklar.
- Dinlemeye hazırlık yapar.
- Dinledikleri ile ilgili sorulara yanıt verir.
- Yeni sözcükler öğrenir.
- Zıt anlamlı kelimeleri bilir.
- Enerji tasarrufu konusunda farkındalık geliştirir.
- Grup çalışmasına aktif biçimde katılır ve iş birliği yapar.

Araç – Gereçler

Tahta, abaküs örneği, atık materyaller (şişe kapağı, çöp şiş, strafor), çalışma kâğıdı, hikâye metni, kalem, makas, tutkal.

Yöntem – Teknikler

Soru-cevap, oyun, iş birlikçi öğrenme, materyal geliştirme, drama, beyin fırtınası, sunum.

Dersin İşlenişi (5E Modeline Göre)

Aşama	Süre	Öğretmen Etkinlikleri	Öğrenci Etkinlikleri
Engage (Dikkat Çekme)	10 dk	Sınıfa girişte 5 parmak kuralı hatırlatılır. Enerji tasarrufu hakkında kısa bir sohbet yapılır. 'Otur–kalk' oyunu ile olumsuz ek (-ma /-me) çalışılır. Zıt anlamlı kelimeler oyunlaştırılarak sorulur	Kuralları hatırlar, oyuna katılır, enerji tasarrufu fikirleri üretir.
Explore (Keşfetme)	15 dk	Müzik eşliğinde hikâyenin bir kısmı okunur ve öğrencilerden devamını tahmin etmeleri istenir. Yeni kelimeler açıklanır. "En çok hangi haber dikkatinizi çekti?" sorusu ile sınıf tartışması yapılır.	Metni dinler, tahmin yürütür, yeni kelimeleri öğrenir. Sabah haberlerini sunar. Tartışmaya katılır.
Explain (Açıklama)	20 dk	Basamak kavramı örneklerle anlatılır. Öğrencilerle birlikte sayılar çözümlenir.	Örnekler üzerinde çalışır, sorulara cevap verir, açıklamalarda bulunur.
Elaborate (Derinleştirme)	20 dk	Gruplar oluşturularak atık malzemelerle abaküs yapımı sağlanır. Her grup verilen sayıları modeller ve sunar.	Materyal hazırlar, sayıları modeller, grup sunumunu gerçekleştirir.
Evaluate (Değerlendirme)	15 dk	Çalışma kâğıtları dağıtılır, öğrencilerden konuyu özetlemeleri istenir. Ev ödevi verilir: 'Evde enerji tasarrufu için üç öneri yazınız.'	Çalışma kâğıdını doldurur, özet yapar, ödevi not eder.

Ölçme – Değerlendirme

• Ders sürecinde gözlem formları ve öğrenci katılım düzeyleri değerlendirilir.
• Grup çalışmaları ve materyal sunumları puanlama ölçeğiyle incelenir.
• Çalışma kâğıtları kontrol edilir, sözlü dönüt verilir.
• Ev ödevleri bir sonraki derste tartışılarak pekiştirilir.

Genel Değerlendirme / Öğretmenin Notları

Bu ders planı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin aktif katılımı ve iş birliği gözlemlenmiştir. Geliştirilmesi gereken noktalar bir sonraki ders planında dikkate alınacaktır.

Dersin aşamaları girişten itibaren kapanışa kadar 10-15 dakikalık sürelere göre planlanmıştır. Dersin ana kazanımları matematik dersine ait konular olmasına rağmen diğer disiplinlerle birleştirilerek bir bütünlük içerisinde verilir. Ders planı ile, 4. sınıf düzeyinde Türkçe ve matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerinin bütünleştirilmesi, "Yeşil Sınıf" uygulamalarıyla çevre bilinci kazandırılması hedeflenmiştir. Türkçe alanında dinleme, tahmin

etme, sözcük bilgisi geliştirme ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarına yönelik haber sunumu; Matematik alanında ise dört işlem becerilerinin pekiştirilmesi ve 4, 5, 6 basamaklı doğal sayıların basamak değeri ilişkilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra dersin her aşamasında enerji tasarrufu, geri dönüşüm ve bitki bakımı gibi çevreye duyarlılık konularına yer verilerek öğrencilerin sorumluluk bilinci ve ekolojik farkındalığı da geliştirilmiştir. Böylece öğrenci, kazandırılması planlanan kazanımları hayatın bir parçası olarak algılar. Öğrenci sadece akademik yönden değil etik değerlerin de işlendiği disiplinler arası bütünsel eğitimle sosyal ve duygusal açıdan da gelişir.

Dersin genel amacı, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirmektir. Türkçe etkinlikleriyle dikkatli dinleme, anlam kurma ve tahmin etme becerileri gelişirken; Matematik etkinlikleriyle sayıların anlamlandırılması, zihinsel işlem hızının artması ve soyut kavramların somut materyallerle kavranması hedeflenmiştir. Ayrıca, grup çalışmaları sayesinde iş birliği, yardımlaşma ve iletişim becerileri de desteklenmiştir.

Kullanılan yöntem ve teknikler arasında soru-cevap, oyun, dramatizasyon, tahmin etme, grup çalışması, işbirlikli öğrenme, sunum yapma ve materyal geliştirme bulunmaktadır. Öğrenciler aktif katılım göstererek hem bireysel hem de grup içinde öğrenme fırsatı bulmuştur. İzlenen yol, motivasyon sağlayan oyunlarla başlamakta, ardından hikâye, haber sunumu ve matematik uygulamalarıyla devam etmekte, grup etkinlikleriyle derinleşmekte ve sonunda değerlendirme ve ödevlendirme ile tamamlanmaktadır. Bu süreçte oluşturulan materyal, atık malzemelerden yapılan abaküstür. Bu materyal, hem öğrencilerin sayıların basamak değerlerini somut olarak görmelerini sağlamış hem de geri dönüşüm bilincini güçlendirmiştir. Öğrencilerin gelişimine katkısı, bilişsel yönde sayı kavramlarını pekiştirme; dil gelişiminde dinleme ve anlatma becerilerini artırma; sosyal yönde sorumluluk ve çevre bilincini geliştirme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Böylece ders, bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Eğitimin ilköğretim basamağı, öğrencinin tüm eğitim hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin ilk deneyimlerini yaşadığı yer olan okullar 21. Yy. bilgi ve becerilerine sahip öğrencileri yetiştirmekle sorumludurlar. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak için Tablo 1'deki örnek planda da olduğu gibi disiplinler arası bütünsel bir eğitim anlayışı ile hareket edilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak uygulanmakta olan öğretim tasarımının disiplinler arası bütünsel eğitime örnek olabilecek bir ders planı olduğu görülmektedir. Tasarlanan ders planına göre öğrenciler sadece akademik yönden değil sosyal, duygusal yönlerden de geliştirilmeleri hedeflenmiştir. Nitekim Rybska ve Błaszak (2020), bütüncül eğitim yaklaşımında çocuğun bilişsel, duyuşsal ve kişilik gelişimlerinin bir bütün olarak ele alındığını; bu gelişimin ise "iç dünya, dış dünya ve değerler" boyutları çerçevesinde açıklanabileceğini ifade etmektedir.

İlköğretimde disiplinler arası bütünsel eğitim anlayışıyla tasarlanacak öğretim planlarının uygulama aşamasında zorluklar yaşanabilmektedir. Geleneksel eğitime göre her öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenciyi her yönüyle yetiştirmeye çalışan sınıf öğretmeninin yüksek bir performans göstermesi gerekecektir. Disiplinler arası bütünsel bir eğitimden fayda sağlayabilmek için;

1- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler ile donanımlarının artırılması,

2- Öğretmen- aile- okul yönetiminin iş birliği içerisinde çalışarak bulundukları çevre ile de etkileşim içinde olmaları,

3- Disiplinler arası öğretmen iş birliğinin olması,

4- Örnek uygulamaların paylaşılarak geliştirilmesi,

5- Nitelikli ve kıdemli öğretmenlere mentorlük görevi verilmesi,

6- Öğretim programlarının güncel tutulması gerekmektedir.

Yaşanabilecek zorlukların en aza indirgenmesi ile öğretmenin hem motivasyonu hem de öz yeterlilik algısı artacak, bu sayede bütünsel eğitim uygulamalarını da tam anlamıyla gerçekleştirebilecektir.

Kaynaklar

About Reinhardt. (2019). Reinhardt University. https://www.reinhardt.edu/about/adresinden indirildi

Altan, M. Z. (2021a). Terör ya öyle değilse? (1. baskı). İdeal.

Altan, M. Z. (2021b). Pre-service English language teachers' reflections on cooperative assessment. European Journal of Alternative Education Studies, 6(2), 1–19.

Arslan, M. (2020). Eğitimde bütünsel yaklaşım ve insan gelişimi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 95–110.

Baş, G. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımı ve eğitimde önemi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 45–58.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529.

Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. Jossey-Bass.

Bybee, R. W. (1997). Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications. Colorado Springs, CO: BSCS.

Chithra, M., Kumar, D. A., & Bhati, R. (2021). Evaluating holistic education and digital learning model for advancing SDG4: A longitudinal mixed-effects modeling approach. Cogent Education, 8(1), 2029955.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (8. baskı). Pegem Akademi.

Doğan, C. (2014). Coğrafya öğretiminde disiplinlerarası ders işlenişinin başarıya etkisinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir

Doğan, S. (2019). Bütünsel eğitim anlayışı ve öğretmen yeterlikleri üzerine bir inceleme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(1), 23–39.

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Forbes, S. H. (2003). Holistic education: An analysis of its ideas and nature. Foundation for Educational Renewal.

Gür, B. (2018). Bütünsel eğitim modeli ve çağdaş eğitim sistemine yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(3), 721–738.

Hashmi, I. R. (2021). Exploring holistic child development integration in teaching: Views of federal public school teachers [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Korkmaz, Ö. (2015). Eğitimde bütünsel yaklaşımın öğrenci gelişimine etkisi. Pegem Akademi.
Miller, J. P. (2007). The holistic curriculum (2nd ed.). University of Toronto Press.
Miller, R. (1992). What are schools for? Holistic education in American culture. Holistic Education Press.
Neves, C. M., & Campos, C. (2020). Holistic education and sustainable human development: A new paradigm for learning. International Journal of Education and Development, 6(2), 45–58.
Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). University of California Press
Olsen, H. A. (2024). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. Sustainability, 14(15), 9737.
Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde disiplinler arası yaklaşım. Pegem Akademi.
Rybska, E., & Błaszak, M. (2020). Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education. Issues in Early Education, 49(2), 45-59. https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.04
Schlack, R., Otto, C., Ritschel, A., Müller, J., & Höfer, D. (2023). Effectiveness of the holistic primary school-based intervention MindMatters: Study protocol for a cluster-randomised controlled trial. BMC Public Health, 23(1), 2253.
Shults, O., & Bessarabova, I. (2018). Conceptualisations of children's life skills development within holistic approach in Southern Russia. SHS Web of Conferences, 50, 1-8. https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001212
Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89–94.
Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsch-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2015, 2017, 2018). Learning through play: A review of the evidence. The LEGO Foundation

Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Selahattin Kaymakcı
Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
kaymakci37@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-5905-9902

Tuğba Turgut
Amasya Üniversitesi, Türkiye
tugba.turgut@amasya.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3595-3111

Çağrınur Sağ
Bağımsız Araştırmacı, Türkiye
cagrinursag94@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1955-3900

Özet

Sosyal bilgiler dersi bireylerin yakın ve uzak çevresinde meydana gelen olayları anlamlandıran ve farkındalık sahibi olan 21. yüzyılın etkin vatandaşları olarak yetişmelerinde önemli bir yere sahiptir. Söz konusu derste öğrencilerin sosyal dünyayı bir bütün olarak değerlendirmesi, gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Yaşamın her alanından bilginin öğrenci seviyesine uygun hale getirilerek sunulmasında bu dersin temelinde yer alan sosyal bilim disiplinlerinin varlığı büyük önem arz etmektedir. Nitekim Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yetişen gelecek kuşakların etkin vatandaş olarak yetişmelerinde önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersinin belirtilen hedeflere ulaşmasında öğretim programında yer alan sosyal bilim disiplinlerinin incelenerek mevcut durumun ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktılarını sınıf düzeylerine göre sosyal bilim disiplinleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma nitel metodoloji kapsamında doküman inceleme ile gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasında yayımlanan Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretim Programı İnceleme Formu"ndan yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 4. sınıf düzeyinde psikoloji, sosyoloji ve coğrafya disiplinlerinin yaygınlık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 5. sınıf düzeyinde coğrafya, hukuk ve sosyoloji disiplinleri ağırlıkta iken 6. sınıf düzeyinde sosyoloji, antropoloji ve coğrafya disiplinlerinin ağırlık kazandığı görülmüştür. Son olarak 7. sınıf düzeyinde ise coğrafya, ekonomi ve sosyoloji disiplinlerine yönelik öğrenme çıktılarının yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, temel eğitim, sosyal bilgiler, öğretim programı, sosyal bilimler

Abstract

Social studies courses have an important place in raising individuals to be active citizens of the 21st century who are aware of and able to make sense of events occurring in their immediate and distant environments.The aim of this course is to help students evaluate the social world as a whole and to grow up as individuals with the necessary knowledge, skills and values. The existence of social science disciplines, which form the basis of this course, is of great importance in presenting information from all areas of life in a way that is appropriate to the student level. In fact, it is very important to examine the current situation of the social sciences

disciplines in the curriculum and to reveal them in order to achieve the stated goals of the social studies course, which has an important place in the development of future generations as effective citizens in the Turkish Republic of Northern Cyprus. In this context, the purpose of the research is to examine the learning outcomes in the Turkish Republic of Northern Cyprus Basic Education Social Studies Course Curriculum according to class levels and in line with social science disciplines.The research was carried out through document review within the scope of qualitative methodology. The Basic Education Social Studies Course Curriculum published on the official website of the Turkish Republic of Northern Cyprus Ministry of National Education, Department of Education and Training was used as the data source. The "Curriculum Review Form" developed by the researchers was used in the analysis of the research data. In this context, research data were analyzed using descriptive analysis method. When the research results were examined, it was determined that the disciplines of psychology, sociology and geography were prevalent at the 4th grade level. However, while the disciplines of geography, law and sociology are predominant at the 5th grade level, it has been observed that the disciplines of sociology, anthropology and geography are predominant at the 6th grade level. Finally, it was determined that the 7th grade level included learning outcomes for the disciplines of geography, economics and sociology.

Keywords: Turkish Republic of Northern Cyprus, basic education, social studies, curriculum, social sciences

Giriş

Sosyal bilim disiplinleri toplumun ve bireylerin davranışlarını, dünyayı etkileme ve dünyadan etkilenme biçimlerini sistematik bir şekilde objektif olarak açıklama çabası içerisinde bulunan disiplinler bütünüdür. Geniş bir yelpazede dağılım gösteren konu başlıklarını kendine özgü terminoloji ve yöntemler kullanarak araştırmasıyla birlikte psikoloji, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve tarih gibi disiplinler başta gelen sosyal bilim disiplinleri olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2022). Nitekim Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (NCSS) göre sosyal ve beşerî bilimlerin bütünleştirilmesiyle oluşan bir çalışma alanı olarak sosyal bilgiler ise vatandaşlık becerilerini artırmak amacıyla okul programlarında antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanısıra beşerî bilimler, doğa bilimleri ve matematiğin uygun olan içeriklerinden oluşmaktadır (NCSS, 1992). Sosyal bilgiler dersi etkin, üretken, hak ve sorumluluk bilincine sahip, karşılaşılan muhtemel sorunlara yönelik çözüm üretme odaklı, aktif birey tipleri ve iyi vatandaş yetiştirme gibi birtakım amaçlara sahiptir (Akpınar ve Kaymakcı, 2012). İyi vatandaş kavramı ulusal değerleri içselleştirmeyi ve içinde bulunulan toplum aidiyet duygusunu gerektirir bu ise sosyal bilgiler dersinin vatandaş yetiştirme konusundaki mühim rolüne dikkat çekmektedir (Gürel, 2024). Bu bağlamda çok yönlü bir alan olarak, bireylerin eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yetişmelerini amaçlayan sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yaklaşımlara daha fazla gereksinim duyduğu söylenebilir (Onganer ve Aydınözü, 2025).

Farklı ülkelerde sosyal bilgiler dersi adıyla ülkelerin sahip olduğu özellikler ve ihtiyaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirilmekte olup bu ülkelerden birisi de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'dir. Dersin KKTC'deki içeriğine bakıldığında sosyal bilgiler, 21. yüzyılın etkin vatandaşları olarak içinde yaşadığı toplumu tarihi, coğrafyası, ekonomisi, kültürü, sanatı, yönetimi ve toplumsal gruplarıyla bir bütünlük içinde anlamalarına imkân sağlayan bir ders olarak tanımlanmaktadır. Buna ilaveten doğaya ve insanlara değer vererek onları korumalarını akabinde yaşadıkları topluma etkin biçimde katılım sağlamalarını destekleyen bir derstir. Ayrıca öğrencilerin özgüvenli ve özgür bireyler olarak yetişmelerine, içinde bulundukları çevreye bilgi temeliyle katılım sağlayarak zihinsel, sosyal ve duyuşsal anlamda gelişmelerine imkân veren bir ders olarak belirtilmektedir (TESBDÖP, 2018, s. 26).

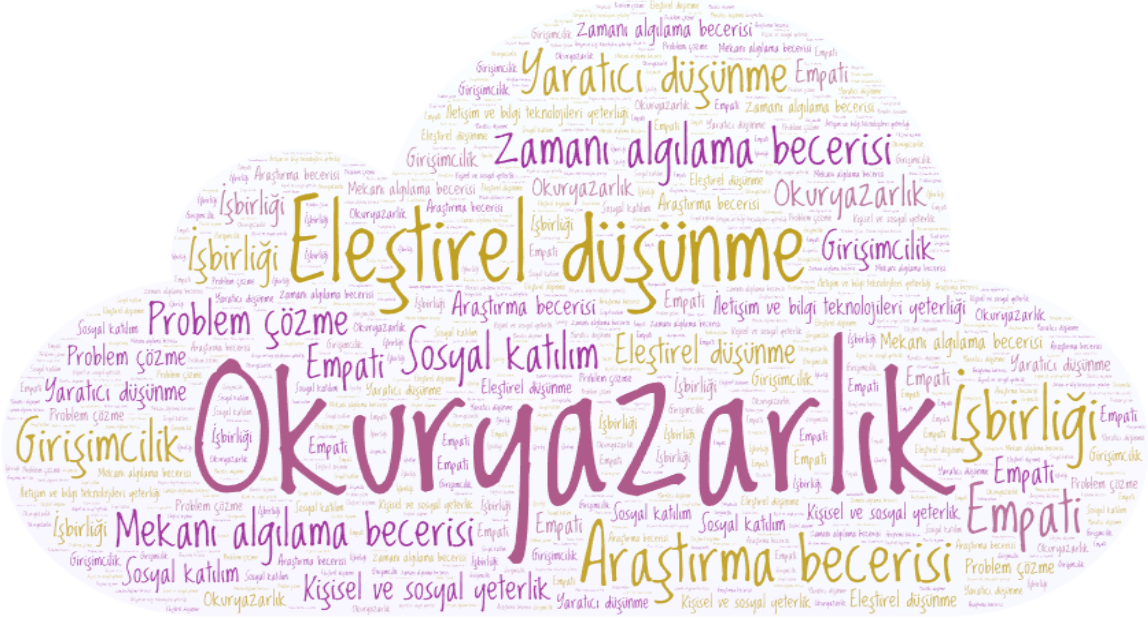
KKTC Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapısı incelendiğinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam dokuz öğrenme alanının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanları sırasıyla "Birey", "Yer ve İnsanlar", "Zaman, Değişim ve Süreklilik", "Kültür", "Toplumsal Gruplar ve Kurumlar", "Kaynaklar ve İhtiyaçlar", "İnsanlar ve Yönetimi", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ile "Küresel Bağlar" öğrenme alanlarıdır. Dördüncü sınıf düzeyinde dört ünite (Ben, Ailem, Yaşadığım Çevre), beşinci sınıf düzeyinde yedi ünite (Geçmişten Günümüze Kültürel Mirasımız, Birey ve Vatandaş Olarak Hak ve Sorumluluklarım, Toplumsal Kurumlar, Ülkemizin Konumu, Ülkemizin Yönetimi, Ürettiklerimiz ve Paylaşımı, Ülkemizin Dünyayla Bağlantısı), altıncı sınıf düzeyinde altı ünite (Sosyal Olayları Anlamak, İçinde Yaşadığımız Dünya, Yeryüzünde Nüfus ve Yerleşme, Zamanda İnsan, Sosyal ve Kültürel Farklılıklar, demokrasi ve insan hakları) ve son olarak yedinci sınıf düzeyinde beş ünite (Birlikte Yaşamak, İhtiyaçlar, Üretim ve Tüketim, Teknoloji ve Toplum, Kalkınma, Küresel Bağlılık) bulunmaktadır. Programda 4. sınıf düzeyinde 50, 5. sınıf düzeyinde 65, 6. sınıf düzeyinde 61 ve 7. sınıf düzeyinde 64 öğrenme çıktısı olmak üzere toplamda 240 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bununla birlikte programda kendine değer verme, farklılıklara karşı hoşgörü, vatan sevgisi, gönüllü hizmet, çevrenin korunması gerektiğine inanma, kültürel farklılıklara karşı hoşgörü, ayrımcılığı ret etme, doğal kaynakların korunması gerektiğine inanma, dayanışmaya inanma, sürdürülebilir gelişmeye inanma, aidiyet duygusu geliştirme, sorumluluk, sevgi, kültürel duyarlılık, demokrasiyi önemseme, bilimi önemseme, insan hak ve özgürlüklerine saygı, akıl yürütmeye saygı duyma, sürdürülebilir gelişmeye inanma, barışa inanma, bilinçli tüketime inanma, saygı, çevre koruma, kültürel hoşgörü, bilinçli tüketim, doğayı korumayı önemseme, dayanışma, demokrasiye inanma, sosyal adalete inanma, çevrenin korunması gerektiğine inanma, ve bilim insanlarına saygı duyma olmak üzere toplamda otuz bir değer yer almaktadır. Programda yer alan kavram ve beceriler ise aşağıda kelime bulutu ile açıklanmıştır (TESBDÖP, 2018):

Görsel 1.

KKTC Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerlere İlişkin Kelime Bulutu [3]

[3] İlgili kelime bulutu görselleri WordArt aracılığıyla yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Görsel 1'de görüldüğü üzere programda bireysel özellik, farklılık, soyağacı, duygu, düşünce, kişisel ihtiyaç, resmi kimlik, aile, gelir, gider, aile içi demokrasi, adres, kroki, yön, ulaşım, doğal güzellik, kişisel gelişim, toplumsal gelişim, hak, sorumluluk, kültür, ekonomik etkinlik, yerel yönetim, teknoloji, harita, plân, ölçek, meridyen, paralel, ekvator, yarı küre, kutup, matematiksel konum, kültür, kültürel varlıklar, millî bayram, grup, rol, çocuk hakları, vatandaşlık, toplumsal kurum, sivil toplum kuruluşu, resmî kurum, monarşi, oligarşi, teokrasi, federasyon, demokrasi, yasa, merkezî yönetim, ekonomik faaliyet, turizm, üretim, bilinçli tüketim, tüketici hakları, ulaşım, iletişim ve ulaşım sistemleri, ticaret, medya, jeolojik devir, tektonizma, doğal afet, levha tektoniği, ekosistem, su döngüsü, nüfus, göç, kentsel yerleşme, kırsal yerleşme, kültür, kültürel miras, örf-adet, gelenek-görenek, popüler kültür, insan hakları, eşitlik, özgürlük, etik, sosyal olay, sosyalleşme, demokrasi, demokratik sistem, medya, kalkınma, demokrasi kültürü, hukukun üstünlüğü, çoğulculuk, demokratik vatandaş, toplumsal cinsiyet, ayrımcılık, kamu malı, hak, özgürlük, ekonomik faaliyet, istek ve ihtiyaç, bilinçli tüketim, bilinçli tüketici, üretim, üretim teknolojisi, meslek, buluş, teknolojik ürün, dijital vatandaşlık, patent, düşünce özgürlüğü, yaratıcılık, küreselleşme, turizm, ortak miras, uluslararası kuruluş, iletişim ve ulaşım teknolojileri, kalkınma göstergesi, insan gücü, zaman, kronoloji, değişim, icat ve süreklilik olmak üzere 118 kavram yer almaktadır.



Görsel 2

KKTC Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Becerilere İlişkin Kelime Bulutu

Görsel 2'de görüldüğü üzere programda 13 farklı becerinin yer edindiği görülmektedir. Bunlar okuryazarlık, eleştirel düşünme, araştırma becerisi, zamanı algılama becerisi, mekânı algılama becerisi, yaratıcı düşünme, sosyal katılım, kişisel ve sosyal yeterlik, iletişim ve bilgi teknolojileri yeterliği, problem çözme, iş birliği, girişimcilik ve empati becerileridir.

İlgili alanyazın incelendiğinde KKTC özelinde program ve ders kitabı değerlendirmeye yönelik bazı araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar sosyal bilgiler dersi öğretim programının Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesine (Bahar, 2020), bilişim teknolojileri öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesine (Bora, 2024), temel eğitim Türkçe dersi öğretim programının üst düzey düşünme becerileri yönüyle değerlendirilmesine (Ferengiz,

2023), ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesine (Yamaç, 2024), Türkçe ders kitapları ile Ana Dilim Türkçe ders kitaplarındaki dilsel ve görsel metinlerin niteliği ile Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin çocuk edebiyatının dayanması gereken temel ilkeler açısından incelenmesine (Baylan, 2022; Hıdıroğlu, 2019) yönelik araştırmalardır.

İçinde bulunulan çağda bilgi ve teknolojinin gün aşırı değişime uğrayarak ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarının sürekli ve sistematik olarak farklı yönleriyle değerlendirilmesi ilgili programları güncel dünya ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyeye getirme noktasında önem arz etmektedir (Bahar, 2020). Nitekim bu açıdan değerlendirildiğinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yetişen gelecek kuşakların etkin vatandaş olarak yetişmelerinde önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersinin de belirtilen hedeflere ulaşmasında öğretim programında yer alan sosyal bilim disiplinlerinin incelenerek mevcut durumun ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktılarını (kazanımları) sınıf düzeylerine göre sosyal bilim disiplinleri doğrultusunda incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 4. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 5.Sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 6. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 7. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma, araştırmacının incelediği olguya yönelik katılımcılar ya da metinlere dayalı veri toplayarak temalar açısından analiz ederek yorumlayan bir araştırma türüdür (Plano Clark & Creswell, 2015). Bu araştırmada veri kaynağının erişilebilir durumda olması ve bu sebeple erken veri analizi için avantaj sağlaması, metinleri detaylı analiz etme imkânı sunması ve metinlerin insanların dünyayı algılama biçimlerini yansıtması bakımından araştırmada doküman inceleme deseni kullanılmıştır (Silverman, 2018).

Veri Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasında yayımlanan Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada yararlanılan veri kaynağı aşağıda verilmiştir:

KKTC [Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı]. (2018). *Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4.- 7. Sınıflar.* [Çevrimiçi: https://ttd.mebnet.net/?r3d=temel-egitim-sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-programi]. Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin analizi sürecinde sistematik şekilde ilerlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretim Programı İnceleme Formu" kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan öğrenme çıktıları (kazanımlar) ve NCSS'in sosyal bilim

disiplinleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan form sosyal bilgiler alan eğitiminde uzman bir araştırmacı tarafından incelenerek forma son şekli verilmiş ve analiz sürecine başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitekim betimsel analiz, var olan nitel veri seti üzerinde ayrıntılı araştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde yararlanılan bir analiz türüdür. Herhangi bir kentin genel niteliklerinin tasviri ya da katılımcıların demografik özellikleriyle farklı niteliklerinin tasvir edilmesi betimsel analize örnek olarak gösterilebilir (Miles ve Huberman, 1994'den akt. Baltacı, 2019). Buna göre veri kaynağı olarak kullanılan 2018 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilim disiplinleri bağlamında analiz edilerek öğretim programında sosyal bilim disiplinlerine yer verilme durumlarının ortaya konulması amacıyla araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. "Öğretim Programı İnceleme Formu"nda yer alan her sınıf düzeyindeki üniteler ve bu ünitelerde yer alan öğrenme çıktılarıyla sosyal bilim disiplinleri eşleştirilmiştir. Böylece öğretim programında ilişkilendirilen sosyal bilim disiplinlerinin sınıf düzeyine göre dağılma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin güvenirliği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik bakımından sağlanmaktadır (Başkale, 2016; Arslan, 2022). İnandırıcılık, araştırma bulgularının gerçekçi bir şekilde sunulması, araştırmacıların inceledikleri konuyu doğru şekilde yansıtma durumunu ifade etmektedir (Arslan, 2022). Araştırma kapsamında analiz edilen veriler araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemi konusunda bir uzmanın görüşü alınarak verilerin elde edilmesinden analiz sonuçlarının ifade edilmesine kadar incelenmiş ve inandırıcılığı teyit edilmiştir (Başkale, 2016). Öte yandan araştırma verilerinin ayrıntılı şekilde betimlenerek süreçte amaçlanan durumun tam olarak ortaya konulmasının araştırmanın aktarılabilirliğini artırma yönünden önemli katkı sağladığı bilinmektedir (Tutar, 2022). Bu bağlamda mevcut araştırmada her bir durumun açık ve anlaşılır şekilde açıklanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu durum "araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılmasını ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 283). Araştırmanın tutarlı bir yapı sergilediğini ortaya koymak amacıyla araştırma bir alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş olup tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi aşamasında bir sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanı ile "Miles & Huberman formülü ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$) kullanılarak uyum yüzdesine bakılmıştır. Formülde Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını temsil etmektedir" (Baltacı, 2017, s. 8). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki güvenirlik %84 olarak tespit edilmiş olup veri analizi güvenilir sayılmıştır.

Bulgular

1. 4. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 1

"Ben" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
4	Birey, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Küresel Bağlar	1. Bireysel özelliklerini tanır.	Psikoloji, Sosyoloji
		2. Kişiler arası fiziksel farklılıkların önemini açıklar.	Psikoloji, Sosyoloji
		3. Kendisini arkadaşlarından ayıran fiziksel farklılıklara örnekler verir.	Psikoloji, Sosyoloji
		4. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.	Psikoloji. Sosyoloji
		5. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Psikoloji, Sosyoloji
		6. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	Psikoloji, Sosyoloji
		7. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	Psikoloji, Tarih
		8. Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Hukuk, Psikoloji
		9. Kişisel ihtiyaçlarını listeler.	Psikoloji
		10. Kişisel ihtiyaçlarını nasıl karşıladığını açıklar.	Psikoloji
		11. Arkadaşlarıyla kendisinin kişisel ihtiyaçları arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır.	Psikoloji, Sosyoloji

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde öğretim programında belirtilen "Ben" ünitesinde Birey, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik ve Küresel Bağlar öğrenme alanları ile ilişkili 11 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Öğrenme alanları kapsamında oluşturulan öğrenme çıktılarının içerikleri incelendiğinde öğrencinin birey olarak öncelikle kendisini ve çevresini tanıması, bu farklılıklardan doğan ihtiyaçların farkında olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilme ve kişilerarası uyumun önemine ilişkin içgörü kazanmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda belirtilen öğrenme çıktılarında öğrencilerin benlik algısı ve öz farkındalıklarının gelişmesine ve bu farklılıkların nedeninin doğal bir sonucu olarak bireylerin ortak ve farklı ihtiyaçlara sahip olabileceğine yönelik olarak psikoloji ve sosyoloji disiplinlerine ağırlıklı olarak verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.

"Ailem" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
4	Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Küresel Bağlar, İnsanlar ve Yönetim	1. Aile kavramını tanımlar.	Antropoloji, Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		2. Ailenin nasıl oluştuğunu açıklar.	Antropoloji, Hukuk, Sosyoloji, Tarih
		3. Aile bireylerinden yararlanarak soyağacını oluşturur.	Tarih, Antropoloji, Sosyoloji
		4. Kendi ailesi ile çevresindeki diğer aileler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		5. Az ve çok çocuklu ailelerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırır.	Ekonomi Psikoloji, Sosyoloji
		6. Sözlü tarih yöntemini kullanarak ailesinin geçmişini araştırarak rapor hazırlar.	Antropoloji, Sosyoloji, Tarih
		7. Geleneksel aile ile günümüz aile yapısı arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur.	Antropoloji, Hukuk, Sosyoloji
		8. Ailedeki iş bölümünün aile yaşamındaki önemini açıklar.	Antropoloji, Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji
		9. Ailenin geliri ile ihtiyaçları arasındaki dengenin nasıl korunduğunu açıklar.	Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji
		10. Dünyanın farklı yerlerindeki ailelerle kendi ailesi arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz eder.	Antropoloji, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji
		11. Ailesinde kararların nasıl alındığını açıklar.	Antropoloji, Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		12. Aile üyeleri arasındaki sevgi ve saygı ilişkisinin aile için önemini değerlendirir.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		13. Aile içi demokrasinin ailede alınan kararların uygulanması açısından önemini değerlendirir.	Antropoloji, Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		14. Aile içi iletişimin ailedeki mutluluğa etkisini analiz eder.	Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji
		15. Ailesinin oturduğu evin adresini söyler.	Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji
		16. Eğitimin ailede başladığını ve hayat boyu devam ettiği fikrini fark eder.	Psikoloji, Sosyoloji

Tablo 2'ye bakıldığında 4. sınıf düzeyinde öğretim programında belirtilen "Ailem" ünitesinde Toplumsal Gruplar ve Kurumlar; Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Küresel Bağlar, İnsanlar ve Yönetim öğrenme alanları ile ilişkili 16 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Belirtilen öğrenme alanları kapsamında oluşturulan öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencinin temelde aile kavramını ne olduğunu bilmesine, yaşadığı ailenin geçmişini öğrenmesine, farklı aile tipleri ve bu ailelerin geçmiş ve günümüzdeki yapısı arasındaki farklara değinerek iş bölümünün önemine ilişkin farkındalık kazanmasının amaçlandığı görülmektedir. Öte yandan aile içinde sevgi ve saygının birleştirici gücüne ve bu süreçte iletişimin rolüne yönelik içgörü kazanması hedeflenmektedir. Bu kapsamda öğrenme çıktılarının içerikleri incelendiğinde öğrencilerin ailenin sosyolojik olarak toplumdaki konumunu anlamaları, tarihsel olarak kuşaklararasındaki bağı fark edebilme, nesiller

arasındaki ilişkileri anlayabilme, kültürel farklılıkların bilincinde olma, ekonomik dönüşümün aile yapısı üzerindeki etkilerinin farkına varmaları, coğrafi olarak kültürel çeşitliliğin süreçteki önemini fark etme, demokratik ve duygusal süreçlerin aile bağlarındaki rolünü anlamlandırma yönünden sosyoloji, antropoloji, hukuk, psikoloji, tarih, ekonomi, coğrafya, felsefe disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 3

"Yaşadığım Çevre" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular[4]

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
4	Yer ve İnsanlar, Birey, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, İnsanlar ve Yönetimi, Zaman, Değişim ve Süreklilik	1. Adresini bilmenin önemini açıklar.	Coğrafya
		2. Oturduğu evin adresini yazılı ve sözlü olarak ifade eder.	Coğrafya
		3. Yakın çevresini tanır.	Coğrafya, Sosyoloji
		4. Bulunduğu yerin krokisini çizer.	Coğrafya
		5. Çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu coğrafi yönü ifade eder.	Coğrafya
		6. Yön bulmada kullanılan yöntemleri açıklar.	Coğrafya
		7. Harita üzerinde yönleri gösterir.	Coğrafya
		8. Yakın çevresindeki ulaşımın nasıl sağlandığını açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		9. Çevresinde ulaşımla ilgili yaşanan sorunları tartışarak çözüm önerileri getirir.	Coğrafya, Felsefe, Hukuk, Sosyoloji
		10. Yaşadığı çevrenin doğal güzelliklerini nasıl koruması ve güzelleştirmesi gerektiğini açıklar.	Coğrafya, Tarih
		11.Yaşadığı çevrenin temizliği ve güzelleştirilmesi konusunda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir.	Coğrafya
		12. Okulun kişisel ve toplumsal gelişimine olan etkisini açıklar.	Psikoloji, Sosyoloji
		13. Okulda arkadaşlarının farklı görüşlerine saygı gösterir.	Psikoloji, Sosyoloji
		14. Hak ve sorumluluklarının bilincinde okul ve sınıf kurallarına uyar.	Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		15. Yaşadığı yere insanların ilk ne zaman yerleştiğini araştırır	Antropoloji, Coğrafya, Tarih, Arkeoloji
		16. Yaşadığı yere insanların niçin yerleştiğini araştırır.	Antropoloji, Coğrafya, Tarih
		17. Yaşadığı yerdeki kültürel değişimi ailesinden örneklerle açıklar.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji, Tarih
		18. Yaşadığı yerdeki geçmişten günümüze insan ilişkilerini örneklerle açıklar.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		19. Geçmişten günümüze yaşadığı yerdeki ekonomik etkinliklerdeki değişimi örneklerle açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		20. Yaşadığı yerdeki yerel yöneticilerin kimler olduğunu ve nasıl seçildiklerini açıklar.	Hukuk, Sosyoloji
		21. Yaşadığı yerdeki yerel yöneticilerin görev ve sorumluluklarını araştırır.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		22. Bilim ve teknolojinin kendi yaşamındaki etkilerini değerlendirir.	Antropoloji, Ekonomi, Hukuk
		23. Kendi yaşamındaki teknolojik ürünleri etik, ekonomik ve etkili kullanır.	Ekonomi

[4] Araştırma kapsamında incelenen öğretim programının "Yaşadığım Çevre" ünitesinde yer alan kazanım sayısında bir sayının iki kez yazılmasından ötürü toplam kazanım sayısı 22 olarak görünmektedir. Detaylı bilgi için bkz: https://ttd.mebnet.net/?r3d=temel-egitim-sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-programi

Tablo 3'te 4. sınıf düzeyinde öğretim programında belirtilen "Yaşadığım Çevre" ünitesinde belirtilen Yer ve İnsanlar, Birey, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, İnsanlar ve Yönetimi, Zaman, Değişim ve Süreklilik öğrenme alanları ile ilişkili 23 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Belirtilen öğrenme alanları kapsamında oluşturulan öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencinin adres bilgisine sahip olmanın, yakın çevresini tanımasının, bulunduğu yeri coğrafi olarak tarif edebilme ve yön bulma konusunda farkındalık sahibi olmasının hedeflendiği görülmektedir. Bununla birlikte ulaşımın insan hayatındaki önemi, hak ve sorumluluk temelinde yaşadığı çevrenin daha iyi hale gelmesi ve buraya ilk insanların ne zaman yerleştiğine ilişkin geçmiş bilgisine sahip olmanın ve kültürel değişim ve yönetsel süreçlerinin farkında olması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda söz konusu öğrenme çıktılarının öğrencinin yaşadığı çevreyi coğrafi bağlamda tanıması, kültürel, tarihi ve teknolojik anlamda geçirdiği değişim ve dönüşümün farkına vararak karar alma süreçlerinde yerel yönetimlere ilişkin farkındalık kazanabilmesi yönünden coğrafya, sosyoloji, ekonomi, felsefe, tarih, hukuk, antropoloji, psikoloji ve siyaset bilimi disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 4

4. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilim Disiplinleri	f	%
Sosyoloji	31	25,84
Psikoloji	27	22,5
Coğrafya	17	14,17
Antropoloji	16	13,34
Hukuk	10	8,34
Tarih	8	6,66
Ekonomi	7	5,83
Felsefe	2	1,66
Siyaset Bilimi	1	0,83
Arkeoloji	1	0,83
Toplam	120	100

Tablo 4'te 4. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımına bakıldığında sosyoloji (%25,84), psikoloji (%22,5), coğrafya (%14,17), antropoloji (%13,34) ve hukuk (%8,34) disiplinlerine ağırlıklı olarak yer verildiği görülmüştür. Buna ilaveten kazanımlarda tarih (%6,66), ekonomi (%5,83), felsefe (%1,66), siyaset bilimi ve arkeoloji (%0,83) disiplinlerine yer verildiği ortaya konulmuştur.

2. 5. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 5

"Geçmişten Günümüze Kültürel Mirasımız" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5. sınıf	Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kültür, Yer ve İnsanlar, Toplumsal Gruplar ve İnsanlar	1. Ülkemizin kültürel varlıklarını oluşturan öğelere örnekler verir.	Antropoloji, Coğrafya, Tarih
		2. Kültürel varlıkların, insanların bir arada yaşamasına olan katkısının önemini açıklar.	Antropoloji, Coğrafya, Tarih
		3. Yakın ve uzak ülke komşularımızın kültürlerine ait özelliklerin benzerlik ve farklılıklarını örneklerle karşılaştırır.	Antropoloji, Coğrafya, Tarih
		4. Yakın çevresi ve ülkemizin tarihi geçmişi olan mimari yapılarını araştırır.	Coğrafya, Tarih, Arkeoloji
		5. Tarihi mimari yapıları yapılış zamanlarını dikkate alarak zaman çizelgesi üzerinde gösterir.	Coğrafya, Sanat Tarihi, Tarih
		6. Tarihi mimari yapıların özelliklerini açıklar.	Coğrafya, Sanat Tarihi, Tarih
		7. Kültürel varlıklarımızın günümüzde ne derece değişime uğradığını nedenleriyle açıklar.	Coğrafya, Sanat Tarihi, Tarih
		8. Kültürel varlıklarımızın yok olmaması için ne gibi faaliyetlerin yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunur.	Coğrafya, Sanat Tarihi, Tarih, Hukuk
		9. Milli bayramlarımızın oluşum sürecini açıklar.	Sosyoloji, Tarih

Tablo 5 incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde öğretim programında belirtilen "Geçmişten günümüze Kültürel Mirasımız" ünitesinde Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kültür, Yer ve İnsanlar, Toplumsal Gruplar ve İnsanlar öğrenme alanlarına ilişkin 9 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Söz konusu ünitede yer alan ünitede öğrenme alanları kapsamında oluşturulan öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencinin temelde ülkesindeki kültürel varlıkları bilme ve insan yaşamına olan katkısını açıklayabilme, kültürel varlıkların kaybolmaması için ne gibi çalışmaların yapılabileceğine ilişkin öneriler geliştirebilme, tarihi mimarilerin önemini ve milli bayramların önemine ilişkin farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda söz konusu öğrenme çıktılarında öğrencilerin kültürü oluşturan ögeleri bilme, kültürel bütünleşmeyi sağlamada sosyal bağın rolünü açıklayabilme, coğrafi olarak farklı kültürlerin varlığından haberdar olma ve tarihi mimarilerin bu süreçteki rolüne ilişkin farkındalık sahibi olabilme ve milli bayramların birleştirici gücünü kavrayabilme yönünden coğrafya, tarih, antropoloji, sanat tarihi, hukuk ve sosyoloji disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

"Birey ve Vatandaş Olarak Hak ve Sorumluluklarım" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5.sınıf	Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Birey, İnsanlar ve Yönetimi	1. Grup, rol, sorumluluk kavramlarını açıklar.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		2. İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri sıralar.	Psikoloji, Sosyoloji
		3. Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklarını fark eder.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		4. Grupları oluşturan bireylerin sorumluluklarını yerine getirmedikleri zaman ortaya çıkacak sonuçları farklı gruplara göre örneklendirir.	Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		5. Çocuk olarak haklarının olduğunu ve bunların yasalar ile korunduğunu fark eder.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		6. Kendisi gibi başkalarının da hakları olduğunu bilerek diğerlerinin haklarına saygı gösterir.	Hukuk, Sosyoloji
		7. Hakları ihlal edildiğinde, hakkını arar.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		8. Vatandaşlık kavramının anlamını açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		9. KKTC vatandaşı olarak sahip olduğu vatandaşlık hak ve sorumluluklarına örnekler verir.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		10. İyi bir vatandaş olabilmek için, hangi davranışlar göstermesi gerektiğini açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi

Tablo 6'ya bakıldığında 5. sınıf düzeyinde öğretim programında belirtilen "Birey ve Vatandaş Olarak Hak ve Sorumluluklarım" ünitesinde Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Birey, İnsanlar ve Yönetimi öğrenme alanına ilişkin 10 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Ünitede yer alan öğrenme çıktılarının içeriklerine bakıldığında grup, rol, sorumluluk, çocuk hakları ve vatandaşlık şeklinde kavramlara yer veren öğrenme çıktılarının yer aldığı ve öğrencilerin bu öğrenme çıktıları aracılığı ile içinde bulunduğu grupta rollerinin farkında olma, sorumluluklarını yerine getirme, iyi bir vatandaş olabilmede yerine getirmesi gereken davranış örüntülerinin farkında olması hedeflenmektedir. Buna göre söz konusu öğrenme çıktılarında öğrencinin rollerini yerine getirmesi ve içinde yaşadığı toplumun kurallarına uyma, hak ve sorumluluklarının bilincinde bir vatandaş olarak yetişmesi yönünden antropoloji, felsefe, hukuk, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 7

"Toplumsal Kurumlar" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5. sınıf	Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Birey, İnsanlar ve Yönetimi	1. Toplumların temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	Ekonomi, Sosyoloji, Hukuk
		2. Toplumsal kurum hizmetlerinin, insan yaşamındaki etkisini değerlendirir.	Ekonomi, Hukuk, Sosyoloji
		3. Toplumsal kurum hizmetlerinde kendi üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		4. Sivil toplum kuruluşlarını, çalışma alanlarına göre sınıflandırır.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		5. Sivil toplum kuruluşlarını, çalışmaların sonuçlarına göre değerlendirir.	Ekonomi, Sosyoloji, Siyaset Bilimi
		6. Toplumsal ihtiyaçlara hizmet veren kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları ve gelişmeleri konusunda görüş ve öneride bulunur.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		7. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji

Tablo 7 incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Toplumsal Kurumlar" ünitesinde Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Birey, İnsanlar ve Yönetimi öğrenme alanlarına ilişkin 7 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencilere kurum ve kuruluşların toplumsal hizmetlerine yönelik farkındalık kazandırma, sivil toplum kuruluşlarının neler olduğu ve kuruluşların çalışmalarına yönelik fikir geliştirme, sivil toplum kuruluşları ve resmi kuruluşları resmi kurum ve kuruluşlar ile kıyaslayabilmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda söz konusu öğrenme çıktılarında öğrencilerin toplumsal kurumların insanların yaşam kaliteleri üzerindeki etkisinin farkında olmalarını, toplumsal düzenin sağlanmasında ve sorunların çözümünde bu kurumların görevlerini bilmelerini sağlama yönünde sosyoloji, hukuk, ekonomi, siyaset bilimi disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 8

"Ülkemizin Konumu" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5. sınıf	Yer ve İnsanlar	1. Harita, plan ve ölçek kavramlarını tanımlar.	Coğrafya
		2. Harita ve plan arasındaki farkları açıklar.	Coğrafya
		3. Ölçek çeşitlerine örnekler vererek açıklar.	Coğrafya
		4. Ölçekten yararlanarak harita üzerindeki iki nokta arasındaki gerçek mesafeyi bulur.	Coğrafya

	5. Fiziki ve siyasi haritalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.	Coğrafya
	6. Haritalar üzerinde kullanılan sembol ve işaretlerin anlamlarını açıklar.	Coğrafya
	7. Meridyen, paralel, ekvator, yarı küre, kutup kavramlarını açıklar.	Coğrafya
	8. KKTC'nin dünya haritasındaki matematiksel konumunu söyler.	Coğrafya
	9. KKTC'nin dünya haritasına göre konumunun avantajları ve dezavantajlarını karşılaştırır.	Coğrafya

Tablo 8'e göre 5. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Ülkemizin konumu" ünitesinde Yer ve İnsanlar öğrenme alanına ilişkin 9 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencilerin plan, harita ve ölçek gibi coğrafi kavramları bilmeleri, haritaların etkin kullanımı konusunda haritayı okuma ve yorumlama becerisi kazanmaları, temel coğrafi bilincin kazandırılmasında yaşadığı ülkenin konumunu bilme ve önemini kavrayabilmeleri hedeflenmektedir. Belirlenen hedef doğrultusunda öğrencinin yaşadığı dünyanın ilgili ünitede yer alan öğrenme çıktılarında coğrafya disiplininden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 9

"Ülkemizin Yönetimi" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarında Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5	İnsanlar ve Yönetimi, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar	1. Geçmişten günümüze farklı yönetim şekillerini açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Tarih
		2. Geçmişten günümüze ülkemizdeki farklı yönetim şekillerini açıklar	Hukuk, Siyaset Bilimi, Tarih
		3. Günümüzdeki en yaygın yönetim şeklini nedenleriyle açıklar.	Hukuk, Felsefe, Siyaset Bilimi
		4. Demokratik yönetimi olan bir ülkenin, yönetsel yapısının özelliklerini açıklar.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Tarih
		5. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.	Hukuk, Sosyoloji
		6. Ülkemizin merkezi yönetiminde rol alan birimleri ve görevlerini açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		7. Merkezi yönetimde yer alan kişilerin göreve gelme şekillerini açıklar	Hukuk, Siyaset Bilimi
		8. Merkezi yönetime ve sivil toplum kuruluşlarının yönetimine seçilebilme koşullarını karşılaştırır.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		9. Sivil toplum kuruluşlarının ülke yönetimine katkısını değerlendirir.	Felsefe Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji

Tablo 9 incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Ülkemizin Yönetimi" ünitesinde İnsanlar ve Yönetimi, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar öğrenme alanlarına ilişkin 9 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Belirtilen öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencilerin farklı yönetim süreçlerini bilme, geçmişten günümüze ülke yönetiminin geçirdiği dönüşümleri, demokratik devlet düzenine yönelik farkındalık kazanması ve sivil toplumun bu süreçteki önemine yönelik farkındalık kazanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda söz konusu ünitede yer alan öğrenme çıktılarında hukuk, siyaset bilimi, felsefe, sosyoloji, tarih, hukuk disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 10

"Ürettiklerimiz ve Paylaşımı" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5. sınıf	Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Birey, Yer ve İnsanlar	1. KKTC'nin ekonomik faaliyetlerini açıklar.	Ekonomi, Coğrafya
		2. Ülkemizin coğrafik konumuna ve siyasi durumuna göre ekonomik faaliyetlerimizi ilişkilendirir.	Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi
		3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	Coğrafya, Ekonomi
		4. Ülkesinde üretilenlerin, ülke ekonomisine katkısını değerlendirir.	Coğrafya, Ekonomi
		5. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda fikir geliştirir.	Coğrafya, Ekonomi, Tarih
		6. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş geliştirir.	Coğrafya, Ekonomi
		7. Bilinçli tüketicinin özelliklerini örneklerle açıklar.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		8. Bilinçli tüketimin aile ve ülke ekonomisine etkisini değerlendirir.	Ekonomi, Sosyoloji
		9. Bilinçli tüketimin doğaya etkisini analiz eder.	Coğrafya, Felsefe, Hukuk, Sosyoloji
		10. Tüketici haklarının olduğunu fark eder.	Ekonomi, Hukuk

Tablo 10'a bakıldığında 5. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Ürettiklerimiz ve Paylaşımı" ünitesinde Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Birey, Yer ve İnsanlar öğrenme alanlarına ilişkin 10 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Söz konusu öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencilerin farklı ekonomik faaliyetleri incelemeleri, KKTC'nin stratejik önemi dikkate alınarak ekonomik yapısını bilmesi ve yerel üretimin ülke ekonomisindeki öneminin farkında olmaları, Turizm faaliyetlerinin uluslararası açıdan ekonomik ve diplomatik rolünü açıklayabilmeleri, tüketim bilincini kazanmalarında çevrenin önemini ve haklarını bilmelerini kazandırmak amaçlanmaktadır. Öğrenme çıktılarının içeriklerinde ülke ekonomisine dair içgörü kazanmaları, bu durumu bireyin sahip olduğu haklar bakımından ve uluslararası arenada ülkesinin konumunun farkında olmalarına katkı sağlaması bakımında ilgili ünitede coğrafya, ekonomi, tarih, sosyoloji, felsefe ve hukuk disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 11

"Ülkemizin Dünyayla Bağlantısı" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
5	Küresel Bağlar, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Yer ve İnsanlar	1. Günümüzde ulaşımın önemini açıklar.	Coğrafya
		2. Dünyada ve ülkemizde kullanılan ulaşım sistemlerini karşılaştırır.	Coğrafya
		3. Ülkemizde kullanılan ulaşım sistemlerinde kullanılan araçları sıralar.	Coğrafya
		4. Ülkemizde kullanılan ulaşım sistemlerinin geçmişten günümüze nasıl değiştiğini açıklar.	Coğrafya, Tarih
		5. Ülkemizdeki ulaşım sistemlerini ülkemizin coğrafi konumuyla ilişkilendirir.	Coğrafya
		6. Ticaretin ekonomik açıdan önemini açıklar.	Ekonomi
		7. Ulaşımın ticaretle ilişkisini kurar.	Coğrafya, Ekonomi
		8. KKTC ve farklı ülkeler arasında ekonomik alış-veriş olduğunu fark eder.	Coğrafya, Ekonomi
		9. İletişimde medyanın önemini örneklerle açıklar.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		10. KKTC'deki medya kaynaklarını sıralar.	Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		11. Medya kaynakları hakkında bilgilenerek onları etkin bir şekilde kullanır.	Sosyoloji

Tablo 11 incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Ülkemizin Dünyayla Bağlantısı" ünitesinde Küresel Bağlar, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Yer ve İnsanlar öğrenme alanlarına ilişkin 11 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktılarının içeriklerine bakıldığında öğrencilerin insan hareketliliğini artırma, ticaret ve sosyal ulaşımın önemini fark etmeleri, farklı ulaşım şekillerini bilmeleri ve ulaşım şekillerinin geçmişten günümüze geçirdiği değişim ve dönüşümün farkında olmaları, medyanın bu süreçteki önemini açıklama ve etkin şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Öğrenme çıktılarının içeriklerinde ulaşımın sağladığı avantajların ekonomik, coğrafi ve siyasi açıdan öneminin farkında olmalarına katkı sağlaması bakımından coğrafya, tarih, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji disiplinlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 12

5. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilim Disiplinleri	f	%
Coğrafya	31	21,38
Sosyoloji	26	17,94
Hukuk	23	15,87
Siyaset Bilimi	23	15,87
Ekonomi	14	9,66
Tarih	14	9,66
Antropoloji	4	2,76
Sanat Tarihi	4	2,75
Psikoloji	3	2,06
Felsefe	2	1,37
Arkeoloji	1	0,68
Toplam	145	100

Tablo 12'de 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımına bakıldığında coğrafya (%21,38), sosyoloji (%17,94), hukuk (%15,87), siyaset bilimi (%15,87) ve ekonomi (%9,66) disiplinlerinden yararlanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte tarih (%9,66), antropoloji (%2,76), sanat tarihi (%2,75), psikoloji (%2,06), felsefe (%1,37) ve arkeoloji (%0,68) disiplinlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

3. 6. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 13

"Sosyal Olayları Anlamak" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6. sınıf	Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Kültür, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Kültür	1. Sosyal olayın anlamını açıklar.	Antropoloji, Sosyoloji
		2. Yakın çevresinde yaşanan sosyal olaylara örnekler verir.	Antropoloji, Sosyoloji
		3. Sosyal olayların insanların bir arada yaşamasından doğduğunu fark eder.	Antropoloji, Sosyoloji
		4. Sosyal olayların sosyalleşme yoluyla gelecek nesillere aktarıldığını algılar.	Antropoloji, Sosyoloji
		5. Bir sosyal olayın oluşum sürecini ve sonuçlarını araştırma yaparak belirler.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		6. Sosyal olayların çoklu neden ve sonuçları olduğunu örnek bir sosyal olay üzerinde analiz eder.	Antropoloji, Felsefe, Sosyoloji
		7. Sosyal olayların insanlar üzerindeki etkilerini bir sosyal olay üzerinde analiz eder.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		8. Medyanın sosyal olaylar üzerindeki etkisini fark eder.	Psikoloji, Sosyoloji

Tablo 13'e bakıldığında 6. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Sosyal Olayları Anlamak" ünitesinde Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Kültür, Bilim, Teknoloji ve Toplum, öğrenme alanları ile ilişkili 8 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktılarının içeriklerinde öğrencilere sosyal olayların ifade ettiği anlamın farkında olmaları, bu sosyal olaylara örnekler vermeleri, toplumsal etkileşimle kuşaktan kuşağa aktarılabilir olduğunu bilince olmaları, bir olayın çok boyutlu nedenlerinin olabileceği ve bu süreçte medyanın bu süreçteki rolüne yönelik yetilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal olayların ve bunların gerçekleşmesinde bir olayın çok boyutlu olmasına vurgu yapma, toplumsal olayları değerlendirme ve aktarılabilirliğini yansıtması bakımından antropoloji, psikoloji, sosyoloji disiplinlerinden yararlandığı görülmektedir.

Tablo 14.

"İçinde Yaşadığımız Dünya" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6	Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik	1. Dünyanın tektonik oluşumundaki değişim ve sürekliliğe kanıtlar gösterir.	Coğrafya
		2. Jeolojik zamanların özelliklerini tektonik olaylarla ilişkilendirerek açıklar.	Coğrafya
		3. Yer şekillerini oluşturan faktörleri oluşum kaynaklarına göre sınıflandırır.	Coğrafya
		4. İnsan faaliyetlerinden yola çıkarak beşerî sistemlerin coğrafyanın konuları içerisindeki yerini açıklar.	Coğrafya, Sosyoloji
		5. İnsan faaliyetlerinin yeryüzü değişimine etkisini açıklar.	Coğrafya
		6. Dünyamızın farklı jeolojik zamanlarda değişim ve sürekliliğini coğrafi açıdan analiz eder.	Coğrafya
		7. Doğal çevrenin insan faaliyetlerine etkilerini ve insanların doğal çevreye uyum süreçlerini karşılıklı ilişkileri çerçevesinde analiz eder.	Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji
		8. Örneklerden yararlanarak doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimlerin sonuçlarını analiz eder.	Coğrafya, Sosyoloji
		9. Doğal afetleri; oluşum nedenleri, özellikleri, dağılışları ve insanlara olan etkileri bakımından analiz eder.	Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji
		10. İnsanların doğal afetlerin oluşumuna etkisini, afet bilincinin geliştirilmesi açısından değerlendirir.	Coğrafya, Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji
		11. Kayaçların özellikleri ile yeryüzü şekillerinin oluşum süreçlerini ilişkilendirir.	Coğrafya
		12. Levha tektoniği ile deprem kuşakları, sıcak su kaynakları ve volkanların dağılışını ilişkilendirir.	Coğrafya
		13. Ekosistemi oluşturan unsurları, enerji akışını ekosistemin devamlılığı açısından analiz eder.	Coğrafya

Tablo 14'te 6. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "İçinde Yaşadığımız Dünya" ünitesinde Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik öğrenme alanlarıyla ilişkili 13 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Söz konusu öğrenme çıktılarında öğrencilerin Dünya'nın oluşumunda tektonik olayların ortaya çıkma durumlarını açıklayarak bu durumu jeolojik zamanlarla ilişkilendirmeleri, doğal yağı üzerinde beşerî faaliyetlerin etkisini fark ederek bunu açıklayabilmeleri, doğal afetlerin insan hayatı üzerindeki etkisine yönelik farkındalık geliştirilebilmeleri ve ekosistem üzerindeki doğal döngünün devamlılığının sağlanmasına

yönelik analiz edebilme yetilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle doğal ve beşerî hayatın çok boyutlu incelenerek doğal hayata uyum sağlayabilme ve afet gibi olumsuz durumlarla karşılaşıldığında bu durumu doğru şekilde analiz edebilme yönünden coğrafya, sosyoloji, ekonomi, psikoloji disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 15

"Yeryüzünde Nüfus ve Yerleşme" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6	Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, İnsanlar ve Yönetimi	1. Yerleşmeyi etkileyen faktörleri sınıflandırır.	Antropoloji, Coğrafya
		2. Yerleşme ve ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		3. Geçmişten günümüze yerleşme ve konut ilişkisine örnekler verir.	Antropoloji, Coğrafya, Tarih
		4. Nüfus hareketleri ile yerleşmelerde meydana gelen değişimi ve bunun sonuçlarını analiz eder.	Coğrafya, Sosyoloji
		5. Göç kavramını açıklar.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji
		6. Göç hareketleri sonucu ortaya çıkan sorunları ve bu sorunlara bulunan çözüm yollarını tartışır.	Coğrafya, Ekonomi, Felsefe, Hukuk, Psikoloji, Sosyoloji
		7. Kent ve kırsal hayatta ortaya çıkan bireysel ve toplumsal sorunları ve çözüm yollarını tartışır.	Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji
		8. Yerleşme, konut ve yönetim ilişkisini analiz eder.	Coğrafya, Felsefe, Hukuk
		9. Gelecekte oluşacak yerleşmeler hakkında tahminde bulunur.	Coğrafya
		10. Kent ve kırsal yerleşmeler arasındaki farkları açıklar.	Coğrafya, Sosyoloji

Tablo 15'e bakıldığında 6. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Yeryüzünde Nüfus ve Yerleşme" ünitesinde Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, İnsanlar ve Yönetimi öğrenme alanlarıyla ilişkili 10 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarına bakıldığında öğrencilerin yerleşmeyi etkileyen etmenler ve yerleşmenin ekonomik faaliyetle olan ilişkisini açıklamaları, geçmişten günümüze yerleşmenin dönüşümü ve bu süreçte nüfus hareketlerinin değişimini analiz etmeleri, göçün neden ve sonuçlarını tartışarak kent ve kır yaşamında meydana gelen sorunlara yönelik çözümler sunmaları ve yerleşmenin geleceğine ilişkin tahminde bulunmaları hedeflenmektedir. Bu açıdan bakıldığında yerleşme, göç ve nüfus hareketlerinin çok boyutlu incelenmesi bakımından coğrafya, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, tarih, psikoloji ve hukuk disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 16

"Zamanda İnsan" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6	Zaman, Süreklilik ve Değişim, İnsanlar ve Yönetimi, Yer ve İnsanlar, Bilim, Teknoloji ve Toplum	1. İnsanlık tarihinin başlangıcını kanıtlara dayalı olarak açıklar.	Antropoloji, Arkeoloji, Tarih
		2. İnsanlık tarihindeki önemli dönemleri ve özelliklerini açıklar.	Antropoloji, Arkeoloji, Tarih
		3. Çeşitli kaynaklardan yararlanarak insanlık tarihinin önemli dönemlerindeki yaşamı tahmin eder.	Antropoloji, Arkeoloji, Tarih
		4. İnsanlık tarihindeki önemli icat ve buluşların insan yaşamı üzerindeki etkilerini değerlendirir.	Ekonomi, Tarih
		5. Doğa koşullarının yaşam alanlarının ve yaşam şekillerinin oluşmasındaki etkilerini açıklar.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji, Tarih
		6. İnsanların yaşam alanlarını değiştirmesinin gerekçelerini örnek olaylara dayalı alarak açıklar.	Antropoloji, Coğrafya Tarih
		7. Sanayiye dayalı üretimin insan yaşamı üzerindeki etkilerini örnek olaylara dayalı olarak açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		8. İnsanların tarihsel süreçte kendilerini yönetmek için oluşturdukları yönetim biçimlerini karşılaştırır.	Hukuk, Sosyoloji, Tarih
		9. Bilim, sanayi ve teknolojinin insan yaşamı üzerindeki etkilerini açıklar.	Ekonomi, Sosyoloji, Tarih

Tablo 16'da 6. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Zamanda İnsan" ünitesinde Zaman, Süreklilik ve Değişim, İnsanlar ve Yönetimi, Yer ve İnsanlar, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarıyla ilişkili 9 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarında öğrencilerin insanlığın başlangıcı ve belirli dönmelerin özelliklerini açıklayabilme, geçmiş dönemlerde yaşayan insanların yaşamları hakkında tahminde bulunabilme, geçmiş dönemlerdeki insanların yapmış oldukları icatların insan yaşamına olan etkileri ve zaman içinde yaşam alanlarının geçirdiği dönüşüme yönelik gerekçeleri örnek olaylarla ifade etme, sanayiye dayalı üretimin ve bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerin insan yaşamına olan etkileri hakkında farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir. Bu yönüyle insanın geçmişten günümüze farklı tarihsel dönemlerdeki yaşamsal faaliyetlerinin yaşamlarını nasıl şekillendirdiği, bilim ve teknolojik açıdan bu gelişmelerin etkilerine yönelik olarak öğrencilerin bilgi ve farkındalık sahibi olmalarında antropoloji, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve tarih disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 17

"Sosyal ve Kültürel Farklılıklar" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6	Kültür, Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik	1. Kültür kavramıyla ilgili farklı tanımlardan hareketle kültür unsurlarını belirler.	Antropoloji, Sosyoloji, Tarih
		2. Coğrafyanın kültür üzerindeki etkisini irdeler.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji
		3. Kültürü oluşturan unsurlardan yola çıkarak farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılış alanlarına ait analizler yapar.	Antropoloji, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji
		4. Dünya üzerinde ilk kültür merkezlerinin ortaya çıkışını ve yayılışını belirleyen faktörleri zaman, süreklilik ve değişim açısından değerlendirir.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji, Tarih
		5. Bulunduğu çevredeki tarihî dokudan yola çıkarak dönemin kültürü hakkında çıkarımlarda bulunur.	Antropoloji, Coğrafya, Sosyoloji, Tarih
		6. Çevresindeki kültürel etkinliklere katılmaya istekli olur.	Antropoloji, Sosyoloji, Psikoloji
		7. Kültürel farklılıkları, toplumlar arası ilişkiler açısından değerlendirir.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		8. Kültürel değişimlere neden olan unsurlara ve bunların etkilerine örnekler verir.	Antropoloji, Sosyoloji
		9. Popüler kültürün birey ve toplum üzerindeki etkilerini yorumlar.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji
		10. İletişim araçlarının kültür üzerindeki etkilerini yorumlar.	Antropoloji, Sosyoloji,
		11. Kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü olur.	Antropoloji, Psikoloji, Sosyoloji

Tablo 17 incelendiğinde 6. Sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Sosyal ve Kültürel Farklılıklar" ünitesinde Kültür, Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik öğrenme alanlarıyla ilişkili 11 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarında öğrencilerin kültür kavramını bilme, coğrafyanın kültür üzerindeki etkilerini inceleme ve farklı kültür bölgelerinde yaşayan insanların dağılışını ve dünyadaki ilk kültür merkezlerinin ortaya çıkış şekillerini ve yayılışlarını değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Buna ilaveten öğrenme çıktılarında kültür etkinliklere katılma konusunda istekli olma, kültürel farklılıkların toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisi ve popüler kültürün bu süreçte birey ve toplum üzerindeki etkilerini örneklendirme ve iletişim araçlarının kültür üzerindeki etkilerini yorumlayabilme ve kültürel farklılıklara hoşgörülü yaklaşabilmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Dolayısıyla ilgili öğrenme çıktılarının hedeflediği durumlar incelendiğinde bireyin kültür kavramı ve kültürü oluşturan öge ve süreçlerin farkında olma, farklı kültürlerin coğrafi dağılışı, popüler kültürün

etkileri ve bu farklılığa hoşgörülü bir bakış edinme yönünden antropoloji, coğrafya, sosyoloji, psikoloji ve tarih disiplinlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 18

"Demokrasi ve İnsan Hakları" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
6	İnsanlar ve Yönetimi, Küresel Bağlar, Birey	1. Demokrasinin temel ilkelerini açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		2. Demokrasi kültürünün demokratik sistemin işleyişindeki rolünü değerlendirir.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Tarih
		3. Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olmanın demokratik sürecin işleyişine katkısını açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		4. İnsan hak ve özgürlüklerinin anlamını ve özelliklerini açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi Sosyoloji
		5. İnsan hak ve özgürlükleri ile ilgili güncel olayları takip eder.	Hukuk, Sosyoloji
		6. İnsan hak ve özgürlüklerini toplumsal yaşamla ilişkilendirir.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		7. Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olmanın demokratik sürecin işleyişine katkısını açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
		8. Evrensel insan hakları ilkeleri açısından ülkemizde ve dünyada yaşanan önemli gelişmeleri belgelere dayalı olarak yorumlar.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Tarih
		9. Hak ve özgürlüklerin kullanılması bağlamında; devletin vatandaşa, vatandaşın devlete ve diğer insanlara karşı görev ve sorumluluklarını demokrasinin hayata geçirilmesi açısından değerlendirir.	Hukuk, Felsefe, Sosyoloji, Tarih
		10. Hak ve özgürlüklerini kullanmak için kendini sorumlu hisseder.	Felsefe, Hukuk

Tablo 18'de 6. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Demokrasi ve İnsan Hakları" ünitesinde İnsanlar ve Yönetimi, Küresel Bağlar, Birey öğrenme alanları ile ilişkili 10 öğrenme çıktısı mevcuttur. Bu öğrenme çıktılarına bakıldığında öğrencilerin demokrasinin temel ilkelerini açıklama, demokrasi kültürünün bu sistemin işleyişindeki rolünün farkına varma, insan hak ve özgürlüklerine ilişkin güncel durumu takip ederek bunu toplumsal yaşamla ilişkilendirmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra evrensel insan hakları bakımından ülkemizde ve dünyada yaşanan insan haklarının belgeler doğrultusunda yorumlamaları, hak ve özgürlüklerin kullanılmasında devletin sorumluluklarının demokrasinin hayata geçirilmesini ve sorumluluk duygusunun gelişmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Dolayısıyla ilgili öğrenme çıktılarının demokrasi kavramı ve ilkelerinin açıklama, insan hak ve özgürlüklerinin vatandaşlık bilincinin gelişmesindeki rolünü değerlendirerek konu hakkında bilgi ve

farkındalık sahibi olmalarında hukuk, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih ve felsefe disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 19

6. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilim Disiplinleri	f	%
Sosyoloji	40	25,32
Coğrafya	30	18,99
Antropoloji	26	16,46
Tarih	15	9,50
Hukuk	13	8,23
Psikoloji	10	6,32
Siyaset Bilimi	7	4,43
Ekonomi	7	4,43
Felsefe	7	4,43
Arkeoloji	3	1,89
Toplam	158	100

Tablo 19 incelendiğinde 6. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımına bakıldığında sosyoloji (%25,32), coğrafya (%18,99), antropoloji (%16,46), tarih (%9,50) ve hukuk (%8,23) disiplinlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Buna ilaveten belirtilen öğrenme çıktılarında psikoloji (%6,32), siyaset bilimi (%4,43), ekonomi (%4,43), felsefe (%4,43) ve arkeoloji (%1,89) disiplinlerinden yararlanıldığı görülmüştür.

3. 7. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 20

"Birlikte Yaşamak" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
7.	Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Yer ve İnsanlar, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar	1. Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu kabul eder.	Psikoloji, Sosyoloji
		2. Kendisine ve çevresindeki kişilere değer verir.	Psikoloji, Sosyoloji
		3. Demokrasinin insana ve insan iradesine verdiği önemi fark eder.	Hukuk, Psikoloji
		4. Demokratik bir vatandaş olmanın gereklerini örneklerle açıklar.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		5. İçinde yaşadığı çevrenin korunması konusunda duyarlılık gösterir.	Coğrafya

	6. Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini açıklar.	Antropoloji, Sosyoloji, Tarih, Din
	7. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesinde kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenir.	Psikoloji, Sosyoloji
	8. Ayrımcılığın çeşitli biçimlerini sorgulayarak ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık gösterir.	Psikoloji, Sosyoloji
	9. Birlikte yaşama kültürü için diyalog ve etkili iletişimin önemini fark eder.	Psikoloji, Sosyoloji
	10. İş bölümü ve işbirliğinin demokratik toplum yaşamı için taşıdığı önemi örneklerle açıklar.	Hukuk, Sosyoloji
	11. Kendisinin ve toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi için sorumluluk üstlenmenin önemini fark eder.	Psikoloji, Sosyoloji
	12. Karar verme süreçlerine katılmanın önemini bilerek kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenir.	Hukuk, Siyaset Bilimi, Sosyoloji
	13. Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk üstlenir.	Hukuk
	14. Engelli, yaşlı vb. kişilerin toplumla uyumlu ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli koşulların sağlanması konusunda önerilerde bulunur.	Psikoloji, Sosyoloji
	15. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.	Hukuk, Sosyoloji

Tablo 20'de 7. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Birlikte Yaşamak" ünitesinde Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Yer ve İnsanlar, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar öğrenme alanlarıyla ilişkili 15 öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarına bakıldığında öğrencilerin birey olarak özelliklerinin farkına varma, demokrasinin insan iradesindeki önemi ve demokratik vatandaş olmanın gerekliliklerini açıklayabilme, yaşadığı çevrenin korumasına ilişkin bilinç kazanma, farklı görüş ve inançların toplumsal yaşama zenginlik kattığını açıklama, toplumsal cinsiyetin eşitliğinin güçlendirilmesinde kendi konumuna yönelik duyarlılık geliştirmeleri hedeflenmektedir. Öte yandan öğrencilerin ayrımcılık yapmama konusunda farkındalık kazanmaları, etkili iletişimin önemini fark etmeleri, iş birliği ve iletişimin demokratik toplum için önemli olduğunu kavramaları, yaşam kalitesini artırmada sorumluluğun önemli bir bağlayıcılık oluşturduğunun farkına varmaları, topluma uyumlu olmada kamu mallarının kullanımında sorumluluk almaları amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ilgili öğrenme çıktılarının demokratik süreçlerin birey ve toplum hayatındaki rolünün farkında olma, birlik ve bütünlük bilincinin gelişmesinde eşitlik, hoşgörü ve sorumluluk temelinde bilgi ve farkındalık sahibi olmaları bakımından psikoloji, sosyoloji, hukuk, siyaset bilimi, coğrafya ve tarih disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 21

"İhtiyaçlar, Üretim ve Tüketim" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Alanlarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
7	Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Yer ve İnsanlar, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum	1. Yaşadığı yerdeki ekonomik faaliyetleri açıklayarak gruplandırır.	Ekonomi, Coğrafya
		2. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.	Ekonomi, Psikoloji
		3. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	Ekonomi, Hukuk
		4. İhtiyaçlarla üretim ve tüketim arasındaki ilişkiyi açıklar.	Ekonomi
		5. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	Coğrafya, Ekonomi
		6. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.	Coğrafya, Ekonomi
		7. Ekonomideki insan etkisini fark eder.	Ekonomi, Sosyoloji
		8. Üretimde katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.	Ekonomi, Sosyoloji
		9. İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.	Ekonomi, Sosyoloji
		10. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.	Coğrafya Ekonomi, Tarih
		11. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemini tarihten ve günümüzden örnek vererek açıklar.	Coğrafya, Ekonomi, Tarih
		12. Örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Ekonomi, Sosyoloji
		13. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	Ekonomi
		14. İhtiyaçlarla meslekler arasındaki ilişkiyi tarihsel süreçteki değişimi de dikkate alarak değerlendirir.	Ekonomi, Sosyoloji, Tarih

Tablo 21 incelendiğinde 7. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "İhtiyaçlar, Üretim ve Tüketim" ünitesinde Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Yer ve İnsanlar, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar öğrenme alanlarıyla ilişkili 14 öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarına bakıldığında öğrencilerin yaladıkları çevredeki ekonomik faaliyetleri bilmeleri, istek ve ihtiyaçlarını ayırt edebilmeleri, bilinçli tüketici olarak haklarını bilmeleri, yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri coğrafi özellikler ile ilişkilendirmeleri ve bu faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ekonominin insan yaşamı üzerindeki etkileri hakkında farkındalık sahibi olmaları, iş birliği ile üretime yönelik özgün fikirler geliştirmeleri, kaynakların devletlerin varlıklarını sürdürmedeki rolünü açıklamaları, meslek tercihlerine ilişkin planlama

yapabilmeleri ve ihtiyaçlar ve meslekler arasındaki bağlantıyı tarihsel bağlamda değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ilgili öğrenme çıktılarında ekonomi, coğrafya, psikoloji, hukuk, sosyoloji ve tarih disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 22

"Teknoloji ve Toplum" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
7	Bilim, Teknoloji ve Toplum, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, İnsanlar ve Yönetimi	1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.	Ekonomi, Tarih
		2. Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	Ekonomi
		3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini açıklar.	Ekonomi, Tarih
		4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle günümüzü karşılaştırır.	Antropoloji, Sosyoloji, Tarih
		5. Teknolojinin topluma olumlu ve olumsuz etkilerini karşılaştırır.	Sosyoloji, Antropoloji, Ekonomi, Felsefe
		6. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar.	Ekonomi, Sosyoloji
		7. Teknolojik ürünleri, kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden etkin kullanır.	Ekonomi, Sosyoloji
		8. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarından örnek verir.	Antropoloji, Arkeoloji, Ekonomi, Tarih
		9. Teknolojiyi kullanarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirir.	Ekonomi, Hukuk, Sosyoloji
		10. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle düşünce özgürlüğü arasında ilişki kurar.	Felsefe, Hukuk

Tablo 22'de 7. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Teknoloji ve Toplum" ünitesinde Bilim, Teknoloji ve Toplum, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, İnsanlar ve Yönetimi öğrenme alanlarıyla ilişkili 10 öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarıyla öğrencilerin buluşlar ve teknolojik gelişmeleri ilişkilendirmeleri, teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırmaları ve zaman içindeki gelişimlerini açıklayabilmeleri, teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarını karşılaştırmaları hedeflenmektedir. Öte yandan öğrencilerin ihtiyaçların uygun şekilde ürün tasarlamaları, teknolojik ürünleri mümkün olduğunca en az zararla kullanmaları, teknoloji aracılığıyla vatandaşlık görevlerini yerine getirmeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile düşünce özgürlüğü arasında ilişki kurmaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda ünite kapsamında öğrencilerin teknolojik gelişmelerin insan yaşamına olan etkileri ve teknolojinin bilinçli kullanımında birey ve toplum sağlığı açısından farkındalık sahibi olmalarına katkı sağlaması bakımından antropoloji, ekonomi, felsefe, hukuk, sosyoloji ve tarih disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 23

"Kalkınma" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
7	Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Yer ve İnsanlar, Küresel Bağlar, Bilim, Teknoloji ve Toplum	1. Kalkınma kavramının anlamını açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		2. Kalkınma göstergelerini listeler.	Coğrafya, Ekonomi
		3. Kalkınmanın modernleşme, sanayileşme, büyüme gibi içerik benzerliği olan kavramlarla benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır.	Coğrafya, Ekonomi
		4. İnsani gelişme indeksi kavramını açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		5. Kalkınma göstergelerini ekonomik, kültürel ve siyasal vb. açılardan sınıflandırır.	Antropoloji, Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi Sosyoloji
		6. Kalkınma göstergelerini kullanarak ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri hakkında yorum yapar.	Coğrafya, Ekonomi
		7. Ülkelerin kalkınma düzeylerini sınıflandırır.	Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi
		8. Kalkınma göstergeleriyle ilgili bilgiler toplayarak KKTC'nin kalkınma düzeyi hakkında yargıya varır.	Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi
		9. Kalkınmış ve kalkınmakta olan ülkelerin coğrafi özelliklerini karşılaştırarak coğrafyanın kalkınmaya etkisini açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		10. Kalkınma ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar.	Coğrafya, Ekonomi
		11. Birey olarak kalkınmadaki rolünün ve sorumluluğunun bilincinde olur.	Coğrafya, Ekonomi

Tablo 23'e bakıldığında 7. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Kalkınma" ünitesinde Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Yer ve İnsanlar, Küresel Bağlar, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarıyla ilişkili 11 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarında öğrencilerin kalkınma kavramını ve göstergelerini ifade edebilmeleri, kalkınmayı içerik benzerliği olan diğer kavramlarla karşılaştırmalarını, insani gelişme indeksini açıklamaları, kalkınma göstergeleri ile farklı açılardan (ekonomik, kültürel vb.) sınıflandırmaları ve ülkelerin kalkınma düzeylerini sınıflandırabilmeleri hedeflenmektedir. Öte yandan öğrencilerin kalkınma göstergelerinden yararlanarak kendi ülkesinin kalkınma durumu hakkın da çıkarımda bulunması, farklı ülkelerin coğrafi özelliklerinden hareketle coğrafyanın bu duruma olan etkisini açıklamaları, kalkınma ve nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklamaları ve bireyin kalkınmadaki rolünü kavrayabilmeleri amaçlanmaktadır. Buradan hareketle ünite kapsamında öğrencilerin kalkınma ve kalkınma göstergelerine ilişkin bilgi sahibi olmaları, insani gelişmişlik düzeyinin ve coğrafyanın gelişmişlikle olan bağlantısını kurarak toplumsal iyileşmedeki rolünü kavramlarına katkı sağlaması bakımından antropoloji, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 24

"Küresel Bağlılık" Ünitesinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinleri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sosyal Bilim Disiplinleri
7	Küresel Bağlar, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Süreklilik ve Değişim	1. Ülkeler arasındaki benzer ve farklı yönleri karşılaştırır.	Coğrafya, Ekonomi, Tarih
		2. Küreselleşmenin ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel boyutlarını açıklar.	Ekonomi, Siyaset Bilimi
		3. Küreselleşmenin kendi yaşamına etkisini örneklerle açıklar.	Ekonomi, Psikoloji
		4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere önem verir.	Sosyoloji, Tarih
		5. Ülkeler arasındaki ekonomik alışverişi ülke ekonomisi açısından değerlendirir.	Coğrafya, Ekonomi
		6. Ülkelerarası ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini araştırır.	Coğrafya, Ekonomi
		7. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.	Coğrafya, Ekonomi, Tarih
		8. Ortak mirasın tanıtılmasında turizmin yerini fark eder.	Coğrafya, Tarih
		9. 20.yy. başında Osmanlı devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısı ile I. Dünya Savaşının sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.	Ekonomi, Hukuk, Tarih, Siyaset Bilimi
		10. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların amaçlarını ilişkilendirir.	Hukuk Siyaset Bilimi
		11. Küresel sorunların çözümlerinin uygulamaya geçilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.	Hukuk, Siyaset Bilimi
		12. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin doğal varlık ve tarihi çevrelerin ortak miras öğesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunu fark eder.	Tarih
		13. Uluslararası kültür, sanat fuar ve spor etkinliklerinin toplumlararası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.	Sosyoloji, Tarih
		14. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi

Tablo 24 incelendiğinde 7. sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan "Küresel Bağlılık" ünitesinde Küresel Bağlar, Kültür, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanlarına ilişkin 14 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarında öğrencilerin ülkeleri benzer ve farklı yönlerden karşılaştırmaları, küreselleşmenin boyutlarını açıklayarak kendi yaşamına etkisini örneklerle açıklamaları, toplumlar arasındaki ortak olarak kutlanan özel günlere önem vermeleri ve uluslararası alışverişi ekonomisine olan katkısı yönünden değerlendirmeleri ve bu süreçlerde ulaşım ve teknolojisinin etkisini tartışmaları, turizmin uluslararası ilişkilerdeki yerini fark etmeleri hedeflenmektedir. Öte yandan I. Dünya

Savaşı'nın neden ve sonuçlarını o dönemdeki ülkelerin siyasi ve ekonomik yapısıyla ilişkilendirmeleri, küresel sorunlarda uluslararası kuruluşların önemini ve bu süreçte bireysel sorumluluklarını fark etmeleri, uluslararası kültürel ve sanatsal etkinliklerin ülkeler arası etkileşimdeki rolünü fark etmeleri ve ülkemizin diğer ülkelerle olan ilişkilerini değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uluslararası ilişkilerin siyasi, sosyal ve ekonomik etkilerinin farkında olmaları, bu süreçlerde bireysel ve toplumsal etkileri doğru ve etkili şekilde değerlendirmelerine katkı sağlaması bakımından antropoloji, coğrafya, ekonomi, felsefe, hukuk, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve tarih disiplinlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 25

7. sınıf Düzeyinde Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilim Disiplinleri	f	%
Ekonomi	41	28,68
Sosyoloji	24	16,79
Coğrafya	23	16,09
Tarih	15	10,49
Hukuk	12	8,40
Siyaset Bilimi	10	6,99
Psikoloji	9	6,30
Antropoloji	5	3,49
Felsefe	2	1,39
Arkeoloji	1	0,69
Din	1	0,69
Toplam	143	100

Tablo 25'te 7. Sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarının sosyal bilim disiplinlerine göre dağılımına bakıldığında ekonomi (%28,68), sosyoloji (%16,79), coğrafya (%16,09), tarih (%10,49), hukuk (%8,40) disiplinlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme çıktılarında siyaset bilimi (%6,39), psikoloji (%6,30), antropoloji (%3,49), felsefe (%1,39), arkeoloji ve din (%0,69) disiplinlerine yer verildiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersi bireyin yakın ve uzak çevresini tanıyarak bilinçli karar alabilme yetilerine sahip olması ve 21. yüzyılın etkin vatandaşlarını yetiştirmede büyük role sahiptir. Bu ders Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitim basamağında öğrencilere okutulan ve sürecin sonunda öğrencilerin insanı ve dünyayı yaşayarak meydana gelen olayları neden ve sonuçlarını analiz edebilen, geçmiş ve günümüz arasındaki bağlantıyı fark ederek sosyal hayatın dinamiklerine uygun donanıma sahip etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu niteliklerin her biri temelini sosyal bilim disiplinlerinden almaktadır. Zira sosyal bilgiler dersi sosyal bilimler disiplinlerinden aldığı temel bilgi ve becerileri öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun hale getirerek sunmaktadır. Bu dersin örgün eğitimde vücut bulma halinde sosyal bilim disiplinlerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bir dersin okutulmasında yol gösterici mahiyette olan öğretim programında bu dinamiklerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda Kuzey Kıbrıs

Türk Cumhuriyeti Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (TESBDÖP) (2018) yer alan sosyal bilim disiplinlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak şunları söylemek mümkündür:

4. sınıf düzeyinde TESBDÖP'de (2018) Ben, Ailem ve Yaşadığım Çevre olmak üzere üç ünite yer almaktadır. Bu ünitelerde öğretim programında belirtilen öğrenme alanlarından Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Küresel Bağlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Yer ve İnsanlar öğrenme alanları kapsamında öğrenme çıktılarının oluşturulduğu görülmüştür. Her bir ünitede öğrenme çıktılarının içerikleri incelendiğinde Ben ünitesinde psikoloji ve sosyoloji; Ailem ünitesinde sosyoloji, antropoloji, hukuk ve Yaşadığım Çevre ünitesinde ise coğrafya ve sosyoloji disiplinlerinin ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Ünitelerin tamamında yararlanılan sosyal bilim disiplinlerine bakıldığında ise 4. sınıf düzeyinde sosyoloji, psikoloji ve coğrafya disiplinlerinin ağırlıkta olduğu ortaya konulmuştur. Belirtilen sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları dikkate alındığında öğrencilerin geçmişte yaşananlardan hareketle bugünü anlamlandırmalarına, kültürel öge ve süreçlerin zaman içinde insan yaşamındaki etkileşimine, bireylerin ihtiyaçlarını temin etme, mekân ve insan arasındaki karşılıklı etkileşime yönelik farkındalık kazanmaları şeklindeki içeriklere sahip kazanımlara yer verilmektedir (TESBDÖP, 2018). Buradan hareketle sınıf düzeyinde yararlanılan sosyal bilim disiplinlerinin belirli çerçevede sınırlı kalmasının öğrenme alanlarına yönelik oluşturulan öğrenme çıktılarından kaynaklandığı yorumunu yapmak mümkündür.

Bulgulara bakıldığında 5. sınıf düzeyinde Geçmişten Günümüze Kültürel Mirasımız, Birey ve Vatandaş Olarak Hak ve Sorumluluklarım, Toplumsal Kurumlar, Ülkemizin Konumu, Ülkemizin Yönetimi, Ürettiklerimiz ve Paylaşımı, Ülkemizin Dünyayla Bağlantısı şeklinde altı ünite yer almaktadır. Bununla birlikte belirtilen ünitelerde yer alan öğrenme alanlarına bakıldığında Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Kültür, Küresel Bağlar, Toplumsal Gruplar ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Yer ve İnsanlar öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Öğretim programında yer alan bu ünitelerin her birinde yararlanılan sosyal bilim disiplinlerine bakıldığında Geçmişten Günümüze Kültürel Mirasımız ünitesinde coğrafya ve tarih; Birey ve Vatandaş Olarak Hak ve Sorumluluklarım ünitesinde sosyoloji, hukuk ve siyaset bilimlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan Toplumsal kurumlar ünitesinde sosyoloji, hukuk ve siyaset bilimi; Ülkemizin Konumu ünitesinde coğrafya ve Ülkemizin Yönetimi ünitesinde hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı görülmüştür. Ülkemizin paylaşımı ünitesinde ekonomi ve coğrafya; Ülkemizin Dünyayla Bağlantısı ünitesinde ise coğrafya ve ekonomi disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı ortaya konulmuştur. TESBDÖP (2018) 5. sınıf düzeyinde yer alan ünite ve öğrenme çıktılarının tamamına bakıldığında coğrafya, sosyoloji, hukuk ve siyaset bilimi disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı görülmüştür.

Araştırmada 6. sınıf düzeyinde Sosyal Olayları Anlamak, İçinde Yaşadığımız Dünya, Yeryüzünde Nüfus ve Yerleşme, Zamanda İnsan, Sosyal ve kültürel Farklılıklar, Demokrasi ve İnsan Hakları şeklinde altı ünite yer aldığı görülmüştür. Belirtilen ünitelerde ise Bilim, Teknoloji ve Toplum, Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Kültür, Küresel Bağlar, Toplumsal Gruplar ve Kurumlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik, Yer ve İnsanlar öğrenme alanlarına yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde yer alan her bir ünitede yararlanılan sosyal bilim disiplinlerine bakıldığında Sosyal Olayları Anlamak ünitesinde sosyoloji ve antropoloji; İçinde Yaşadığımız Dünya ünitesinde ise coğrafya ve sosyoloji; disiplinlerinden sıklıkla yararlanıldığı tespit edilmiştir. Yeryüzünde Nüfus ve Yerleşme ünitesine bakıldığında coğrafya, sosyoloji ve antropoloji; Zamanda İnsan ünitesinde tarih ve antropoloji, Sosyal ve Kültürel Farklılıklar ünitesinde ise antropoloji, sosyoloji ve coğrafya disiplinlerinin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Demokrasi ve İnsan Hakları ünitesinde ise hukuk, sosyoloji ve siyaset

bilimi disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı ortaya konulmuştur. Belirtilen sınıf düzeyinde yararlanılan sosyal bilim disiplinlerine genel olarak bakıldığında ise sosyoloji, coğrafya, antropoloji ve tarih disiplinlerinden sıklıkla yararlanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen TESDÖP (2018) 7. sınıf düzeyinde Birlikte Yaşamak, İhtiyaçlar, Üretim ve Tüketim, Teknoloji ve Toplum, Kalkınma ve Küresel Bağlılık şeklinde beş ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde ise Bilim, Teknoloji ve Toplum, Birey, İnsanlar ve Yönetimi, Kaynaklar ve İhtiyaçlar, Kültür, Küresel Bağlar, Yer ve İnsanlar, Zaman, Değişim ve Süreklilik örenme alanları yer almaktadır. Belirtilen sınıf düzeyinde yer alan her bir ünitede yer alan sosyal bilim disiplinlerine bakıldığında Birlikte yaşamak ünitesinde sosyoloji, psikoloji ve hukuk; İhtiyaçlar, Üretim ve Tüketim ünitesinde ekonomi, coğrafya ve sosyoloji; Teknoloji ve Toplum ünitesinde ekonomi, sosyoloji ve tarih disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Kalkınma ünitesinde coğrafya ve ekonomi; Küresel Bağlılık ünitesinde ise ekonomi, coğrafya ve siyaset biliminden yararlanıldığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde yararlanılan sosyal bilim disiplinlerine genel olarak bakıldığında ise ekonomi, sosyoloji, coğrafya ve tarih disiplinlerinden ağırlıklı olarak yararlanıldığı ortaya konulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen TESBDÖP (2018) her bir ünite ve bu ünitelerde yer alan öğrenme çıktıları incelendiğinde yararlanılan ünitelerde yer alan öğrenme çıktılarının genel olarak sayıca fazla olmasına karşın belirli sosyal bilim disiplinlerinde yoğunluk olduğunu söylemek mümkündür. Zira öğretim programındaki üniteler ve sınıf düzeylerindeki genel toplam dikkate alındığında coğrafya, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve ekonomi disiplinlerinin ağırlıkta olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Buna karşın öğretim programının genelinde din, arkeoloji, felsefe ve siyaset bilimi ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Keçe ve Merey (2011) tarafından Türkiye'deki 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını sosyal bilim disiplinleri bağlamında incelendikleri araştırmalarında felsefe ve arkeoloji disiplinin öğretim programına olan yansımalarının artırılmasına yönelik önerilerinin mevcut araştırma sonuçları ile benzer olduğunu göstermektedir. Öte yandan Haçat ve Demir (2018) Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı sosyal bilim disiplinlerine göre inceledikleri araştırmalarında öğretim programlarında antropoloji, arkeoloji ve din bilimi disiplinlerine yönelik kazanımların yeteri kadar yer almadığını ortaya koymuşlardır. Buradan yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşım anlayışı çerçevesinde 2005 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki sosyal bilim disiplinlerinin dağılımı ile yakın dönemde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki sosyal bilim disiplinlerine verilen ağırlığın geçmişten günümüze farklı ülkelerde önemli değişimin olmadığına işaret ettiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen TESBDÖP'de (2018) üniteler ve öğrenme çıktıları genel olarak incelendiğinde sosyoloji, psikoloji, antropoloji, coğrafya, hukuk, siyaset bilimi, ekonomi disiplinlerine ağırlık verildiği söylenebilir. Ancak bu dağılımın her sınıf düzeyinde yeknesak bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında söz konusu öğretim programında yararlanılan sosyal bilim disiplinlerinin dengeli bir dağılım göstermesi sağlanabilir. İncelenen öğretim programında az sayıda yer verilen ya da yer verilmeyen sosyal bilim disiplinlerinin ünite ve öğrenme çıktılarına yansıtılması sağlanabilir. Öte yandan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitimde okutulan bir ders bir ders olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yönelik araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle ulaşılan sonuçların mevcut literatür ile tartışmada sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okutulan sosyal bilgiler dersine yönelik kuramsal ve uygulamalı araştırmaların artırılması sosyal bilgiler eğitiminin geleceğini görme ve gelişimine katkı sağlaması bakımından önem teşkil etmektedir.

Kaynaklar

Akpınar, M. & Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 605- 626.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*(1), 395-407.

Ataman, K. (2022). Sosyal bilimler. İçinde M. A. Y. Saraç (Baş Ed.). *Sosyal bilimler ansiklopedisi 4. cilt (*ss. 98). TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları.

Bahar, Y. (2020). *KKTC'de uygulanan 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-15.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 5*(2), 368-388.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Baylan, H. (2022). *KKTC'de okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin "çocuk edebiyatı dayanması gereken temel ilkeler" açısından incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bora, O. (2024). *KKTC'de mesleki ve teknik liselerde yer alan bilişim teknolojileri öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ferengiz, Ş. (2023). *KKTC 2018 temel eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gürel, D. (2024). Social studies lesson in Türkiye as a means of citizenship transfer: A perspective from the critical citizenship education approach. *Pegem Journal of Education and Instruction, 15*(1), 129142. https://doi.org/10.47750/pegegog.15.01.12

Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(2), 27-56.

Hıdıroğlu, M. (2019). *Türkçe ders kitapları ile ana dilim Türkçe ders kitaplarının dilsel ve görsel metinlerin niteliği açısından incelenmesi (KKTC ve TED vakfı yayınları örneği).* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Keçe, A. G. M., & Merey, A. G. Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 110-139.

KKTC [Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı]. (2018). *Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4.- 7. Sınıflar* [Çevrimiçi: https://ttd.mebnet.net/?r3d=temel-egitim-sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-programi]. Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü.

NCSS (National Council for the Social Studies). (1992). Executors' of excellence Curriculum standards for social studies. Washington D.O.

Onganer, Y.E.B. & Aydınözü, D. (2025). Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanına Disiplinlerarası Bir Bakış. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 329-353.

Plano Clark, V., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research a consumer's guide. (2th Edition).* Pearson.

Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama.* (E. Dinç, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Tutar, M. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 117-140.

Yamaç, A. E. (2024). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler bağlamında incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İngilizce Deyimlerin Otantik Görevler Yoluyla Öğretilmesine İlişkin Bazı Sorunlar

Hajiyeva Gunel Karim
Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan
gunel_sm@yahoo.com
0000-0002-4940-0238

Özet

Makale, İngilizcenin deyimsel ifadelerinin otantik ödevlerle öğretilmesinden bahsetmektedir. Öğrencilerin anlamlı konuşma becerilerinin gelişimi yönünde deyimleri öğretmenin önemi son derece büyüktür. Deyimler her ulusun kendine özgü niteliklerini, kültürünün özelliklerini yansıttığından, ifadelerinin özgün (orijinal) alıştırmalar yoluyla özümsenmesi gerekli olarak değerlendirilir. Dersin konusuyla ilgili sunulan ödevler, bu konunun etkili bir şekilde öğrenilmesi, önemli ölçüde algılanması ve bilginin derinleştirilmesi için son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: dil yeterlilik seviyeleri, ingilizce deyimler, işitsel-görsel materyaller, otantik ödevler, yaratıcı ödevler

Some Issues Of Teaching English Idioms Through Authentic Tasks

Abstract

The article deals with the teaching of idiomatic expressions of the English language through authentic tasks. The importance of teaching idioms in the direction of developing expressive speech skills in students is extremely great. Since idioms reflect the unique qualities of each nation, the characteristics of its culture, the assimilation of said statements through authentic (original) studies is considered necessary. The tasks presented on the topic of the lesson are extremely important for effective assimilation of this topic, its significant perception and deepening of knowledge.

Keywords: audiovizual materials, authentic tasks, creative exercises, idiomatic expressions, language proficiency levels

Introduction

Students have a number of difficulties associated with mastering idiomatic expressions in English. The most perfect method of mastering the idiomatic expressions of the national color, traditional English language and the formation of skills in their effective use is the implementation of the operation of logical thinking in the English language. Thus, exercises from finding idioms – knowledge, various interactive games, quizzes, crosswords can be considered as practical exercises aimed at strengthening these phrases in the mind. They require from teachers planned educational and educational work carried out in a known sequence, and from students-only regular, productive experimental work.

"*Idioms present immense difficulties for learners as context is often insufficient to deduce the meaning* [1, p.0326]." From the point of view of the easy formation of English idioms in students' speeches, the result orientation on the lesson conducted during the teaching of idiomatic expressions of the English language can be at a high level if questions and tasks are asked at the end of each topic. The set of exercises, of course, is an auxiliary tool in the effective assimilation of the topic, a significant degree of its perception and deepening of knowledge.

As we know, when we talk about modern teaching methods, we are talking about the instillation of training (theoretical knowledge) based on the traditional teaching style with new technologies and innovative approaches. The role of didactic tasks in the direction of forming and developing skills and habits is irreplaceable. Generalization of the conducted lesson with exercises characterizes the practical side of teaching. So, "*3 types of exercises are distinguished: exercises on a sample (performed on the basis of a ready-made sample); variative exercises (based on the application of knowledge in new conditions); creative exercises (based on the creative application of knowledge to various cases)* [5, p.112]."

It should be noted that in the process of determining and compiling a complex of tasks consisting of exercises, the level of language proficiency of students and the level of education in which they study must be taken into account.

Methodology

1. Exercises of the first type – tasks compiled on ready-made examples can be adapted to all language levels. Thus, the basis of which is the traditional method, which participates only in the implementation of the standard application of theoretical knowledge, and the conditions for which are pre-formulated, the difficulty levels of exercises can be conveniently adjusted between III and IV courses. The tasks presented in this direction with template conditions are based on a standard structure. Let us draw our attention to the necessary sequence of activities that students will perform on the basis of ready-made examples:

a) associate idiomatic expressions with the meanings they have (Match idiomatic expressions with their definitions). In this activity, each of the students should be able to accurately guess the meanings of English Idioms on the topics conducted;

b) match idiomatic expressions with given images (Guess idiomatic expressions with pictures). Here it is required to find relevant descriptions of the idioms studied as a subject;

c) replace given expressions with appropriate euphemisms (Match expressions with suitable euphemisms). It is known that euphemisms are the utterance of phrases in other, more subtle terms, the expression of which is considered rude or generally inappropriate for any circumstances. For example: "I want to go to the toilet / I would like to use toilet" if we replace the phrase with our euphemism, we can convey our idea in this way: "I would like to *powder my nose.*"

d) complete the dialogue with appropriate cliches (Complete dialogue with suitable cliches). For Example, Jack: Will you speak about event to anybody just you saw?

Jane: No, I promise. Be confident. …… ! (*Mum's the word*) – not to give secrets to anyone.

2. The integration and intensity of the second type of exercises – a complex of variative exercises-into higher school practice is one of the very important issues. A complex of variative exercises based on the application of theoretical knowledge in New conditions (audiovisual means) is a set of applications of linguists for gaining communicative-oriented teaching and communicative competence, which includes authentic situations proportional to the real life code (containing norms of morality, beliefs, traditions). "*Authentic materials provide the motivation to learning, authentic cultural information, real language presentation and creative approach to teaching* [3, p.469]"

Authentic texts containing national-moral values, religious-philosophical views, socio-cultural characteristics of the English people clarify the use of language in different areas, enhance tolerance, thereby strengthening sympathy for the native language and raising motivation for language learning. The use of authentic materials in teaching has a positive effect on the

development of verbal and non-verbal speech skills of students. Among authentic materials, the advantages of teaching with pedagogically oriented films are more prominent. "*Films provide a context for students to better appreciate the language and its cultural context and can therefore make foreign language learning easier and more interesting* [2, p.51]." In this regard, we consider it possible to make the application of authentic materials in audiovisual format more effective in the direction of transferring theoretical knowledge of senior students to situational-practical knowledge.

Using the system of variative exercises, the teacher demonstrates a short authentic film prepared in advance in the audience. After the demonstration of the audiovisual material, the teacher first asks students stimulating questions to give an overview of the events that occurred. Question-answer is a necessity for checking the perception of information relevant to the authentic – real language environment. Thus, a detailed conversation is built about positive changes or problems that have arisen in the course of events, the teacher gives explanations about the meanings of idioms used in accordance with the situation. The method of mental attack (brainstorming) is used to convey the observed events together with idioms reflected in the context. Thus, the teacher divides students into two groups. The first group offers solutions to the problems that arise in the course of events. While the second group is satisfied with this solution, it either supports the proposed idea or, putting forward its critical opinion, seeks other solutions. In contrast, in the event of positive changes, the first group speaks about the reasons for its occurrence, and the second group, in turn, joins the discussion by expressing its attitude to the issue. Students convey the event they witnessed through description and speech. Even the teacher does not spare his help in this. At such a moment, it helps to recall forgotten details of the context and situational idiomatic expressions. This method, which we attribute to the variative type of work (brainstorming), prompts us to get acquainted with the details of linguistic materials containing real-life events rich in idioms, to more easily understand the current events in the plane of discussion and analysis. In addition, such qualities as the analysis of the observed phenomena, the search for solutions provide a direct basis for the formation of research abilities of students of the senior year, especially the IV year.

Before the instruction of the next task is given, the teacher searches it online on the social network as audiovisual material. As a result of the study, he acquires a verse version of the expressive expression. In the first step, the teacher gives the audience the literal and idiomatic meaning of the idiom prepared in advance. In the next step, after clarifying its etymology together with the students, it presents the acquired audiovisual version to the audience. It is considered acceptable to look at the material several times. Here, correct diction, incessant work, "salty-funny" phrases help students to benefit from this material, as well as to spend an entertaining lesson hour. The translation of phrases of unknown meaning into the target language is carried out through the help of the teacher. Here students also get acquainted with expressions with other metaphoric overtones. In the next step, they carry out, in their own words, the discourse of audiovisual verse material in prose and interpret the etymology of the idiom, which is the object of discussion:

Rain cats and dogs *(to rain heavily) – güclü/şıdırğı yağış yağır. It was raining* ***cats and dogs*** *so I couldn't walk to the store.*

Origin: Back in the 1500s houses had thatched roofs – thick straw – piled high, with no wood underneath. It was the only place for animals to get warm, so all the dogs, cats, and other small animals (mice, bugs) lived in the roof. When it rained, it became slippery and sometimes the animals would slip and fall off the roof – hence the saying "It's raining cats and dogs." The most probable derivation of this phrase connects it with northern mythology and the symbolic significance of the cat as a signal of rains and storms cake [6, s.104].

"*It's raining cats and dogs today*"

Look! It's raining cats and dogs
And it's even raining frogs.
Puppies and kittens
Fly all over Britain -
And so do the toads and the frogs.

There's a cow high up in the sky,
And we're told that pigs might fly.
Oh mind! Duck your head
And watch where you tread
When the piggies are up in the sky.

Can animals fly in the sky?
Well one animal really can fly,
For a bat's not a bird,
But a reindeer? Absurd!
But most of them really don't try [4].

Thus, tasks of this type develop not only communicative competence of students, expressive speech skills, but also serve for an interesting and efficient organization of study hours.

3. With tasks of the third type (creative tasks) – strengthening the theoretical knowledge of students with exercises based on their creative application in various situations makes teaching idiomatic expressions of the English language with authentic texts an urgent issue. For example, in the process of the lesson, a text is taken about the appearance of people. The point that we will pay special attention to here is that there is a plurality of elaborations of idioms in a text. The explanation of the task is started with the instructions of the teacher, that is, the course of the lesson is clarified. At the first stage, the text is read (here the pronunciation and intonation of the students are traced), and the teacher begins the interpretation of idioms. Their meaning is explained inside the text, which they acquire in the form that we give them in parentheses. For example, let's focus on such a dialogue:

Amy: That new sales manager is very *easy on the eye* (good-looking), isn't he?

Kate: Yes, He's *drop-dead gorgeous* (extremely attractive)!

Amy: It's nice to have some *eye candy* (pleasant you look at, but not very interesting) at work.

Kate: It certainly makes a change. The last sales manager *wasn't much to look at* (wasn't good-looking).

Amy: Didn't you think so? I thought he was quite good-looking. Oh well. *Beauty's in the eye of the holder* (people have different ideas about what is beautiful), I suppose.

Kate: How very wise you are!

Amy: Well, I'm *not just a pretty face* (clever as well as attractive (humorous))!

The teacher gives students 10-15 minutes to master the idiomatic expressions of this text by re-reading it independently and to build their own small creative stories. In the next step, each of the students tells small texts that they build in their ideas using the learned idioms. They are even free to use additional metaphorical expressions to expand the examples given in their speech. Using the cluster method, the teacher considers it acceptable to use additional idiomatic expressions by creating an association of students from the point of view of the subject. This method of diversification (cluster) creates the basis for revealing and

consolidating students ' basic knowledge and also pushes students to such an operation of thinking as grouping. This type of creative tasks, which characterize the application of the cluster method, create conditions for the creative application of their knowledge in various situations, characterizing both written and oral speech of students of higher, especially IV courses.

Results

It is possible, of course, to increase the number of tasks of this kind in order to form an expressive lexicon in students, to facilitate the recall of the vocabulary list consisting of idioms. The development of language training exercises in the direction of teaching idiomatic expressions of the English language through authentic texts with new application methods is an integral part of the educational work aimed at the formation of theoretical knowledge and skills of students in this language, the development of expressive speech skills, deep assimilation and strengthening of the language with authentic materials. The set of exercises is a collection of didactic materials and a set of exercises based on the scientific and cognitive method, facilitating students to reach a high level of language proficiency in the process of gaining communicative competence, ensuring the personification of knowledge and skills.

References:

Blinova, O. Teaching idioms in English as a second language: an analysis of issues and solutions: [Electronic resource] // – Moscow State Institute of International Relations, 15th International Technology, Educationand Development Conference. – Moscow, – 2021. – p. 0324-0328. URL: (PDF) Teaching idioms in English as a second language : an analysis of issues and solutions

Csajbok-Twerefou, I. The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages: [Electronic resource] // – Legon Journal of the Humanities, – 2010, – Vol 21. – p. 51-75. URL: (PDF) The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages

Taspanova, J.K. The Importance of Using Authentic Materials in English Classes: [Electronic resource] // J.K.Taspanova, G.J.Babanazarova, – Theoretical and Applied Science 117 (01). – Philadelphia, USA, – January, 2023, – p. 468-471. URL: (PDF) THE IMPORTANCE OF USING AUTHENTIC MATERIALS IN ENGLISH CLASSES.

Whitehead, J. Josie's poems : [Electronic resource] / – URL: https://www.josiespoems.com/it-s-raining-cats-and-dogs

İsmixanov, M. Ali məktəb pedaqogikası (Mühazirə kursu) / M.İsmixanov, R.Bəxtiyarova. – Bakı: [n. y.], – 2010. – 236 s.

Шитова, Л.Ф. 350 идиом и их происхождение, или как невинность соблюсти и капитал приобрести / Л.Ф.Шитова, – Санкт-Петербург: Антология, – 2011. – 155 с.

SPONSORS

Kongre Düzenleme Kurulu, broşür basımı ve kongre bayrağı/afişlerinin temini konusunda sağladığı destekten dolayı PEGEM Akademi'ye şükranlarını sunar.

The Congress Organizing Committee would like to express its gratitude to ***PEGEM Academy*** *for its support in providing Congress Program printing and supplying congress flags/banners.*